

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
SANDRA CHIASSON DESJARDINS

LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS EN HISTOIRE ET
ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE
DANS LE CADRE D'UN ENSEIGNEMENT DE CONCEPTS

FÉVRIER 2013

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.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	4
RÉSUMÉ	6
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I.....	11
LA PROBLÉMATIQUE ET LE CONTEXTE D'IMPLANTATION DE NOUVELLES PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	11
1.1 Problématique - contexte de la recherche.....	11
1.1.1 Mise en place du Programme de formation de l'école québécoise.....	12
1.2 Mise en place du programme HÉC	14
1.2.1 Historique et contexte	14
1.2.2 L'approche didactique et pédagogique du programme HÉC.....	15
1.3 Résumé de la problématique, des questions de recherche et des objectifs.....	18
CHAPITRE II	23
LE CADRE CONCEPTUEL	23
2. Définition des concepts	23
2.1. Pratique enseignante	23
2.2 Concept	24
2.2.1 Concept en HÉC.....	27
2.2.2 Enseignement des concepts.....	28
2.2.3 Modèles de conceptualisation	31

	2
CHAPITRE III	39
LA MÉTHODOLOGIE	39
3.1 La recherche qualitative	39
3.2 La <i>Grounded Theory</i> et la phénoménologie	41
3.3 La collecte de données.....	45
3.3.1 L’entretien d’explicitation	48
3.4 Les moyens de l’analyse.....	52
CHAPITRE IV	54
LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	54
4.1 La définition du terme concept par les enseignants	55
4.2 Le choix des concepts à enseigner.....	60
4.3 La façon de définir les concepts pour les élèves	63
4.4 Les pratiques pédagogiques dans le cadre d’un enseignement des concepts	66
4.4.1 Activer les connaissances antérieures.....	67
4.4.1.1 Une planification orientée vers les connaissances antérieures.....	68
4.4.1.2 L’activation des connaissances antérieures dans une situation d’enseignement-apprentissage	69
4.4.2 L’utilisation d’exemples et de contre-exemples	72
4.4.2.1 Les avantages et les limites de l’utilisation d’exemples et de contre- exemples.....	74
4.4.3 L’exploitation de ressources visuelles	79
4.4.4 La mise en place d’une situation d’enseignement-apprentissage orientée vers l’apprentissage d’un concept	81

4.4.4.1 La situation d'enseignement-apprentissage de Luc : un jeu de carte pour enseigner le concept de hiérarchie sociale	82
4.4.4.2 La situation d'enseignement-apprentissage de Marie : une histoire pour enseigner le concept de division du travail	85
4.4.4.3 La situation d'enseignement-apprentissage de Laurence : Un réseau conceptuel pour enseigner le concept de colonisation	89
4.4.4.4 La situation d'enseignement-apprentissage de Josée : un jeu de rôle pour enseigner le concept de colonisation.....	92
4.4.4.5 La situation d'enseignement-apprentissage de Katy : le vote d'une loi pour enseigner le concept de démocratie.....	94
4.4.5. Les difficultés rencontrées lors de l'enseignement des concepts	98
CHAPITRE V	101
LA SYNTHÈSE ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	101
5.1 Discussion sur les représentations du concept par les enseignants	102
5.2 Discussion sur la planification précédant l'enseignement des concepts en classe	107
5.2.1 Discussion sur le choix du concept à enseigner.....	107
5.2.2 Discussion sur le choix d'une définition pour un concept.....	110
5.2.3 Discussion sur le choix des stratégies pédagogiques.....	115
5.2.3.1 Discussion sur l'activation des connaissances et les représentations antérieures.....	120
5.2.3.2 Discussion sur l'utilisation d'exemples et de contre-exemples	122
CONCLUSION	127
BIBLIOGRAPHIE	130

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma de la problématique et du cadre conceptuel.....	21
Figure 2 : Tableau synthèse de l'analyse des résultats.....	102

Je tiens à remercier mon directeur de recherche,
Félix Bouvier, pour tes nombreux et précieux
conseils, tes suggestions et tes idées éclairantes
ainsi que ton grand soutien.

