

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

par
JOSETTE DESTREMPES

L'EFFET DES ORGANISATEURS SÉMANTIQUES SUR
L'APPRENTISSAGE DES CONCEPTS EN CLASSE D'HISTOIRE AU
SECONDAIRE

JUIN 2000

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Résumé

L'apprentissage des concepts en classe d'histoire au secondaire soulève un intérêt accru chez les chercheurs dans le domaine de l'éducation. Les chercheurs et mêmes les enseignants ont constaté que les concepts représentent des clés importantes pour comprendre la réalité, qu'elle soit présente ou passée. En effet, si les concepts-clés ne sont pas maîtrisés, il s'en suit une incompréhension de l'objet d'étude qui s'intensifie tout au cours de l'année scolaire. Les résultats de certaines recherches ont démontré que les concepts pouvaient être maîtrisés si nous avons recours à des stratégies qui facilitent leur construction.

Dans la première partie du travail nous présentons d'abord la problématique de la recherche. Nous y faisons le constat que les élèves savent les concepts par coeur sans les construire, les emmagasinant de façon arbitraire dans leur mémoire à long terme. Ils leur est donc difficile de les retrouver et de s'en servir, ce qui génère un impact négatif sur la réussite scolaire. Ensuite, nous y présentons le contexte du problème et les questions de recherche.

La deuxième partie consacrée au cadre théorique, tente d'abord de répondre à certaines questions liées à la problématique. Comment apprend-on un concept? Y a-t-il des niveaux d'apprentissage des concepts? Quelle est la capacité des élèves du secondaire à conceptualiser? Comment favoriser l'apprentissage des concepts? Puis, nous y présentons une stratégie cognitive en ce sens, soit les organisateurs sémantiques. Finalement, notre hypothèse de recherche mettant en cause cette stratégie cognitive, est énoncée.

La troisième partie présente la méthodologie utilisée pour vérifier l'hypothèse. Elle décrit la construction d'un questionnaire visant à mesurer la maîtrise des concepts en histoire au secondaire, la procédure utilisée lors de la passation de ce questionnaire à un échantillon d'élèves de quatrième secondaire et les modalités de traitement statistiques des données recueillies.

Finalement, la quatrième partie rend compte des résultats obtenus lors des différentes analyses. Elle énonce les résultats principalement sous forme de tableaux, en discute le contenu et suggère différentes pistes en vue d'éventuelles recherches.

Cette recherche, malgré ses limites, aura permis de mettre en lumière le fait que les organisateurs sémantiques possèdent un potentiel certain pour l'apprentissage des concepts en histoire, pour la compréhension de l'histoire elle-même et par le fait même, influencent la réussite des élèves dans ce domaine.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire est tributaire de plusieurs contributions. L'auteure remercie tout particulièrement le professeur Robert Martineau, qui a accepté d'assumer la direction de cette recherche. Sa contribution s'est manifesté tant au niveau de son indéfectible soutien, que de ses judicieux conseils en matière de recherche. Avec respect, il a su guider, appuyer et encourager l'auteure dans les bons moments comme dans les plus difficiles. L'auteure remercie également messieurs Pierre Valois et Bruno Rémillard pour leur disponibilité et leur aide lors des analyses statistiques des données.

L'auteure souligne la précieuse contribution de l'enseignant de l'école secondaire Chavigny de Trois-Rivières soit monsieur Robert Lesage qui a permis de valider l'instrument de mesure ainsi que les enseignants des écoles secondaires suivantes: Père Marquette, madame Huguette Belisle; Louis Riel, monsieur Richard Chouinard; Honoré Mercier, madame Claudette Champagne et Jean Grou, madame Louise Bernard de la région de Montréal qui ont accepté de participer avec enthousiasme à cette recherche.

Finalement, je remercie Frédérick Baran, qui a su m'encourager, m'appuyer et me supporter financièrement au cours des années.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
CHAPITRE I Problématique.....	12
1.1 Origine de la recherche.....	13
1.2 Le problème dans son contexte.....	14
1.2.1 Le problème.....	14
1.2.1.1 Qu'est-ce qu'un concept?.....	15
1.2.1.2 L'importance des concepts.....	17
1.2.1.3 La maîtrise des concepts et la réussite scolaire.....	19
1.2.2 Le contexte du problème.....	20
1.3 Les questions de recherche.....	23
CHAPITRE II Cadre théorique.....	24
2.1 Comment apprend-on un concept?.....	25
2.1.1 La catégorisation.....	25
2.1.2 L'association.....	26
2.1.3 La comparaison.....	26
2.1.4 La généralisation.....	27
2.2 Trois niveaux de maîtrise des concepts.....	28
2.2.1 Premier niveau: la définition du concept.....	29
2.2.2. Deuxième niveau: l'acquisition du concept.....	32
2.2.3 Troisième niveau: le transfert du concept.....	33

2.3 Les élèves du secondaire et leur capacité à conceptualiser.....	36
2.4 Comment favoriser l'apprentissage des concepts en classe d'histoire?.....	40
2.5 Les organisateurs sémantiques: une stratégie d'organisation.....	41
2.5.1 Types d'organiseurs sémantiques.....	42
2.5.1.1 La carte conceptuelle.....	43
2.5.1.2 Le réseau de concepts.....	44
2.5.1.3 La toile d'araignée (Web).....	46
2.5.1.4 Le «Cut-up-outlines» (Outlining).....	47
2.5.1.5 La «Cluster map».....	48
2.5.1.6 La chaîne explicative.....	49
2.5.1.7 Le diagramme de Venn.....	50
2.5.1.8 Le diagramme en V (Vee mapping).....	51
2.5.2. Utilité des organisateurs sémantiques.....	52
2.5.2.1 Les O.S. activent les connaissances antérieures.....	53
2.5.2.2 Les O.S. organisent les nouvelles connaissances.....	54
2.5.2.3 Les O.S. discernent l'information essentielle de l'accessoire.....	54
2.5.2.4 Les O.S. stimulent l'élaboration d'un vocabulaire plus précis.....	55
2.5.2.5 Les O.S. favorisent le transfert des apprentissages.....	55
2.5.2.6 Les O.S. servent d'outils d'évaluation.....	56
2.5.2.7 Les O.S. s'utilisent comme outils de synthèse.....	57
2.6 La capacité des élèves à développer et à utiliser les O.S.....	58
2.7 L'enseignement de la construction des organisateurs sémantiques.....	58
2.7.1 Première séquence: savoir ce qu'est un organisateur sémantique.....	59
2.7.2 Deuxième séquence: signifiante et pertinence de l'emploi des O.S.....	60
2.7.3 Troisième séquence: le modelage.....	60
2.7.4 Quatrième séquence: la pratique guidée.....	61
2.7.5 Cinquième séquence: la pratique autonome.....	61
2.8 L'utilisation des organisateurs sémantiques	

et l'apprentissage des concepts.....	62
2.8.1 Les O.S. et la réussite des élèves.....	62
2.8.2 Types d'organiseurs sémantiques et la réussite des élèves.....	63
2.8.3 Les organisateurs sémantiques et leur constructeur.....	63
2.8.4 Un apprentissage plus signifiant grâce aux O.S.....	65
2.8.5 Effet à long terme.....	66
2.9 Hypothèse de recherche.....	67
 CHAPITRE III Méthodologie.....	 68
3.1 Procédures générales.....	69
3.2 Construction de l'instrument de mesure.....	70
3.2.1 Choix des concepts et nombre de questions.....	71
3.2.2 Présentation des questions de chaque niveau de maîtrise par concept.....	74
3.3 Validation de l'instrument.....	85
3.3.1 Validation de terrain.....	85
3.3.2 Validation statistique.....	85
3.4 Échantillon	86
3.5 Modalités de passation.....	87
3.6 Traitement statistique.....	90
 CHAPITRE IV Résultats.....	 91
4.1 La présentation des résultats.....	92
4.1.1 Valeur de l'instrument utilisé.....	92
4.1.2 Equivalence des groupes témoin et expérimental.....	93
4.1.3 Données descriptives.....	94
4.1.3.1 Scores moyens obtenus pour chaque niveau de maîtrise des concepts.....	94
4.1.3.2 Fréquences.....	98

4.1.4 Données corrélatives.....	103
4.2 Discussion des résultats obtenus.....	104
4.3 Limites de la recherche.....	108
CONCLUSION.....	111
RÉFÉRENCES.....	159
APPENDICE 1 Modèle de lettre informative aux directeurs d'école.....	116
APPENDICE 2 Demi journée de perfectionnement pour les enseignants du groupe expérimental.....	118
APPENDICE 3 Matrices simplifiées d'une fiche concept.....	122
APPENDICE 4 Modèles de construction du concept présentés aux enseignants.....	126
APPENDICE 5 Instrument de mesure: questionnaire servant de prétest et de post-test sur l'apprentissage des concepts en classe d'histoire au secondaire.....	131

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1	La carte de concept.....	43
FIGURE 2	Le réseau de concept.....	45
FIGURE 3	La toile d'araignée (Web).....	46
FIGURE 4	Le «cut-up outlines» (Outlining).....	47
FIGURE 5	La «cluster map».....	48
FIGURE 6	La chaîne explicative (Chain map).....	49
FIGURE 7	Le diagramme de Venn.....	50
FIGURE 8	Le diagramme en V (Vee mapping).....	52

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	L'apprentissage d'un concept: niveaux de maîtrise d'un concept.....	36
TABLEAU 2	Plan à groupes non équivalents.....	70
TABLEAU 3	Définition du domaine de l'instrument de mesure utilisé.....	73
TABLEAU 4	Conditions, modalité et calendrier de passation du questionnaire.....	89
TABLEAU 5	Moyennes et écarts-types des groupes témoin et expérimental au prétest et au post-test.....	93
TABLEAU 6	Moyennes et écarts-types des groupes témoin et expérimental pour le niveau <i>définition du concept</i> (D1) au prétest et au post-test.....	95
TABLEAU 7	Moyennes et écarts-types des groupes témoin et expérimental pour le niveau <i>acquisition du concept</i> (D2) au prétest et au post-test.....	96
TABLEAU 8	Moyennes et écarts-types des groupes-classes témoin et expérimental pour le niveau <i>transfert du concept</i> (D3) au prétest et au post-test.....	97
TABLEAU 9	Scores moyens obtenus pour l'ensemble des concepts des niveaux D1, D2, D3 (Groupes témoin et expérimental).....	98

TABLEAU 10	Scores et fréquences des élèves au post-test au niveau <i>définition du concept</i> (D1) (Groupes témoin et expérimental).....	99
TABLEAU 11	Scores et fréquences des élèves au post-test au niveau <i>acquisition du concept</i> (D2) (Groupes témoin et expérimental).....	100
TABLEAU 12	Scores et fréquences des élèves au post-test au niveau <i>transfert du concept</i> (D3).....	101
TABLEAU 13	Nombre et pourcentage des élèves des groupes témoin et expérimental qui ont réussi chacun des niveaux (D1, D2, D3) au prétest et au post-test.....	102
TABLEAU 14	Corrélation de Pearson pour l'ensemble des items des niveaux <i>définition du concept</i> (D1), <i>acquisition du concept</i> (D2) et <i>transfert du concept</i> (D3) au prétest et au post-test.....	103

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE 1

Problématique

1.1 Origine de la recherche.

La présente recherche porte sur l'apprentissage¹ de l'histoire à l'école secondaire. D'aussi loin que je me souviens et malgré mon intérêt pour cette matière, apprendre l'histoire était pour moi problématique. Je crois que ma difficulté vient du fait que cet apprentissage se réduisait le plus souvent au «par coeur». C'est en tout cas, ce qu'on m'avait laissé penser puisque c'est ce qui était mesuré dans les examens. Or, c'était réduire grandement les perspectives de l'apprentissage de l'histoire.

Lorsque nous regardons les visées des programmes d'histoire, elles invitent à comprendre les réalités du passé et à réfléchir. Dolan (1996, p.65) dans «Se souvenir et devenir», souligne que «dès qu'on tente de former l'esprit par l'histoire, d'apprendre à relativiser par l'histoire, d'apprendre à remettre en perspective, il ne suffit plus d'avoir des connaissances, mais encore faut-il avoir soi-même appris à penser». Or, pour pouvoir comprendre et penser, en histoire, on ne peut se limiter à apprendre par coeur. D'ailleurs, pour Novak, Gowin et Johansen (1983), avancent que «l'apprentissage par coeur» (rote learning) se résume à l'incorporation aléatoire de nouvelles connaissances dans la structure cognitive. Or, tel que le conçoit la psychologie cognitive, le processus d'apprentissage est éminemment actif et constructif. Pour apprendre, il faut d'abord établir des liens entre les connaissances acquises antérieurement et les informations que l'on reçoit. Ensuite, il faut organiser et réorganiser constamment ces connaissances afin de pouvoir

¹ Il est important de souligner ici que le l'«apprentissage» est utilisé dans le sens suivant: «C'est un processus actif, constructif, cumulatif qui se produit lorsque l'apprenant traite activement l'information nouvelle, modifiant ainsi sa structure cognitive» (Hermann, 1992, p. 57).

finalement les utiliser de façon fonctionnelle. J'en étais loin! J'avais eu peu d'occasions pour penser, peu d'occasions pour organiser les connaissances apprises et pour construire véritablement les concepts. Ces derniers demeuraient des îlots sans liens sémantiques et difficilement réutilisables. Lorsqu'elles sont isolées les unes des autres, il s'avère très difficile de retrouver les connaissances acquises et d'y greffer de nouvelles informations ou connaissances. Ces dernières sont alors inertes. Il faut donc les organiser de façon à les retrouver facilement et à pouvoir s'en servir lorsque nous en avons besoin.

Donner de l'information aux élèves est important, mais leur apprendre à penser l'est encore plus. Or, pour savoir penser il faut être capable d'organiser ses connaissances.

1.2 Le problème dans son contexte

Le problème qui nous occupe concerne l'apprentissage de l'histoire et le rôle des concepts dans l'organisation des connaissances historiques. Dans les pages qui suivent, nous allons identifier le problème et ensuite, le situer dans son contexte.

1.2.1 Le problème

Il y a, en histoire, une multitude de concepts dont certains sont peu faciles à construire à cause de leur haut degré d'abstraction. Par exemple, «société», «continuité», «mercantilisme», «parlementarisme».

Certains chercheurs (Tutiaux-Guillon, Guyon et Mousseau, 1993) ont constaté que les élèves en classe d'histoire, maîtrisent difficilement les concepts et arrivent peu ou pas à conceptualiser² parce qu'ils entassent des faits, des dates et des noms qu'ils mémorisent sans les organiser, sans construire les concepts, donc sans

2 Selon Gagné (1985), conceptualiser c'est mettre des choses (des objets, des événements, des expériences et des êtres) dans une classe (catégorie) et être capable de reconnaître les membres de cette classe.

comprendre. De plus, les liens entre les concepts qu'ils possèdent ne sont pas effectués. Ils ne peuvent donc les réutiliser en résolution de problème (Tessmer, Wilson et Driscoli, 1990) ou dans des situations ou contextes différents. Les concepts étant mal construits et mal organisés, il est plus difficile de comprendre l'histoire. En outre, utiliser les connaissances acquises devient laborieux et quelquefois impossible pour un élève aux savoirs fragmentés et désorganisés. Apprendre ne signifie pas mémoriser une définition. Apprendre signifie traiter l'information que l'on reçoit, entre autres à l'aide des concepts, d'abord en se rappelant ce que l'on sait déjà et ensuite en le transformant, en le modifiant et en le complétant à l'aide d'informations qui viennent de l'extérieur afin de donner du sens au monde qui nous entoure.

1.2.1.1 Qu'est-ce qu'un concept?

Un concept est «(...) une construction mentale (...) de catégories dans lesquelles les objets, les idées, les expériences(...), les événements ou les êtres peuvent être regroupés» (Slavin, 1994, p. 245).

Le concept est une construction mentale, parce qu'il n'existe pas en soi; c'est une représentation que l'esprit construit et qu'il modifie sans cesse, qu'il raffine voire corrige selon les apprentissages ou les expériences vécues. Comme le souligne Lavelle (1971, cité par Desrosiers-Sabbath 1984, p. 20), «toute la vie de l'esprit consiste en un double mouvement du concept au réel, du réel au concept». Le monde, tel que nous le percevons, n'est pas ce qu'il est en réalité. Nous percevons le monde comme notre esprit l'a organisé et cela dépend de ce que nous savons. Prenons l'exemple «liberté». Le concept «liberté» au Canada et le concept «liberté» en Russie n'a pas tout à fait le même sens. On pourrait trouver de multiples définitions au concept «liberté» selon les conceptions qui sont véhiculées et les différentes situations vécues. Cependant, pour arriver à comprendre que nous parlons de «liberté», il existe des caractéristiques de base applicables à tous les types de «liberté» et qu'on nomme attributs essentiels. Donc, pour comprendre un concept, il faut discriminer les attributs essentiels de ceux qui ne le sont pas.

Par exemple, le concept de «triangle» nous permet d'identifier toutes les formes d'objets ayant trois lignes droites (côtés) reliées entre elles et formant trois angles. Ces derniers éléments représentent les caractéristiques ou propriétés qui définissent le concept, soit ses attributs essentiels. Il est primordial que les élèves puissent les identifier, car ce sont les attributs qui nous permettent de différencier un être ou groupe d'êtres d'un autre, un objet ou groupe d'objets d'un autre, une expérience d'une autre, une idée d'une autre. C'est la combinaison de ces attributs qui rend un concept différent d'un autre.

Un concept possède aussi des attributs non essentiels. L'élève doit pouvoir reconnaître et distinguer les attributs essentiels de ceux qui ne le sont pas, car ils servent à sélectionner ce qui sera retenu. Un attribut essentiel nous permet d'*identifier* l'objet, l'être, l'événement, l'idée dont il est question. Ces attributs essentiels doivent donc faire référence «aux caractéristiques qui permettent de le (objet, être, etc.) classer dans une catégorie fondamentale» (Barth, 1987, p. 21). Quant à l'attribut non essentiel, il sert uniquement à *décrire* et non à définir l'objet à l'étude. Par exemple, les attributs suivants «pas d'habitation fixe et continu déplacement» sont essentiels parce qu'ils servent à identifier une catégorie fondamentale de mode de vie des humains, en l'occurrence celui du «nomade». Une personne ou un groupe de personnes réunissant ces attributs sont nécessairement des nomades et pratiquent le nomadisme. Par ailleurs, l'attribut non essentiel «société patriarcale» ne concerne que les nomades Amérindiens d'avant la colonisation du Québec. Il ne sert qu'à décrire la manière de vivre d'un groupe de personnes vivant à une époque précise et à souligner le type de «nomades» auquel nous avons affaire. Un groupe de personnes possédant cette caractéristique n'est pas nécessairement nomade. Si les élèves discriminent cet attribut au détriment d'un attribut essentiel, ils auront une compréhension erronée du concept et l'utiliseront difficilement ou à mauvais escient, voire pas du tout. Ainsi, ils peuvent faire face à des difficultés d'apprentissage qui s'accroîtront si la situation n'est pas corrigée. La vraie connaissance réside dans le fait d'utiliser adéquatement les informations dont nous disposons, ce qui n'est pas le cas si les concepts sont mal compris. Il est

donc fort pertinent que l'élève développe la capacité de distinguer les «attributs essentiels» des «non essentiels» dans la construction des concepts.

En histoire, il existe une multitude de concepts tels que «colonie», «conquête», «empire», «socialisme», «autarcie», etc. À quoi peuvent-ils bien servir?

1.2.1.2 L'importance des concepts

Comme le souligne Jantz (1988), les concepts sont les composantes de base (*building blocks*) de la pensée, particulièrement lorsque nous les utilisons à un niveau supérieur de pensée et ce, qu'importe le sujet. Ce sont des connaissances permanentes, des fondations sur lesquelles viennent se greffer de nouvelles connaissances. Reprenons l'exemple de «nomade». Nous avons une base permanente qui est «perpétuel déplacement et pas d'habitation fixe». Qu'importe le siècle où l'on se trouve, tous les individus présentant ces caractéristiques se retrouvent sous l'étiquette «nomade». À ces connaissances, selon le contexte de l'histoire, nous pouvons y greffer: se nourrissant de la chasse, de la pêche ou de fruits sauvages et même que la cellule familiale est patriarcale. Nous apportons ainsi une distinction, une subtilité qui différencie le nomade en regard de son contexte de vie. En possédant cette base de connaissances permanentes, on peut encore aujourd'hui associer le mode de vie «nomade» de certaines tribus vivant dans le désert, tels les Touaregs. Le concept «sédentaire», par comparaison peut y être greffé. Ainsi, les concepts assurent une structure d'organisation de la pensée et une structure d'accueil des nouvelles informations.

Les concepts sont aussi des outils d'organisation de la pensée. Selon Jantz (1988), ils nous permettent de classer les objets, les événements, les gestes, les êtres et les idées et d'en dériver des règles³ et des principes. Tessmer *et al.*, (1990),

3 On entend par «règles» une «description des propriétés du concept telle que cette description est vraie pour tous les exemples du concept et fautive pour tous les objets qui ne sont pas des exemples du concept» (Nguyen-Xuan, 1995).

affirment que les concepts sont des catégories qui servent d'outils cognitifs et qui permettent de comprendre de façon significative l'objet d'étude.

Les concepts facilitent la compréhension mutuelle entre les gens en fournissant une base pour l'interaction verbale et en permettant une plus grande clarté et une plus grande précision dans la communication. Si les concepts ne sont pas compris, la communication est coupée. Donc, dans un contexte d'enseignement, la communication est impossible si chacun concocte sa «petite idée» sur telle ou telle réalité. Il est essentiel de parler des mêmes choses, d'avoir une normalisation du sens des concepts-clés afin de se comprendre mutuellement. Ainsi, le discours est plus précis, la communication plus intelligible et «favorise un meilleur échange d'idées, de partage d'expériences communes avec relativement peu de mots» (Lebrun 1994, p.13). On peut alors échanger de l'information rapidement et efficacement.

Par ailleurs, les concepts nous permettent aussi de réduire la complexité de l'environnement. Les informations et connaissances sont nombreuses et l'homme possède un pouvoir de discrimination presque infini. Afin de ne pas se noyer dans une multitude d'informations et de connaissances de différents niveaux de complexité, nous devons y mettre de l'ordre en regroupant plutôt qu'en dissociant, c'est-à-dire en inventant des catégories. C'est un principe d'économie intellectuelle. En effet, essentiellement, les concepts rassemblent sous une même bannière (ou étiquette) des éléments de l'environnement, soit des objets, des événements ou des êtres aux attributs communs. Nous ne sommes plus obligés de définir à chaque fois les éléments de l'environnement, une fois le concept maîtrisé. Il peut tout au plus être raffiné. Par exemple, si à chaque nouvelle chaise, on en changeait le nom et que ce soit ainsi pour tous les objets, les événements et les êtres, la mémoire serait vite saturée et embrouillée. Sans les concepts, la vie mentale serait chaotique. En fait, les concepts nous simplifient grandement la vie.

Les concepts favorisent également la compréhension de la société actuelle. Prenons par exemple une manifestation où les manifestants scandent «le Québec au Québécois». Il y a ici le concept de «manifestation». Il y a aussi des sous-concepts, soit de «enjeu» et de «politique». Il y a encore un sous-sous-concept soit celui du

nationalisme. Celui qui ne sait pas ce que signifient ces concepts et sous-concepts ne comprend pas ce qui se passe et peut interpréter de façon erronée ce qu'il voit, par exemple prétendre qu'il s'agit d'une rébellion plutôt qu'une manifestation. Les concepts sont donc des clés de lecture et d'interprétation de la réalité. En histoire, ils permettent ainsi de faire le lien entre le passé et le présent. En fait, l'histoire sert à comprendre le présent à l'aide du passé. Les concepts peuvent servir d'interface pour faire ce lien.

En outre, le monde, tel que nous le percevons, n'est pas ce qu'il est en réalité. C'est une *représentation* de la réalité. Aussi, les concepts en histoire permettent d'organiser ces représentations afin d'expliquer le réel. Le concept «est le premier chaînon des constructions de l'esprit pour expliquer le monde» (Desrosiers-Sabbath, 1992, p. 21). En effet, un concept donne forme à l'expérience en rendant la réalité plus saisissable et en nous donnant du pouvoir sur elle; pouvoir que nous obtenons en comprenant et en maîtrisant cette expérience. C'est donc par la maîtrise de ces outils mentaux qu'on peut donner un ordre au monde et se le représenter. En histoire, c'est donc un outil indispensable de la pensée.

Finalement, un concept ne sert pas seulement à lire la réalité, mais il permet aussi le jugement et la prise de décisions, par exemple lorsqu'il s'agit de voter. En ayant une meilleure compréhension de la réalité grâce aux concepts construits en histoire, les électeurs sont davantage en mesure de juger la situation, les enjeux en cause et de prendre des décisions éclairées.

1.2.1.3 La maîtrise des concepts et la réussite scolaire

La non-maîtrise des concepts en histoire, comme il semble que ce soit souvent le cas, peut générer des difficultés qui prennent progressivement une envergure considérable. Dans un premier temps, les élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage. En «apprenant par coeur» la définition d'un concept, le sens véritable de ce dernier leur échappe. Ils n'en possèdent qu'une connaissance

arbitraire, isolée et donc de peu d'utilité pour décrire la réalité. Desrosiers-Sabbath (1984, p. 21) soutient qu' «un concept mémorisé n'a qu'un faible impact sur le développement de la pensée et contribue peu au transfert(...)». Or, c'est ce transfert qui permet de générer de nouvelles connaissances et s'il n'est pas effectué, les concepts ne sont pas réutilisés.

Ainsi, un élève qui maîtrise un concept aura développé, en plus d'être capable de le définir, de le décrire et d'en donner des exemples, l'habileté à l'utiliser dans un contexte autre que celui de l'apprentissage et à le relier à d'autres concepts. Pour permettre ce transfert, la mémorisation est insuffisante. En fait, la maîtrise des concepts vise fondamentalement la construction d'une base permanente de connaissances sur laquelle s'appuiera l'apprentissage des nouvelles connaissances. Sans une solide construction et sans une perspective de transfert, il y a risque de «déficit dans leur compréhension inhibant l'encodage intelligent et l'emploi créatif du concept» (Tessmer *et al.*, 1990 p. 48).

Par ailleurs, ces difficultés d'apprentissage peuvent ultérieurement influencer la motivation et par le fait même, la réussite de l'élève. Voyant que ses efforts ne donnent pas les résultats escomptés, l'élève se démotive. Il fait de moins en moins d'efforts, finit par perdre tout intérêt pour l'histoire, soutenant qu'elle est trop abstraite, et il décroche.

On voit donc à quel point la non-maîtrise des concepts en histoire peut avoir un impact majeur sur la réussite scolaire. Elle peut être mise en relation avec plusieurs facteurs déterminant l'apprentissage de l'histoire, notamment la motivation, la signifiante et la réussite. Ce problème est d'autant plus aigu lorsque l'on considère le contexte actuel dans lequel il se manifeste.

1.2.2 Le contexte du problème

L'histoire est au centre d'un débat social et éducatif majeur. Le «Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire» (Lacoursière, 1996) a récemment rappelé combien elle est importante, qu'elle doit prendre la place qui lui revient en tant que discipline fondamentale et qu'il faut lui consacrer davantage de temps et

ce, sur la base d'un enseignement continu. Les auteurs de ce rapport, soutiennent qu'«une bonne part des difficultés que pose l'enseignement de l'histoire tient à la formation initiale des enseignants» (p. 63). Or, Tutiaux-Guillon *et al.* (1993, p. 18), constatent que «construire, élucider les concepts et réfléchir sur les stratégies utilisées est une pratique peu répandue au secondaire. Les enseignants n'ont guère été formés à cela». La connaissance de l'histoire s'avère insuffisante pour pouvoir l'enseigner efficacement. Il faut pouvoir amener les élèves à réfléchir, à faire des liens, à organiser les faits, c'est-à-dire à conceptualiser, tel que le recommandent les orientations des programmes d'histoire.

À l'examen des programmes d'études en histoire, on constate, d'ailleurs assez rapidement, l'importance accordée aux concepts et à la construction d'une pensée autonome. Par exemple, le programme d'histoire de deuxième secondaire (Ministère de l'éducation du Québec, 1982a, p. 12).

visé, entre autres [...] l'acquisition de concepts et d'habiletés, la pratique d'une méthode spécifique de travail et l'initiation à une rigueur intellectuelle susceptible de favoriser chez le jeune adolescent le développement d'une pensée autonome. Ainsi, l'élève sera mieux armé pour connaître et comprendre la société dans laquelle il appartient et, éventuellement, pour agir de façon réfléchie sur son environnement social immédiat.

Quant au programme d'histoire de 4^e secondaire (Ministère de l'éducation du Québec, 1982b), on retrouve sensiblement les mêmes orientations, mais poussées un peu plus loin. Il s'agit d'éveiller l'élève à

«la complexité des diverses dimensions qui interviennent dans la construction du réel [...] de le familiariser avec une démarche logique qui lui servira à expliquer les phénomènes sociaux tant présents que passés [...] et de le confronter à une multitude d'informations qu'il lui faut apprendre à décoder» (p.12).

Le guide pédagogique qui accompagne ce programme propose même une liste de concepts-clés pour chacun des modules du programme. L'apprentissage des concepts en histoire ainsi que certaines stratégies d'organisation des connaissances en vue de leur application à d'autres contextes peut favoriser cette autonomie intellectuelle souhaitée par les programmes du MEQ.

Dans les faits, il est rare que la maîtrise des concepts soit explicitement mesurée en classe d'histoire. Pourtant, la réponse à certaines questions de l'examen terminal du ministère implique cette maîtrise, souvent par ailleurs faussement présumée par les enseignants. Croire que les préalables conceptuels ont été maîtrisés est l'une des illusions importantes de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Il n'y a pas de «professeurs fantômes» (Alwin, 1996, p. 30) qui auraient, les années précédentes, «enseignés aux élèves les préalables que l'on suppose maîtrisés» (Delisle et Henry, 1996, p. 73) sans que nous l'ayons vérifié.

Plusieurs recherches ont été réalisées sur la conceptualisation dans les domaines de l'écriture, des mathématiques et des sciences en général, mais très peu en ce qui concerne l'histoire (Coron, 1991). Dueck (1979) soulève à ce propos, que ce ne sont pas les concepts qu'il faut développer, mais des habiletés qui nous permettent l'apprentissage des concepts. Or, il appert qu'en classe d'histoire, les enseignants manquent d'outils et de stratégies pour amener les élèves à bien maîtriser les concepts. Cette situation pourrait être à l'origine de difficultés d'apprentissage de l'histoire et, conséquemment de la chute de la motivation chez plusieurs élèves. Ce problème nous laisse à penser qu'une recherche visant à favoriser l'apprentissage systématique des concepts en classe d'histoire s'avère d'une réelle importance.

1.3 Les questions de recherche

Ces considérations à propos de l'importance de la maîtrise des concepts ont fait surgir la question initiale de recherche suivante:

«Quels moyens ou stratégies sont susceptibles de favoriser un meilleur apprentissage des concepts en histoire?». Cette interrogation de départ a par ailleurs fait émerger, comme point d'appui à la poursuite de notre démarche, quatre questions opérationnelles. D'abord, comment apprend-on un concept? Ensuite, quelle est l'influence du développement cognitif sur la capacité des élèves à conceptualiser? Aussi, comment favoriser l'apprentissage des concepts en classe d'histoire? Et finalement, quelle stratégie pédagogique est la plus susceptible de favoriser l'apprentissage et la maîtrise des concepts en histoire? Le chapitre suivant tentera d'apporter des réponses à ces interrogations.