Merci également à François Guillemette, co-
directeur de recherche, pour ton accompagnement
et ton éclairage essentiel en ce qui concerne tout le
processus méthodologique de cette recherche.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur les pratiques pédagogiques des enseignants en *histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC) au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement des concepts en HÉC. Plus précisément, la recherche poursuit trois objectifs. Premièrement, il s'agit d'identifier les pratiques pédagogiques déployées par les enseignants lorsqu'ils pilotent et animent, en classe d'HÉC avec des élèves de première et de deuxième secondaire, des situations d'enseignement-apprentissage visant l'apprentissage de concepts. Deuxièmement, la recherche vise à décrire les pratiques de planification et de préparation qui précèdent cette mise en œuvre en classe. Enfin, nous cherchons à comprendre le lien entre les pratiques enseignantes en HÉC et les modèles de conceptualisation recommandés tels ceux proposés par Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984) et Rieunier (2001).

Dans une approche qualitative de la recherche, inspirée par les courants de la *Grounded theory* et de la phénoménologie, nous avons interrogé, à une ou deux reprises, cinq enseignants du premier cycle du secondaire en HÉC. Les entrevues portaient sur leurs pratiques dans le cadre d'une planification et d'un enseignement de concepts se retrouvant dans le programme HÉC. Ayant choisi un échantillon de convenance, nous avons sélectionné des enseignants capables de nous renseigner sur le phénomène que nous étudions. Les enseignants interrogés réalisent un enseignement de concepts en

classe d'HÉC au premier cycle du secondaire. L'analyse des données a été effectuée par codage et catégorisation des données, procédure inspirée de la *Grounded theory*.

Les données recueillies auprès des enseignants permettent de constater que plusieurs dimensions sont englobées dans la planification et l'enseignement de concepts en classe d'HÉC. Sur le plan de la planification, celles-ci sont alimentées par de nombreuses questions et réflexions qui portent sur le choix des concepts à enseigner en classe et sur la façon de les définir pour les apprenants. Sur le plan des stratégies pédagogiques favorisant l'enseignement des concepts, nous avons identifié quatre catégories :

- 1) l'activation des connaissances antérieures afin de lier le concept ou des caractéristiques de ce dernier à des éléments déjà connus et appris des élèves;
- 2) l'utilisation d'exemples et de contre-exemples pour illustrer le concept et mettre en relief ses différents attributs;
- 3) l'exploitation de ressources visuelles afin de faciliter la compréhension et l'apprentissage du concept;
- 4) la mise en place d'une activité orientée vers l'apprentissage d'un concept pour travailler sur les représentations des apprenants.

Enfin, sur le plan didactique, les enseignants abordent la question des difficultés liées plus spécifiquement à l'enseignement de ces objets abstraits.

L'analyse de ces données et leur mise en parallèle avec les écrits scientifiques permettent de constater que plusieurs défis rencontrés par les enseignants lorsqu'ils planifient et enseignent des concepts, notamment au niveau du choix de la définition et des attributs

du concept, sont abordés dans la littérature. La synthèse et la discussion des résultats ont également permis de constater qu'il est possible de faire des liens entre les modèles de conceptualisation de Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984) et Rieunier (2001) et les pratiques enseignantes, entre autres en ce qui a trait à l'utilisation d'exemples et de contre-exemples.

Traiter de l'enseignement des concepts en HÉC ne peut se faire sans aborder la question du programme qui a mis de l'avant cette pratique enseignante. Le contexte dans lequel le *Programme de formation de l'école québécoise*, dont fait partie le programme HÉC, a été élaboré et mis en place est abordé dans notre problématique. Par la suite, dans notre deuxième chapitre, nous abordons les notions de concept, d'apprentissage conceptuel, de modèles de conceptualisation ainsi que de pratique enseignante. Tous ces éléments, qui forment notre cadre conceptuel, permettent de mieux délimiter nos objectifs et nos questions de recherche.

INTRODUCTION

Ayant connu la refonte des programmes d'enseignement au niveau du secondaire alors que nous étions étudiante au baccalauréat en enseignement secondaire, nous avons remarqué que ce renouveau pédagogique a transformé les pratiques enseignantes dans les écoles secondaires québécoises. Tous les programmes d'enseignement ont subi des transformations majeures et le programme d'enseignement de l'histoire ne fait pas exception. Pour ce dernier, l'évidence de l'importance de sa transformation apparaît dans son nouveau titre : *histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC).

À ce moment, notre présence dans les écoles secondaires, à titre de stagiaire en enseignement, nous a amené à constater que plusieurs enseignants en histoire devaient revoir et modifier certaines de leurs pratiques afin de les adapter aux exigences et aux orientations du programme HÉC. Parmi les pratiques désormais préconisées et pour lesquelles les enseignants devaient trouver des moyens et des stratégies de mise en place dans la classe, on retrouve notamment l'enseignement de concepts en HÉC. Nous avons été vite convaincue des bienfaits de cette approche, mais aussi consciente du défi qu'elle représente pour les enseignants qui souhaitent l'incorporer à leur enseignement.

Cette recherche s'intéresse donc à cette approche pédagogique qu'est l'enseignement des concepts en HÉC au premier cycle du secondaire. Nous posons les questions suivantes : Que font les enseignants en HÉC pour enseigner des concepts en classe? Quelle planification précède leurs actions en classe? Quels sont les liens entre leurs pratiques et les modèles de conceptualisation? Ainsi, il s'agit de prendre acte, d'une part, de ce que font concrètement les enseignants afin de planifier et de piloter des situations d'enseignement-apprentissage visant la compréhension de concepts en HÉC et, d'autre part, d'identifier les liens entre ces démarches et les modèles de conceptualisation. Tel est le problème posé, celui que nous développerons dans les prochains chapitres.

Le premier chapitre permet donc de délimiter la problématique de la recherche en contextualisant la mise en place du programme HÉC. Le deuxième chapitre présente notre cadre conceptuel. Le troisième chapitre témoigne de la démarche méthodologique qui est effectuée. Le quatrième chapitre fait état des résultats de l'analyse des données recueillies auprès des participants. Enfin, le cinquième chapitre est consacré à la discussion de l'analyse par des comparaisons entre les résultats de la recherche et des écrits scientifiques ayant traité du sujet.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE ET LE CONTEXTE D'IMPLANTATION DE NOUVELLES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Les transformations et les changements en éducation s'accompagnent de difficultés et de défis particuliers, car ils affectent l'organisation du système scolaire et ils amènent une redéfinition des pratiques et des stratégies pédagogiques des enseignants. Ce premier chapitre aborde la problématique de la mise en place du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) et plus particulièrement du programme d'enseignement de l'histoire au premier cycle du secondaire intitulé *histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC). C'est dans le cadre de ce chapitre qu'est présenté le contexte dans lequel cette recherche prend ses racines.

1.1 Problématique - contexte de la recherche

Afin de bien exposer la situation problématique dans laquelle s'insère cette recherche, il semble important de présenter de façon concomitante la conjoncture dans laquelle le PFÉQ est conçu et mis en place dans les écoles québécoises dans les années 2000 et les répercussions qu'il a sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires québécoises.

1.1.1 Mise en place du Programme de formation de l'école québécoise

Les refontes des programmes scolaires et les mutations actuelles en éducation s'inscrivent dans une perspective plus large de transformations des rapports au sein des sociétés. Tel qu'énoncé par Maroy (2006), dans la plupart des pays capitalistes dits « avancés », les sociétés et, par le fait même, les institutions scolaires sont en proie à des changements importants. Les programmes d'enseignement doivent s'actualiser afin d'être en cohérence avec les contraintes d'une société en évolution rapide où l'élève doit s'inscrire dans un monde en constante mutation, notamment sur les plans économique, social et technologique. Comme en témoigne Loïselle (2006): « l'école québécoise a aussi fait l'objet de changements importants ces dernières années avec la mise sur pied de nouveaux programmes de formation et l'implantation du nouveau régime pédagogique » (p. 3).

À l'aube du XXI^e siècle, l'ensemble des curriculums scolaires sont révisés afin qu'ils puissent mieux répondre aux défis d'une société avancée (Bindé, 2005) et pour pallier le déficit du réinvestissement et du transfert des acquis scolaires, du développement des habiletés intellectuelles de « haut niveau » et des processus de pensée (Legendre, 2000 cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001). Ainsi, suivant cette vague et à la suite des recommandations formulées dans les rapports ayant alimentés la Commission des États généraux sur l'éducation, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) fait

son entrée dans les écoles primaires québécoises en août 2001, puis dans les écoles secondaires en août 2005 au premier cycle du secondaire.