CHAPITRE 11

CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE II

Cadre théorique

En nous appuyant sur une revue de littérature, nous allons dans le chapitre qui suit, d'abord tenter de répondre aux questions précédemment posées et ensuite, considérer de façon particulière une stratégie pédagogique susceptible de favoriser la maîtrise des concepts afin de formuler une hypothèse en ce sens.

2.1 Comment apprend-on un concept?

Rappelons qu'un concept est une construction mentale de catégorie désignée par une étiquette et qui représente la réalité concrète ou abstraite.

Or, un concept ne s'apprend pas par coeur; il se construit. Cette construction passe obligatoirement par une certaine forme d'organisation des informations relatives à ce concept. Apprendre un concept met en cause des activités qui sollicitent des opérations de catégorisation, d'association, de comparaison et de généralisation.

2.1.1 La catégorisation

Apprendre un concept, c'est mettre un large nombre d'êtres vivants, d'objets ou d'événements dans un petit nombre de catégories plus facilement utilisables. Pour ce faire, l'élève doit acquérir la capacité de catégoriser, c'est-à-dire de distinguer les caractéristiques ou propriétés qui définissent le concept, soit ses attributs essentiels.

2.1.2 L'association

Lorsque nous rencontrons un objet, un événement ou un être qui possède les attributs essentiels de la catégorie du concept, nous devons associer cette combinaison d'attributs et la regrouper sous une «étiquette»⁴ (ou nom du concept). Par exemple, nous avons la combinaison d'attributs suivante: «pas d'habitation fixe et en continuel déplacement». Elle doit être regroupée sous l'étiquette «nomade». En outre, tous les exemples qui possèdent la même combinaison d'attributs devront être regroupés sous cette étiquette. Par exemple, nous retrouvons sous l'étiquette «nomade» les chasseurs-cueilleurs de la Préhistoire, les Bohémiens du Moyen-Âge, les Algonquiens du 14e siècle et les tribus Touaregs d'aujourd'hui vivant dans le désert.

2.1.3 La comparaison

L'élève doit aussi effectuer des opérations de comparaison. Il s'agit de comparer les caractéristiques (ou attributs) perçues dans une situation avec les connaissances que nous possédons déjà. Ensuite, nous les relient les unes aux autres afin qu'elles puissent être encodées dans la mémoire à long terme. Cette opération consiste entre autres à utiliser les exemples et contre-exemples que l'élève possède et à les comparer avec les exemples et les contre-exemples fournis par l'enseignant. En fait, ce sont les attributs essentiels que l'élève tente de retrouver dans le nouvel exemple qui lui est présenté en les comparant aux attributs essentiels qu'il retrouve dans ses propres exemples. La fonction des exemples est précisément de multiplier les expériences avec le concept et de donner aux élèves des occasions

⁴ Paul (1990, p. 85) définit l'étiquette comme étant un «simple mot qui est un symbole abstrait» et sous laquelle se regroupent les exemples aux attributs communs.

fréquentes de mettre en lumière les attributs communs. En effectuant des comparaisons, le savoir de l'élève évolue et sa compréhension du concept s'accroît.

2.1.4 La généralisation

Finalement, ayant bien acquis le concept, nous en associons l'étiquette à des phénomènes rencontrés quotidiennement. Par exemple, l'étiquette «nomade» peut s'appliquer aux gitans d'Europe centrale ou aux Hobos américains des années 50 ou encore aux Masai du Kenya. L'élève accède à la généralisation⁵, étape importante dans la maîtrise des concepts et malheureusement, souvent difficilement atteinte.

En résumé, pour véritablement apprendre un concept, l'élève doit reconnaître les attributs essentiels (catégoriser), les associer à une étiquette (association), établir des liens entre les connaissances antérieures et celles nouvellement acquises (comparaison) et finalement utiliser le concept dans la vie de tous les jours (généralisation), ce qui laisse à penser qu'on peut distinguer divers niveaux de maîtrise dans l'apprentissage d'un concept.

⁵ Généraliser c'est prendre connaissance qu'un ou plusieurs caractères sont communs à une pluralité d'objets (Paul, 1990). C'est un processus cognitif, qui nous permet de «répondre de la même manière à deux stimuli différents et à les classer sous un même concept» (Hermann, 1992, p.42). Elle se produit lorsque nous pouvons avoir des comportements performants sous des conditions différentes de celles sous lesquelles elles ont été acquises (Prater, 1993).

2.2 Trois niveaux de maîtrise⁶ des concepts

La maîtrise d'un concept dépasse largement la mémorisation d'une définition. Il est même possible, selon certains chercheurs (Klausmeier, Ghatala et Frayer, 1974; Vygotski, 1985) d'identifier divers niveaux de maîtrise d'un concept. Selon Vygotski (1985)⁷, il y en aurait trois, mais il ne les identifie pas de façon explicite. Il soutient qu'un élève qui maîtrise un concept est capable de l'utiliser dans des situations semblables à la situation initiale dans laquelle il a été appris, qu'il peut aussi les manier adéquatement en situations hétérogènes et qu'il a la capacité de le définir.

Klausmeier *et al.* (1974) et Klausmeier et Hooper (1974), quant à eux, ont déterminé quatre niveaux de développement conceptuel dans le but de mesurer l'apprentissage des concepts. Le premier consiste en la capacité de rappel des attributs essentiels. Le deuxième niveau est la capacité de rappel des exemples connus et fait appel aux connaissances antérieures. Le troisième niveau de développement conceptuel consiste en la capacité de l'élève à généraliser des exemples nouvellement rencontrés et à produire ses propres exemples. Finalement, le quatrième niveau est celui où l'élève peut classer les nouveaux exemples qu'il rencontre dans son réseau de concepts.

6 Le choix de certains termes utilisés est basé sur les définitions sélectionnées dans le Dictionnaire Actuel de l'Éducation. Le terme «maîtrise» fait référence «à la domination, la perfection, à la supériorité dans un domaine d'activité ou de compétence» (Legendre, 1993, p. 896). Cette définition sous-entend la connaissance maximale qu'un élève pourrait atteindre à ce stade de son évolution, en ce qui concerne l'apprentissage d'un concept. Ce terme invoque une finalité et correspond à l'apprentissage maximal d'un concept qu'un élève pourra atteindre.

7 Tutiaux-Guillon *et al.* (1993) notent d'ailleurs que «dans l'ensemble, la théorie de Vygotski convient particulièrement aux concepts des sciences sociales» (p.10).

À la lumière de ces travaux et pour les fins de cette recherche, nous postulerons qu'il existe trois niveaux⁸ dans l'apprentissage des concepts jusqu'à leur maîtrise complète. D'abord, celui de la «définition» du concept, ensuite celui de «l'acquisition»⁹ du concept et finalement celui du «transfert» du concept. Nous postulerons donc que la maîtrise d'un concept par l'élève implique ces trois niveaux d'apprentissage.

Dans les lignes qui suivront, nous allons les décrire et aussi tenter d'identifier des indicateurs¹⁰ qui pourraient nous permettre de mesurer l'atteinte respective de chacun des niveaux de maîtrise des concepts chez les élèves en classe d'histoire au secondaire.

2.2.1 Premier niveau: la *définition du concept*.

Le premier niveau de maîtrise d'un concept consiste en la capacité à le définir. En effet, une des fonctions importantes des concepts est de fournir une base d'informations pour classer les objets ou événements nouvellement rencontrés. Certains faits, principes ou règles doivent faire partie des connaissances des élèves. Même si définir un concept s'avère une connaissance essentiellement déclaratives et donc statique, elle est nécessaire pour amorcer la construction d'une base

8 Le terme «niveau» est plus approprié que celui de «degré» parce qu'il correspond à «des ensembles de lois combinant des éléments d'information de façon spécifique», mais parce que ce sont aussi des «ensembles de filtres sélectionnant dans l'environnement certaines formes d'information» (Legendre, (1988), p. 897).

9 Le terme «acquisition» correspond à un «résultat de l'apprentissage» (Legendre, 1993, p. 10) qui nous est possible de mesurer de façon concrète, mais sans prétendre à une finalité. Nous l'associons donc à la deuxième étape pour atteindre la maîtrise du concept.

10 Les «indicateurs» font référence à des «comportements ou des éléments d'une performance ou d'un processus qui renseigne sur la progression ou la réalisation des apprentissage» (Legendre, 1993, p. 707-708). L'énoncé d'un indicateur permet de porter un jugement sur un comportement observé par rapport au comportement attendu et donc de mesurer le niveau de maîtrise du concept.

d'informations et constitue le premier niveau d'apprentissage vers la maîtrise d'un concept, à la condition qu'elle soit construite et non mémorisée.

La définition d'un concept nous permet d'acquérir un langage commun, de donner du sens et de partager des informations quant à la nature des choses, des êtres et des événements. Une définition est donc la base de connaissances que les élèves doivent s'approprier afin de se familiariser avec un domaine d'étude, de comprendre les phénomènes à l'étude, de réfléchir avec profit et éventuellement de résoudre des problèmes. C'est le niveau le plus élémentaire d'abstraction qui fait généralement appel à la mémorisation et au rappel de connaissances.

Une définition trouve sa valeur non pas tant dans son exactitude que dans son utilité; elle doit être porteuse de sens pour les élèves à qui elle s'adresse. La «définition» du concept, selon Desrosiers-Sabbath (1984), doit contenir trois (3) éléments: l'étiquette, les attributs essentiels et les liens entre ces attributs.

Le premier élément, l'étiquette, sert à nommer le concept. C'est un mot qui désigne une représentation abstraite, un symbole qui nous permet de regrouper sous une même bannière tous les exemples aux attributs communs.

Le deuxième élément correspond aux attributs eux-mêmes. Ces derniers «caractérisent un être, une chose, une situation, un événement, un milieu ou un groupe» (Desrosiers-Sabbath, 1984, p. 21) et nous permettent de les distinguer les uns des autres. Nous rencontrons deux types d'attributs. Certains sont dits essentiels parce que ce sont les traits distinctifs qui servent à caractériser le concept. Ce sont ceux que nous utilisons pour la définition. D'autres sont dits non essentiels parce qu'ils ne servent qu'à décrire et ne font pas partie de la définition. Par exemple, dire d'une pierre qu'elle est jolie et lisse n'est qu'une description et n'apporte aucun renseignements quant à la nature de l'objet. Ce sont des attributs non essentiels. Si je dis qu'elle est friable ou dure, cristalline ou spongieuse, avec des veines d'une certaine couleur, j'utilise alors ses attributs essentiels qui me

permettent de savoir de quel genre de pierre il s'agit. Ils me renseignent sur la nature de l'objet. Cette distinction est capitale pour l'enseignement, puisque les exemples servant à l'apprentissage découleront de ces attributs.

Le troisième élément est le lien entre les attributs. Utilisés séparément, les attributs présentent peu de signification. Toutefois, en faisant les liens nécessaires, nous sommes en présence d'une définition contenant tous les attributs essentiels conduisant à la catégorisation ou étiquetage. Donc, une définition est non seulement présentée en termes d'attributs essentiels, mais également en termes de relations entre ceux-ci.

Par exemple, l'étiquette «nomade». Ses attributs essentiels que les élèves pourront découvrir, entre autres par une méthode inductive d'enseignement sont:

*individu (humains ou animaux);

*déplacement continu;

*sans habitation fixe;

La définition une fois les liens effectués pourrait être: «un individu en continu déplacement et sans habitation fixe». Les liens étant établis, les attributs ont du sens et la définition est alors utile à l'élève.

Dans une perspective de mesure de ce niveau de maîtrise d'un concept, nous retiendrons les indicateurs suivants.

L'élève sera capable de:

3. donner les attributs essentiels de la catégorie identifiée par le concept;
4. donner la définition du concept;
5. donner la catégorie à partir de ses attributs essentiels (étiquette).

2.2.2 Deuxième niveau: *l'acquisition du concept.*

Ce deuxième niveau nécessite le développement d'une habileté spécifique qui consiste à pouvoir utiliser le concept. Pour ce faire, l'élève se sert de la définition dont il a fait l'apprentissage. Préalablement, lors de la construction de la définition, l'élève aura reconnu les attributs essentiels, les liens qui les unissent et la catégorie à laquelle ils appartiennent.

Ensuite, à l'aide de ces informations il devra classer les nouveaux cas ou exemples qui lui seront présentés sous la bonne étiquette. En présentant l'exemple des chasseurs-cueilleurs de la Préhistoire, les élèves devraient pouvoir reconnaître les attributs essentiels du concept «nomade». Ils devraient pouvoir faire de même pour les Algonquiens, nomades amérindiens. Ainsi, le concept est utile parce qu'il leur a permis de lire plus spécifiquement la réalité passée dans deux contextes différents. Pour arriver à ce résultat, les élèves ont identifié les attributs essentiels de «nomade». Ils ont aussi déterminé l'époque et certaines des conditions dans lesquelles ces «nomades» ont évolué.

Finalement, les élèves devraient pouvoir générer leurs propres exemples. C'est un indice suffisamment discriminant pour s'assurer que les élèves ont bien «acquis le concept». En agissant ainsi, nous préparons l'élève au transfert. «Acquérir» un concept c'est pouvoir «identifier la combinaison d'attributs selon laquelle un concept est déjà défini» (Barth, 1987, p. 30) à partir de nouveaux exemples ou cas et les classer sous la bonne étiquette. En histoire, un élève qui a «acquis» un concept peut interpréter une réalité à l'étude en utilisant précisément ce concept.

Dans une perspective de mesure de ce niveau de maîtrise d'un concept, nous retiendrons les indicateurs suivants.

L'élève sera capable de:

1. reconnaître des exemples de la catégorie à l'aide des attributs essentiels;
2. reconnaître les attributs essentiels à l'aide d'exemples;
3. donner de nouveaux exemples et les classer.

2.2.3 Troisième niveau: le *transfert du concept*.

L'élève qui a acquis l'habileté à utiliser un concept n'en possède pas encore la maîtrise totale, car cela requiert une plus grande habileté d'utilisation. Toutes les démarches effectuées précédemment étaient préparatoires à l'atteinte de ce dernier niveau de maîtrise d'un concept soit celui du transfert. Lorsque l'élève l'a atteint, il peut généralement réutiliser le concept au besoin, sur une plus longue période et dans d'autres contextes, même celui de sa vie présente.

Le transfert d'un concept se produit rarement spontanément et il faut susciter des situations ou des conditions favorables. Perkin et Salomon (1989) suggèrent à l'enseignant 1) de diriger l'attention des élèves sur les structures fondamentales (les données de base) soit les attributs essentiels; 2) de montrer comment certains concepts peuvent se ressembler à cause des attributs essentiels communs; 3) d'amener les élèves à formuler eux-mêmes des exemples et à en tirer des règles; 4) de familiariser les élèves avec le problème à l'étude; et 5) finalement, de placer l'apprentissage dans un contexte social.

Le transfert est différent du niveau précédent par le fait que les connaissances antérieurement acquises doivent maintenant être d'une part, décontextualisées et d'autre part recontextualisées. Transférer un concept c'est la capacité d'utiliser ce concept dans un contexte autre que celui de l'apprentissage: dans la vie de tous les jours, dans une autre matière ou dans l'actualité.

C'est la capacité de généraliser un concept qui caractérise plus spécifiquement le niveau du transfert. Elle se manifeste par l'habileté à distinguer les similitudes, c'est-à-dire que un ou plusieurs attributs peuvent être communs à des êtres, des objets ou des événements différents. Lors de l'apprentissage initial et en cours d'apprentissage du concept, les élèves font invariablement face à des tâches de généralisation de nouveaux exemples et de discrimination de contre-exemples. Ce qui fait du «concept» un outil très puissant pour apprendre à transférer ses connaissances d'un champ d'apprentissage à un autre. Non seulement l'élève reconnaît-il les attributs essentiels communs, non seulement est-il capable de catégoriser les nouveaux cas ou exemples, mais il sait encore où et quand s'en servir, c'est-à-dire qu'il arrive à décontextualiser et recontextualiser le concept à l'étude. Tardif (1992, p. 274) soutient que «le transfert n'est possible que dans la mesure où l'élève perçoit les relations de similitude entre diverses situations, dans la mesure où il peut décontextualiser ses apprentissages». De même Gentner, Ratemann et Forbus (1993) affirment que la similarité est essentielle dans le transfert. Pour ce faire, il est fondamental d'utiliser de nombreux exemples ou cas entièrement nouveaux, d'amener l'élève à discriminer les similitudes (attributs essentiels) et à les relier aux connaissances antérieurement acquises, voire à d'autres concepts. En reprenant notre exemple, nous pourrions nous demander s'il existe de nos jours des nomades et en donner des exemples (généralisation) tirés de l'actualité.

Finalement, un élève maîtrise vraiment un concept lorsqu'il est capable de le généraliser à tous les exemples qui lui sont présentés, de discriminer tous les contre-exemples, incluant ceux qui présentent une forte ressemblance avec les membres de la classe à l'étude. Ce sont ces comportements-clés qui distinguent un expert d'un non expert en matière de maîtrise de concept.

Dans une perspective de mesure de ce niveau de maîtrise d'un concept, nous retiendrons les indicateurs suivants.

L'élève sera capable de:

1. reconnaître un exemple de la catégorie à l'aide des attributs essentiels. Ces exemples devront être tirés de l'actualité, du quotidien ou d'une autre matière ;
2. reconnaître les attributs essentiels à l'aide d'exemples tirés de l'actualité, du quotidien ou d'une autre matière;
3. donner de nouveaux exemples qui devront provenir de l'actualité, du quotidien ou d'une autre matière.

Dans le tableau 1 nous avons réuni les trois (3) niveaux de maîtrise ci-avant décrits avec les indicateurs qui serviront à la construction ultérieure d'instruments de collecte de données.

Tableau 1
L'apprentissage d'un concept:
Niveaux de maîtrise

<i>Niveaux de maîtrise d'un concept</i>	<i>Indicateurs L'élève devra:</i>
<p><i>La définition du concept:</i> Définir un concept consiste à connaître a) l'étiquette; b) les attributs essentiels; c) les liens entre les attributs.</p>	a) donner les attributs essentiels de la catégorie identifiée par le concept; b) donner la définition du concept; c) nommer la catégorie à partir de ses attributs essentiels.
<p><i>L'acquisition du concept:</i> Acquérir un concept qui a d'abord été défini consiste à pouvoir l'utiliser dans un contexte donné, en l'occurrence celui de l'étude du passé.</p>	a) reconnaître un exemple de la catégorie à l'aide des attributs essentiels; b) reconnaître dans un exemple, les attributs essentiels de la catégorie; c) donner des exemples possédant les attributs essentiels de la catégorie.
<p><i>Le transfert du concept:</i> Transférer un concept préalablement acquis consiste à pouvoir l'utiliser dans un contexte différent de son acquisition, en l'occurrence celui de la lecture du présent.</p>	a) reconnaître un exemple de la catégorie à l'aide des attributs essentiels tirés de la réalité présente (l'actualité, le quotidien ou une autre matière); b) reconnaître dans un exemple, les attributs essentiels de la catégorie tirés de la réalité présente (l'actualité, le quotidien ou une autre matière); c) donner des exemples possédant les attributs essentiels de la catégorie tirés de la réalité présente (l'actualité, le quotidien ou une autre matière).

2.3 Les élèves du secondaire et leur capacité à conceptualiser

La maîtrise des concepts demande à l'élève une capacité d'abstraction, de conceptualisation minimale. Les élèves du secondaire ont-ils cette capacité d'abstraction, de conceptualisation? En d'autres mots, ont-ils accès à la pensée formelle et jusqu'à quel point?

L'histoire est une discipline essentiellement abstraite. En outre, le vocabulaire fondamental de l'histoire, soit les concepts-clés, s'avère très complexe. Certains concepts sont essentiellement historiques tels que «ban», «féodalité», tandis que d'autres appartiennent déjà au langage courant, mais prennent un sens différent selon les époques. On pense à «démocratie», «Église»...qui sont souvent ambigus, portent à confusion et se traduisent trop souvent par une compréhension erronée de l'objet d'étude. L'élève doit donc nécessairement posséder des capacités d'abstraction lui permettant d'accéder à la maîtrise des concepts et à la compréhension de l'histoire.

À l'adolescence, l'activité mentale connaît de profondes transformations, une restructuration importante de l'activité cognitive. De nouveaux outils de pensée se développent. «L'adolescent peut réfléchir sur les concepts et penser à ses pensées» (Cloutier, 1996, p. 88). Il accède ainsi à une nouvelle capacité de raisonner soit la pensée formelle. C'est l'une des acquisitions les plus importantes de l'adolescence car, l'élève peut échapper à l'esclavage du concret pour accéder à l'abstrait en «dépassant l'information immédiate et concrète pour raisonner par proposition et hypothèse» (Laville, 1975, p. 38).

Selon Piaget, c'est vers l'âge de 12 ans que se développe la pensée formelle et ce, de façon progressive jusqu'à environ l'âge adulte. C'est à ce stade que la capacité d'établir des relations mentales s'accroît en l'occurrence entre le réel et le possible. De cette capacité découlent toutes les autres. Elle permet à l'élève d'envisager toutes les possibilités inhérentes à une situation donnée (analyse combinatoire) par la combinaison mentale des différentes relations possibles (Cloutier, 1996). L'adolescent peut comprendre des situations complexes parce qu'il est capable de prendre en compte simultanément plusieurs aspects d'une situation ou d'un problème. L'élève peut donc agir en organisant les divers éléments de la situation ou du problème à résoudre et en tirer des conclusions,

formuler des hypothèses, établir des stratégies, élaborer des projets dans l'abstrait, faire des analyses et des déductions plus complexes, etc.

La pensée formelle est hypothético-déductive et indépendante du contenu. Elle peut s'exercer à la fois sur des éléments concrets aussi bien que sur des propositions hypothétiques. Appliquée plus particulièrement à l'histoire, elle permet

«de manipuler les données essentiellement abstraites de l'histoire, de saisir la complexité des interactions entre les facteurs des événements et leurs rapports à l'intérieur de la situation d'ensemble, d'explorer les actions et les motivations de l'homme dans le temps, de formuler des hypothèses et de choisir les démarches propres à les vérifier, de critiquer ces hypothèses et ces démarches et d'établir des complexes dialectiques causes-conséquences» (Laville 1975, p. 38).

Ce sont des activités cognitives auxquelles l'adolescent n'avait pas accès auparavant. C'est dire qu'à l'adolescence, il se produit une réorganisation de l'appareil conceptuel et c'est véritablement cette forme de pensée qu'il faut maîtriser pour accéder aux concepts abstraits de l'histoire.

Cependant, ce ne sont pas tous les adolescents qui maîtrisent la pensée formelle, car elle ne s'acquiert que par une évolution progressive vers «une organisation systématique de la pensée» (Cloutier 1996, p. 75) et non par automatisme. De plus, il existe des différences (décalages¹¹) entre les élèves: même si ces derniers ont accès à la pensée formelle, certains ne peuvent l'utiliser parce qu'ils ne sont pas stimulés. Tous n'arrivent pas au même niveau d'abstraction en même temps parce que la pensée formelle se développe par maturation; ceux qui

11 Un «décalage» se «manifeste par des résultats différents à des épreuves qui pourtant semblent relever d'un même niveau opératoire...Le décalage résulte d'un changement de positions relatives d'éléments dans le temps et dans l'espace» (Desprels-Fraysse, 1990, p. 15).

sont cognitivement plus matures que les autres possèdent une pensée formelle davantage développée.

D'autres facteurs influencent le développement cognitif des élèves; l'interaction avec l'environnement, l'influence du milieu social et l'équilibration¹². Par exemple, un enfant non stimulé durant son jeune âge accusera un retard cognitif plus ou moins marqué sur les autres adolescents si la situation n'est pas corrigée. En outre, le raisonnement formel ne se manifeste pas nécessairement dans le comportement des sujets capables de l'utiliser.

Donc, certains adolescents n'ont qu'une maîtrise partielle de la pensée formelle. Toutefois, dans de tels cas, il y a possibilité d'une meilleure compréhension et d'une accélération de ce développement grâce à un enseignement approprié et à l'utilisation de stratégies d'enseignement adaptées (Laville, 1975) tout en utilisant au maximum les expériences de l'élève. Plus la pensée des élèves est stimulée, plus elle se développe. En fait, il s'agit de confronter l'élève à des problèmes qu'il ne peut résoudre par la logique concrète en l'obligeant ainsi à utiliser ses capacités de raisonnement formel. Quant aux méthodes d'enseignement elles devraient être davantage inductives comme par exemple, l'identification du problème ou la formulation d'hypothèse et ce, dès les premières années du secondaire. Cette méthode est préférable à la déduction parce que les réponses ne découlent que des données examinées et ne tiennent pas compte des possibilités de facteurs extérieurs qui pourraient paraître influencer la situation. Il est aussi suggéré d'utiliser abondamment l'image, le son et de faire un usage fréquent du

12 Selon Piaget (1963) cité par Cloutier (1996), l'équilibration correspond à «intégrer les données du milieu à ses structures et ajuster ces dernières aux impératifs de l'environnement» (p. 76).

raisonnement par analogie¹³.

En résumé, il a été établi qu'à l'adolescence survient des changements majeurs dans structure cognitive, donnant accès à la pensée formelle ou au raisonnement formel, outils primordiaux pour fonctionner dans l'abstrait. Même si la pensée formelle évolue jusqu'à l'âge adulte, il est possible dès le début du secondaire, de travailler sur des situations ou problèmes abstraits, en l'occurrence pour l'apprentissage des concepts. En outre, même s'il existe des différences entre la pensée formelle des élèves, son développement peut être accéléré par l'utilisation de méthodes et de stratégies appropriées.

2.4 Comment favoriser l'apprentissage des concepts en classe d'histoire?

Rappelons que conceptualiser, c'est organiser, classer, catégoriser les informations afin de construire des «catégories mentales», des représentations mentales de ce qui distingue ces catégories. Plusieurs recherches depuis Bruner (Desrosiers-Sabbath (1984), Barth (1987), ont utilisé son modèle, devenu classique, de construction de concepts.

Dans un premier temps, les élèves doivent discriminer les attributs essentiels et non essentiels du concept à l'aide d'exemples et de contre-exemples. Des stratégies servant à isoler des attributs doivent être enseignées aux élèves. Ensuite, les attributs devront être classifiés et catégorisés. Finalement, les élèves utilisent des stratégies de mémorisation servant à l'apprentissage de ces connaissances

13 Gineste et Indurkha (1993, p. 147) décrivent l'analogie comme une «stratégie cognitive au moment du traitement de l'information...» qui mobilise des connaissances antérieures et qui requiert «...un certain degré de ressemblance dans la structure des relations entre les entités des domaines examinés». De même, Gick et Holyack (1983, p. 2) soutiennent que l'essence de la pensée analogique est «le transfert de connaissances d'une situation à une autre par un processus de «mapping» trouvant un ensemble de correspondance de un à un (souvent incomplète) entre les aspects d'un corps d'information et les aspects d'un autre. Reasonner par analogie implique typiquement une comparaison de deux concepts analogues à un même niveau d'abstraction».

déclaratives et des habiletés procédurales de discrimination et de généralisation (transfert) sont développées à l'aide de nouveaux exemples. Les exemples doivent d'abord être contextualisés et décontextualisés, pour ensuite être recontextualisés (Tardif, 1992). Toutefois, comme le soulignent Delisle et Henry (1996, p. 344), «quoique utiles, les exemples ne sont pas le concept, ils ne servent qu'à l'actualiser». Il faut donc aller plus loin.

De fait, maîtriser un concept c'est en comprendre les utilisations possibles (Tessmer *et al.*, 1990). D'une part, il faut créer des situations authentiques d'expériences permettant aux élèves de construire les concepts. Les élèves doivent réfléchir sur le concept, le travailler et l'utiliser dans des situations et contextes différents de l'apprentissage. D'autre part, il faut enseigner des moyens, des stratégies pour faciliter cette construction. À cet égard, conceptualiser implique nécessairement l'organisation d'informations et tous les moyens ou stratégies favorisant cette organisation devraient être considérés. Les recherches montrent que l'un des moyens favorables en ce sens est l'utilisation des «organiseurs sémantiques».

2.5 Les «organiseurs sémantiques»: une stratégie d'organisation

Depuis quelques années, les chercheurs ont identifié un ensemble de stratégies cognitives favorisant l'organisation des informations et des connaissances en situation d'apprentissage. Voyageant sous plusieurs étiquettes, elles sont souvent désignées «organiseurs sémantiques» (O.S.) parce qu'elles sont une représentation graphique de catégories et de leur relation (Pieronek, 1994); nous voyons déjà l'intérêt des O.S. pour la représentation des concepts qui rappelons-le représentent aussi des catégories.

En tant que représentation d'une portion de la réalité sous formes symboliques, tous les O.S. impliquent le développement d'un arrangement graphique d'éléments. Les éléments principaux sont rattachés les uns aux autres par l'emploi d'un arrangement systématique de lignes, de formes géométriques et même de flèches. Les O.S. visent «la construction, l'intégration et l'appropriation des savoirs» (Gravel et Lebrun, 1997, p. 14). Adaptables, ils peuvent être utilisés pour différents objets d'apprentissage et différentes matières. Toutefois, les O.S. ne sont pas une finalité en soi, mais une stratégie simple pouvant s'ajuster à diverses méthodes d'enseignement, notamment celles des concepts.

2.5.1 Types d'organiseurs sémantiques

Il existe plusieurs types d'organiseurs sémantiques. Certains semblent être tout particulièrement favorables à l'apprentissage des concepts, au point qu'on les désignent parfois comme des «cartes conceptuelles» (*concept mapping, concept map*). D'autres appellations existent aussi: la toile d'araignée (*web*), les organisateurs ou cartes graphiques (représentations visuelles servant à organiser la pensée), le système d'organisation des connaissances (*outlining* ou *cut-up outlines*), la *cluster map*, la carte explicative (*chain map*), le diagramme de Venn, la carte en V (*Vee mapping*), etc. Chacun de ces types d'organiseurs sémantiques possède ses caractéristiques. Cependant, tous présentent la particularité d'organiser les connaissances et de les situer dans un contexte ou un réseau qui leur donne du sens. Examinons quelques-uns de ces types.

2.5.1.1 La carte conceptuelle

La carte conceptuelle (ou carte de concept) (figure 1) est un type simple qui se définit comme étant un schéma représentant visuellement la relation hiérarchique entre concepts ou notions dans le cadre d'une discipline (Stewart, VanKirk and Rowell, 1979); (Moreira, 1979).

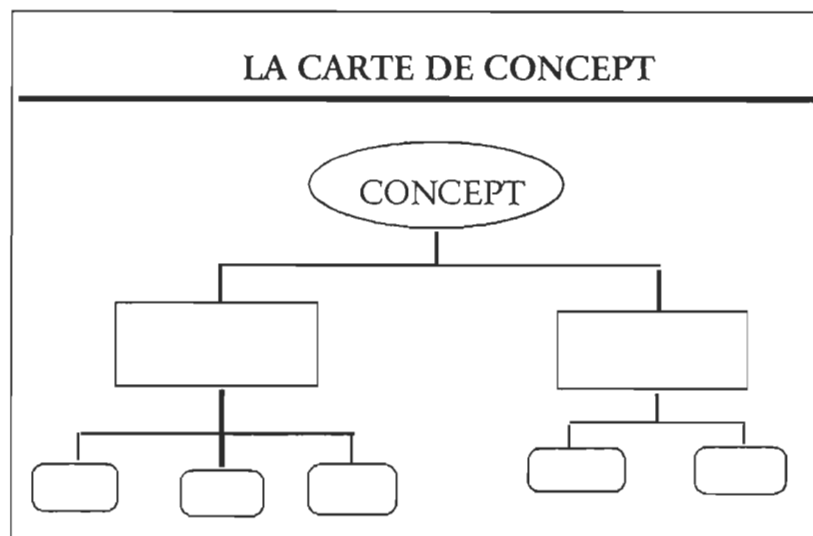


Figure 1. La carte de concept (Clarke, J., Martell, L. et Willey, C., 1994. p. 72.)

La carte conceptuelle est autant un outil d'enseignement que d'apprentissage sous forme de diagramme et qui représente les voies possibles dans lesquelles un individu relie les concepts dans une toile cognitive (*web cognitive*). Cet outil est utile pour concrétiser et clarifier la compréhension de concepts et leurs relations. Elle peut être simple ou complexe selon le niveau de compréhension que nous voulons atteindre. Elle est aussi utilisée pour démontrer la compréhension de liens significatifs parmi les concepts et percevoir les régularités dans les objets et les événements que nous désignons, par exemple par un mot ou un autre symbole. Elle

rassemble et soupèse les évidences et rend transparents les liens entre attributs ou concepts. Elle met en relief les concepts-clés et les relations nécessaires pour comprendre un plus large domaine d'étude.

2.5.1.2 Le réseau de concepts (*Advance organizer*)

Le réseau de concept (figure 2) possède les mêmes caractéristiques qu'une carte conceptuelle simple, mais en plus, cette forme visuelle identifie les relations entre les concepts par des flèches et elle s'accompagne d'explications concernant ces relations en utilisant des mots de liaisons (Willerman et Mac Harg, 1991).

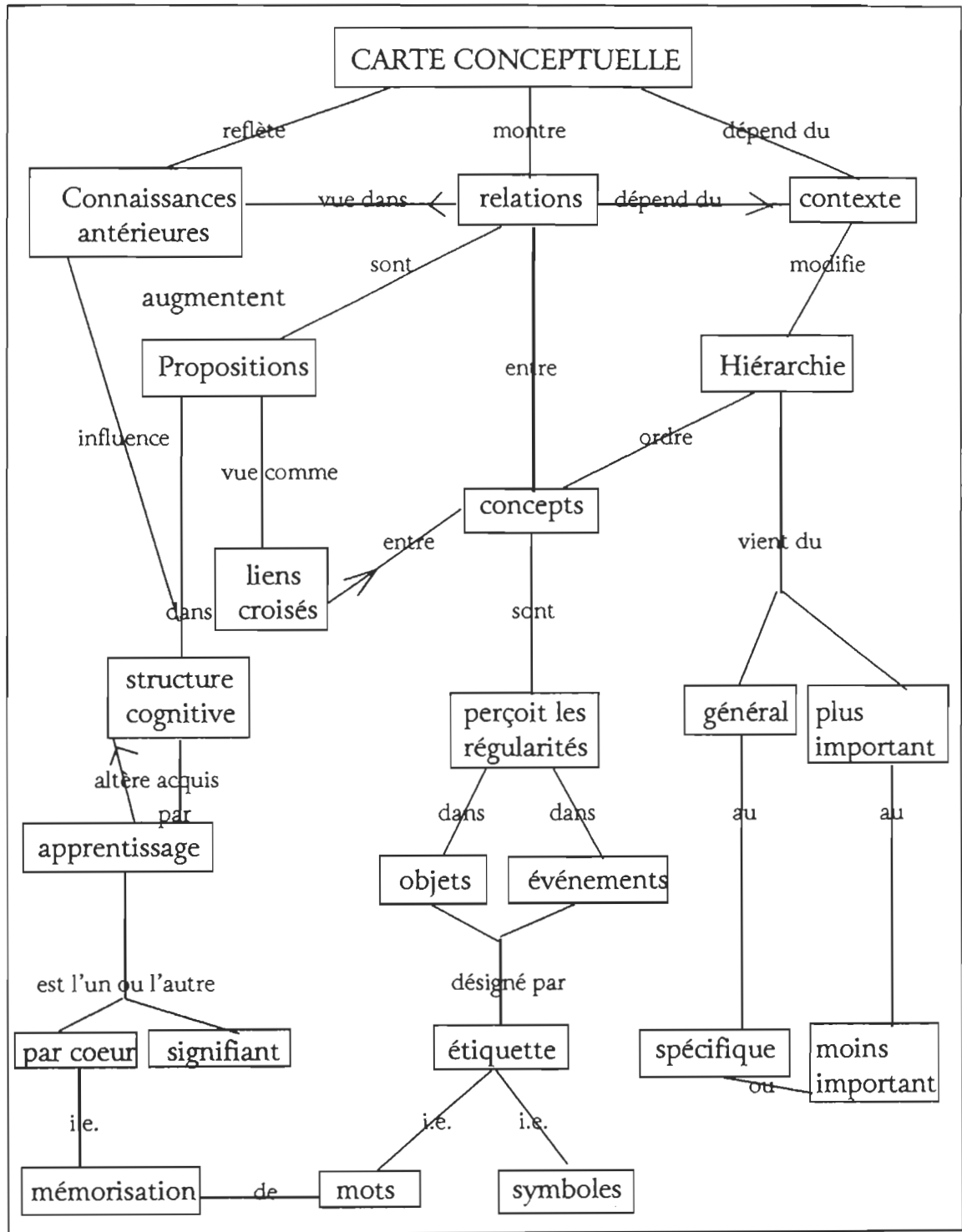


Figure 2. Réseau de concepts (*advance organiser*) (Wesley and Wesley, 1990, p. 52.)

2.5.1.3 La toile d'araignée (*Web*)

La toile d'araignée (figure 3) ou *web* amène l'élève à découper l'objet d'apprentissage en idée ou thème principal, en sous-titres ou sous-thèmes ou idées secondaires et en faits descriptifs. Le *web* situe chaque concept sur une ligne en un réseau concentrique. Il consiste généralement en un noyau composé d'un concept ou d'une idée principale situé dans le centre d'un cercle. Les fils de la toile sont placés à différents points autour du noyau et représentent différentes catégories de l'information apparentées au noyau. Chaque fil est lié à un support qui est informatif ou descriptif, montrant les relations parmi les fils.

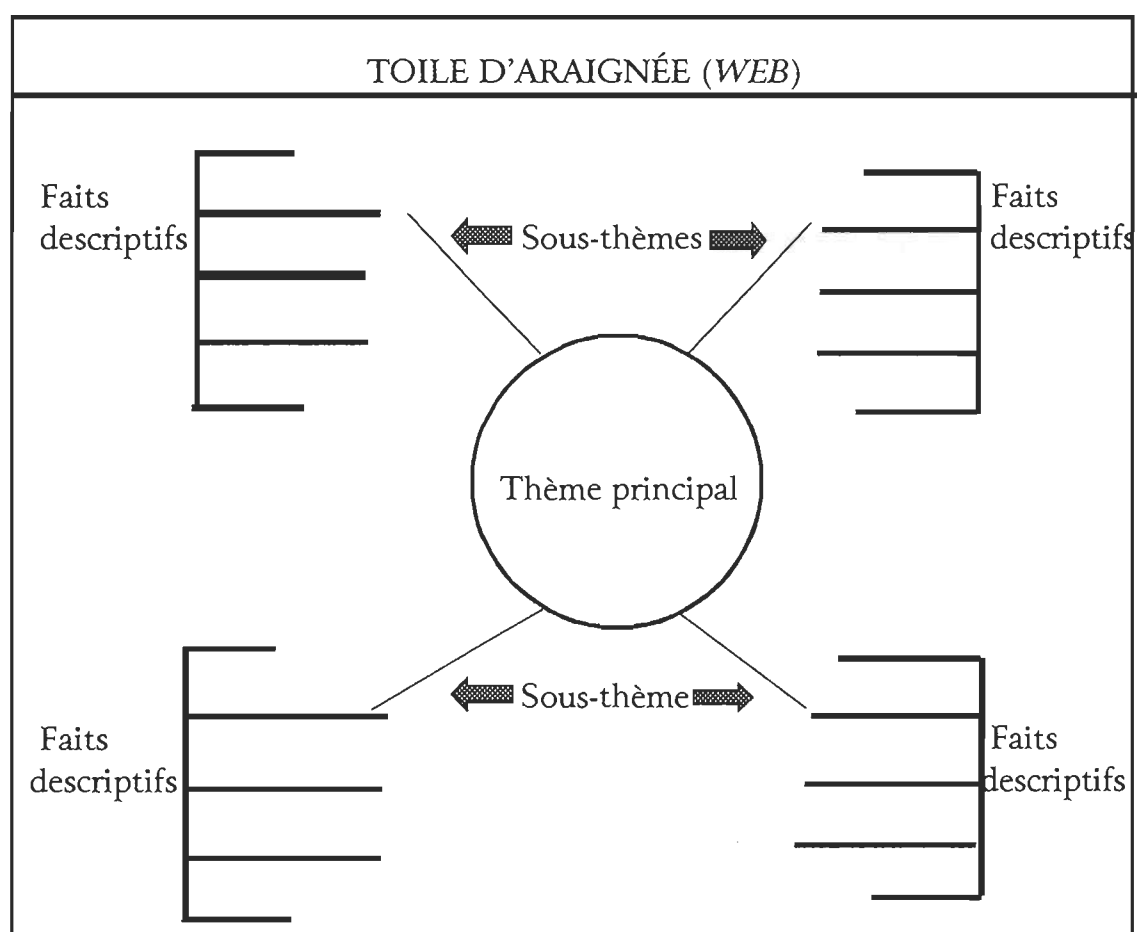


Figure 3. La toile d'araignée (Pieronek, 1994, p. 168).

4.5.1.4 Le *Cut-up outlines* ou *outlining*

Quant au *cut-up outlines* (figure 4), il contient les mêmes éléments que la toile d'araignée, mais il les présente à l'élève dans une perspective linéaire ou une description de structure.

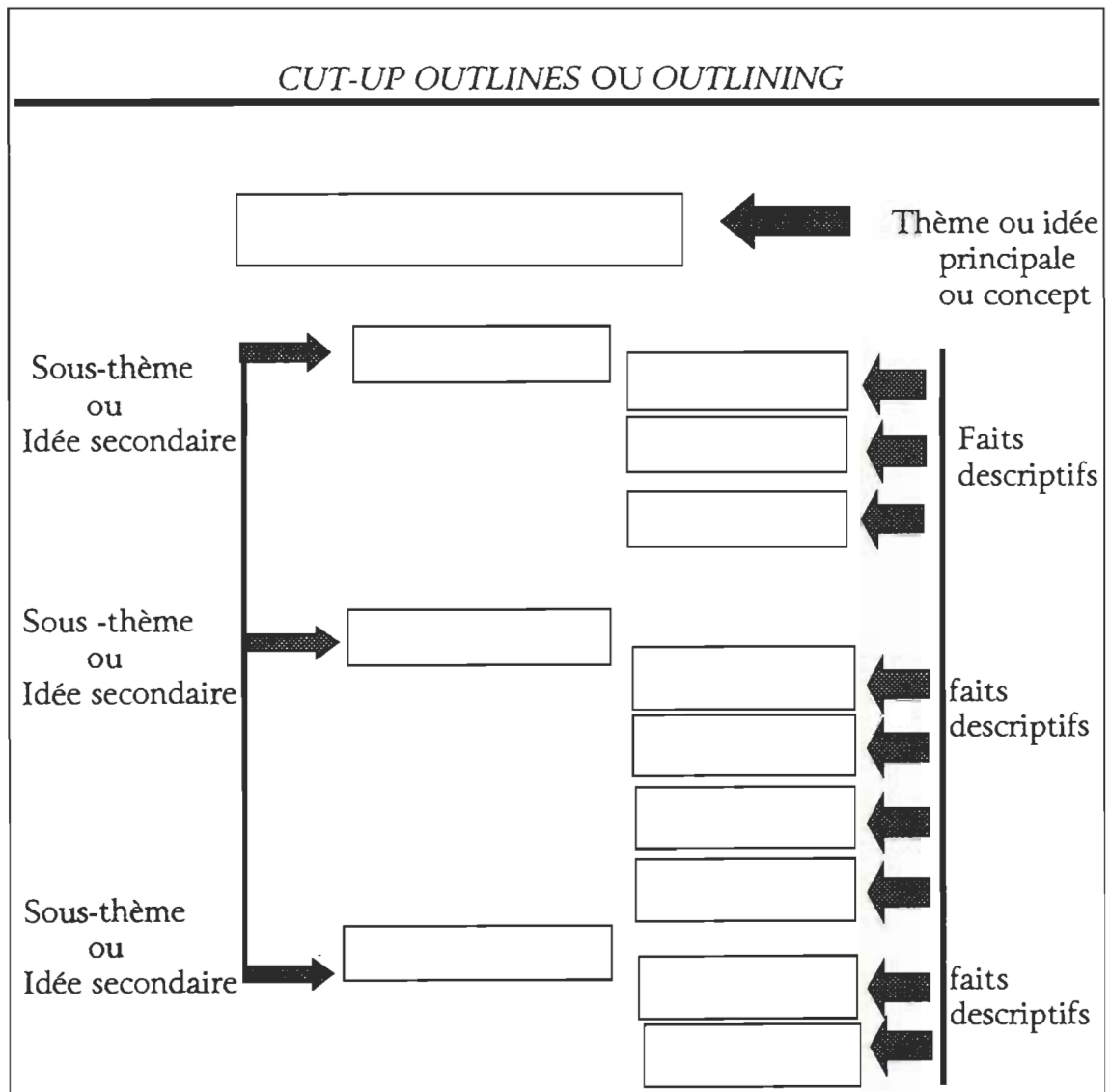


Figure 4. Le *cut-up outlines* (Pieronek, 1994, p. 168)

2.5.1.5 La cluster map

La *cluster map* (figure 5) ressemble beaucoup à la toile d'araignée. D'un abord très simple et tout aussi facile à comprendre qu'à utiliser, nous pouvons l'employer pour familiariser les élèves avec les organisateurs sémantiques au tout début de leur apprentissage et aussi pour ceux qui sont en difficultés. Elle les aide à rassembler ou à grouper l'information descriptive. Nous pouvons aussi nous en servir pour effectuer un *brainstorming* par exemple, sur tout ce que les élèves savent sur tel concept avant de passer aux exemples et contre-exemples.

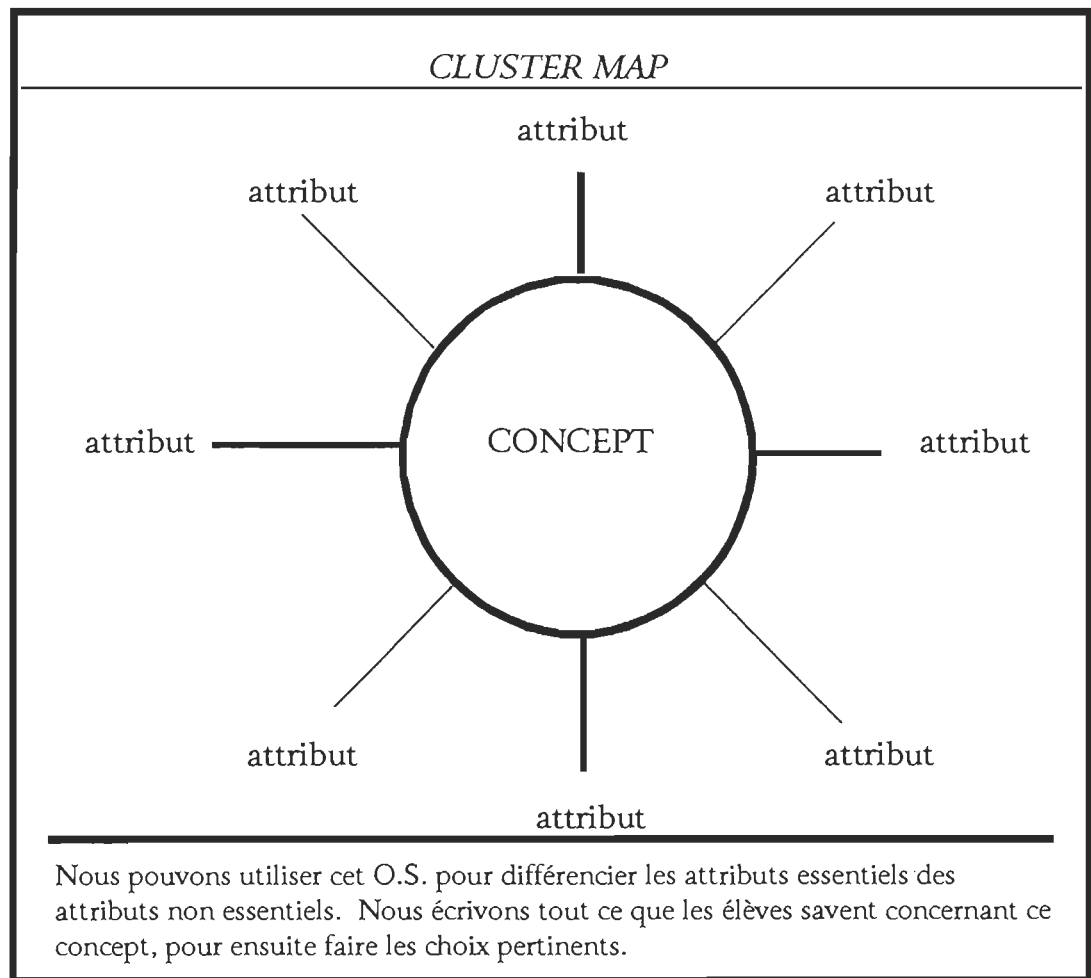


Figure 5. La *cluster map* (Clarke, J., et al., 1994, p. 72)

2.5.1.6 La chaîne explicative

La chaîne explicative (figure 6) est un diagramme visant à tracer un processus, une évolution dans le temps, par exemple de l'Acte du Québec jusqu'à l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique et qui pourrait aussi développer les concepts de «continuité» et de «changement».

La carte en chaîne représente les étapes pour obtenir un résultat, un dénouement ou pour savoir comment tel événement s'est produit. Par exemple lorsqu'à la fin de la Pré-histoire certains nomades (chasseurs-cueilleurs) sont devenus des sédentaires.

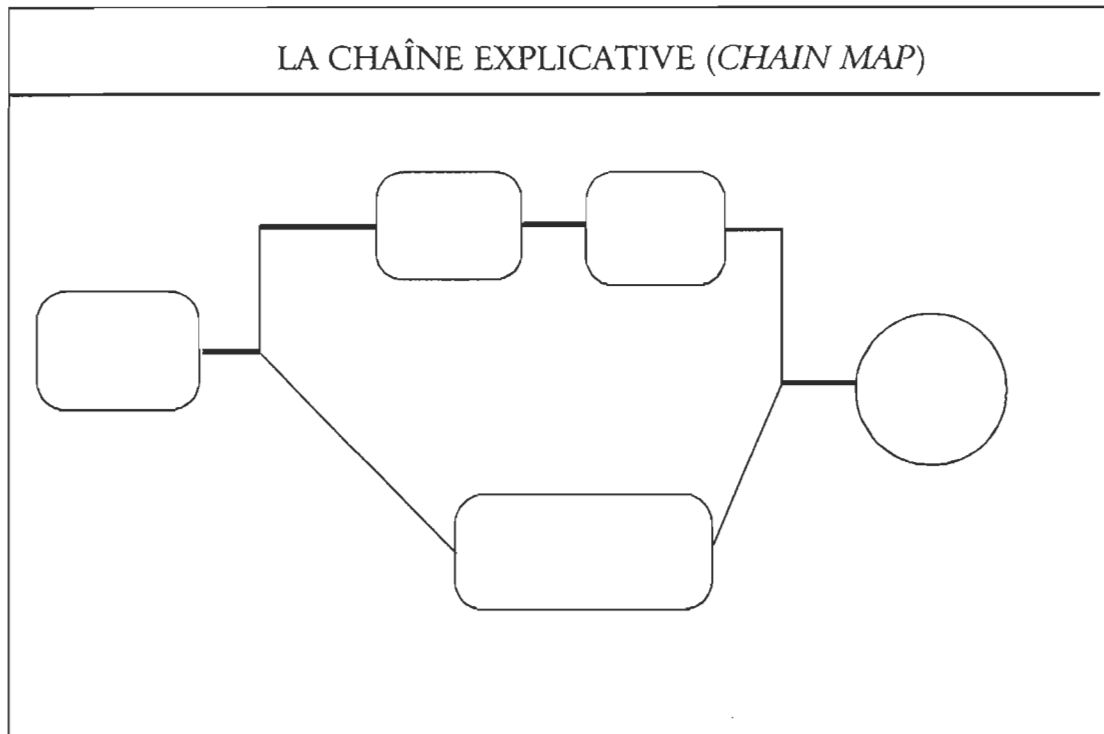


Figure 6. La chaîne explicative (Clarke, J., *et al.*, 1994, p.72).

2.5.1.7 Le diagramme de Venn

Le diagramme de Venn (figure 7), par comparaison et contraste peut mettre en valeur les différences et les similitudes entre deux concepts tels que «révolution» et «révolte». Ce qui est différent pourrait être perçu comme les attributs non essentiels du concept et ce qui est similaire comme les attributs essentiels. Nous pouvons aussi faire le même exercice de comparaison entre la démocratie telle qu'elle se définissait en Grèce au 4^e et 5^e siècle et la démocratie aujourd'hui en Amérique du Nord.

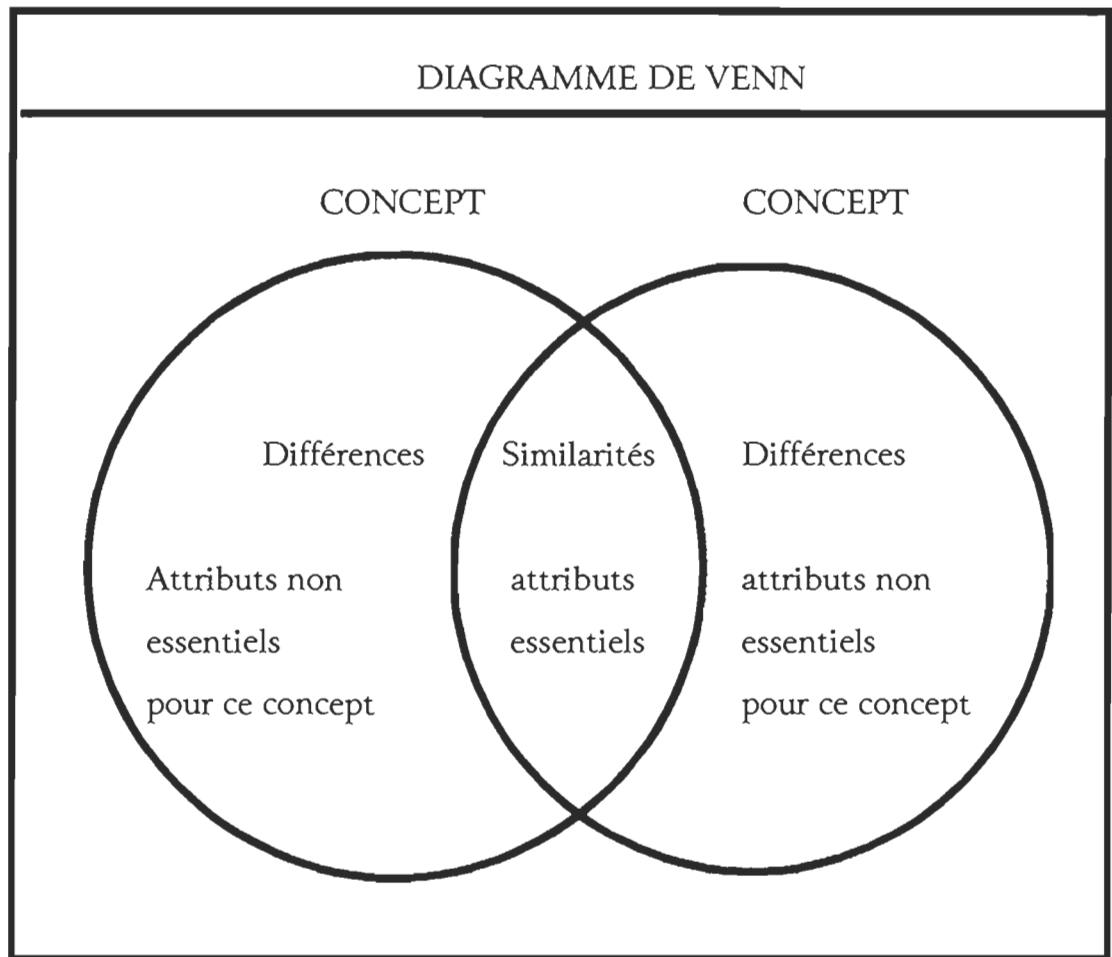


Figure 7. Le diagramme de Venn (Irvin J. L. et Rose, E.O., 1995, p. 162.)

2.5.1.8 Le diagramme en V (Vee mapping)

Le diagramme en V ou Vee mapping (figure 8) est un outil heuristique qui représente une structure de connaissance et les éléments épistémologiques¹⁴ qui sont impliqués dans la construction de nouvelles connaissances» (Novak, 1990b, p. 31). Il est utilisé aussi pour disséquer un domaine existant de connaissances et aussi pour voir ses éléments structuraux. Il a été «inventé pour illustrer les éléments conceptuels et méthodologiques qui interagissent dans le processus de construction de connaissances ou dans l'analyse de lecture ou de documents présentant des connaissances (Novak, 1990b).

Du côté «concept-théorie», nous pouvons développer une vue du monde ou une philosophie ou une théorie ou un principe ou encore un concept. C'est la partie théorique qui est mise en valeur. Par exemple, pour un concept, nous pourrions y retrouver les attributs essentiels.

Du côté «méthodologie», nous y développons, soit des valeurs, soit des connaissances signifiées, des transformations et des données. C'est la partie savoir-faire qui y est privilégiée. Toujours dans le cadre de la maîtrise d'un concept, nous pourrions y retrouver entre autres des stéréotypes d'exemples et de contre-exemples.

14 L'épistémologie est une branche de la philosophie qui travaille avec la nature et la structure des connaissances. Donc, les éléments épistémologiques sont ceux qui sont requis et qui interagissent dans le processus de construction de la nouvelle connaissance. Une fois unis, ils forment la structure de segments de connaissances nouvelles (Novak, 1990b).



Figure 8. Diagramme en V (*Vee mapping*) (Novak, 1990b, p. 34).

2.5.2 Utilité des organisateurs sémantiques

Les O.S. possèdent de nombreuses fonctions tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage des élèves. Ils permettent d'activer les connaissances antérieures, d'organiser les nouvelles connaissances, de discerner l'information

essentielle de l'accessoire, de discriminer les attributs essentiels d'un concept, de favoriser l'élaboration d'un vocabulaire plus précis et d'encourager le transfert des apprentissages. De plus, ils peuvent être utilisés comme outils d'évaluation en permettant d'identifier les carences que les élèves pourraient avoir et les localiser. Finalement, comme outils de synthèse, ils facilitent la rétention des informations. Dans les lignes qui suivront, nous décrirons ces fonctions ainsi que les outils d'évaluation et de synthèse.

2.5.2.1 Les O.S. activent les connaissances antérieures

Les organisateurs sémantiques permettent d'activer les connaissances antérieures des élèves, d'organiser la pensée et facilitent la production de connexions nouvelles entre les différents savoirs (Tochon, 1990).

En effet, l'apprentissage est de nature cumulative et rien ne peut avoir de sens ou même s'apprendre s'il est isolé. Le rôle des connaissances antérieures permet d'identifier les ressemblances et les particularités de la nouvelle information en regard des connaissances préalablement acquises (Shuell, 1986). Si nous ne pouvons nous rappeler les connaissances acquises, elles sont inutiles et il est alors plus difficile, voire impossible d'intégrer la nouvelle information. Donc, les connaissances acquises ou connaissances antérieures doivent pouvoir être disponibles et activées afin que l'élève puisse s'en servir. Une fois ces connaissances activées, les similitudes repérées, la nouvelle information peut s'y greffer. Ainsi, les liens créés donnent du sens à l'apprentissage et facilitent grandement la compréhension de l'objet d'étude. En ce sens, utiliser les O.S. pour apprendre un concept aide les élèves à lier connaissances et informations en stimulant le cerveau à retrouver celles-ci emmagasinées dans la mémoire à long terme et à les utiliser.

2.5.2.2 Les O.S. organisent les nouvelles connaissances

Une fois les connaissances antérieures activées, les élèves peuvent les utiliser en y rattachant les nouvelles connaissances. Lorsque la mémoire est ainsi sollicitée, un lien se produit entre les expériences passées et le concept à l'étude. La compréhension est accrue et par le fait même la rétention des différents éléments, facilitant ainsi leurs utilisations ultérieures.

Les organisateurs sémantiques offrent un cadre qui favorise l'intégration de la nouvelle connaissance. Ils se présentent sous formes de schémas, de représentations visuelles des croyances et des perceptions à travers lesquelles la nouvelle information est filtrée, puis rattachée aux connaissances antérieures. Ce sont des éléments essentiels qui permettent d'intégrer la nouvelle connaissance dans la mémoire à long terme.

Les organisateurs sémantiques sont aussi des véhicules puissants qui facilitent la lecture des connaissances antérieures en lien avec les nouvelles informations, parce que les élèves prennent des décisions concernant l'enregistrement et/ou l'organisation de l'information sous forme graphique (Irvin et Rose, 1995). Parce que les élèves prennent une part active lors de l'apprentissage, ils s'engagent sur la voie de l'autonomie intellectuelle.

2.5.2.3 Les O.S. discernent l'information essentielle de l'accessoire

Stensvold et Wilson (1990) ont démontré que les O.S. permettent de discerner l'information essentielle de l'accessoire dans une unité d'apprentissage, en identifiant les attributs essentiels d'un concept et en réduisant subséquemment la charge de travail de la mémoire à court terme. Cette dernière possède une capacité de rétention limitée et ne retient que quelques éléments à la fois. En

assimilant les attributs essentiels du concept, l'élève n'encombre pas sa mémoire de détails inutiles qui ne contribuent, trop souvent, qu'à laisser échapper l'essentiel, rendant le concept ambigu et l'élève confus.

En outre, en présentant les attributs essentiels du concept de façon visuelle, ce dernier devient «observable», donc plus concret et par le fait même, plus accessible à l'élève. Ainsi les O.S. aident à classer plus efficacement les connaissances, sans détails inutiles et les élèves peuvent alors se les approprier plus facilement.

2.5.2.4 Les O.S. stimulent l'élaboration d'un vocabulaire plus précis

Une fois que les élèves ont rattaché les connaissances nouvelles aux connaissances antérieures, ils peuvent alors employer les étiquettes spécifiques aux concepts (Stensvold et Wilson, 1990). Ainsi, le vocabulaire utilisé devient plus précis et les catégories mieux construites. Les connaissances sont alors classifiées et organisées.

2.5.2.5 Les O.S. favorisent le transfert des apprentissages

En outre, en plus de favoriser un apprentissage signifiant¹⁵, Novak *et al.*, (1983) soutiennent que l'utilisation des O.S. favoriserait le transfert d'apprentissages parce qu'elle encourage l'organisation hiérarchique des connaissances. En ce sens, la recherche menée par ces derniers a permis de

15 Un «apprentissage signifiant» est un processus fondamental qui est vu comme la base de l'acquisition de connaissances utiles, de la construction de nouvelles connaissances et de leur utilisation. Il développe un certain nombre d'habiletés telle l'organisation, la catégorisation, l'analyse, le raisonnement critique, etc. (Gravel et Lebrun, 1997). Ainsi, l'élève possède la capacité de relier consciemment et explicitement les nouvelles connaissances aux concepts ou propositions appropriées qu'il possède déjà (Novak, *et al.*, 1983 et Willerman et Mac Harg, 1991).

démontrer que les élèves qui avaient utilisé les O.S. (carte conceptuelle et Vee mapping) ont pu faire davantage de liens valables que les élèves qui ne les utilisaient pas et qu'ils ont mieux réussi le transfert des connaissances.