La venue de nouveaux programmes d'enseignement et la redéfinition des objectifs et des finalités du système scolaire québécois ne sont pas sans influencer un des principaux acteurs de leur mise en œuvre : les enseignants (Iannaccone, Tateo, Mollo et Marsico, 2008). Ces derniers sont confrontés aux conséquences qu'entraînent les politiques de réforme des systèmes scolaires (St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001) et ils doivent faire face à des perturbations, à la perte d'acquis et d'habitudes, et ce, pour appréhender le nouveau avec tout ce qu'il comporte d'inconnu (Marsollier, 1999). Ces transformations affectent l'ensemble de l'exercice professionnel de l'enseignant en modifiant notamment les tâches qui lui incombent, alors qu'il est appelé à mettre en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007).

Cette recherche s'inscrit donc dans ce contexte plus global qu'est le changement en éducation et ses répercussions sur les pratiques enseignantes. D'ailleurs, Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007) rappellent que l'apparition de nouvelles pratiques enseignantes constitue un enjeu, tout comme un centre d'intérêt, pour la recherche en éducation. Il convient maintenant de préciser le contexte plus particulier de cette recherche en positionnant la venue du programme d'enseignement de l'histoire : HÉC.

Cela permettra de comprendre la venue de la pratique pédagogique qui nous intéresse, soit celle de l'enseignement des concepts.

1.2 Mise en place du programme HÉC

Par-delà le contexte dans lequel le PFÉQ a été mis en place, voyons maintenant quelles transformations connaît le programme d'enseignement de l'histoire depuis qu'il est intitulé *histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC). Dans le but de mieux exposer ces transformations, nous présentons d'abord un court historique des programmes d'enseignement de l'histoire et de leurs orientations. Ensuite, nous illustrons les approches didactiques et pédagogiques du programme HÉC, lesquelles permettent de situer l'objet de cette recherche : l'enseignement des concepts.

1.2.1 Historique et contexte

Jusqu'au tournant des années 1960, l'histoire était essentiellement « souvenir, transmission du patrimoine et des individus. L'historien était un raconteur » (Martineau, 1998, p. 48). Les méthodes d'enseignement de la discipline dans les écoles québécoises furent longtemps le reflet de cette réalité; son enseignement a longtemps été perçu comme étant la connaissance du passé alors que l'enseignant présentait à l'élève un récit unique à mémoriser. Les événements ayant façonné le passé ne sont, dans ce contexte, que très peu critiqués et analysés; on se contente plutôt de les décrire en plus de les faire mémoriser par les élèves.

Progressivement à partir du programme de 1982 et de façon plus marquée depuis 2005, moment de la mise en place du programme HÉC au premier cycle du secondaire, l'élève n'a plus comme principale tâche de mémoriser un récit historique donné, mais il est formé à connaître et à comprendre le passé tout en développant des habiletés intellectuelles et des techniques associées au travail des historiens (Martineau, 2011). Dans le programme HÉC, on veut accentuer le fait que l'histoire doit être basée sur une *démarche active*, tel que le suggérait déjà le précédent programme d'enseignement de l'histoire mis en place en 1982, où l'enseignant amène l'élève à interpréter le présent à la lumière du passé et ainsi à mieux comprendre la société dans laquelle il évolue. C'est dans cette préoccupation de développer des habiletés intellectuelles liées au raisonnement historique que l'enseignement des concepts trouve notamment sa pertinence et que cette stratégie est mise encore davantage de l'avant.

1.2.2 L'approche didactique et pédagogique du programme HÉC

Les approches didactiques et pédagogiques maintenant préconisées témoignent bien de la place centrale qui est accordée en théorie à l'élève et au développement de ses habiletés intellectuelles. Trois compétences disciplinaires devant guider l'ensemble des actions pédagogiques sont mises en place : *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.*

En mettant de l'avant une pédagogie par compétences, on confirme que ce que l'on souhaite enseigner à l'apprenant est bien plus que de simples connaissances déclaratives à mémoriser ou à manipuler dans des activités qui ne visent pas réellement leur transfert et leur généralisation, mais bien d'amener un réel développement des habiletés, des attitudes et des techniques reliées au travail des historiens. Ceci englobe ce que l'on appelle le raisonnement historique.