2.5.2.6 Les O.S. servent d'outils d'évaluation

Les organisateurs sémantiques sont utiles en tant qu'outils d'évaluation parce qu'ils peuvent mettre en lumière les carences des élèves et les localiser.

L'élève construit ses propres schèmes de pensée, ses propres modèles mentaux selon sa façon de concevoir ou de comprendre les concepts et le monde. Martorella (1991) souligne le fait que les catégories déjà construites par les élèves sont composées de plus d'un nom ou d'une image du phénomène, mais elles contiennent toutes les «associations personnelles qui ont été construites par l'individu en relation avec le concept» (p. 372). Il possède donc une structure conceptuelle déjà établie. Les conceptions individuelles de l'élève peuvent contenir de fausses opinions ou une compréhension erronée et aboutir à un apprentissage entraînant des liens inexacts, des attributs et des concepts non pertinents. Les organisateurs sémantiques traduisent fidèlement la structure des connaissances de l'élève. Ils permettraient d'examiner la structure cognitive des élèves parce que les O.S. peuvent fournir une manifestation *visible* de la compréhension ou de l'incompréhension des élèves. L'enseignant peut alors intervenir et corriger les conceptions erronées, soit en fournissant davantage de précisions ou en apportant différentes modifications ou corrections. Donc, comme outils diagnostics, les O.S. peuvent aider à modifier la structure de connaissance déjà existante des élèves (Novak, 1990a).

2.5.2.7 Les O.S. s'utilisent comme outils de synthèse

Enfin, en tant qu'outils de synthèse, lorsqu'ils sont créés par l'élève, les organisateurs sémantiques facilitent la rétention des informations structurales d'une matière scolaire. Les organisateurs sémantiques sont considérés par plusieurs auteurs tel Holley et Dansereau (1984), Stensvold et Wilson (1990, p. 478) comme étant un «véhicule important pour apprendre des contenus» et comme un outil visuel permettant une organisation logique des différents éléments (Willerman et Mac Harg 1991). Ils sont aussi utiles pour analyser la procédure d'une activité.

En outre, un concept ne se maîtrise pas hors de son contexte. Ce n'est pas un élément isolé, mais un élément inhérent à un contexte d'étude. Donc, l'O.S. peut être utilisé par exemple, à la fin d'un chapitre pour obtenir une vue d'ensemble du concept dans son contexte.

En résumé, les O.S. font ressortir les attributs essentiels des concepts et rendent ces derniers plus concrets. Ils facilitent le rappel des connaissances parce que les élèves peuvent les retrouver aisément dans la mémoire à long terme grâce à une bonne organisation des informations au moment de l'apprentissage. Ils favorisent la reconnaissance et l'établissement des relations entre attributs et concepts et aident à comprendre les nouveaux concepts. Ils facilitent la correction des conceptions erronées de l'élève, modifiant ainsi sa structure de connaissance. Ils permettent aussi à l'élève de construire son propre savoir en le rendant conscient de la démarche qui l'a conduit à la maîtrise des concepts.

2.6 La capacité des élèves à développer et à utiliser les O.S.

À cette étape de notre démarche, il est pertinent de s'assurer si ce sont tous les élèves qui possèdent la capacité de construire et d'utiliser les O.S.

La recherche de Symington et Novak (1982) a démontré que des élèves du primaire étaient capables de développer des organisateurs sémantiques de façon réfléchie et qu'ils pouvaient les expliquer aux autres intelligemment. Fraser et Edouard (1985) ont aussi démontré que des groupes d'élèves aux performances faibles et moyennes pouvaient maîtriser la technique des O.S. Selon Novak (1990b), Heinze-Frey et Novak (1990), les élèves de tous les niveaux peuvent construire avec succès et bénéfice des O.S. En outre, les réseaux de concepts (*advance organizer*) contiennent un ancrage intellectuel qui améliore l'apprentissage des élèves ayant une habileté verbale limitée. Ces recherches démontrent que tous les élèves, quel que soit leur âge, peuvent construire des O.S. Toutefois, il faut donner aux élèves des informations de base pour les construire. Est-il possible d'enseigner la construction des organisateurs sémantiques?

2.7 L'enseignement de la construction des organisateurs sémantiques

La construction des organisateurs sémantiques peut et doit être enseignée. La construction et l'utilisation des O.S. ne se font pas n'importe comment et il existe des principes qui permettent d'en orienter l'enseignement.

En classe d'histoire, les élèves reçoivent de nombreuses informations. Si ces dernières sont emmagasinées «arbitrairement», la confusion s'installe. Il faut donc amener les élèves à organiser ces informations afin qu'ils puissent y accéder

facilement et rapidement. Les organisateurs sémantiques sont des stratégies cognitives, des moyens d'apprentissage servant à organiser de façon visuelle ces informations. De plus, comme nous l'avons déjà souligné, ils permettent la catégorisation et la construction de concepts. Afin que cet outil ait un maximum d'efficacité, l'enseignant doit amener les élèves à construire leur propre O.S. et à les utiliser régulièrement. Novak, *et al.*, (1983) ont mis en lumière le fait qu'enseigner aux élèves l'utilisation de la carte conceptuelle leur a permis de faire des liens plus valables lors d'un test concernant la résolution de problème.

Ainsi, la construction des O.S. par l'élève présente des avantages certains: l'acquisition du vocabulaire en est facilitée, la discussion en groupe est suscitée et plus riche, l'information plus facilement intégrée aux connaissances antérieures, l'apprentissage des concepts amélioré, voire maîtrisé et le niveau de représentation des problèmes est augmenté (Tochon, 1990). Mais quelles en sont les séquences d'enseignement? Pour enseigner aux élèves cette stratégie, Novak (1990) suggère de leur fournir des modèles, de même que des occasions de pratiques guidées et progressivement des pratiques autonomes. Le défi consiste à organiser le matériel d'enseignement et à aider les élèves à l'approprier et à s'en servir, ce qui implique un certain nombre de séquences logiques pour les enseigner:

2.7.1 Première séquence: savoir ce qu'est un O.S.

D'abord, les élèves doivent avoir une idée de ce qu'est un O.S. Tout comme les stratégies pour isoler les attributs, l'élève doit être informé dès le départ de l'efficacité des O.S., des situations dans lesquelles ils sont utiles, leur pertinence, leur importance et par surcroît insister sur le plaisir que procure leur apprentissage et leur application (Dyrud, 1994). Ce sont des éléments que nous ne pouvons pas négliger, car ils donnent le «goût» aux élèves de les utiliser, ce qui facilitera leur

apprentissage. Les recherches de Robertson-Taylor (1985) ont en effet démontré que l'attitude négative des élèves concernant les O.S. change positivement au fur et à mesure de leur utilisation. Les élèves admettent progressivement que les O.S. sont définitivement une aide précieuse parce que leurs connaissances sont mieux organisées et qu'ils comprennent mieux la matière.

2.7.2 Deuxième séquence: signifiante et pertinence de l'emploi des organisateurs sémantiques

Les élèves doivent attribuer leurs réussites et leurs échecs aux stratégies plutôt qu'au hasard ou à leur incapacité générale. En augmentant leur confiance en soi, les élèves réussissent mieux. Okebukola (1990) souligne que le niveau d'anxiété des élèves diminuait et que leur attitude envers l'étude de la biologie devenait de plus en plus positive lorsque l'apprentissage signifiant était facilité par les O.S. Cette attitude doit être largement favorisée, puisqu'elle a un certain impact sur leurs résultats scolaires.

2.7.3 Troisième séquence: le modelage

Ensuite, vient l'apprentissage en tant que tel. Un exemple entièrement complété et relativement simple servira de modèle aux élèves. En se servant de ce dernier et avec l'aide de l'enseignant, les élèves remplissent ensemble un modèle en blanc (modelage). Moreira (1979), souligne que les élèves doivent bénéficier de la lecture et de l'interprétation des O.S. par l'enseignant à cause de leur nature idiosyncratique. Sans ces explications, l'O.S. serait moins signifiant pour les élèves. Aussi, le modèle utilisé devra être simple tout en leur laissant la latitude d'y ajouter ou d'y enlever des éléments. Il ne s'agit pas d'opérer un système rigide, mais souple

où la créativité et le plaisir de l'élève ne sont pas brimés, sinon les O.S. risquent de perdre tout intérêt et donc leur efficacité. Puis, progressivement, il faut augmenter la complexité de l'outil au fur et à mesure de sa maîtrise.

2.7.4 Quatrième séquence: la pratique guidée

Afin que la stratégie des O.S. soit davantage comprise, une pratique guidée s'avère nécessaire. Elle consiste à remplir un modèle selon les principes déjà acquis ou en voie d'acquisition. Au fur et à mesure que les élèves progressent dans la construction de leur O.S., l'enseignant apporte les ajustements et compléments d'informations nécessaires afin d'éviter les fausses conceptions et les erreurs de jugement. Les élèves peuvent aussi se réunir en équipe afin de s'entraider en ce qui concerne la compréhension du processus de construction d'un O.S. Toutefois, ils doivent en arriver à y travailler individuellement, car il s'agit de maîtriser leur propre processus de pensée, leur propre structure cognitive jusqu'à, idéalement, atteindre l'autonomie.

2.7.5 Cinquième séquence: la pratique autonome

Finalement, la pratique autonome favorisera la maîtrise de cette stratégie. Il s'agit de permettre aux élèves de construire des organisateurs sémantiques sans modèle préconçu. De plus, au fur et à mesure que les élèves progressent dans la construction de leur O.S., l'enseignant apporte les ajustements et compléments d'information nécessaires afin d'éviter les fausses conceptions et les erreurs de jugement. Cette stratégie doit être utilisée sur une base régulière et continue afin qu'elle devienne une des méthodes de travail utilisées par les élèves.

2.8 L'utilisation des organisateurs sémantiques et l'apprentissage des concepts

Il existe une base de recherches importante sur l'influence de l'utilisation des organisateurs sémantiques durant l'apprentissage en général et celui des concepts en particulier. Voici les éléments les plus pertinents concernant la présente recherche.

2.8.1 Les organisateurs sémantiques et la réussite des élèves

Des chercheurs ont exploré la relation entre l'utilisation des organisateurs sémantiques et la réussite des élèves. Bousquet (1982) a démontré que l'habileté à utiliser un organisateur sémantique pouvait être un facteur prédictif de succès parmi les étudiants du collégial lors de la passation de tests dans le domaine des ressources naturelles.

Pankratius et Keith (1987) et Pankratius (1988) ont établi que les groupes qui utilisaient les O.S. obtenaient des résultats significativement très élevés en comparaison des groupes qui ne les avaient pas utilisés. Ces résultats laissent à penser que les O.S. ont un impact positif sur la réussite des élèves.

De leur côté, Fraser et Edwards (1985) ont découvert que les élèves en science qui avaient construit des organisateurs sémantiques présentaient des résultats élevés aux tests à la fin des unités d'apprentissage. L'utilisation de ces O.S. accroîtrait la performance des élèves. Il est toutefois important de souligner qu'on avait enseigné aux élèves à construire des O.S. durant une période de quatre semaines. Ensuite, ils les ont utilisés pendant la routine de la classe régulière et des devoirs.

De même, Pankratius (1988) a démontré que les élèves, en classe de physique, ayant utilisé les cartes conceptuelles avant, durant et après une unité

d'apprentissage d'une durée de trois semaines, ont obtenu un résultat plus élevé que ceux les ayant utilisées seulement à la fin de l'unité. Il semblerait donc que les O.S. augmentent la réussite des élèves, mais c'est sur une base régulière que leur utilisation trouve toute la mesure de son efficacité.

Une étude effectuée par Willerman et Mac Harg (1991) démontre que les résultats obtenus par les groupes utilisant des organisateurs sémantiques (cartes conceptuelles) étaient plus élevés que ceux qui n'en utilisent pas. Les résultats indiquent que leur utilisation améliore significativement la réussite des élèves en science, puisque ces derniers retiennent davantage d'informations.

2.8.2 Types d'organiseurs sémantiques et la réussite des élèves

Lors de la recherche de Bousquet (1982), ci-haut mentionnée, trois groupes d'élèves étaient confrontés à différentes formes d'organiseurs sémantiques. L'analyse des résultats ne démontre aucune différence significative entre ces groupes. Dans le même ordre d'idée, Lehman, Carter et Kahle (1985), Pankratius et Keith (1987) n'ont trouvé aucune différence significative entre les résultats obtenus par les élèves utilisant les cartes de concepts et ceux qui utilisaient une stratégie alternative appelée «outlining» ou système d'organisation des connaissances. Ainsi, quel que soit l'O.S. utilisé, tous aident les élèves à organiser les connaissances et à obtenir davantage de succès que ceux qui n'en utilisent pas.

2.8.3 Les organisateurs sémantiques et leur constructeur

L'étude déjà citée de Willerman et Mac Harg (1991) a démontré que les organisateurs sémantiques construits par les enseignants, plus complets et plus précis, semblent donner un meilleur ancrage pour les nouvelles informations. De

plus, ils fourniraient une meilleure direction pour l'apprentissage des concepts. Cependant, les recherches de Cardemone (1975) et de Bogden (1977), concernant l'utilisation des organisateurs sémantiques construits par les enseignants ont démontré qu'ils ne profitaient qu'à une minorité d'élèves parce que beaucoup ne savaient pas les lire, ce qui les rendaient confus. Les O.S. construits par les enseignants sont des outils d'enseignement autant pour l'apprentissage d'un contenu, d'un concept ou voire d'un O.S. Ils peuvent être utiles aux élèves, mais seulement après que ces derniers aient suffisamment pratiqué la construction de leurs propres O.S. Lorsque les élèves les construisent, les organisateurs sémantiques sont alors des outils d'apprentissage très efficaces.

De même, les recherches de Novak (1990b), Heinze-Frey et Novak (1990) confirment celles de Cardemone et de Bodgen en mettant en évidence que les bénéfices des organisateurs sémantiques reviennent à ceux qui les ont construits. Dans ce cas, les O.S. avaient été utilisés comme outil d'apprentissage. Il est important de noter que lors de la recherche de Heinze-Frey et Novak (1990), les élèves auraient reçu une introduction aux cartes de concepts comme stratégie d'apprentissage. Ils auraient aussi construit leurs propres cartes conceptuelles. Il semblerait pertinent que les enseignants présentent d'abord des organisateurs sémantiques réalisés et en expliquent le fonctionnement ainsi que la manière de les construire pour qu'ensuite les élèves puissent les construire à leur tour, les utiliser régulièrement et même lire avec une certaine aisance ceux qu'ils n'ont pas construits eux-mêmes.

Donc, les élèves doivent s'impliquer dans la construction des O.S. afin d'en retirer le maximum de bénéfice. Il semblerait d'ailleurs qu'il faut éviter que les élèves ne les apprennent par coeur ou encore qu'ils ne les copient ou ne les reproduisent intégralement.

2.8.4 Un apprentissage plus signifiant grâce aux O.S.

Moreira (1977) et Okebukola (1990) ont démontré que les O.S., entre autres la carte conceptuelle, permettaient aux élèves un apprentissage plus signifiant.

De même, Heinze-Frey et Novak (1990) ont effectué une recherche visant à vérifier si les élèves en biologie pouvaient passer d'un apprentissage par coeur à un apprentissage signifiant à l'aide des O.S. et plus précisément de la carte conceptuelle. Dans un premier temps, les chercheurs ont montré que les O.S. accroissaient la clarté de l'apprentissage, modifiaient la manière d'apprendre en augmentant l'intégration et la rétention des concepts tout en réduisant la mémorisation et le temps d'étude, parce que les connaissances des élèves sont mieux organisées, le matériel plus sensé et les connexions entre les concepts plus évidentes. Par surcroît, à plus long terme, ils aident les élèves à devenir des apprenants plus actifs. (Stensvold et Wilson, 1990) ont aussi démontré que l'utilisation des organisateurs sémantiques facilite la compréhension en permettant de faire des liens entre les concepts.

Dans un deuxième temps, les O.S. permettraient de passer graduellement et sur une assez longue période de temps (mois et même semestre) d'un apprentissage «par coeur» à un apprentissage signifiant et de fait, ce dernier accroît l'utilisation des connaissances.

De plus, Fraser et Edwards (1985) ont démontré que les élèves qui avaient atteint un haut niveau de maîtrise des organisateurs sémantiques acquéraient aussi un haut niveau de maîtrise des concepts. Rafferty et Fleschner (1993) ajoutent que les O.S. favorisent les apprentissages signifiants en développant certaines habiletés telle l'organisation, la catégorisation, le raisonnement critique, etc.

2.8.5 Effet à long terme

Il semblerait qu'afin d'obtenir des effets durables, l'utilisation des organisateurs sémantiques doit se faire sur une base régulière (Sherris et Kahle, 1984) et à long terme (Heinze-Frey et Novak, 1990). Novak (1990b) suggère même d'étendre leur utilisation sur une période de un à deux ans afin que les O.S. atteignent leur maximum d'efficacité. L'étude déjà citée d'Okebukola (1990) et celle de Robertson-Taylor (1985) réalisée avec des étudiants en biologie de niveau collégial ont démontré dans les deux cas, que l'emploi des O.S. augmentait de plus en plus positivement l'attitude des élèves envers l'étude de la biologie. Enfin, l'étude ci-haut mentionnée de Heinze-Frey et Novak (1990) a aussi révélé que 42% des élèves avaient continué à utiliser le O.S. bien au-delà de l'expérimentation.

En résumé, les récentes recherches tendent à montrer que les organisateurs sémantiques, quelle qu'en soit la forme, sont des outils tant d'enseignement que d'apprentissage, favorisant l'organisation et le traitement des connaissances. Ils permettent une meilleure compréhension de l'objet d'étude, un haut niveau de conceptualisation et augmentent les succès scolaires, malgré le fait que quelques recherches ont apporté des résultats moins significatifs. Cependant, même si cet outil est accessible à tous les élèves et qu'ils semblent reconnaître la valeur de son utilisation, sa maîtrise demande du temps et une pratique régulière.

À notre connaissance toutefois, il n'existe pas de recherche concernant l'utilisation des organisateurs sémantiques pour favoriser la maîtrise des concepts en classe d'histoire.

2.9 Hypothèse de recherche.

Toutes ces considérations qui précèdent nous ont amené à formuler l'hypothèse suivante:

Les élèves en classe d'histoire au secondaire ayant appris à construire des organisateurs sémantiques et qui les utilisent sur une base régulière devraient maîtriser davantage les concepts que les élèves qui n'ont pas appris à les construire et qui ne les utiliseraient qu'à l'occasion ou pas du tout.

Nous formulons aussi la sous-hypothèse suivante: un élève qui maîtrise le niveau *acquisition*, maîtrise le niveau *définition* et s'il maîtrise parfaitement le concept soit le niveau *transfert*, il maîtrise alors le niveau un et deux.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE III

Méthodologie

Dans le chapitre suivant, nous décrivons la méthodologie utilisée dans la poursuite de notre recherche. L'objectif de cette recherche consistait à vérifier l'impact de l'utilisation des organisateurs sémantiques (O.S.) sur la maîtrise des concepts en classe d'histoire. Tel qu'énoncé au chapitre précédent, nous avons fait l'hypothèse que les élèves construisant et utilisant régulièrement les O.S. maîtriseraient davantage les concepts que les élèves qui ne les construisent et ne les utilisent pas ou peu. Dans les lignes qui suivent, nous décrivons la procédure utilisée, le devis de recherche, la construction du questionnaire, l'échantillon retenu et les modalités de passation.

3.1 Procédure générale

Pour faire notre preuve, nous avons choisi de comparer les résultats obtenus à un test mesurant la maîtrise de concepts et administré à deux groupes d'élèves de quatrième secondaire: un premier groupe (groupe expérimental) ayant utilisé régulièrement les organisateurs sémantiques et un deuxième (groupe témoin) n'ayant pas utilisé les organisateurs sémantiques.

Les élèves devaient remplir le test mesurant la maîtrise de certains concepts à deux moments. La première passation (prétest) s'est tenue au début de septembre 1998 et la seconde (post-test) eut lieu à la fin décembre 1998, début janvier 1999.

En outre, les enseignants du groupe expérimental ont reçu une demie journée de perfectionnement (appendice 2) sur l'utilisation des organisateurs sémantiques dans le but d'amener les élèves à construire des concepts. À cette occasion et afin de les supporter dans cette tâche, nous leur avons fourni du matériel d'appoint concernant cette matière (appendices 3 et 4).

Nous avons retenu un devis de recherche quasi-expérimentale à groupes non équivalents (tableau 2), un protocole bien adapté à la situation, puisque les groupes participants (groupes-classes) étaient déjà constitués en dehors de tout contexte de recherche et que les sujets n'étaient pas répartis au hasard. Puisque les groupes existaient *a priori*, le défi consistait à choisir des groupes relativement équivalents et d'en tirer profit.

Tableau 2
Plan à groupes non équivalents

Groupe	Prétest	Traitement	Post-test
Expérimental	A	X	A'
Témoin	-----		A'

Source: Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie (Robert, M., 1988, p. 174)

Ces groupes préformés, soit les groupes expérimental et témoin (contrôle) ont été soumis à un même prétest et post-test.

3.2 Construction de l'instrument de mesure.

Afin d'atteindre l'objectif que nous nous étions fixé, il nous fallait un

instrument qui nous permettrait de mesurer la maîtrise de concepts en histoire au secondaire. Nous avons construit cet instrument (appendice 5) à partir des indicateurs présentés au chapitre 2, section 2.1.5.

3.2.1 Choix des concepts et nombre de questions

Le choix des concepts à évaluer s'est effectué à partir des critères de sélection suivants. D'abord, il s'agit des concepts-clés explicitement identifiés par le guide pédagogique du MEQ de 4e secondaire en classe d'histoire. Parmi ces concepts, nous avons retenu ceux qui étaient «transférables» dans le contexte d'aujourd'hui. Nous avons donc choisi de mesurer la maîtrise des 11 concepts suivant: nomade, sédentaire, troc, mercantilisme, colonie-comptoir (module I), immigration, milieu urbain, classe sociale (module II), conquête, capitulation et empire (module III).

Ces concepts faisaient l'objet d'apprentissage durant la première moitié de l'année scolaire, soit de septembre 1998 à décembre 1998, ce qui a déterminé la durée de l'expérimentation, c'est-à-dire 10 semaines.

Chaque concept a été mesuré trois fois, soit une question par niveau de maîtrise du concept. Par exemple, pour le concept de «nomade», il y a une question sur la *définition* du concept, une deuxième sur l'*acquisition* du concept et une troisième sur le *transfert* du concept.

Les enseignants ne savaient pas quels concepts seraient évalués, mais ils étaient informés que notre choix s'était effectué à partir de la liste des concepts-clés que nous retrouvons à la fin de chaque module du guide pédagogique du MEQ.

L'instrument de mesure comportait donc 33 questions où les 11 concepts étaient évalués aux trois niveaux de maîtrise. Pour élaborer les items, nous nous sommes notamment inspirés d'exemples fournis par Bloom (1975), pour mesurer les objectifs pédagogiques correspondant aux trois niveaux de maîtrise des concepts retenus. Le tableau 3 présente la synthèse des questions retenues pour chacun des concepts et des niveaux de maîtrise. Il consiste en quelque sorte la définition du domaine d'évaluation de notre instrument.

La majorité des items ont été préparés par nous-même et les informations qu'elles contiennent proviennent des manuels d'histoire du Québec et du Canada d'usage courant en 4e secondaire. Toutefois, les questions 1, 15, 21 et 28 ont été tirées intégralement des «Évaluations de fin de module» de la CECM (1988 et 1990). Les informations contenues dans l'encadré de la question 24 ont proviennent des «Statistiques démographiques du Québec» (Gouvernement du Québec, 1996).

Tableau 3
Définition du domaine de
de l'instrument de mesure utilisé

Niveau de maîtrise d'un concept	Indicateurs L'élève devra:	Concepts évalués (11)	nbre quest.
<p>La <i>définition</i> du concept:</p> <p>Définir un concept consiste à connaître</p> <p>a) l'étiquette; b) les attributs essentiels; c) les liens entre les attributs.</p>	<p>a) donner les attributs essentiels de la catégorie identifiée par le concept; b) donner la définition du concept; c) nommer la catégorie à partir de ses attributs essentiels.</p>	<p>nomade, sédentaire troc, mercantilisme, colonie-comptoir, immigration, classe sociale, milieu urbain conquête, empire capitulation.</p>	<p>1 pour chaque concept (11) c h o i x de a, b ou c #2,3,5, 7,9,10, 12,14, 22, 23, 29.</p>
<p>L'<i>acquisition</i> du concept:</p> <p>Acquérir un concept qui a d'abord été défini consiste à pouvoir l'utiliser dans un contexte donné, en l'occurrence celui de l'étude du passé.</p>	<p>a) reconnaître un exemple de la catégorie à l'aide des attributs essentiels; b) reconnaître dans un exemple, les attributs essentiels de la catégorie; c) donner des exemples possédant les attributs essentiels de la catégorie.</p>	<p>nomade, sédentaire troc, mercantilisme, colonie-comptoir, immigration, classe sociale, milieu urbain conquête, empire capitulation.</p>	<p>1 pour chaque concept (11) c h o i x de a, b ou c # 1, 4, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 27, 28, 32.</p>
<p>Le <i>transfert</i> du concept:</p> <p>Transférer un concept préalablement acquis consiste à pouvoir l'utiliser dans un contexte différent de son acquisition, en l'occurrence celui de la lecture du présent.</p>	<p>a) reconnaître un exemple de la catégorie à l'aide des attributs essentiels tiré de la réalité présente (l'actualité, le quotidien ou une autre matière); b) reconnaître dans un exemple, les attributs essentiels de la catégorie tirés de la réalité présente (l'actualité, le quotidien ou une autre matière); c) donner des exemples possédant les attributs essentiels de la catégorie tirés de la réalité présente (l'actualité, le quotidien ou une autre matière).</p>	<p>nomade, sédentaire troc, mercantilisme, colonie-comptoir, immigration, classe sociale, milieu urbain conquête, empire capitulation.</p>	<p>1 pour chaque concept (11) c h o i x de a, b ou c #6, 8, 11, 13, 18, 24, 25, 26, 30, 31, 33.</p>

3.2.2 Présentation des questions de chaque niveau de maîtrise par concept.

Le premier concept est «troc». La question 5 mesure le niveau de la *définition* du concept. La question 1 mesure l'*acquisition* du concept et la question 30 mesure le *transfert* du concept.

Question # 5

En Nouvelle-France, les relations commerciales entre Amérindiens et Français reposent essentiellement sur le troc.

Parmi les énoncés suivants, lequel définit le **TROC**?

- a) C'est une activité économique qui permet aux Indiens d'obtenir des marchandises européennes en les échangeant avec des dollars canadiens.
- b) C'est une activité économique qui permet aux Indiens d'obtenir des marchandises européennes en les échangeant avec de l'argent sur lequel était gravé le visage du roi de France.
- c) C'est une activité économique qui permet aux Indiens d'obtenir des marchandises européennes par l'intermédiaire d'une compagnie qui les leur fournit gratuitement.
- d) C'est une activité économique qui permet aux Indiens d'obtenir des marchandises européennes en les échangeant contre leurs pelleteries.

Question # 1

Le texte suivant, de Jacques Cartier, est extrait du récit de son voyage en Amérique. L'auteur y raconte, dans la langue de son temps, sa rencontre avec les Amérindiens:

«...Nous leur fimes pareillement signe que nous ne leur voulions nul mal, et descendîmes deux hommes à terre, pour aller à eux, leur porter des couteaux et autres objets de fer, et un chapeau rouge pour donner à leur capitaine. Et eux, voyant cela, descendirent partie d'entre eux à terre, avec des peaux, et ils trafiquèrent ensemble ils montrèrent une grande et merveilleuse joie d'avoir et de recevoir lesdits objets de fer et d'autres chose.

Quelle y est la principale activité décrite?

- a) Le mercantilisme
- b) Le troc
- c) L'autarcie
- d) La colonisation.

Question # 30

Un de vos copains possède un «walkman» de belle qualité. Vous possédez un des plus récents «nintendo» sur le marché. Après discussion, d'un commun accord vous lui donnez votre «nintendo» et en retour, il vous donne son «walkman». Maintenant, sans avoir déboursé d'argent, chacun possède en propre ce qui était le bien de l'autre.

De quelle activité économique s'agit-il?

- a) Du troc
- b) Du mercantilisme
- c) Du libre-échange
- d) Du commerce triangulaire

Le deuxième concept est «sédentaire». La question 2 mesure le niveau de la *définition* du concept. La question 13 mesure l'*acquisition* du concept et la question 32 mesure le *transfert* du concept.

Question #2

Voici 4 énoncés dont un seul décrit le mode de vie **SEDENTAIRE** d'individus ayant vécu au temps de la colonie française en Amérique. Lequel?

- a) Ce sont des personnes, sous le Régime français qui prennent un engagement pour 3 ans avec un seigneur qui leur paie la traversée et pour lequel ils devront travailler.
- b) Ce sont des personnes dont les ancêtres sont de races différentes.
- c) Ce sont des personnes qui s'établissent dans un milieu de vie et qui vivent principalement d'agriculture.
- d) Ce sont des personnes qui explorent un territoire, en prennent possession et contractent des alliances avec les peuples de ce territoire.

Question #13

Avant la venue des Français en Amérique, les Amérindiens étaient soit nomades ou soit sédentaires. Aujourd'hui, il existe toujours des nomades et des sédentaires même si le contexte actuel a beaucoup changé et ce ne sont pas nécessairement des Amérindiens.

Vous avez justement un de vos amis qui possède les caractéristiques d'un **SEDENTAIRE**. Donnez-moi deux caractéristiques qui le décrivent bien et expliquez votre réponse.

Question # 32

Avant l'arrivée de Christophe Colomb en Amérique, les Amérindiens occupaient déjà l'ensemble du territoire. Il existait deux groupes linguistiques et chacun avait leur propre mode de vie. Le tableau suivant vous présente les caractéristiques d'un mode de vie Amérindien.

Alimentation	Logement	Outils-ustensiles	Vêtements
Mais, courges, haricots, poisson, cerf.	Maisons en panneaux d'écorces, villages parfois entourés de palissades.	Pots de terre cuite, paniers, arcs canots d'écorce, haches, grattoirs, pilons, paniers en matière végétale.	Vêtements fait de peaux.

De quel mode de vie s'agit-il?

- a) Sédentaire
- b) Canadien
- c) Nomade
- d) Colonial

Le troisième concept est «mercantilisme». La question 3 mesure le niveau de la *définition* du concept. La question 15 mesure l'*acquisition* du concept et la question 8 mesure le *transfert* du concept.

Question # 3

Parmi les énoncés suivants, lequel décrit le mieux le **MERCANTILISME**?

1. C'est une théorie économique dans laquelle la puissance d'un État est basée sur ses richesses en or et en argent et que le but premier de l'État est d'accroître ces richesses par tous les moyens.
2. C'est une théorie économique dans laquelle le système économique et social est basé sur l'initiative privée des entrepreneurs qui possèdent les capitaux et les usines, et qui emploient la main-d'oeuvre.
3. C'est une théorie économique dans laquelle un système économique permet à une population de se suffire à elle-même.
4. C'est une théorie économique dans laquelle la puissance d'un état est basée sur le travail agricole lequel représente le modèle de vie idéal.

Question # 15

Les documents suivants évoquent certains aspects des relations entre la France et la Nouvelle-France au début du 18^e siècle.

«La colonie du Canada n'est bonne qu'autant qu'elle peut être utile au royaume»
(Louis XIV à Beauharnois, 6 mai 1702)

«On n'établit des colonies que pour l'utilité des pays qui les forment.»
(Louis XIV à Vaudreuil et Beauharnois, 14 juin 1704)

«En général, il ne convient point trop que les manufacturiers s'établissent dans ce pays parce que cela ne se pourrait faire qu'au détriment de celles de France, mais il faut faire en sorte que les denrées que le Canada produit passent en France pour y être manufacturées.»
(Pontchartrain à Raudot, 9 juin 1706)

Lequel des mots suivants peut-on associer à la réalité décrite dans ces trois documents?

- a) Le mercantilisme
- b) Le troc
- c) La colonie de peuplement
- d) L'autarcie

Question # 8

À l'aube du XXI^e siècle, une riche compagnie pétrolière vend son pétrole à travers le Monde et se fait payer en or ou en argent Solide. Elle accumule ainsi ces métaux précieux dans le but de s'enrichir davantage. Elle-même achète très peu des marchandises offertes mondialement. De plus, elle exploite une mine d'or en Afrique dans le seul but d'augmenter ses propres réserves d'or et donc d'augmenter sa puissance.

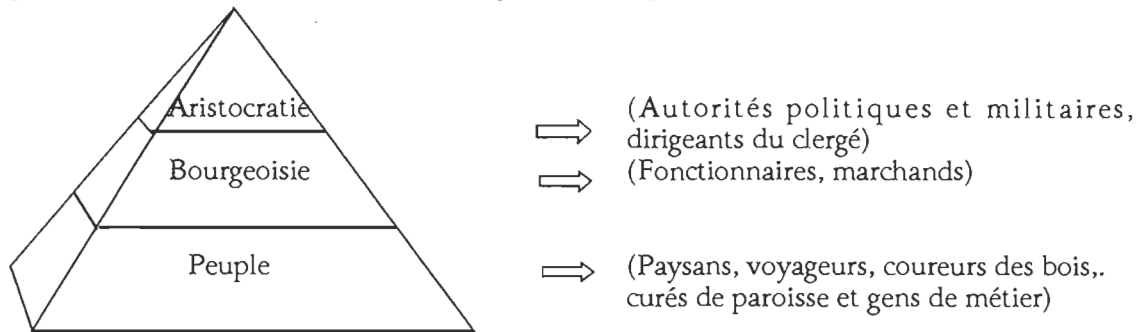
Quelle doctrine économique cette compagnie favorise-t-elle?

- a) Le troc
- b) L'expansion commerciale
- c) Le socialisme
- d) Le mercantilisme

Le quatrième concept est «classe sociale». La question 12 mesure le niveau de la *définition* du concept. La question 4 mesure l'*acquisition* du concept et la question 31 mesure le *transfert* du concept.

Question # 4

La figure suivante représente l'ensemble des groupes composant la société en Nouvelle-France.



En vous référant à cette figure, quel nom donne-t-on à l'ensemble des groupes qui y sont représentés?

- a) Des groupes ethniques
- b) Une société matriarcale
- c) Des classes sociales
- d) Une société industrialisée

Question # 12

Voici quatre énoncés parmi lesquels un seul définit le concept de **CLASSE SOCIALE**. Quel est-il?

- a) C'est une société hiérarchisée où des groupes de personnes de même niveau social ont des intérêts et des coutumes communes.
- b) C'est une société où tous les gens sont égaux et qui se partagent le pouvoir.
- c) C'est un régime politique dans lequel le chef de l'État est un roi héréditaire.
- d) C'est une société dont la population se suffit à elle-même et se passe d'aide extérieure.

Question # 31

Le texte suivant est un résumé des propos tenus par un journaliste invité à une émission télévisée d'affaires publiques.

...les nouvelles lois adoptées récemment par le gouvernement présentement au pouvoir n'ont en rien améliorer les conditions du peuple. Les compressions budgétaires qui en résultent frappent encore une fois les plus démunis et épargnent ou touchent si peu ceux qui possèdent argent et pouvoir. Au sommet de l'échelle sociale, les riches sont plus riches; au bas de l'échelle sociale, les pauvres sont encore plus pauvres et le groupe de personnes à revenus moyens tend à disparaître graduellement parce qu'il s'appauvrit continuellement. Les objectifs du gouvernement tendent vers l'assainissement des finances publiques et un déficit «zéro», mais à quel prix?

Le contenu de ce texte nomme différents groupes composant la société d'aujourd'hui. S'agit-il:

- a) de groupes ethniques
- b) de classes sociales
- c) de communauté culturelle
- d) de partis politiques

Le cinquième concept est «empire». La question 9 mesure le niveau de la *définition* du concept. La question 19 mesure l'*acquisition* du concept et la question 6 mesure le *transfert* du concept.

Question # 6

En vous référant aux connaissances que vous possédez déjà, donnez-moi un exemple d'un **EMPIRE** en 1998. Expliquez votre réponse.

Question # 9

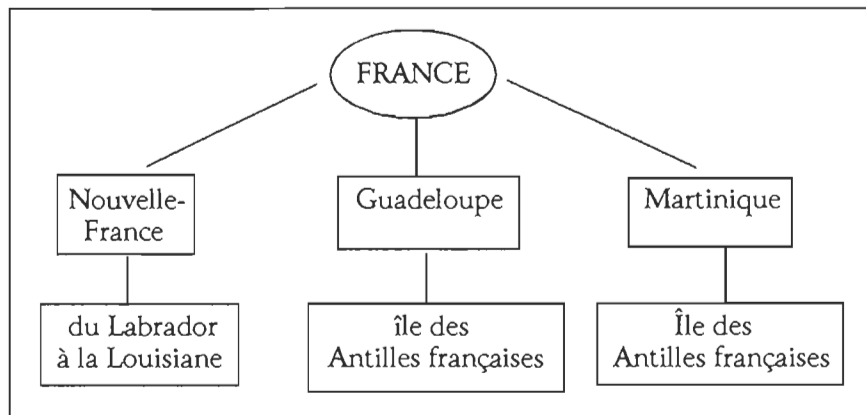
Voici 5 énoncés dont 2 caractérisent un **EMPIRE** (l'empire français d'Amérique). Lesquels?

1. Ce sont les territoires qu'une métropole développe et dirige.
2. C'est l'ensemble formé par les États, les territoires ou les colonies et leur métropole.
3. C'est un pays indépendant qui possède des colonies.
4. Ce sont des territoires exploités uniquement pour ses ressources naturelles.
5. C'est le regroupement de plusieurs territoires et de la nation conquérante qui les domine.

- | | |
|-----------|-----------|
| a) 2 et 5 | c) 5 et 3 |
| b) 2 et 4 | d) 5 et 1 |

Question # 19

Comme l'Espagne et le Portugal, la France désire explorer de nouvelles terres. Les explorations de Jacques Cartier ouvrent la voie à l'installation d'une population française. Le tableau suivant représente les possessions françaises.



Dites-moi si l'ensemble des éléments contenus dans ce tableau représente:

- a) une métropole
- b) une colonie
- c) un empire
- d) une démocratie

Le sixième concept est «acte de capitulation». La question 7 mesure le niveau de la *définition* du concept. La question 28 mesure l'*acquisition* du concept et la question 11 mesure le *transfert* du concept.

Question # 7	Question # 11
<p>Je suis un accord conclu entre deux ou plusieurs groupes de personnes par lequel un vaincu se rend à un vainqueur.</p> <p>Qui suis-je? Choix de réponses:</p> <p>a) Une conquête</p> <p>b) Un traité</p> <p>c) Un acte de capitulation</p> <p>d) Une proclamation</p>	<p>Un nouveau jeu sur CD ROM vient de voir le jour. Il s'agit d'une guerre virtuelle où il y a évidemment vainqueurs et vaincus. Au terme de longs combats, votre adversaire se rend. Vous gagnez la guerre. Vous demandez à votre adversaire de capituler. Lequel des énoncés suivants correspond à la description la plus exacte de cette CAPITULATION?</p> <p>a) Vous acceptez toutes les demandes du vaincu; après tout vous avez gagné la guerre et en bon prince vous vous faites généreux. L'écrire n'est pas nécessaire.</p> <p>b) Vous faites signer un document qu'on nomme «acte de capitulation» au vaincu; après tout les paroles s'envolent, mais les écrits restent.</p> <p>c) Vous refusez de vive voix toutes les demandes du vaincu; après tout vous êtes le plus fort et ils n'ont qu'à s'incliner.</p> <p>d) Vous prenez tout simplement possession du territoire et vous l'occupez; après tout il vous appartient maintenant que vous avez gagné la guerre.</p>

Question #28

Voici quelques extraits d'un document signé en 1760 par le Général Amherst, commandant en chef des armées britanniques en Amérique du Nord et par le marquis de Vaudreuil, Gouverneur et lieutenant-général pour le roi de France au Canada.

Les demandes de Vaudreuil	Les réponses du général Amherst
<p>article 1</p> <p>Vingt-quatre heures après la signature, le général anglais fera prendre par les troupes de Sa Majesté Britannique possession des portes de la ville de Montréal, et la garnison anglaise ne pourra y entrer qu'après l'évacuation des troupes françaises.</p>	<p>1</p> <p>Toute la garnison de Montréal doit mettre bas les armes et ne servira point pendant la présente guerre. Immédiatement après la signature de la présente, les troupes du Roi prendront possession des portes et posteront les gardes nécessaires pour maintenir le bon ordre dans la ville.</p>
<p>Article 4</p> <p>Les milices, après avoir sorti de la ville et des forts et postes ci-dessus, retourneront chez eux sans pouvoir être inquiétées sous quelque prétexte que ce soit pour avoir porté les armes.</p>	<p>4</p> <p>Accordé</p>
<p>Article 6</p> <p>Les sujets de Sa Majesté Britannique et de Sa Majesté Très Chrétienne, soldats, miliciens ou matelots qui auront déserté ou laissé le service de leur Souverain et porté les armes dans l'Amérique Septentrionale seront de part et d'autre pardonnés de leurs crimes; ils seront respectivement rendus à leur patrie...</p>	<p>6</p> <p>Refusé</p>
<p>Article 27</p> <p>Le libre exercice de la religion catholique et romaine subsistera en son entier, en sorte que tous les états et les peuples des villes et des campagnes, lieux et postes éloignés pourront continuer de s'assembler dans les églises et...</p>	<p>27</p> <p>Accordé pour le libre exercice de la religion; l'obligation de payer la dîme aux prêtres dépendra de la volonté du Roi.</p>

Ce document réunit les principales caractéristiques d'un acte de...

- a) concession seigneuriale
- b) capitulation
- c) déportation d'une population
- d) déclaration de guerre.

Le septième concept est «conquête». La question 10 mesure le niveau de la *définition* du concept. La question 27 mesure l'*acquisition* du concept et la question 25 mesure le *transfert* du concept.

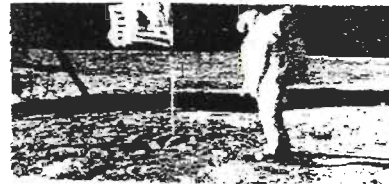
Question # 10

Parmi les énoncés suivants, lequel décrit le mieux une **CONQUÊTE**?

- a) C'est l'action de lutter ou de faire la guerre pour obtenir le contrôle d'un territoire, de son commerce, de ses pêcheries, etc.
- b) C'est un manque de soutien de la France envers sa colonie durant la guerre.
- c) C'est l'action des vaincus qui résistent à l'invasion de leur territoire par les vainqueurs.
- d) C'est l'action de lutter afin d'assurer à la métropole le ravitaillement en divers produits

Question #25

La scène suivante représente un événement mondial majeur survenu le 20 juillet 1969. Elle représente Edwin A. Aldrin, plantant le drapeau des États-Unis sur la lune.



Quel titre donneriez-vous à cette photo?

- a) L'indépendance de la lune
- b) La colonisation de la lune
- c) La capitulation de la lune
- d) La conquête de la lune

Question # 27

Voici quelques extraits de la lettre qu'un jeune Canadien a écrite à son ami de France quelques semaines après des événements importants survenus en Nouvelle-France et qui décrit la nouvelle situation de la colonie française.

15 novembre 1763

Mon cher Augustin,

Je prends un peu de temps pour t'écrire quelques mots à propos des événements importants survenus en cette colonie du Canada. Depuis septembre, nous sommes des sujets britanniques.

Depuis plusieurs années nous essayons les attaques des Anglais. Jusqu'en 1758, nous leur avons résisté et nous avons même connu plusieurs victoires. À partir de 1758, les forces anglaises envahissent progressivement la Nouvelle-France. Louisbourg est tombé en 1758, Québec en 1759 et Montréal en 1760. Entre 1760 et 1763, nous avons vécu sous le régime militaire anglais. En février 1763, le traité de Paris consacre la fin de la Nouvelle-France. En octobre de la même année la Proclamation royale trace les frontières d'une nouvelle colonie anglaise, la «Province of Quebec» et Londres adopte des mesures qui visent l'assimilation des Canadiens.

Notre colonie est limitée à une bande de terre étroite qui s'étend le long du fleuve Saint-Laurent. La «Province of Quebec» doit, d'ailleurs faire place aux vainqueurs; c'est pourquoi certaines seigneuries sont passées aux mains de colons britanniques. Nous avons été vaincus.

...Il reste tant de choses à te dire, mais le temps me manque. Je termine cette lettre en me demandant si je m'en retournerai en France ou si je resterai ici où il y a tant à faire.

Ton ami,
Olivier

À la lumière de vos connaissances et de l'ensemble des événements décrits dans cette lettre dites-moi s'il s'agit:

- a) d'un traité de paix
- b) d'une révolte
- c) du régime seigneurial
- d) d'une conquête

Le huitième concept est «immigration». La question 14 mesure le niveau de la *définition* du concept. La question 21 mesure l'*acquisition* du concept et la question 24 mesure le *transfert* du concept.

Question # 14

Dès 1663, les administrateurs de la Nouvelle-France doivent appliquer les décisions du roi plutôt que de défendre les intérêts des compagnies de fourrures. Jean Talon est l'un d'eux et il favorise d'abord l'immigration. Quel est l'énoncé qui correspond le plus fidèlement à l'**IMMIGRATION**?

Choix de réponses:

- a) C'est un mouvement de personnes qui entrent dans un pays pour s'y établir momentanément ou définitivement.
- b) C'est un mouvement de colons restés fidèles à l'Angleterre au moment de la Révolution américaine.
- c) C'est un mouvement de personnes dont les ancêtres sont de races différentes.
- d) C'est un mouvement de personnes qui quittent leur pays pour aller s'établir dans un autre momentanément ou définitivement.

Question # 21

Plusieurs facteurs ont contribué au peuplement de la Nouvelle-France aux 17^e et 18^e siècles. Le tableau suivant illustre l'influence de l'un d'eux. Quel est-il?

Population arrivée de France en Nouvelle-France entre 1608 et 1760

1608-1640:	296
1640-1660:	964
1660-1680:	2,542
1680-1700:	1,092
1700-1720:	659
1720-1740:	1,008
1740-1760:	3,565

Choix de réponses:

- a) L'émigration
- b) La natalité
- c) La colonie-comptoir
- d) L'immigration

Question # 24

Voici un extrait d'un tableau provenant du bureau de la statistique du Québec pour l'année 1996.

Statistiques démographiques Province de Québec 1996		
Pays de naissance	Nombre de personnes arrivées au Québec	Pourcentage
Haïti	1 612	6,3
France	2 074	8,0
Ex-Urss	1 517	5,9
Inde	1 394	5,4
Maroc	658	2,6
Taiwan	623	2,4

Il représente un facteur d'augmentation de la population. Quel est ce facteur?

- a) La natalité
- b) L'expansion territoriale
- c) L'immigration
- d) Le développement urbain

Le neuvième concept est «milieu urbain». La question 29 mesure le niveau de la *définition* du concept. La question 18 mesure l'*acquisition* du concept et la question 16 mesure le *transfert* du concept.

Question # 29

Deux des énoncés suivants caractérisent le MILIEU URBAIN du XVII^e siècle en Nouvelle-France. Quels sont-ils?

1. C'est un milieu où durant l'hiver, nous complétons nos revenus par un appoint en fourrure.
 2. C'est un milieu d'administration civile, d'artisanat, de commerce, de services et le siège de la vie politique.
 3. C'est un milieu où les grandes distances à parcourir sont un obstacle permanent à l'accessibilité des services offerts.
 4. C'est un milieu protégé par des murailles et où il y a d'importantes différences sociales, mais qui est ouvert sur l'extérieur.
 5. C'est un milieu où nous sommes soumis au cens, rentes et autres droits onéreux.
- a) 2 et 4 c) 1 et 4
b) 5 et 2 d) 1 et 5

Question # 16

Voici diverses scènes de vie représentant soit le MILIEU RURAL, soit le MILIEU URBAIN en Nouvelle-France. Dites-moi à quel milieu appartient chacune des scènes suivantes en écrivant R pour rural et U pour urbain à côté du numéro correspondant à l'image.



1. _____



2. _____



3. _____

Question # 18

Nicolas écrit une lettre à son ami Étienne dans laquelle il lui décrit son environnement.

Le 10 mai 1998

Mon cher ami Étienne,

Me voilà maintenant arrivé! Nous avons emménagé la semaine dernière. Installé sur mon balcon, je regarde le paysage qui a beaucoup changé. Il y a bien quelques arbres, mais ils sont si rabougris. Rien à voir avec ceux qu'il y avait chez nous. Je vois des hommes et des femmes qui vont et viennent sans cesse. Ils se dirigent vers une énorme bâtisse à plusieurs étages où se trouve le siège social d'une compagnie «multinationale», me dit ma mère. Des édifices à plusieurs étages, il y en a! À la place d'une forêt d'arbres, il y a une forêt de maisons. Nous-mêmes, habitons au cinquième étage d'un édifice qui en a 12. C'est très haut. Il y en a d'autres qui sont encore plus hauts! Imagine!

Il y a aussi un énorme hôpital à quelques rues d'ici. Ma mère dit que c'est un hôpital universitaire. Non loin de là, il y a un palais de justice, plusieurs bureaux gouvernementaux, un CLSC et des magasins. Il y a de tout!

J'ai commencé mes cours, et j'aime ça. L'école est immense et il y a beaucoup d'élèves qui viennent de pays différents. Il y a des Espagnols, des Africains, des Vietnamiens, des Sénégalais, des Chinois et j'en passe. Au début, je me sentais perdu, mais maintenant, ça va. J'ai déjà des amis.

J'ai encore beaucoup de choses à te dire, mais je dois aller faire mes devoirs. Je t'écrirai la semaine prochaine. Viens me voir quand tu le pourras. Je t'attends.

Ton ami Nicolas.

À la lumière des informations contenues dans cette lettre, Étienne peut affirmer que:

- a) Nicolas vit dans un milieu rural où les classes sociales sont très distinctes.
- b) Nicolas vit dans un milieu urbain où les services sont facilement accessibles.
- c) Nicolas vit dans un milieu rural où les services sont rares et difficilement accessibles.
- d) Nicolas vit dans un milieu urbain économiquement très faible où il a de la difficulté à obtenir des services parce qu'il ne peut pas les payer.

Le dixième concept est «colonie-comptoir». La question 22 mesure le niveau de la *définition* du concept. La question 17 mesure l'*acquisition* du concept et la question 26 mesure le *transfert* du concept.

Question # 22

Voici plusieurs énoncés dont cinq caractérisent la COLONIE-COMPTOIR. Quels sont-ils?

- | | |
|--|--|
| a) L'objectif de cette colonie est d'exploiter les ressources naturelles | e) Les types d'établissements nécessaires sont des entrepôts, des lieux d'échange et des logements |
| b) Les types d'établissements nécessaires sont des maisons, des églises des fermes, etc. | f) L'objectif de cette colonie est de créer une société. |
| c) Ils ont besoin de moins de 100 personnes. | g) Ils ont besoin de coureurs des bois. |
| d) On échange des pelleteries contre des marchandises européennes. | h) On cultive surtout la terre. |

Question # 17

Avec la venue de Jacques Cartier, la France a pris possession d'un nouveau territoire en Amérique qu'elle peut exploiter et développer à son gré. Le texte suivant décrit une conception d'exploitation du territoire.

La France cherche à acquérir des richesses. Il y a une importante richesse naturelle en Nouvelle-France: la fourrure. Elle est très en demande en Europe car, les chapeaux de feutre fabriqués à partir de poils de castor y sont à la mode. Alors, les Français échangent des produits finis contre des peaux aux Amérindiens. Ainsi, les Français se ravitaillent en fourrure. La population se compose surtout de commerçants, de traiteurs, de coureurs des bois, de soldats et d'interprètes. C'est ce à quoi se limite l'exploitation de la Nouvelle-France au début de la colonisation.

En faisant appel à vos connaissances, dites-moi si les caractéristiques contenues dans ce texte font référence à:

- a) Une colonie de peuplement
- b) Une métropole
- c) Une colonie-comptoir
- d) Une compagnie

Question # 26

Voici l'extrait d'un article paru dans un quotidien important où suite à une enquête, un journaliste dénonce les intentions d'un homme d'affaires. Cet homme d'affaires a des idées bien arrêtées sur la façon de gérer sa nouvelle possession.

Journal le Grand Nord

Un homme d'affaires très influent vient d'obtenir du gouvernement canadien le monopole de la chasse au caribou au Labrador. Cependant, en retour, il est obligé de financer et d'organiser l'établissement de colons et de membres du clergé. Cet homme n'est pas intéressé à établir ces personnes parce que les frais sont trop élevés (transport, nourriture, etc.) ce qui diminuera considérablement, ses profits et la rentabilité son affaire, nous dit-il. Les colons feraient du commerce pour se faire un peu d'argent et cela signifie encore moins de profit pour lui. De plus, si les Inuits deviennent catholiques et abandonnent leur mode de vie traditionnelle, qui va chasser le caribou pour nous, rajoute-t-il.

Son seul but est d'exploiter cette richesse naturelle en échangeant aux Inuits les produits du caribou contre des produits manufacturés et ainsi ravitailler le gouvernement en produits divers telles les peaux, la viande, etc. et rien d'autre.

Quel type de colonie cet homme favorise-t-il?

- a) Une colonie-comptoir
- b) Une colonie pénitentiaire
- c) Une colonie religieuse
- d) Une colonie de peuplement

Le onzième concept est «nomade». La question 23 mesure le niveau de la *définition* du concept. La question 20 mesure l'*acquisition* du concept et la question 33 mesure le *transfert* du concept.

Question # 20

Un Amérindien nous raconte comment vivait son peuple avant l'arrivée des Français en Amérique.

Au printemps, nous nous retrouvions près des lieux de migrations des oiseaux; en été, nous pêchions ou nous faisons la cueillette près des cours d'eau; en automne et en hiver, nous nous séparions en bandes à l'intérieur des terres pour la chasse. C'est mon père qui s'occupait de nous nourrir et qui nous défendait lorsque nous étions en danger. Mon père a reçu de son père l'héritage matériel et social, comme je le recevrai de mon père. Ma mère s'occupait de différents travaux domestiques en plus de cueillir dans la forêt des végétaux et de rapporter du petit gibier pour compléter le menu quotidien.

Que vous décrit cet Amérindien?

- a) le mode de vie nomade
- b) le mode de vie colonial
- c) le mode de vie sédentaire
- d) le mode de vie démocratique

Question # 23

Les peuples qui se déplaçaient constamment à la recherche de nourriture et qui n'avaient pas d'habitation fixe se nommaient:

- a) Sédentaires
- b) Métis
- c) Nomades
- d) Émigrants

Question# 33

Lors d'une importante soirée familiale, votre mère vous présente un oncle de souche canadienne-française que vous n'aviez jamais vu auparavant. Elle vous dit que c'est un incurable **NOMADE**. Donnez-moi deux caractéristiques qui, dans le contexte **actuel** le décrivent bien et expliquez votre réponse.

3.3 Validation de l'instrument

Afin de nous assurer de la validité de l'outil, nous avons effectué une validation de terrain qui nous a permis d'ajuster l'instrument, puis une validation statistique qui portait sur sa consistance interne et sa validité convergente. Ensuite, nous avons effectué des corrélations (Pearson) pour nous assurer de la congruence des items des différents niveaux de maîtrise des concepts soit le niveau *définition*, le niveau *acquisition* et le niveau *transfert* du concept.

3.3.1 Validation de terrain

Une première version de l'instrument a été soumise à 153 sujets, soit cinq classes d'histoire de quatrième secondaire de l'école Chavigny de Trois-Rivières Ouest et ce à la fin de l'année scolaire 1997-98. Le temps alloué pour la passation du questionnaire était de 45 minutes. Les cinq groupes ont répondu au questionnaire sur deux journées consécutives.

En ce qui concerne l'accessibilité du vocabulaire, nous avons demandé aux élèves de souligner les mots qu'ils ne comprenaient pas. Cette démarche a contribué à parfaire cet instrument et à y apporter les modifications nécessaires afin de produire une version améliorée.

3.3.2 Validation statistique

Au chapitre de sa consistance interne, la validation statistique a généré, pour l'ensemble du questionnaire, un coefficient (alpha de Cronbach) sur un seuil d'acceptabilité. La vérification de sa validité convergente nous a permis de nous

assurer que le construit mesurait bien les trois niveaux de maîtrise de concept: *définition, acquisition et transfert*.

Notre instrument de mesure a fait l'objet d'une validation *a posteriori* que nous présenterons dans la partie 4.1.1, «valeur de l'instrument utilisé» afin de nous assurer que les modifications apportées étaient cohérentes avec les items que nous avions conservés.

3.4 Échantillon

L'échantillon se composait d'élèves de quatrième secondaire âgés d'environ 15-16 ans et qui suivaient un cours d'histoire du Québec et du Canada.

La variation au hasard n'étant pas possible, nous avons sollicité douze enseignants provenant d'écoles urbaines sur l'île de Montréal, en nous assurant qu'une partie des enseignants, ceux du groupe expérimental, utilisaient un matériel didactique où nous pouvions retrouver en abondance les organisateurs sémantiques soit, le cahier de Forget et Langlois «Une clé pour l'histoire»¹⁶(1996). Tous les enseignants avaient un minimum de 5 ans d'expérience en enseignement. Quatre enseignants ont accepté de participer à notre recherche.

Le groupe témoin était composé de six groupes-classes provenant de l'école Père-Marquette et cinq groupes-classes provenant de l'école Louis Riel; le groupe expérimental comportait six groupes-classes de l'école Jean Grou et cinq groupes-classes de l'école Honoré Mercier.

¹⁶ La caractéristique essentielle de ce cahier est l'utilisation abondante et régulière d'organisateur sémantiques. En plus de fournir des O.S. déjà complétés, il en permet aussi la construction. Soulignons que ce cahier n'est qu'un accessoire et l'objectif visé consiste à vérifier l'efficacité des O.S. en fonction de l'apprentissage des concepts en histoire au secondaire.

Le groupe expérimental comprenait donc 11 groupes-classes totalisant 308 élèves. Les enseignants de ces groupes d'élèves sont des utilisateurs du matériel déjà cité et par le fait même se servaient régulièrement des organisateurs sémantiques pour favoriser l'apprentissage de l'histoire.

Le groupe témoin comprenait aussi 11 groupes-classes, totalisant 294 élèves. Les enseignants de ces groupes n'utilisaient pas le cahier de Forget et Langlois (1996) et, après enquête, n'utilisaient donc pas régulièrement les organisateurs sémantiques. Les écoles participantes présentaient un profil sous-économique comparable, selon les données du Conseil Scolaire de l'Île de Montréal¹⁷.

3.5 Modalités de passation

Les directeurs des différentes écoles ont été informés de la tenue de cette recherche et ont signifié leur consentement. Une première rencontre avec les enseignants du groupe expérimental s'est tenue durant la semaine du 24 août 1998.

Ensuite, durant la semaine du 4 septembre 1998, nous avons rencontré les enseignants du groupe témoin. Des contacts téléphoniques ont eu lieu les semaines du 5 octobre et du 9 novembre 1998 afin de rappeler les consignes et de répondre à d'éventuelles questions ou d'effectuer certains ajustements.

L'expérimentation, qui consistait à utiliser régulièrement et de façon systématique les organisateurs sémantiques dans une perspective de construction de concepts, s'est tenue durant les heures de classe régulière. Elle a débuté en septembre 1998 et s'est terminée à la fin de décembre 1998 soit après 10 semaines.

17 Selon la classification du Conseil scolaire de l'Île de Montréal au 30 septembre 1998, ces écoles ne faisaient pas partie de celles étant situées en milieu défavorisé.

Le prétest a été administré du 4 au 17 septembre 1998 et le post-test les 10-11-14-15 décembre 1998 et les 13-14-26-27 et 28 janvier 1999. Lors de la passation du pré-test, nous avons informé les élèves que nous étions conscients qu'ils ne connaissaient pas la matière, mais que selon notre protocole de recherche, c'était la procédure à suivre. Ils ont donc tous reçu comme consigne de répondre du mieux qu'ils pouvaient en lisant d'abord les questions très attentivement. Ensuite, en observant le choix de réponse, ils pouvaient procéder par élimination en allant du connu à l'inconnu. Il leur a aussi été fait mention que le travail qu'ils effectuaient était très important. D'abord, il me permettait de mener à terme la recherche dans le cadre de mon mémoire de maîtrise et ensuite, il pouvait aussi contribuer à l'avancement de la recherche en éducation. Nous nous sommes aussi engagés à préserver l'anonymat des répondants, tout en insistant sur le caractère confidentiel des informations colligées. Les élèves ont répondu aux questionnaires avec sérieux et application.

Le tableau 4 résume les principaux paramètres retenus soit les conditions, les modalités et le calendrier de passation du questionnaire.

Tableau 4

Conditions, modalités et calendrier de passation du questionnaire

Lieu d'expérimentation Durée de l'expérimentation Expérience d'enseignement des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • dans chacune des écoles en classe régulière • de septembre 1998 à la fin de décembre 1998 (10 semaines) • minimum 5 ans. Il s'est avéré que les enseignants avaient tous plus de 10 ans d'expérience en enseignement.
Rencontre avec les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • semaine du 24 août 98, 1/2 journée de perfectionnement; • semaine du 4 septembre 98 pour le groupe témoin; • semaine du 05 octobre 98 (contact téléphonique); • semaine du 09 novembre 98 (contact téléphonique).
Épreuves	<ul style="list-style-type: none"> • Prétest: 4 au 17 septembre 1998; • Post-test: 10-11-14-15 décembre 98 et 13-14-26-27-28 janvier 1999; • les épreuves porteront sur les concepts qu'on retrouve dans le guide pédagogique du MEQ de quatrième secondaire et ce, pour la première moitié de l'année scolaire.
Nombre de groupes	<ul style="list-style-type: none"> • groupe expérimental: 11 groupes totalisant 308 élèves; • groupe témoin: 11 groupes totalisant 294 élèves.
Conditions d'enseignement pour tous les groupes: expérimental et témoin	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants doivent faire comprendre aux élèves l'importance des concepts et leur impact sur leur succès scolaire. • Les enseignants doivent expliquer ce qu'est un concept (représentation abstraite), à quoi il sert (à organiser sa pensée) et comment il leur permet de comprendre et lire le passé et ainsi pouvoir lire la réalité présente. • Rappels réguliers des conditions ci-haut mentionnées.
Conditions d'enseignement pour le groupe expérimental	<ul style="list-style-type: none"> • Il est primordial que l'enseignant fasse comprendre aux élèves l'importance des O.S. et leur impact sur la réussite scolaire. Ils organisent les connaissances et la pensée; ils facilitent le rappel de connaissances et il est donc plus facile de s'en servir; ils diminuent le temps d'étude et ils permettent une meilleure compréhension. • Rappels réguliers de l'importance des O.S. sur leur succès scolaire. • L'enseignant doit enseigner aux élèves comment construire et utiliser les organisateurs sémantiques. • L'enseignant doit utiliser systématiquement les O.S. sur une base régulière et surtout lors de l'apprentissage de concepts.