Plus précisément, le programme actuel poursuit deux principales visées de formation : amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé ainsi que le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe (Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), 2006). Tel que le prône Martineau (2010), la discipline historique offre « de façon toute particulière un patrimoine culturel susceptible de permettre de développer chez l'élève non seulement la capacité de mise en perspective temporelle de la réalité sociale démocratique, mais encore la conscience citoyenne indispensable à la vie démocratique » (p. 24). Ainsi, la classe d'HÉC « permet non seulement d'acquérir des connaissances historiques (des savoirs) mais aussi des habiletés intellectuelles (des savoir-faire) dont plusieurs sont d'inspiration historique [...]; la classe d'histoire enseigne tout particulièrement à mobiliser ces dernières dans le cadre d'un raisonnement propre à la discipline » (Martineau, 2010, p. 75-76).

Le raisonnement historique, ou ce que l'on convient souvent d'appeler la « pensée historique », amène l'élève à mettre en œuvre la méthode de travail de l'historien, c'est-à-dire partir de questions et d'hypothèses pour ensuite faire une collecte d'informations dans les sources, en faire la critique et les traiter avec la perspective du temps (Martineau et Déry, 2002). L'utilisation de concepts dans l'interprétation et la critique des sources est un aspect important du raisonnement historique (Van Drie et Van Boxtel, 2008). L'enseignement des concepts trouve donc aussi sa pertinence dans le paradigme en didactique de l'histoire qui met de l'avant la méthode et le raisonnement historique.

Or, l'idée d'enseigner des concepts en HÉC n'est pas une réalité nouvelle. En effet, un des objectifs du programme d'étude d'histoire générale du ministère de l'Éducation de 1982 était de faire acquérir aux élèves des concepts et des habiletés relatifs à l'étude de l'évolution des sociétés (MÉQ, 1982). Également, une recension des écrits de la revue professionnelle de la *Société des professeurs d'histoire du Québec*, la revue *Traces*, permet de constater que l'enseignement des concepts devient une préoccupation des chercheurs au milieu de la décennie des années 1990, alors que cinq articles traitent spécifiquement de leur enseignement-apprentissage en histoire. Trois de ces articles écrits par Lebrun (1994, 1995 et 1996) offrent une définition des concepts en histoire, alors que deux autres textes rédigés par Lamontagne (1996a; 1996b) présentent des modèles permettant de mieux les enseigner.

1.3 Résumé de la problématique, des questions de recherche et des objectifs

Nous avons d'abord vu que cette recherche s'inscrit dans le contexte plus général et global qu'est la mise en place d'un nouveau programme d'enseignement. En ce sens, la réforme scolaire, avec la venue du PFÉQ, a sans doute amené nombre d'enseignants à revoir et à modifier certaines de leurs pratiques pédagogiques. Dans ce contexte où l'on postule à une transformation et un renouvellement des pratiques enseignantes, il semble important de se questionner sur ces dernières afin de voir comment elles prennent désormais forme dans un contexte de planification et d'enseignement.

Plus précisément, et dans un contexte plus particulier, en ce qui concerne le programme HÉC au premier cycle du secondaire, on demande aux enseignants de mettre sur pied des activités, des exercices et des projets qui visent l'apprentissage et la compréhension des concepts identifiés par le programme. Les changements sont importants, car « ces nouveaux accents supposent de la part de l'enseignant ou de l'enseignante un renouvellement de son répertoire de techniques, de méthodes et de stratégies d'enseignement dans la préparation et la mise en œuvre de ses leçons d'histoire » (Bouhon, 2010, p. 30). À ce sujet, de nombreux chercheurs rappellent que les pratiques mises en place par les enseignants d'HÉC sont peu connues, tout comme leurs impacts. En ce sens, Bouvier (2008) mentionne « qu'un des problèmes scientifiques qui se pose à l'heure actuelle au Québec, c'est qu'on ne connaît pas les pratiques mises en œuvre par

les enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté pour assurer un arrimage réussi des concepts propres à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté chez les élèves » (p. 83).

Cette recherche observe comment l'enseignant planifie et articule sa pratique pour répondre aux exigences et aux défis de cette nouvelle perspective qu'est l'approche par concepts. Quelles pratiques pédagogiques en découlent, dans le cadre d'une planification et d'un enseignement? Voilà notre question centrale. Nous souhaitons aussi mettre en lumière le lien entre les pratiques enseignantes en HÉC et les modèles de conceptualisation. Une recherche sur le terrain semble donc pertinente afin de mieux connaître et comprendre les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants en HÉC lorsqu'ils doivent planifier et enseigner les concepts prescrits dans le programme.