3.6 Traitement statistique

Une fois les données recueillies par l'intermédiaire du test précédemment décrit, nous avons compilé les données dans un fichier informatique (S.A.S.). Chaque bonne réponse valait un point. Toutefois, les réponses aux questions 6, 13, 33 et 29 contenaient 2 éléments, la réponse à la question 16 comportait 3 éléments et pour sa part, la réponse à la question 22 contenait 5 éléments. Pour obtenir leur point les élèves devaient réussir tous les éléments et si un seul élément de la réponse était manquant, l'élève obtenait 0.

Nous avons établi le seuil de réussite à 80%. Pour qu'un concept soit maîtrisé l'élève devrait réussir les trois niveaux de maîtrise du concept soit les niveaux 1) *définition du concept*, 2) *acquisition du concept* et 3) *transfert du concept*. Nous avons considéré qu'un élève ayant atteint le seuil de 80% et plus, démontrait une grande maîtrise de chacun des niveaux de maîtrise des concepts.

Nous avons effectué une validation *a posteriori* de l'instrument de mesure en utilisant l'Alpha de Cronbach. Ont aussi été effectuées des mesures de tendance centrale (scores, moyennes, médiane, écart-type, etc.), un test T pour rendre compte de l'équivalence entre les groupes expérimental et témoin et des corrélations (Pearson).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Chapitre 4

Résultats

Ce chapitre présente les résultats des données colligées lors de l'expérimentation. Rappelons que cette recherche visait à vérifier si les organisateurs sémantiques (O.S.) construits et utilisés sur une base régulière permettent aux élèves en classe d'histoire de maîtriser davantage les concepts historiques qu'à ceux qui n'en construisent et n'en utilisent pas ou peu.

4.1 La présentation des résultats

Dans un premier temps seront présentées les données descriptives (scores, fréquences, moyennes) et corrélatives. Puis, suivra une discussion sur l'interprétation des résultats obtenus.

4.1.1 Valeur de l'instrument utilisé

Le questionnaire que nous avons construit ayant fait l'objet de modifications suite à sa validation, il nous est apparu pertinent de vérifier *a posteriori* sa consistance interne. L'opération a révélé un coefficient de corrélation (Alpha) de 0,73 pour un seuil d'acceptabilité de 0.8. Le score indique une cohérence relativement acceptable entre les items.

4.1.2 Équivalence des groupes témoin et expérimental

Nous avons vérifié si, au départ, les groupes témoin et expérimental étaient équivalents.

Au pré-test le groupe témoin a obtenu une moyenne de 53,42% avec un écart-type de 4,51 et le groupe expérimental, 55,42% avec un écart-type de 4,97; au post-test, ils ont obtenu respectivement 54,55% et 77,12% avec des écarts-types de 4,49 et 5,14 (tableau 5)

Tableau 5

Moyennes et écart-type des groupes témoin et expérimental
au prétest et au post-test

Moyennes				
	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Prétest (n=294)	Post-test (n=298)	Prétest (n=305)	Post-test (n=294)
Moyenne %	53,42	66,27	55,42	66,42
Écart-Type	4,51	4,82	4,49	5,14

Afin de nous assurer de l'équivalence des groupes témoin et expérimental au pré-test, nous avons effectué un test T. Nous avons obtenu un score de -1,79, $p=0,07$. Le résultat de ce test a corroboré ce que les moyennes semblaient nous dire, soit que les groupes étaient équivalents au pré-test. En effet, selon les résultats obtenus au test T, les groupes ne sont pas significativement différents, la probabilité critique étant $0.07 > 0.05$.

4.1.3 Données descriptives

Dans un premier temps, nous allons présenter les scores moyens pour chaque niveau de maîtrise de concepts et dans un deuxième temps, les fréquences obtenues pour chacun des niveaux.

4.1.3.1 Scores moyens obtenus pour chaque niveau de maîtrise des concepts

Rappelons que nous avons soumis à notre échantillon, au prétest et au post-test, un questionnaire mesurant le degré de maîtrise d'un ensemble de concepts prescrits en histoire du Québec et du Canada. Trois niveaux de maîtrise étaient évalués par nos items: le premier niveau –le plus bas niveau de maîtrise– est la capacité de «définir un concept» (D1); le deuxième niveau est «l'acquisition du concept» (D2); le troisième niveau, le plus élevé dans la maîtrise de concepts, est la «capacité de transfert» (D3). Le tableau suivant (tableau 6) présente les scores moyens obtenus pour le premier niveau (D1).

Tableau 6
Moyennes et écart-type des groupes
témoin et expérimental pour le niveau *définition du concept* (D1)
au prétest et au post-test

Niveau « <i>définition du concept</i> » (D1)				
	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Prétest (n=294)	Post-test (n=298)	Prétest (n=305)	Post-test (n=290)
Moyenne	57,55%	68,18%	60,82%	71%
Écart type	1,879	1,829	1,784	2,03

Notons ici une augmentation générale des scores moyens obtenus au post-test. En comparant les pourcentages d'augmentation, il appert que le groupe expérimental présente une augmentation légèrement supérieure (1,19%) à celui du groupe témoin.

Le tableau suivant (tableau 7) présente les scores-moyens obtenus pour le deuxième niveau de maîtrise (D2).

Tableau 7
Moyennes et écart-type des groupes
témoin et expérimental pour le niveau *acquisition du concept* (D2)
au prétest et au post-test

Niveau «acquisition du concept» (D2)				
	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Prétest (n=294)	Post-test (n=298)	Prétest (n=305)	Post-test (n=290)
Moyenne	50,18%	69%	53,73%	67,45%
Écart-type	1,826	1,929	1,885	1,933

Ici, il faut noter encore une fois une augmentation générale des scores moyens obtenus du prétest au post-test. Par ailleurs, en comparant les scores moyens des deux groupes, le groupe expérimental s'avère en déficit d'augmentation de (5,10%) par rapport au groupe témoin.

Le tableau suivant (tableau 8) présente les scores-moyens obtenus pour le troisième niveau de maîtrise (D3), soit celui du «transfert du concept».

Tableau 8
Moyennes et écart-type des groupes-classes
témoin et expérimental pour le niveau *transfert du concept* (D3)
au prétest et au post-test

Niveau «transfert du concept» (D 3)				
	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Prétest (n=294)	Post-test (n=298)	Prétest (n=305)	Post-test (n=290)
Moyenne	52,55%	61,55	51,64	60,18
Écart type	1,916	1,964	1,889	2,017

Encore une fois, on note une augmentation générale des scores-moyens obtenus par les deux groupes. L'écart séparant le groupe témoin du groupe expérimental est pratiquement nul, avec un très minime avantage d'augmentation de (0,56%) pour le groupe témoin.

Au total, tel qu'illustré par le tableau 9 qui suit, bien qu'on note une augmentation générale significative de la maîtrise des concepts soumis dans notre questionnaire, seul le premier niveau (D1), présente une augmentation supérieure des scores moyens pour le groupe expérimental.

Tableau 9
Scores moyens obtenus pour l'ensemble des concepts
des niveaux D1, D2, D3
(groupes témoin et expérimental)

Scores moyens								
Niveaux de maîtrise des concepts	Groupe témoin				Groupe expérimental			
	Prétest (n=294)		Post-test (n=298)		Prétest (n=305)		Post-test (n=290)	
	Moyenne %	Écart-type	Moyenne %	Écart-type	Moyenne %	Écart-type	Moyenne %	Écart-type
Définition (D1)	57,55	1,879	68	1,829	60,82	1,784	71,55	2,03
Acquisition (D2)	50,18	1,826	69	1,929	53,73	1,885	67,45	1,933
Transfert (D3)	52,55	1,916	61,55	1,964	51,64	1,889	60,18	2,017

4.1.3.2 Fréquences

L'analyse des fréquences associées aux scores permet de jeter un peu de lumière sur le comportement des élèves soumis au questionnaire.

Le tableau 10 présente les scores et fréquences obtenus au premier niveau de maîtrise (D1) au post-test.

Tableau 10
Scores et fréquences des élèves au post-test
au niveau *définition du concept* (D1)
(groupes témoin et expérimental)

Niveau « <i>définition du concept</i> » (D 1)							
Groupe témoin				Groupe expérimental			
Scores sur 11	Fréquence	Fréquence %	Freq. cum.%	Scores sur 11	Fréquence	Fréquence %	Freq. cum.%
0	0	0	0	0	1	0,3	0,3
2	1	0,3	0,3	2	0	0,0	0,3
3	9	3,0	3,4	3	7	2,4	2,8
4	10	3,4	6,7	4	9	3,1	5,9
5	18	6,0	12,8	5	23	7,9	13,8
6	40	13,4	26,2	6	31	10,7	24,5
7	68	22,8	49,0	7	43	14,8	39,3
8	57	19,1	68,1	8	50	17,2	56,6
9	54	18,1	86,2	9	58	20,0	76,6
10	33	11,1	97,3	10	46	15,9	92,2
11	8	2,7	100,0	11	22	7,6	100,0
N = 298 Moyenne = 7,5(68,18%) Écart-type = 1,8 Médiane = 8 Variance = 3,348				N = 290 Moyenne = 7,87 (71,55%) Écart-type = 2,03 Médiane = 8 Variance = 4,125			

Notons ici qu'en utilisant notre seuil de réussite de 80% (9/11), le groupe expérimental présente un nombre supérieur (43,5%) d'étudiants ayant réussi que le groupe témoin (31,9%).

Nous avons fait le même exercice pour le niveau D2. Le tableau 11 en

présente le résultat.

Tableau 11
Scores et fréquences au post-test des élèves
au niveau acquisition du concept (D2)
(groupes témoin et expérimental)

Niveau «acquisition du concept» (D 2)							
Groupe témoin				Groupe expérimental			
Scores sur 11	Fréquence	Fréquence %	Freq. cum.%	Scores sur 11	Fréquence	Fréquence %	Freq. cum.%
2	2	0,7	0,7	2	5	1,7	1,7
3	7	2,3	3,0	3	4	1,4	3,1
4	13	4,4	7,4	4	16	5,5	8,6
5	26	8,7	16,1	5	25	8,6	17,2
6	36	12,1	28,2	6	32	11,0	28,3
7	41	13,8	41,9	7	53	18,3	46,6
8	56	18,8	60,7	8	61	21,0	67,6
9	66	22,1	82,9	9	55	19,0	86,6
10	49	16,4	99,3	10	34	11,7	98,3
11	2	0,7	100,0	11	5	1,7	100,0
N = 298 Moyenne = 7,59 (69%) Écart-type = 1,929 Médiane = 8 Variance = 3,722				N = 290 Moyenne = 7,42 (67,45%) Écart-type = 1,933 Médiane = 8 Variance = 3,739			

En utilisant notre seuil de réussite de 80% (9/11), le groupe témoin présente un pourcentage supérieur de réussite (39,2%) que le groupe expérimental (32,4%).

Nous avons répété l'exercice pour le niveau supérieur de maîtrise des

concepts (D3). Le tableau 12 en présente les résultats.

Tableau 12
Scores et fréquences des élèves au post-test,
au niveau *transfert du concept* (D3)
(groupes témoin et expérimental)

Niveau «Transfert du concept» (D 3)							
Groupe témoin				Groupe expérimental			
Scores sur 11	Fréquence	Fréquence %	Freq. cum.%	Scores sur 11	Fréquence	Fréquence %	Freq. cum.%
0	0	0	0	0	1	0,3	0,3
1	1	0,3	0,3	1	0	0,0	0,3
2	7	2,3	2,7	2	6	2,1	2,4
3	15	5,0	7,7	3	13	4,5	6,9
4	16	5,4	13,1	4	17	5,9	12,8
5	32	10,7	23,8	5	48	16,6	29,3
6	48	16,1	39,9	6	54	18,6	47,9
7	61	20,5	60,4	7	49	16,9	64,8
8	63	21,1	81,5	8	53	18,3	83,1
9	35	11,7	93,3	9	25	8,6	91,7
10	19	6,4	99,7	10	18	6,2	97,9
11	1	0,3	100,0	11	6	2,1	100,0
N = 298 Moyenne = 6,775 (61,55%) Écart-type = 1,964 Médiane = 7 Variance = 3,858				N = 290 Moyenne = 6,62 (60,18%) Écart-type = 2,017 Médiane = 7 Variance = 4,069			

Dans le cas de ce troisième niveau, toujours en utilisant le seuil de réussite

de 80% (9/11), le groupe témoin présente un pourcentage de réussite légèrement supérieur (18,4%) à celui du groupe expérimental (16,9%). En utilisant ces paramètres pour examiner le comportement des répondants, au prétest et au post-test, nous avons obtenu les résultats illustrés dans le tableau suivant (tableau 13).

Tableau 13
Nombre et pourcentage des élèves
des groupe témoin et expérimental
qui ont réussi chacun des niveaux (D1, D2, D3)
au prétest et au post-test (seuil de réussite: 80%)

Pourcentage des élèves pour D1-D2-D3				
Niveaux de maîtrise des concepts	Témoin		Expérimental	
	Prétest (n=294)	Post-test (n=298)	Prétest (n=305)	Post-test (n=290)
Définition (D1)	39 (13,27%)	95 (31,88%)	45 (14,75%)	126 (43,45%)
Acquisition (D2)	03 (1,2%)	60 (20,13%)	11 (3,61%)	47 (16,21%)
Transfert (D3)	20 (6,8%)	55 (18,46%)	25 (8,20%)	49 (16,90%)

On note que le niveau D1 a obtenu à la fois un taux de réussite supérieur au post-test et un taux supérieur d'augmentation (11,57%) de ce taux de réussite.

Par contre, le groupe témoin présente à la fois un taux supérieur de réussite et un taux d'augmentation de la réussite supérieure à celui du groupe expérimental. La même situation s'applique en ce qui concerne le niveau D3.

4.1.4 Données corrélatives.

Dans la présentation de notre cadre théorique, en nous appuyant sur une recension d'écrits, nous avons postulé qu'il existait une hiérarchie entre les trois niveaux de maîtrise des concepts lors de leur apprentissage: un premier niveau que nous avons appelé *définition du concept*, un deuxième *l'acquisition du concept* et un troisième, le plus élevé, celui du *transfert du concept*. Cette théorie présume en fait, qu'un élève qui maîtrise très bien le niveau deux (acquisition du concept) devrait maîtriser le niveau un (définition du concept) et que s'il maîtrise parfaitement un concept du niveau trois (transfert du concept), l'élève devrait aussi maîtriser les niveaux deux et un. Pour valider ce postulat nous avons effectué des corrélations (Pearson) entre les scores totaux obtenus pour l'ensemble de l'échantillon aux niveaux un, deux et trois (D1 = définition, D2 = acquisition et D3 = transfert du concept) au prétest et au post-test. Le tableau 14 présente les résultats obtenus.

Tableau 14

Corrélation de Pearson pour l'ensemble des items des niveaux, définition du concept (D1), acquisition du concept (D2) et transfert du concept (D3) au prétest et au post-test

Corrélation de Pearson		
Niveaux de maîtrise des concepts	Prétest (n=599)	Post-test (n=588)
D2-D1 Acquisition/définition	0,433 p=0,001	0,549 p=0,001
D3-D1 Transfert/définition	0,429 p=0,001	0,600 p=0,001
D3-D2 Transfert/acquisition	0,510 p=0,001	0,535 p=0,001

Les niveaux de maîtrise «acquisition/définition», «transfert/définition» et «transfert/acquisition» au post-test, présentent des coefficients de corrélation significativement positifs, validant par le fait même notre postulat théorique relatif à la hiérarchie de maîtrise des concepts tel que présenté dans le cadre de notre étude.

4.2 Discussion des résultats obtenus

En nous appuyant sur plusieurs auteurs (Moreira, 1977; Willerman et Mac Hag, 1991; Rafferty et Fleschener, 1993), ayant démontré que les O.S. sont des outils efficaces qui peuvent être utilisés afin de mieux maîtriser le contenu à l'étude, nous avons fait l'hypothèse que l'utilisation générale et régulière des O.S. permettait aux élèves de mieux maîtriser les concepts en classe d'histoire au secondaire que ceux qui ne les utilisent pas ou peu. Dans les lignes qui suivent, nous discuterons le fait que l'hypothèse présentée est partiellement confirmée.

Rappelons que pour maîtriser un concept, l'élève doit d'abord être capable de le définir (définition du concept), puis de l'utiliser dans le contexte à l'étude (acquisition du concept) et finalement de s'en servir dans un contexte différent de celui de l'apprentissage (transfert du concept).

Au regard des résultats obtenus, même si nous n'avons pas d'augmentation générale significative des résultats du groupe expérimental, nous constatons par ailleurs que la moyenne la plus élevée et le pourcentage le plus élevé d'élèves ayant obtenus un score de plus de 80% se retrouvent dans le groupe expérimental pour le niveau un, soit la «définition du concept». Quant au niveau 2 «acquisition du concept» et au niveau 3 «transfert du concept», c'est le groupe témoin qui enregistre les scores moyens les plus élevés et les pourcentages les plus élevés d'élèves ayant obtenu un score de plus de 80%. Ces faits nous amènent à examiner plus

attentivement ces niveaux de maîtrise.

Au chapitre II, section 2.2.1, nous avons affirmé que la définition d'un concept se construit. Elle se présente en termes d'attributs essentiels et de relations entre ceux-ci. Ainsi un élève qui maîtrise ce premier niveau est capable de reconnaître les attributs essentiels et de là, donner la définition du concept, pour finalement donner la catégorie à laquelle il appartient. Ce premier niveau de maîtrise (définition du concept) fait donc référence à la construction de la définition, au savoir, aux connaissances déclaratives faisant appel à des capacités cognitives de mémorisation, de catégorisation et d'association.

Cependant, les niveaux deux (acquisition du concept) et trois (transfert du concept) font appel à des opérations cognitives d'un tout autre ordre, soit la comparaison et la généralisation. Selon Bloom (1956), l'élève doit faire appel à des processus mentaux qui l'entraînent à faire de nouvelles associations afin de se servir de la définition qu'il a construite. Il s'agit donc de mettre en application un savoir-faire. Ce sont les connaissances de l'action, des connaissances dynamiques. L'élève est alors placé dans un contexte d'action. Nous sommes alors en présence de connaissances à forte composante procédurale.

Nos résultats suggèrent que, compte tenu de la nature du niveau un, les organisateurs sémantiques utilisés seraient des outils efficaces pour construire une définition, mais s'avéreraient des outils moins efficaces pour amener les élèves à l'acquisition (niveau 2) et au transfert (niveau 3) du concept, ce qui ne valide que partiellement notre hypothèse. Toutefois, un autre fait est à considérer; ce sont les organisateurs sémantiques eux-mêmes.

En effet, en ce qui concerne le contexte de l'expérimentation de cette recherche, les O.S. généralement utilisés par les enseignants étaient la *carte de concept* (chap. IV, figure 1) et la *Cluster Map* (chap. IV, figure 5). Si on observe de plus près ces outils, nous constatons qu'ils servent principalement à construire une définition

et c'est ce que nous retrouvons dans nos résultats. Afin que les élèves aient accès à un niveau supérieur de connaissance, il aurait été pertinent d'utiliser avec ces O.S. une autre stratégie comme des exemples et des contre-exemples (voir les suggestions présentées aux enseignants en appendice 4) ou encore d'utiliser d'autres types d'organiseurs sémantiques tels que présentés dans notre cadre théorique, par exemple, le *cut-up outlines* (chap. IV, figure 4). Ainsi, à l'intérieur d'un même O.S. l'élève pourrait construire sa définition, acquérir le concept et le transférer. De même, il serait avantageux d'utiliser le *diagramme de Venn* (chap. IV, figure 7), parce que le processus de comparaison et de contraste y est omniprésent. Finalement, le *diagramme en V* (chap. IV, figure 8) serait un outil fort intéressant à exploiter. Dans la pointe du V, pourrait se retrouver la définition. Cet outil a été créé, entre autres, pour que des éléments statiques (savoirs) et dynamiques (savoir-faire) interagissent dans un processus de construction de connaissances (Novak, 1990a). Donc, tel que présenté dans notre cadre théorique, certains types d'organiseurs sémantiques pourraient permettre, non seulement la construction de la définition, mais objectiver le processus de construction de concepts dans une démarche d'apprentissage spécifique à la maîtrise de concepts.

En outre, à l'examen du matériel de Forget et Langlois (1996) et des principaux moyens utilisés pour l'apprentissage de l'histoire, nous avons constaté que les O.S. étaient utilisés à profusion, mais très peu en ce qui concerne l'apprentissage spécifique des concepts. Les rares fois où c'était le cas, ils ne servaient qu'à la construction de la définition. Principalement, les O.S. étaient utilisés dans un but différent de la maîtrise du concept, soit l'organisation des connaissances de faits, ce que semblent aussi suggérer nos résultats.

Appuyé sur une recension d'écrits, nous avons sous-entendu qu'il existait une hiérarchie entre les niveaux des concepts. En effet, nous avons soutenu la sous-hypothèse qu'un élève qui maîtrise le niveau *acquisition*, maîtrise le niveau *définition*

et s'il maîtrise parfaitement le concept soit le niveau *transfert*, il maîtrise alors le niveau un et deux. Nous avons donc effectué une analyse corrélationnelle (Pearson) et à la lumière des résultats obtenus, nous pouvons affirmer qu'ils valident l'hypothèse de la hiérarchie entre les niveaux de maîtrise du concept. Précisons cependant, que même si sur le terrain, il a été constaté qu'un élève peut définir une chose sans être capable de la nommer et vice versa, dans un cas comme dans l'autre nous ne pouvons pas prétendre qu'il maîtrise le concept. Rappelons que nous visons la maîtrise des concepts et que pour maîtriser un concept l'élève doit en plus d'être capable de le définir et de l'utiliser dans le contexte à l'étude, il doit aussi être en mesure de l'utiliser dans un contexte autre que celui de l'apprentissage, voire au quotidien. Selon les données recueillies, la majorité des élèves, autant du groupe témoin que du groupe expérimental, n'a pas atteint cet objectif. En effet nous constatons que le niveau un, soit la *définition du concept* est mieux réussi par les élèves que les niveaux deux et trois (acquisition et transfert).

D'un point de vue global, la maîtrise des concepts n'est pas atteinte parce que l'attention portée à l'apprentissage des concepts en classe d'histoire au secondaire est davantage implicitement orientée vers la construction de la définition que vers la maîtrise du concept en tant que tel et ce, malgré le fait que notre recherche portait précisément sur ce sujet. Le groupe témoin, malgré des résultats plus élevés que le groupe expérimental aux niveaux deux et le nombre plus élevé d'élèves qui ont réussi, n'a pas davantage maîtrisé les concepts.

En outre, le niveau trois, soit celui du transfert fut le moins réussi. Comment expliquer que les concepts soient si peu maîtrisés quand nous constatons qu'ils ont un rapport direct avec la réussite des élèves? Un élément de réponse serait qu'il y a très peu d'attention accordée à l'apprentissage explicite des concepts. D'abord, dans le programme du MEQ, il n'y a aucun objectif pédagogique qui préconise l'apprentissage explicite des concepts. En ce qui concerne le guide pédagogique, on

n'y retrouve qu'une liste des concepts-clés, mais en aucun cas il n'est fait mention de construire les concepts et encore moins de façon explicite. Quant aux manuels scolaires, exception faite de certains qui comportent des encadrés sur quelques concepts-clés, on n'y préconise aucunement l'apprentissage explicite de concepts. Ainsi, les enseignants n'apporteraient qu'une attention limitée à leur construction en tant que tel. Ces éléments concourent à expliquer la pauvreté de l'apprentissage des concepts en classe d'histoire au secondaire.

Donc, afin que les élèves puissent maîtriser un concept, il serait pertinent de mettre en pratique les principes présentés au chapitre II dans le cadre d'un apprentissage spécifique et systématique des concepts. Il serait tout aussi pertinent de choisir le ou les organisateurs sémantiques appropriés à la construction du concept dans son intégralité. Les élèves pourraient alors en tirer les bénéfices attendus pour la réussite des apprentissages prescrits et une meilleure compréhension de l'histoire.

4.2.4 Limites de la recherche

Certains éléments d'ordre organisationnel ont pu influencer nos résultats et doivent être évoqués. Suite à un problème majeur de santé, il nous restait peu de temps pour mener à terme l'expérimentation. De plus, le questionnaire contenait des éléments enseignés dans la première moitié de l'année scolaire. Il était hors de question de retarder l'expérimentation d'une année. Nous fûmes alors dans l'impossibilité de solliciter l'autorisation des parents afin que leurs enfants participent à la recherche. Nous avons alors effectué une analyse en fonction des groupes et non des individus ce qui a grandement limité notre recherche. En effet, une analyse individuelle aurait donné des résultats plus précis, plus significatifs et nous serions peut-être arrivée à des conclusions plus nuancées et plus substantielles

en ce qui concerne les niveaux supérieurs de maîtrise des concepts. Ainsi, il serait intéressant de tester à nouveau l'hypothèse qui prétend que les O.S. permettent de mieux maîtriser les concepts dans un contexte quasi-expérimental rendant possible l'appariement des sujets du prétest du post-test.

L'expérimentation a eu lieu en classe lors de l'enseignement régulier, ce qui est tout à fait normal. Cependant, Fraser et Edwards (1985) ont enseigné l'utilisation des O.S. durant quatre semaines avant de les mettre en pratique en classe. De même, lors de la recherche de Heinze-Frey et Novak (1990), les élèves ont reçu une formation concernant l'utilisation et la construction des cartes de concepts en tant que stratégie d'apprentissage. Les élèves auraient aussi appris à construire leur propre O.S. Même si les élèves de notre groupe expérimental avaient déjà utilisé les O.S. en deuxième secondaire, il aurait été pertinent de leur apprendre à appliquer les principes présentés au chapitre II, durant une période prédéterminée et ce, avant de les utiliser en classe régulière. À la lumière de ces informations, lors d'une recherche ultérieure, les groupes ciblés pourraient, de façon systématique, mettre en pratique les principes d'utilisation des O.S. avant de les utiliser en classe régulière.

Notre deuxième limite est d'ordre méthodologique et touche plus particulièrement l'instrument de mesure. Selon Novak (1990b), les instruments conventionnels de mesure peuvent être de pauvres indicateurs de succès pour évaluer l'habileté ou la réussite des élèves qui utilisent des outils tels les organisateurs sémantiques. L'instrument de mesure que nous avons construit et validé, même s'il mesurait les concepts, était fort semblable aux examens que les élèves ont l'habitude de rencontrer et d'utiliser durant l'année scolaire. Cette forme a été privilégiée justement à cause de leur familiarité. Ils ne laissaient pas les élèves face à l'inconnu. Toutefois, il est possible qu'un instrument moins conventionnel

(des items contenant des O.S.) aurait été davantage adéquat, malgré le fait qu'il aurait été moins familier aux élèves.

Finalement, le temps est un facteur limitatif dont il nous faut tenir compte, parce que l'habileté à utiliser ces outils requiert du temps autant pour les enseignants que pour les élèves. Novak, Gowin et Johansen (1983) nous suggèrent de les utiliser sur une base d'un an, voire deux ans, lorsque les O.S. sont utilisés seulement dans un seul cours, afin que tous soient en mesure de s'en servir efficacement et d'en tirer tous les bénéfices possibles. Il nous a été impossible d'effectuer une recherche longitudinale faute de temps.

De même, il n'est pas facile de passer d'un apprentissage par coeur à un apprentissage signifiant. Toutefois, Novak (1990b) soutient qu'il est possible de renverser ce modèle d'apprentissage et Heinze-Frey et Novak (1990) précisent que le processus est lent et que, encore une fois, il faut du temps.

CONCLUSION

Conclusion

À l'origine de cette recherche, nous avons souligné le fait qu'en classe d'histoire au secondaire, bon nombre d'élèves apprenaient les concepts par coeur, sans les comprendre et que ce «par coeur» s'avérait le plus souvent insuffisant pour permettre un apprentissage signifiant puisqu'il n'amenait pas les élèves à les maîtriser vraiment. Or, compte tenu de l'importance des concepts, que nous avons décrits comme les pierres d'assises de la cognition et de leur utilité dans l'apprentissage de l'histoire, nous avons fait de cette situation problématique notre objet principal de recherche.

En nous basant sur une recension d'écrits, nous avons défini ce qu'était un concept, déterminé l'importance de sa maîtrise et ses modalités d'apprentissage. Dans une perspective de mesure ultérieure, nous avons identifié trois niveaux hiérarchiques de maîtrise des concepts: 1) le niveau de la «définition du concept»; 2) le niveau de «l'acquisition du concept; et finalement, 3) le niveau du «transfert du concept». Par le biais d'indicateurs, nous avons opérationnalisé chacun des niveaux afin de pouvoir en mesurer le degré de maîtrise par les élèves.

Nous avons ensuite examiné les facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage en profondeur des concepts et recherché des stratégies d'enseignement-apprentissage prometteuses en ce sens. Ce qui nous a amené à identifier, décrire et analyser les «organiseurs sémantiques», une stratégie cognitive considérée par la recherche comme potentiellement intéressante en ce sens.

En nous appuyant sur ce cadre théorique, nous avons alors fait l'hypothèse

que les élèves ayant appris à construire des organisateurs sémantiques et qui les utilisent sur une base régulière devraient maîtriser davantage les concepts que les élèves qui n'ont pas appris à construire les O.S. et qui ne les utiliseraient qu'à l'occasion ou pas du tout.

A suivi la construction d'un instrument de mesure de la maîtrise de certains concepts centraux du programme d'histoire de quatrième secondaire aux trois niveaux hiérarchiques identifiés par notre cadre théorique.

Puis, suite à une expérimentation de dix semaines d'utilisation régulière de cette stratégie cognitive (les O.S.) dans des classes d'histoire de quatrième secondaire nous avons comparé les résultats des élèves à un test mesurant leur maîtrise des concepts à ceux d'un groupe témoin n'ayant pas utilisé cette stratégies cognitive durant la même période.

Les résultats obtenus s'inscrivent dans la foulée des recherches citées dans ce mémoire. D'une part, ils montrent, dans le cadre de cette étude, la valeur de notre postulat théorique relatif aux trois niveaux hiérarchiques de maîtrise des concepts. D'autre part, ils ont permis de valider partiellement notre hypothèse: l'utilisation des organisateurs sémantiques s'est avéré une stratégie efficace pour amener les élèves à construire une définition du concepts, soit le premier niveau hiérarchique de construction de concepts. Par ailleurs, il semble que l'atteinte de résultats positifs aux niveaux supérieur de maîtrise des concepts soit fortement liée aux types d'organisateur sémantiques utilisés et à l'utilisation d'un modèle systématique d'enseignement des concepts «en séquences», comme nous l'avons soumis au chapitre II (p. 60 et sq.)

La recherche d'Okebukola (1990) a démontré que les O.S. augmentaient positivement l'attitude des élèves face au contenu à l'étude. De même, suite à l'expérimentation que nous avons effectuée, les élèves du groupe expérimental ont apprécié et reconnu la valeur de cette stratégie et ils en ont témoigné un vif intérêt au point de vouloir l'utiliser dans une autre matière que l'histoire, par exemple le français.

Les enseignants ont aussi été sensibilisés à cet aspect de l'apprentissage et ils ont mentionné que, dorénavant ils y apporteraient une attention plus soutenue.

Cette recherche nous a de plus permis de faire ressortir une lacune importante concernant l'apprentissage des concepts en classe d'histoire. Nulle part, que ce soit dans le programme du MEQ, dans le guide pédagogique ou dans les manuels scolaires il n'est fait mention de l'apprentissage explicite des concepts-clés. Aussi, les enseignants leur accordent une attention toute relative. Pourtant, les concepts déterminent pour une bonne part la réussite des élèves et leur non-maîtrise peut conduire à des problèmes d'apprentissage sérieux, comme il a déjà été souligné.

Nous avons aussi pu mettre en lumière un aspect important des organisateurs sémantiques. Ce sont des outils qui, pour être efficaces, doivent être compris par les utilisateurs et utilisés dans le but d'atteindre un objectif spécifique. Ces utilisateurs doivent en apprivoiser le fonctionnement, en saisir l'utilité et garder à l'esprit l'objectif visé soit la maîtrise exclusive de concepts. Ils doivent donc les utiliser prioritairement dans cette optique et non dans une multitude de situations où les objectifs poursuivis peuvent être différents, comme c'est le cas dans le cahier de Forget et Langlois (1996). De plus, ils doivent être variés si nous

voulons que les élèves puissent atteindre la maîtrise des concepts.

De plus, notre étude soulève un aspect essentiel concernant l'instrument de mesure des concepts. Pour obtenir des données significatives, il serait pertinent de disposer d'un outil moins conventionnel que celui utilisé dans le cadre de cette recherche pour mesurer la maîtrise des concepts, parce que les instruments conventionnels seraient, selon Novak *et al* (1983), des indicateurs de succès moins précis lorsqu'ils sont employés avec ce genre de stratégies. Ainsi, les O.S. auraient pu être utilisés systématiquement.

De même, une recherche pourrait être orientée sur certains concepts-clés pré-choisis dont la liste serait fournie aux enseignants et ce, pour tous les groupes afin que les élèves en fassent l'apprentissage systématique. Des O.S. spécifiques, choisis *a priori* pour leur propension à favoriser l'apprentissage et la maîtrise des concepts peuvent aussi être choisis et ainsi contrôler leur utilisation en cours d'expérimentation. La recherche pourrait s'étendre sur au moins une année scolaire. Enfin, l'analyse pourrait s'effectuer en appariant les résultats des individus.

Cette recherche, malgré ses limites, aura tout de même permis d'explorer le potentiel des organisateurs sémantiques pour l'apprentissage des concepts en histoire et de faire ressortir l'importance de ces derniers dans l'apprentissage de l'histoire et l'appréhension de la réalité sociale présente.

APPENDICE I

Modèle de lettre informative aux directeurs d'école

Trois-Rivières, le 18 août 1998

Monsieur Pierre Hébert, directeur
École secondaire Père-Marquette
6030, Marquette
Montréal, H2G 2Y2

Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je mène présentement une recherche sur l'enseignement des concepts en histoire. Je désire vous aviser qu'à la suggestion de mon directeur de recherche, monsieur Robert Martineau, ex-conseiller pédagogique en histoire à la CECM, j'ai pris contact avec l'une de vos enseignantes en histoire, en l'occurrence madame Huguette Belisle qui a accepté de collaborer à mon étude.

Comme je l'ai déjà expliqué à votre enseignante, cet engagement prendra la forme de la passation par les groupes d'élèves impliqués d'un prétest (début septembre) et d'un post-test (décembre) portant sur la maîtrise de certains concepts-clés du cours d'histoire du Québec et du Canada. Les données recueillies demeureront strictement confidentielles et seront utilisées exclusivement pour les fins de cette recherche. Je vous ferai parvenir par la suite, ainsi qu'aux enseignants concernés, une synthèse des résultats et de mes conclusions.

En terminant, permettez-moi, Monsieur, de vous exprimer combien j'apprécie cette collaboration qui est d'importance majeure pour mes travaux et de vous offrir mes meilleures salutations.

APPENDICE 2

Demi-journée de perfectionnement pour les enseignants
du groupe expérimental

Demi-journée de perfectionnement

Première partie; tous les enseignants en prendront connaissance.

Tout d'abord, nous aviserons les enseignants que ce ne seront pas eux que nous évaluerons, mais bien une stratégie d'enseignement. Nous ne voulons pas savoir si ce sont de bons enseignants, mais bien si la stratégie d'enseignement que nous préconisons est efficace.

Ensuite, nous leur présenterons la définition du terme «concept» et nous apporterons des précisions concernant cette définition.

Dans le but d'insister sur l'importance de l'apprentissage des concepts, nous verrons l'utilité des concepts soit qu'ils sont les composantes de base de la pensée, qu'ils sont des outils d'organisation de la pensée, qu'ils facilitent la compréhension mutuelle et réduisent la complexité de l'environnement, qu'ils permettent l'organisation des représentations de la réalité afin de l'expliquer et finalement qu'ils favorisent la compréhension de la société actuelle, la prise de décision et le jugement.

Ensuite, nous leur présenterons les trois niveaux de maîtrise du concept soit la définition, l'acquisition et le transfert et nous leur apportons les explications inhérentes à chacun des trois niveaux:

- a) définir un concept consiste à connaître l'étiquette, les attributs essentiels, les liens entre les attributs. Voici un exemple de la définition du concept de «révolution»: c'est une lutte ayant pour objectif un changement radical. La définition fait appel aux éléments de base, au rappel de connaissances et au savoir;
- b) acquérir un concept consiste à pouvoir l'utiliser dans un contexte donné, en l'occurrence celui de l'étude du passé. Par exemple, énoncer une définition différemment de la formule conventionnelle apprise (dire dans ses propres mots) ou utiliser le concept de «révolution» dans un autre contexte comme celui de la révolution tranquille, industrielle, etc. L'acquisition de concept fait appel à des résultats et au savoir-faire. C'est la transition entre la définition du concept et les autres niveaux plus élevés;
- c) transférer un concept c'est la capacité de l'utiliser dans un contexte différent de son acquisition en l'occurrence celui de la lecture du présent. Entre autres, les élèves pourraient donner un exemple d'une révolution en 1999 et justifier leur réponse ou en partant de ce qu'ils

savent d'une révolution, nous pourrions leur demander s'ils peuvent reconnaître une situation révolutionnaire et pourquoi. Le transfert de concept fait appel au savoir-faire et à l'expertise.

De plus, nous attirerons l'attention des enseignants sur des activités favorisant l'apprentissage de concept pour chacun des niveaux:

- a) définition du concept: mémorisation ou trucs mnémotechniques (SIM NAP =sédentaire, Iroquois, matriarcal; nomade, Algonquiens, patriarcal);
- b) acquisition de concept: dans plus d'une source, reconnaître les attributs essentiels et associer l'étiquette au concept.
- c) transfert de concept; décontextualiser et recontextualiser le concept dans une autre situation.

Deuxième partie; elle ne sera présentée qu'aux enseignants du groupe expérimental

Tout d'abord nous définirons les organisateurs sémantiques: c'est une stratégie d'enseignement ou d'apprentissage flexible qui peut être utilisée pour enseigner à organiser des informations ou des connaissances en représentant graphiquement des catégories d'informations ou de connaissances et leurs relations. Nous leur apporterons aussi des explications supplémentaires.

Ensuite, nous verrons l'utilité des O.S. D'abord comme moyen d'apprentissage, ensuite en tant que stratégie cognitive qui organise de façon visuelle l'information et les connaissances, comme outil cognitif qui organise la pensée, puis, en tant qu'outil de synthèse qui structure la «matière», également comme outil d'évaluation qui décèle les mauvais liens ou les relations inexacts; de même dans un réseau, il rend possible la localisation du ou des concepts non pertinents; en outre, il permet de discerner l'information essentielle de l'accessoire et favorise aussi l'élaboration d'un vocabulaire plus précis et finalement, la construction des concepts (catégories).

Suivra la présentation d'exemples d'O.S. que les élèves pourraient remplir exactement comme montré ou encore en ajoutant, en enlevant ou en déplaçant des éléments, du moment que ces derniers sont exacts et bien situés dans l'O.S. Les enseignants doivent être conscients qu'en agissant ainsi, nous favorisons la créativité tout en nous assurant que l'organisation des informations ou connaissances acquises et en voie d'acquisition est adéquate. Si tel n'était pas le

cas nous avons alors le pouvoir de rétablir immédiatement la situation. En plus d'exemples à remplir, nous présenterons aussi des exemples d'O.S. entièrement complétés.

Afin d'asseoir la crédibilité des arguments proposés et le bien-fondé de notre recherche, nous informerons les enseignants sur ce que la recherche nous dit concernant les concepts et les O.S. D'abord, il y a un lien entre les O.S. et la réussite scolaire et que nous utilisions une forme d'O.S. ou une autre, il n'y a pas de différence dans les résultats obtenus. Ensuite, les élèves performant davantage grâce aux O.S. De plus, l'intégration et la rétention des concepts augmentent. Les élèves ont un plus haut niveau de maîtrise des concepts. En outre, les O.S. facilitent la compréhension, réduisent le temps de mémorisation et le temps d'étude parce que les connaissances sont organisées.

De plus, les enseignants devront motiver les élèves à utiliser les O.S. Nous informerons donc les enseignants de ce que les élèves doivent savoir. D'abord ce qu'est un O.S., ensuite leur utilité et leur impact sur leur succès scolaire et finalement, comment les construire et comprendre leurs utilisations possibles.

Afin que les élèves acquièrent une plus grande maîtrise de cet outil, nous insisterons sur le fait qu'ils doivent apprendre à s'en servir. Ainsi les enseignants devront les enseigner de la façon suivante. D'abord en fournissant aux élèves des modèles déjà complétés, ensuite des occasions de pratiques guidées en classe et finalement des occasions de pratiques autonomes par exemple comme devoirs.

Dans le but de faciliter la tâche des enseignants, ces derniers recevront du matériel déjà conçu telles des fiches pour préparer l'enseignement de concept. Nous leur remettrons d'abord une matrice simplifiée d'analyse d'un concept avec les explications nécessaires, une autre déjà complétée et une dernière qui sera vierge. Ces matrices sont présentées en appendice 3.

De plus, trois modèles simples d'O.S. leur seront fournis comme base de départ (appendice 4), afin de pouvoir les utiliser eux-mêmes, car pour l'apprentissage de concepts les enseignants doivent connaître les attributs essentiels et les meilleurs exemples doivent être préparés à l'avance ainsi que les contre-exemples. Ensuite, ils pourront utiliser ces modèles pour les distribuer aux élèves en vue de leur apprentissage ou en créer d'autres selon leur besoin.

Ainsi, les enseignants étant instruits en ce qui concerne la théorie et les procédures à suivre, ils devraient être en mesure de mener à bien la tâche qui leur incombe. Une fois cette tâche accomplie, il nous faudra recueillir les données relatives à la maîtrise des concepts en histoire au secondaire.

APPENDICE 3

Matrices simplifiées d'une fiche concept

Matrice simplifiée d'une fiche concept

ÉTIQUETTE:

Les attributs et leurs relations	Formulation et/ou définition					
Éléments constitutifs de la notion <table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;">Addition</td> <td style="padding: 0 10px;">ou</td> <td style="padding: 0 10px;">distinction</td> <td style="padding: 0 10px;">ou</td> <td style="padding: 0 10px;">relation</td> </tr> </table>	Addition	ou	distinction	ou	relation	
Addition	ou	distinction	ou	relation		

Exemples	Contre-exemples
Réunissent tous les attributs	-Risquent d'être confondus avec les exemples. -Ne présentent que certains des attributs ou aucun.

Notions liées	À retenir
Notions à utiliser avec le concept présenté (liste, schéma, organisateurs graphiques ou o.g., etc.)	Éléments essentiels à retenir avec ce concept.

Note: l'appellation «organisateur graphique» est utilisée par Forget et Langlois pour désigner les organisateurs sémantiques. Parce que nous utilisons leur cahier, nous avons conservée cette appellation lorsque nous nous adressons aux enseignant(e)s et lors de l'expérimentation en classe.

Matrice simplifiée d'une fiche concept

ÉTIQUETTE:

Les attributs et leurs relations	Formulation et/ou définition

Exemples	Contre-exemples

Notions liées	À retenir

Exemple d'une fiche pour préparer l'enseignement de concept

ÉTIQUETTE: Société

Les attributs et leurs relations	Formulation et/ou définition
groupe individus organisé territoire	C'est un groupe d'individus organisé.

Exemples	Contre-exemples
<ul style="list-style-type: none"> *Québec *Une fourmilière *La société St-Jean-Baptiste 	<ul style="list-style-type: none"> *Les adolescents *Les «fans» de Céline Dion *La société des poètes disparus

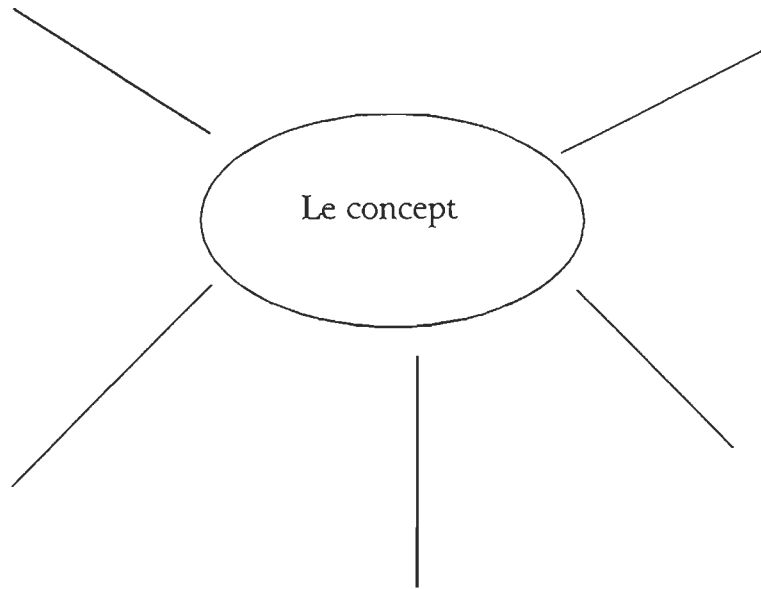
Notions liées	A retenir
utiliser un o.g. afin de mettre en relief les attributs essentiels du concept pour construire sa définition.	organisé = lois, règles, coutumes communes. Les aspects d'une société n'égalent pas les attributs essentiels

APPENDICE 4

Modèles de construction du concept
présentés aux enseignants

MODÈLE I

- A) Les élèves doivent découvrir les attributs essentiels du concept.



- B) Les exemples et contre-exemples permettent de vérifier l'acquisition et le transfert du concept.

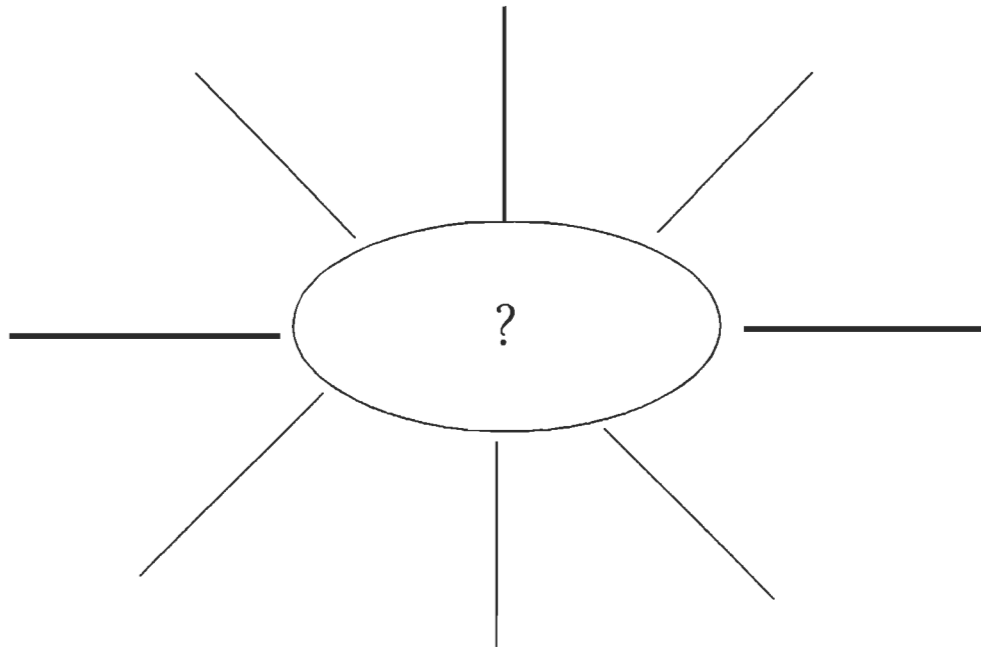
Exemple	Contre-exemples

MODÈLE II

A) Donner des exemples et des contre-exemples afin que les élèves découvrent les attributs essentiels, puis le concept.

Exemples	Contre-exemples

B)

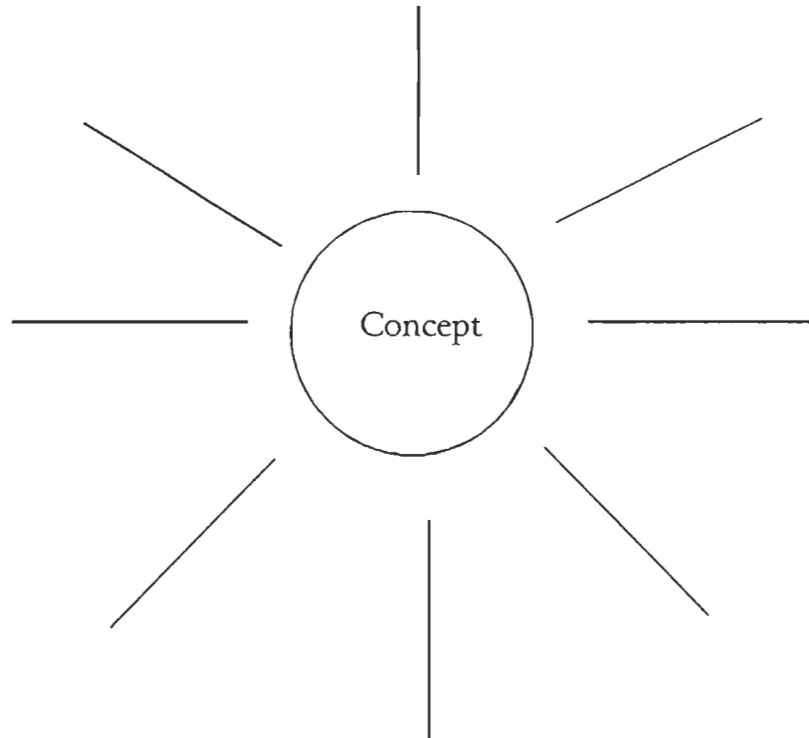


MODÈLE III

A)

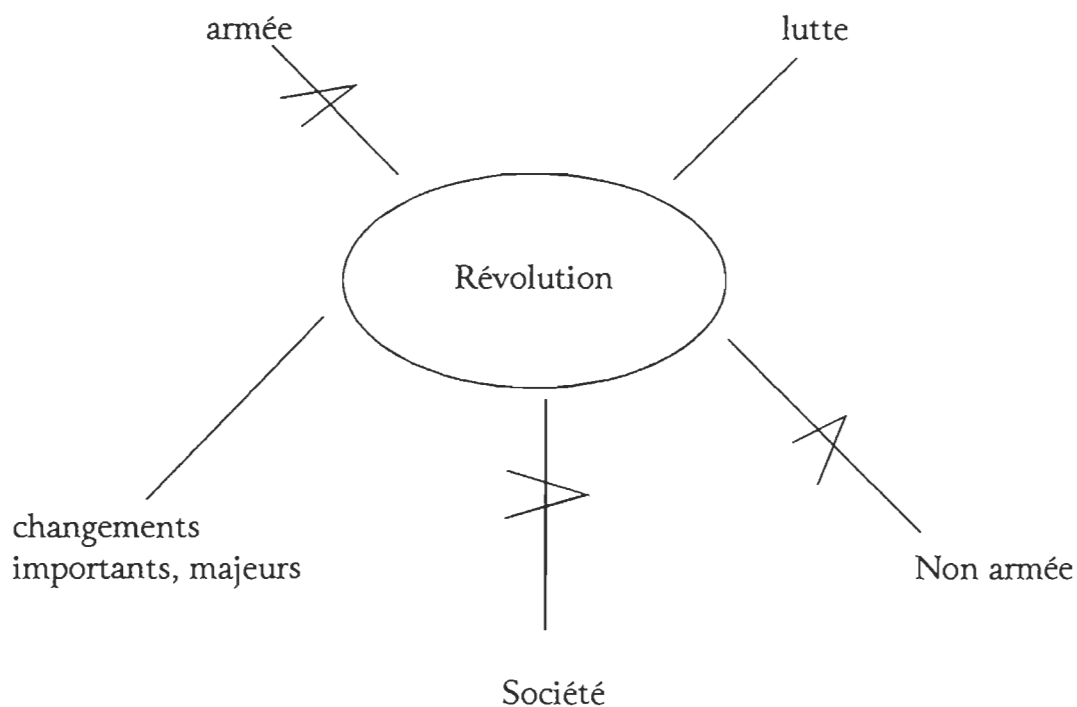
Exemples	Contre-exemples

B)



MODÈLE IV
complété

A)



Définition: «Lutte ayant pour objectif un changement important» (de la société), Cardin, J.-F, Bédard, R., Fortin, R. (1994), p. 487.

B)

Exemples	Contre-exemples
*La révolution industrielle en Angleterre *La révolution industrielle aux États-Unis, etc.	*Révolte des patriotes de 1837-38 *etc.

N.B. Le symbole > signifie: n'est pas toujours par exemple, armée.

APPENDICE 5

Instrument de mesure:

Questionnaire servant de prétest et de post-test
sur l'apprentissage des concepts en classe d'histoire au secondaire

*Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
Recherche ACH-SOS*

**L'APPRENTISSAGE DES
CONCEPTS
EN HISTOIRE AU SECONDAIRE**

Questionnaire

Présentation

1. Je suis étudiante à l'Université du Québec à Trois-Rivières à la maîtrise en éducation. Je fais présentement une recherche concernant l'apprentissage des concepts en histoire au secondaire. Le but que je poursuis aujourd'hui est de voir quel moyen pourrait aider les élèves à mieux maîtriser les concepts.
2. Les données recueillies dans ce questionnaire demeureront strictement confidentielles et ne seront utilisées que pour cette recherche. Elle ne changeront pas les notes scolaires.
3. Répondre à toutes les questions est important puisque des questionnaires incomplets changeraient les résultats de la recherche.
4. Lisez attentivement la question et utilisez les connaissances que vous avez déjà pour y répondre.
5. Vous répondez **sur le questionnaire** en encerclant la ou les lettre(s) correspondant à votre choix ou en répondant à la question.
6. 45 minutes sont nécessaires pour répondre à toutes les questions. Ne restez pas bloquer sur une question, vous y reviendrez à la fin.
7. Aucun manuel scolaire ou dictionnaire n'est permis. Vous n'avez besoin que d'un crayon et d'une efface.

Merci d'avoir accepté de collaborer à cette recherche

Josette Destrempe
Université du Québec à Trois-Rivières

Renseignements socio-économiques

		(N'écrivez rien dans cette colonne)
8.	Sexe: masculin <input type="checkbox"/> féminin <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9.	Langue utilisée à la maison: français <input type="checkbox"/> anglais <input type="checkbox"/> autre <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
10.	Nationalité d'origine: _____	7 <input type="checkbox"/>

QUESTIONNAIRE

Question # 1

Le texte suivant, de Jacques Cartier, est extrait du récit de son voyage en Amérique. L'auteur y raconte, dans la langue de son temps, sa rencontre avec les Amérindiens:

«...Nous leur fimes pareillement signe que nous ne leur voulions nul mal, et descendîmes deux hommes à terre, pour aller à eux, leur porter des couteaux et autres objets de fer, et un chapeau rouge pour donner à leur capitaine. Et eux, voyant cela, descendirent partie d'entre eux à terre, avec des peaux, et ils trafiquèrent ensemble ils montrèrent une grande et merveilleuse joie d'avoir et de recevoir lesdits objets de fer et d'autres chose.

Quelle y est la principale activité décrite?

- a) Le mercantilisme
- b) Le troc
- c) L'autarcie
- d) La colonisation.

Question #2

Voici 4 énoncés dont un seul décrit le mode de vie **SÉDENTAIRE** d'individus ayant vécu au temps de la colonie française en Amérique. Lequel?

- a) Ce sont des personnes, sous le Régime français qui prennent un engagement pour 3 ans avec un seigneur qui leur paie la traversée et pour lequel ils devront travailler.
- b) Ce sont des personnes dont les ancêtres sont de races différentes.
- c) Ce sont des personnes qui s'établissent dans un milieu de vie et qui vivent principalement d'agriculture.
- d) Ce sont des personnes qui explorent un territoire, en prennent possession et contractent des alliances avec les peuples de ce territoire.

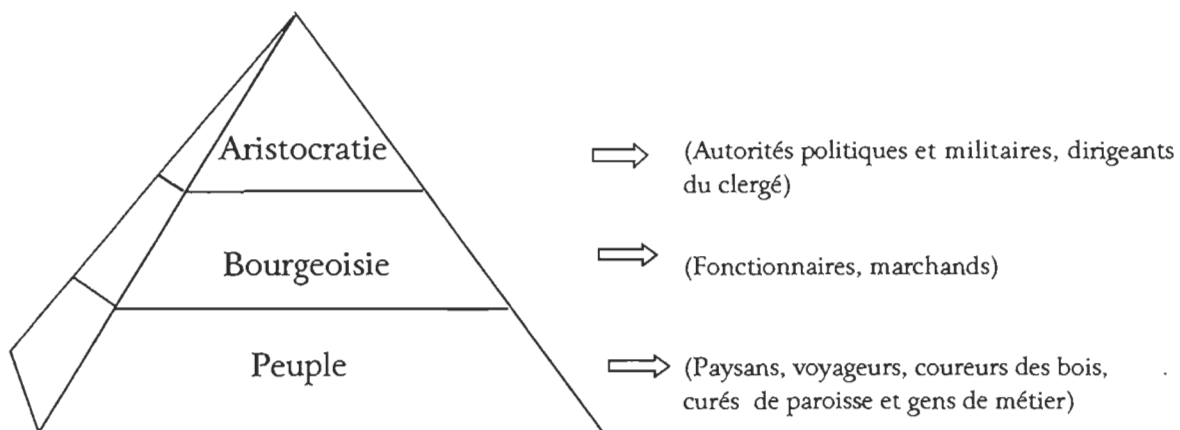
Question # 3

Parmi les énoncés suivants, lequel décrit le mieux le **MERCANTILISME**?

- 1. C'est une théorie économique dans laquelle la puissance d'un État est basée sur ses richesses en or et en argent et que le but premier de l'État est d'accroître ces richesses par tous les moyens.
- 2. C'est une théorie économique dans laquelle le système économique et social est basé sur l'initiative privée des entrepreneurs qui possèdent les capitaux et les usines, et qui emploient la main-d'oeuvre.
- 3. C'est une théorie économique dans laquelle un système économique permet à une population de se suffire à elle-même.
- 4. C'est une théorie économique dans laquelle la puissance d'un état est basée sur le travail agricole lequel représente le modèle de vie idéal.

Question # 4

La figure suivante représente l'ensemble des groupes composant la société en Nouvelle-France.



En vous référant à cette figure, quel nom donne-t-on à l'ensemble des groupes qui y sont représentés?

- a) Des groupes ethniques
- b) Une société matriarcale
- c) Des classes sociales
- d) Une société industrialisée

Question # 5

En Nouvelle-France, les relations commerciales entre Amérindiens et Français reposent essentiellement sur le troc.

Parmi les énoncés suivants, lequel définit le **TROC**?

- a) C'est une activité économique qui permet aux Indiens d'obtenir des marchandises européennes en les échangeant avec des dollars canadiens.
- b) C'est une activité économique qui permet aux Indiens d'obtenir des marchandises européennes en les échangeant avec de l'argent sur lequel était gravé le visage du roi de France.
- c) C'est une activité économique qui permet aux Indiens d'obtenir des marchandises européennes par l'intermédiaire d'une compagnie qui les leur fournit gratuitement.
- d) C'est une activité économique qui permet aux Indiens d'obtenir des marchandises européennes en les échangeant contre leurs pelleteries.

Question # 6

En vous référant aux connaissances que vous possédez déjà, donnez-moi un exemple d'un **EMPIRE** en 1998. Expliquez votre réponse.

Question # 7

Je suis un accord conclu entre deux ou plusieurs groupes de personnes par lequel un vaincu se rend à un vainqueur.

Qui suis-je?

Choix de réponses:

- a) Une conquête
- b) Un traité
- c) Un acte de capitulation
- d) Une proclamation

Question # 8

À l'aube du XXI^e siècle, une riche compagnie pétrolière vend son pétrole à travers le monde et se fait payer en or ou en argent solide. Elle accumule ainsi ces métaux précieux dans le but de s'enrichir davantage. Elle-même achète très peu des marchandises offertes mondialement. De plus, elle exploite une mine d'or en Afrique dans le seul but d'augmenter ses propres réserves d'or et donc d'augmenter sa puissance.

Quelle doctrine économique cette compagnie favorise-t-elle?

- a) Le troc
- b) L'expansion commerciale
- c) Le socialisme
- d) Le mercantilisme

Question #11

Un nouveau jeu sur CD ROM vient de voir le jour. Il s'agit d'une guerre virtuelle où il y a évidemment vainqueurs et vaincus. Au terme de longs combats, votre adversaire se rend. Vous gagnez la guerre. Vous demandez à votre adversaire de capituler. Lequel des énoncés suivants correspond à la description la plus exacte de cette **CAPITULATION**?

- a) Vous acceptez toutes les demandes du vaincu; après tout vous avez gagné la guerre et en bon prince vous vous faites généreux. L'écrire n'est pas nécessaire.
- b) Vous faites signer un document qu'on nomme «acte de capitulation» au vaincu; après tout les paroles s'envolent, mais les écrits restent.
- c) Vous refusez de vive voix toutes les demandes du vaincu; après tout vous êtes le plus fort et ils n'ont qu'à s'incliner.
- d) Vous prenez tout simplement possession du territoire et vous l'occupez; après tout il vous appartient maintenant que vous avez gagné la guerre.

Question # 12

Voici quatre énoncés parmi lesquels un seul définit le concept de **CLASSE SOCIALE**.

Quel est-il?

- a) C'est une société hiérarchisée où des groupes de personnes de même niveau social ont des intérêts et des coutumes communes.
- b) C'est une société où tous les gens sont égaux et qui se partagent le pouvoir.
- c) C'est un régime politique dans lequel le chef de l'État est un roi héréditaire.
- d) C'est une société dont la population se suffit à elle-même et se passe d'aide extérieure.

Question #13

Avant la venue des Français en Amérique, les Amérindiens étaient soit nomades soit sédentaires. Aujourd'hui, il existe toujours des nomades et des sédentaires même si le contexte actuel a beaucoup changé et ce ne sont pas nécessairement des Amérindiens.

Vous avez justement un de vos amis qui possède les caractéristiques d'un **SÉDENTAIRE**. Donnez-moi deux caractéristiques qui le décrivent bien et expliquez votre réponse.

Question # 14

Dès 1663, les administrateurs de la Nouvelle-France doivent appliquer les décisions du roi plutôt que de défendre les intérêts des compagnies de fourrures. Jean Talon est l'un d'eux et il favorise d'abord l'immigration.

Quel est l'énoncé qui correspond le plus fidèlement à l'**IMMIGRATION**?

Choix de réponses:

- a) C'est un mouvement de personnes qui entrent dans un pays pour s'y établir momentanément ou définitivement.
- b) C'est un mouvement de colons restés fidèles à l'Angleterre au moment de la Révolution américaine.
- c) C'est un mouvement de personnes dont les ancêtres sont de races différentes.
- d) C'est un mouvement de personnes qui quittent leur pays pour aller s'établir dans un autre momentanément ou définitivement.

Question # 15

Les documents suivants évoquent certains aspects des relations entre la France et la Nouvelle-France au début du 18^e siècle.

«La colonie du Canada n'est bonne qu'autant qu'elle peut être utile au royaume»

(Louis XIV à Beauharnois, 6 mai 1702)

«On n'établit des colonies que pour l'utilité des pays qui les forment.»

(Louis XIV à Vaudreuil et Beauharnois, 14 juin 1704)

«En général, il ne convient point trop que les manufacturiers s'établissent dans ce pays parce que cela ne se pourrait faire qu'au détriment de celles de France, mais il faut faire en sorte que les denrées que le Canada produit passent en France pour y être manufacturées.

(Pontchartrain à Raudot, 9 juin 1706)

Lequel des mots suivants peut-on associer à la réalité décrite dans ces trois documents?

- a) Le mercantilisme
- b) Le troc
- c) La colonie de peuplement
- d) L'autarcie

Question # 16

Voici diverses scènes de vie représentant soit le **MILIEU RURAL**, soit le **MILIEU URBAIN** en Nouvelle-France. Dites-moi à quel milieu appartient chacune des scènes suivantes en écrivant R pour rural et U pour urbain à côté du numéro correspondant à l'image.



1. _____



2. _____



3. _____

Question # 17

Avec la venue de Jacques Cartier, la France a pris possession d'un nouveau territoire en Amérique qu'elle peut exploiter et développer à son gré. Le texte suivant décrit une conception d'exploitation du territoire.

La France cherche à acquérir des richesses. Il y a une importante richesse naturelle en Nouvelle-France: la fourrure. Elle est très en demande en Europe car les chapeaux de feutre fabriqués à partir de poils de castor y sont à la mode. Alors, les Français échangent des produits finis contre des peaux aux Amérindiens. Ainsi, les Français se ravitaillent en fourrure. La population se compose surtout de commerçants, de traiteurs, de coureurs des bois, de soldats et d'interprètes. C'est ce à quoi se limite l'exploitation de la Nouvelle-France au début de la colonisation.

En faisant appel à vos connaissances, dites-moi si les caractéristiques contenues dans ce texte font référence à:

- a) Une colonie de peuplement
- b) Une métropole
- c) Une colonie-comptoir
- d) Une compagnie

Question # 18

Nicolas écrit une lettre à son ami Étienne dans laquelle il lui décrit son environnement.

Le 10 mai 1998

Mon cher ami Étienne,

Me voilà maintenant arrivé! Nous avons emménagé la semaine dernière. Installé sur mon balcon, je regarde le paysage qui a beaucoup changé. Il y a bien quelques arbres, mais ils sont si rabougris. Rien à voir avec ceux qu'il y avait chez-nous. Je vois des hommes et des femmes qui vont et viennent sans cesse. Ils se dirigent vers une énorme bâtisse à plusieurs étages où se trouve le siège social d'une compagnie «multinationale», me dit ma mère. Des édifices à plusieurs étages, il y en a! À la place d'une forêt d'arbres, il y a une forêt de maisons. Nous-mêmes, habitons au cinquième étage d'un édifice qui en a 12. C'est très haut. Il y en a d'autres qui sont encore plus hauts! Imagine!

Il y a aussi un énorme hôpital à quelques rues d'ici. Ma mère dit que c'est un hôpital universitaire. Non loin de là, il y a un palais de justice, plusieurs bureaux gouvernementaux, un CLSC et des magasins. Il y a de tout!

J'ai commencé mes cours, et j'aime ça. L'école est immense et il y a beaucoup d'élèves qui viennent de pays différents. Il y a des Espagnols, des Africains, des Vietnamiens, des Sénégalais, des Chinois et j'en passe. Au début, je me sentais perdu, mais maintenant, ça va. J'ai déjà des amis.

J'ai encore beaucoup de choses à te dire, mais je dois aller faire mes devoirs. Je t'écrirai la semaine prochaine. Viens me voir quand tu le pourras. Je t'attends.

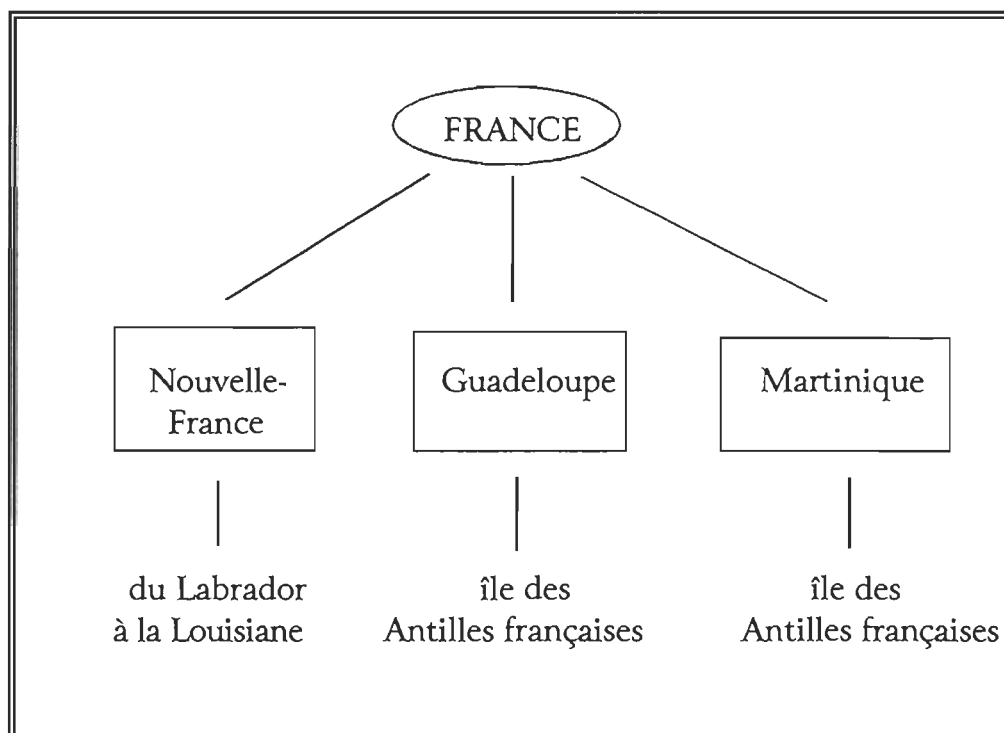
Ton ami Nicolas.

À la lumière des informations contenues dans cette lettre, Étienne peut affirmer que:

- a) Nicolas vit dans un milieu rural où les classes sociales sont très distinctes.
- b) Nicolas vit dans un milieu urbain où les services sont facilement accessibles.
- c) Nicolas vit dans un milieu rural où les services sont rares et difficilement accessibles.
- d) Nicolas vit dans un milieu urbain économiquement très faible où il a de la difficulté à obtenir des services parce qu'il ne peut pas les payer.

Question # 19

Comme l'Espagne et le Portugal, la France désire explorer de nouvelles terres. Les explorations de Jacques Cartier ouvrent la voie à l'installation d'une population française. Le tableau suivant représente les possessions françaises.



Dites-moi si l'ensemble des éléments contenus dans ce tableau représente:

- a) une métropole
- b) une colonie
- c) un empire
- d) une démocratie

Question # 20

Un Amérindien nous raconte comment vivait son peuple avant l'arrivée des Français en Amérique.

Au printemps, nous nous retrouvions près des lieux de migrations des oiseaux; en été, nous pêchions ou nous faisons la cueillette près des cours d'eau; en automne et en hiver, nous nous séparions en bandes à l'intérieur des terres pour la chasse. C'est mon père qui s'occupait de nous nourrir et qui nous défendait lorsque nous étions en danger. Mon père a reçu de son père l'héritage matériel et social, comme je le recevrai de mon père. Ma mère s'occupait de différents travaux domestiques en plus de cueillir dans la forêt des végétaux et de rapporter du petit gibier pour compléter le menu quotidien.

Que vous décrit cet Amérindien?

- a) le mode de vie nomade
- b) le mode de vie colonial
- c) le mode de vie sédentaire
- d) le mode de vie démocratique

Question # 21

Plusieurs facteurs ont contribué au peuplement de la Nouvelle-France aux 17^e et 18^e siècles.

Le tableau suivant illustre l'influence de l'un d'eux. Quel est-il?

*Population arrivée de France
en Nouvelle-France entre
1608 et 1760*

1608-1640:	296
1640-1660:	964
1660-1680:	2,542
1680-1700:	1,092
1700-1720:	659
1720-1740:	1,008
1740-1760:	3,565

Choix de réponses:

- a) L'émigration
- b) La natalité
- c) La colonie-comptoir
- d) L'immigration.

Question # 22

Voici plusieurs énoncés dont cinq caractérisent la **COLONIE-COMPTOIR**.
Quels sont-ils?

- | | |
|---|---|
| a) L'objectif de cette colonie est d'exploiter les ressources naturelles. | e) Les types d'établissements nécessaires sont des entrepôts, des lieux d'échange et des logements. |
| b) Les types d'établissements nécessaires sont des maisons, des églises, des fermes, etc. | f) L'objectif de cette colonie est de créer une société. |
| c) Il ont besoin de moins de 100 personnes. | g) Ils ont besoin de coureur des bois. |
| d) On échange des pelleteries contre des marchandises européennes. | h) On cultive surtout la terre. |

Question # 23

Les peuples qui se déplaçaient constamment à la recherche de nourriture et qui n'avaient pas d'habitation fixe se nommaient:

- a) Sédentaires
- b) Métis
- c) Nomades
- d) Émigrants

Question # 24

Voici un extrait d'un tableau provenant du bureau de la statistique du Québec pour l'année 1996.

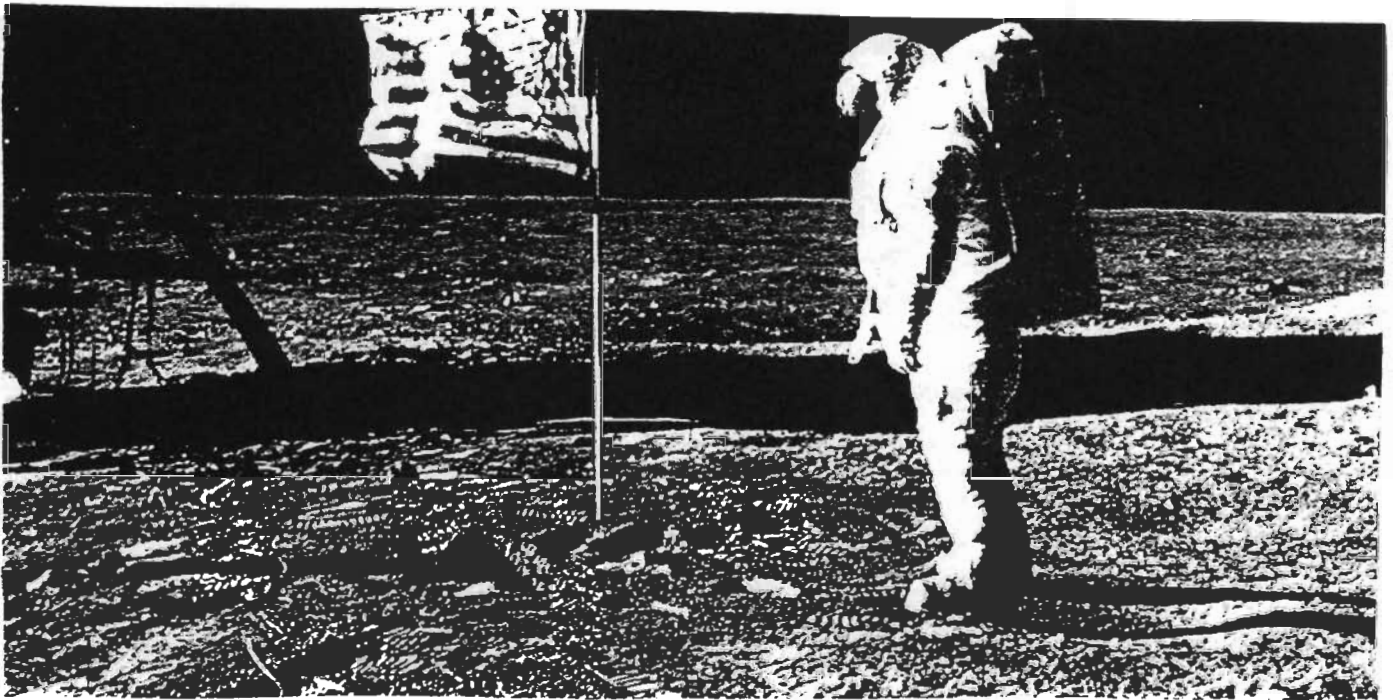
Statistiques démographiques Province de Québec 1996		
Pays de naissance	Nombre de personnes arrivées au Québec	Pourcentage
Haïti	1 612	6,3
France	2 074	8,0
Ex-Urss	1 517	5,9
Inde	1 394	5,4
Maroc	658	2,6
Taiwan	623	2,4

Il représente un facteur d'augmentation de la population. Quel est ce facteur?

- a) La natalité
- b) L'expansion territoriale
- c) L'immigration
- d) Le développement urbain

Question #25

La scène suivante représente un événement mondial majeur survenu le 20 juillet 1969. Elle représente Edwin A. Aldrin, plantant le drapeau des États-Unis sur la lune.



Quel titre donneriez-vous à cette photo?

- a) L'indépendance de la lune
- b) La colonisation de la lune
- c) La capitulation de la lune
- d) La conquête de la lune

Question # 26

Voici l'extrait d'un article paru dans un quotidien important où suite à une enquête, un journaliste dénonce les intentions d'un homme d'affaires. Cet homme d'affaires a des idées bien arrêtées sur la façon de gérer sa nouvelle possession.

Journal le Grand Nord

Un homme d'affaires très influent vient d'obtenir du gouvernement canadien le monopole de la chasse au caribou au Labrador. Cependant, en retour, il est obligé de financer et d'organiser l'établissement de colons et de membres du clergé. Cet homme n'est pas intéressé à établir ces personnes parce que les frais sont trop élevés (transport, nourriture, etc.) ce qui diminuera considérablement ses profits et la rentabilité de son affaire, nous dit-il. Les colons feraient du commerce pour se faire un peu d'argent et cela signifie encore moins de profit pour lui. De plus, si les inuits deviennent catholiques et abandonnent leur mode de vie traditionnelle, qui va chasser le caribou pour nous, rajoute-t-il.

Son seul but est d'exploiter cette richesse naturelle en échangeant aux Inuits les produits du caribou contre des produits manufacturés et ainsi ravitailler le gouvernement en produits divers telles les peaux, la viande, etc. et rien d'autre.

Quel type de colonie cet homme favorise-t-il?

- a) Une colonie-comptoir
- b) Une colonie pénitentiaire
- c) Une colonie religieuse
- d) Une colonie de peuplement

Question # 27

Voici quelques extraits de la lettre qu'un jeune Canadien a écrite à son ami de France quelques semaines après des événements importants survenus en Nouvelle-France et qui décrit la nouvelle situation de la colonie française.

15 novembre 1763

Mon cher Augustin,

Je prends un peu de temps pour t'écrire quelques mots à propos des événements importants survenus en cette colonie du Canada. Depuis septembre, nous sommes des sujets britanniques.

Depuis plusieurs années nous essayons les attaques des Anglais. Jusqu'en 1758, nous leur avons résisté et nous avons même connu plusieurs victoires. À partir de 1758, les forces anglaises envahissent progressivement la Nouvelle-France. Louisbourg est tombé en 1758, Québec en 1759 et Montréal en 1760. Entre 1760 et 1763, nous avons vécu sous le régime militaire anglais. En février 1763, le traité de Paris consacre la fin de la Nouvelle-France. En octobre de la même année la Proclamation royale trace les frontières d'une nouvelle colonie anglaise, la «Province of Quebeo» et Londres adopte des mesures qui visent l'assimilation des Canadiens.

Notre colonie est limitée à une bande de terre étroite qui s'étend le long du fleuve Saint-Laurent. La «Province of Quebeo» doit d'ailleurs faire place aux vainqueurs; c'est pourquoi certaines seigneuries sont passées aux mains de colons britanniques. Nous avons été vaincus.

...Il reste tant de choses à te dire, mais le temps me manque. Je termine cette lettre en me demandant si je m'en retournerai en France ou si je resterai ici où il y a tant à faire.

Ton ami,

Olivier

À la lumière de vos connaissances et de l'ensemble des événements décrits dans cette lettre dites-moi s'il s'agit:

- a) D'un traité de paix
- b) D'une révolte
- c) Du régime seigneurial
- d) D'une conquête

Question #28

Voici quelques extraits d'un document signé en 1760 par le Général Amherst, commandant en chef des armées britanniques en Amérique du Nord et par le marquis de Vaudreuil, Gouverneur et lieutenant-général pour le roi de France au Canada.

Les demandes de Vaudreuil	Les réponses du général Amherst
<p>article 1</p> <p>Vingt-quatre heures après la signature, le général anglois fera prendre par les troupes de Sa Majesté Britannique possession des portes de la ville de Montréal, et la garnison angloise ne pourra y entrer qu'après l'évacuation des troupes françaises.</p>	<p>1</p> <p>Toute la garnison de Montréal doit mettre bas les armes et ne servira point pendant la présente guerre. Immédiatement après la signature de la présente, les troupes du Roi prendront possession des portes et posteront les gardes nécessaires pour maintenir le bon ordre dans la ville.</p>
<p>Article 4</p> <p>Les milices, après avoir sorti de la ville et des forts et postes ci-dessus, retourneront chez eux sans pouvoir être inquiétées sous quelque prétexte que ce soit pour avoir porté les armes.</p>	<p>4</p> <p>Accordé</p>
<p>Article 6</p> <p>Les sujets de Sa Majesté Britannique et de Sa Majesté Très Chrétienne, soldats, miliciens ou matelots qui auront déserté ou laissé le service de leur Souverain et porté les armes dans l'Amérique Septentrionale seront de part et d'autre pardonnés de leurs crimes; ils seront respectivement rendus à leur patrie...</p>	<p>6</p> <p>Refusé</p>
<p>Article 27</p> <p>Le libre exercice de la religion catholique et romaine subsistera en son entier, en sorte que tous les états et les peuples des villes et des campagnes, lieux et postes éloignés pourront continuer de s'assembler dans les églises et...</p>	<p>27</p> <p>Accordé pour le libre exercice de la religion; l'obligation de payer la dîme aux prêtres dépendra de la volonté du Roi.</p>

Ce document réunit les principales caractéristiques d'un acte de...

- a) concession seigneuriale
- b) capitulation
- c) déportation d'une population
- d) déclaration de guerre.

Question # 29

Deux des énoncés suivants caractérisent le **MILIEU URBAIN** du XVII^e siècle en Nouvelle-France. Quels sont-ils?

1. C'est un milieu où durant l'hiver, nous complétons nos revenus par un appoint en fourrure.
2. C'est un milieu d'administration civile, d'artisanat, de commerce, de services et le siège de la vie politique.
3. C'est un milieu où les grandes distances à parcourir sont un obstacle permanent à l'accessibilité des services offerts.
4. C'est un milieu protégé par des murailles et où il y a d'importantes différences sociales, mais qui est ouvert sur l'extérieur.
5. C'est un milieu où nous sommes soumis au cens, rentes et autres droits onéreux.

- | | |
|-----------|-----------|
| a) 2 et 4 | c) 1 et 4 |
| b) 5 et 2 | d) 1 et 5 |

Question # 30

Un de vos copains possède un «walkman» de belle qualité. Vous possédez un des plus récents «nintendo» sur le marché. Après discussion, d'un commun accord vous lui donnez votre «nintendo» et en retour, il vous donne son «walkman». Maintenant, sans avoir déboursé d'argent, chacun possède en propre ce qui était le bien de l'autre.

De quelle activité économique s'agit-il?

- a) Du commerce triangulaire
- b) Du troc
- c) Du mercantilisme
- d) Du libre-échange

Question # 31

Le texte suivant est un résumé des propos tenus par un journaliste invité à une émission télévisée d'affaires publiques.

...les nouvelles lois adoptées récemment par le gouvernement présentement au pouvoir n'ont en rien amélioré les conditions du peuple. Les compressions budgétaires qui en résultent frappent encore une fois les plus démunis et épargnent ou touchent si peu ceux qui possèdent argent et pouvoir. Au sommet de l'échelle sociale, les riches sont plus riches; au bas de l'échelle sociale, les pauvres sont encore plus pauvres et le groupe de personnes à revenus moyens tend à disparaître graduellement parce qu'il s'appauvrit continuellement. Les objectifs du gouvernement tendent vers l'assainissement des finances publiques et un déficit «zéro», mais à quel prix?...

Le contenu de ce texte nomme différents groupes composant la société d'aujourd'hui. S'agit-il:

- a) de groupes ethniques
- b) de classes sociales
- c) de communauté culturelle
- d) de partis politiques

Question # 32

Avant l'arrivée de Christophe Colomb en Amérique, les Amérindiens occupaient déjà l'ensemble du territoire. Il existait deux groupes linguistiques et chacun avait leur propre mode de vie.

Le tableau suivant vous présente les caractéristiques d'un mode de vie Amérindien.

Alimentation	Logement	Outils-ustensiles	Vêtements
Maïs, courges, haricots, poisson, cerf.	Maisons en panneaux d'écorces, villages parfois entourés de palissades.	Pots de terre cuite, paniers, arcs canots d'écorce, haches, grattoirs, pilons, paniers en matière végétale.	Vêtements fait de peaux.

De quel mode de vie s'agit-il?

- a) Sédentaire
- b) Canadien
- c) Nomade
- d) Colonial

Question# 33

Lors d'une importante soirée familiale, votre mère vous présente un oncle de souche canadienne-française que vous n'aviez jamais vu auparavant. Elle vous dit que c'est un incurable **NOMADE**. Donnez-moi deux caractéristiques qui, dans le contexte **actuel** le décrivent bien et expliquez votre réponse.

RÉFÉRENCES

Aylwin, U. (1996). La différence qui fait la différence...ou l'art de réussir dans l'enseignement. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

Barth, B.-M. (1987). L'apprentissage de l'abstraction, Paris, Retz,.

Bloom, B. S. (1975). Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1: domaine cognitif, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 232 p.

Bogden, C.A. (1977). The use of concept mapping as a possible strategy for instructional design and evaluation in college genetics. Ithaca, Ny: M.S. Thesis, Department of Education, Cornell University.

Bousquet, W.S.(1982). An application of Ausubel's learning theory to environmental education: a study of concept mapping in a college natural resources management course. Dissertation Abstract International, ED 216 900.

Cardemone, P. F. (1975). Concept mapping: a technique of analyzing discipline and its use in the curriculum and instruction in a portion of a college level mathematics skills course. Ithaca, NY: M.S. Thesis, Department of Education, Cornell University.

Cardin, J.-F, Bédard, R., Fortin, R. (1994). Le Québec: héritages et projets, 2e ed., Les Éditions HRW ltée. Québec.

Clarke, J., Martell, K. et Willey, C. (1994). Sequencing graphic organizers to guide historical research, The Social Studies. March/April, 70-75.

Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal (1990). Évaluation de fin de module, Histoire du Québec et du Canada, module 1.

Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal (1988). Évaluation de fin de module, Histoire du Québec et du Canada, module 2 et 3.

Cloutier, R. (1996). Psychologie de l'adolescent, 2e Ed., Montréal: Gaétan Morin éditeur.

Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1998). Classification du Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Montréal.

Coron, M. (1991). Carte cognitive et représentation cartographique. L'enseignement des sciences humaines au primaire, Acte du colloque sur l'enseignement des sciences humaines au primaire tenu les 14-15 mai 1990 à l'Université Laval sous les auspices de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Sherbrooke: Éditions du CPR, 67-81.

Delisle, R., et Henry, J. (1996). Simplifier, c'est abstraire. Cahiers Pédagogiques, 344/345, 70-73.

Desprels-Fraysse, A. (1990). Comment aider l'enfant à catégoriser, Revue Française de Pédagogie, 92, 15-22

Desrosiers-Sabbath, R. (1984). Comment enseigner les concepts: vers un système de modèles d'enseignement. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Desrosiers-Sabbath, R. (1992). La construction des concepts: le fondement de l'architecture de la pensée. Vie pédagogique, 77, 21-25.

Dolan, C. (1996). Quelques réflexions sur l'enseignement de l'histoire au Québec, texte présenté au groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Québec.

Dueck, K.G. (1979). Teaching concepts: from theory to practice. The History and Social Science Teacher, 14(2), 103-112.

Dyrud, M. A. (1994). Mapping: a collaborative activity for fun and profit. Bulletin of the Association for Business Communication, 57(2), 57-58.

Forget, G. et Langlois, D. (1996). Une clé pour l'histoire, Montréal: Éditions GFD.

Fraser, K. et Edwards J. (1985). The effects of training in concept mapping on student achievement in traditional tests. Research in Science Education, 15, 158-185.

Gagné, R.M. (1976). Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Les

Éditions HRW Ltée, Montréal.

Gentner, D., Rattermann, M. J. et Forbus, K. (1993). The roles of similarity in transfer: separating retrievability from inferential soundness, Cognitive Psychology, 25, 524-575.

Gick, M. L. et Holyoak K. J. (1983). Schema induction and analogical transfer, Cognitive Psychology, 15, 1-38.

Gineste, M.-D. et Indurkha, B. (1993). Schema induction and analogical transfert, Cognitive Psychology, 15, 1-38.

Gouvernement du Québec (1996). Statistiques démographiques de la province de Québec, Québec.

Gravel, B. et Lebrun, N. (1997). La carte conceptuelle, outil d'enseignement et d'évaluation en sciences humaines, Traces, 35(3), 14-17.

Heinze-Fry, J. A. et Novak, J.D. (1990). Concept mapping brings long-term movement toward meaningful learning, Science Education, 74(4), 461-472.

Hermann, G. (1992). L'enseignement et l'apprentissage: un cadre conceptuel, Victoriaville, Pôle de l'Est.

Holley, C.D. et Dansereau, F. R. (Eds.) (1984). Spatial learning strategies, Orlando, FL: Academic Press.

Irvin, L. J. et Rose, E. O. (1995). Starting Early with Study Skills, Allyn and Bacon, Massachusetts, 249 p.

Jantz, R. (1988). Teaching Concepts for Higher-Level Thinking, dans R.I. Ardends, Learning to Teach (pp. 318-360), New-York: Randon House.

Klausmeier, H. J., Ghatala, E. S. et Frayer, D. A. (1974). Conceptual learning and development: a cognitive view, New-York: Academic Press.

Klausmeier, H. J., et Hooper, F. H. (1974). Conceptual Development and Instruction, dans F.N. Kerlinger (Ed.), Review of Research in Education, Itasca, IL:Peacock.

Lacoursière, J. (1996). Se souvenir et devenir, Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

Laville, C. (1975). Psychologie de l'adolescent et enseignement historique: le problème de l'accès à la pensée formelle. Cahiers de Clio, 43/44, 33-42.

Lebrun, N. (1994). Les concepts en sciences humaines. Traces, 32(5), 12-17.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire Actuel de l'Éducation, 2e édition, Montréal, Guérin.

Lehman, J.D., Carter, C. et Kahle, J.B. (1985). Concept mapping, vee mapping, and achievement: results of a field study with black high school students. Journal of Research in Science Teaching, 22(7), 663-673.

Martorella, P.H. (1991). Promoting reflective inquiry: developing and applying concepts, generalizations, and hypotheses, Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools, Toronto: Collier Macmillan Canada, 136-150.

Ministère de l'éducation du Québec, (1982a). Programme d'Études d'Histoire Générale, deuxième secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec, (1982b). Programme d'Études d'Histoire du Québec et du Canada, quatrième secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.

Moreira, M. A. (1979). Concept maps as tools for teaching, Journal of college science teaching, 8(5), 283-286.

Moreira, M. A. (1977). An Ausubelian approach to physics instruction: an experiment in an introductory college course in electromagnetism. Ithaca, NY.: Ph.D. Dissertation, Department of Education, Cornell University.

Nguyen-Xuan, A. (1995). Les mécanismes cognitifs d'apprentissage, Revue Françaises de Pédagogie, 112, 57-67

Novak, J., Gowin, B.D. et Johansen G.T. (1983). The use of concept

mapping and knowledge vee mapping with junior high school science students. Science Education, 67(5), 625-645.

Novak, J. (1990a). Concept mapping: a useful tool for science education, Journal of Research in Science Teaching, 27(10), 937-949.

Novak, J. (1990b). Concept maps and Vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning, Instructional science, 19, 29-52

Okebukola, P.A. (1990). Attaining meaningful Learning of Concepts in Genetics dans Ecology: an Examination of the Potency of the Concept Mapping technique, Journal of Research in Science Teaching, 27(5), 493-504.

Pankratius, W. et Keith, T.C. (1987). Building and Organized Knowledge base: Concept Mapping in Secondary Schools, Paper presented at the annual meeting of the National Science a Teacher Association, Washington, D.C.

Pankratius, W.J. (1988). What Research Says about Concept Mapping, Annual Convention of the National Association of Science Teachers, St-Louis, MO.

Paul, J.-C. (1990). Construire des concepts pour apprendre l'abstraction, Apprenons pour enseigner II, janvier, 84-91.

Perkins, D.N. et Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-Bound? Educational Researcher, 18(1), 16-25.

Piaget, J. (1963). La naissance de l'intelligence, 4e éd., Paris: Presses universitaires de France.

Pieronek, F. (1994). Using maps to teach note taking and outlining for report writing, The Social Studies, 165-169.

Prater, M.-A. (1993). Teaching concepts: procedures to the design and delivery of instruction, Remedial and Special Education, 14(5), 51-62.

Rafferty, D. C. et Fleschner, K. L. (1993). Concept mapping: a viable alternative to objective and essay exam, Reading, Research and Instruction, 3(32), 25-34.

Robert, M. (1988). Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie, 3e ed., St-Hyacinthe, Edisem Inc.

Robertson-Taylor, M. (1985). Changing the meaning of experience: empowering learners through the use of concept maps, vee diagrams, and principals of educating in a biology lab course, Ithaca NY.: unpublished Ph.D. Dissertation, Department of Education, Cornell University.

Sherris, J.D. et Kahle, J. B. (1984). The effects of instructional organization and locus of control orientation on meaningful learning in high school biology students. Journal of Research in Science Teaching, 21(1), 83-94.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning, Review of Educational Research, 56(4), 411-436.

Slavin, E.R. (1994). Educational Psychology, 4e ed., Allyn and Bacon, Massachusetts, pp.184-260.

Stensvold, M.S. et Wilson, J. T. (1990). The interaction of verbal ability with concept mapping in learning from a chemistry laboratory activity. Science Education, 74(4), 473-480.

Stewart, J., VanKirk, J., et Rowell, R. (1979). Concept mapping: A tool for use in biology teaching. The american biology teacher, 41, 171-175.

Symington, D. J., et Novak, J. D. (1982). Concept mapping for curriculum development, The Victorian Institute of Educational Research, 48, 3-11.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive, Montréal: Éditions Logiques inc.

Tessmer, M., Wilson, B. et Driscoli, M. (1990). A new model of concept teaching and learning, Education Technology Research and Development, 38(1), 45-53.

Tochon, F.V. (1990). Les cartes de concepts dans la recherche cognitive sur l'apprentissage et l'enseignement. Repères bibliographiques; perspectives documentaires en éducation, 21, 87-105.

Tutiaux-Guillon, N., Guyon, S. et Mousseau, M.-J. (1993). Enseigner des concepts: Quelles situations d'apprentissage?, Informations, Mitteilungen, Communications, 14(1), 7-19.

Vygotski, L.S. (1985), Pensée et langage, Paris, Editions sociales.

Wesley, W.G. and Wesley, B.A. (1990). Concept Mapping: A Brief Introduction, The Teaching Professor, 4, 51-52.

Willerman, M. et Mac Harg, R. A. (1991). The Concept Map as an Advance Organizer. Journal of Research in Science Teaching, 28(8), 705-711.