Compte-tenu de ce qui précède, nous pouvons maintenant définir clairement nos questions de recherche:

1. Quelles sont les pratiques pédagogiques des enseignants du premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement des concepts prescrits par le programme HÉC?
2. Comment les enseignants planifient-ils l'enseignement-apprentissage des concepts?

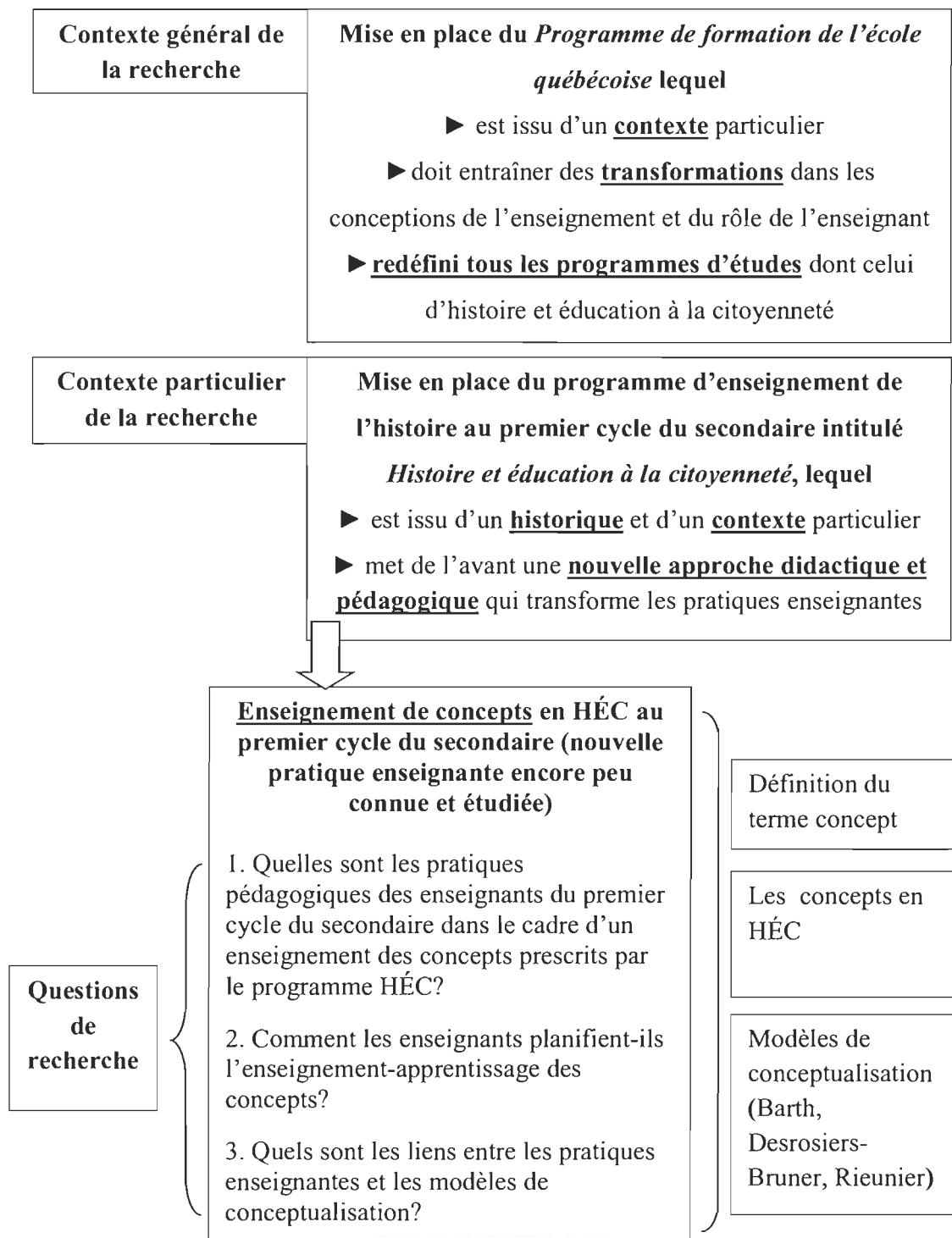
3. Quels sont les liens entre les pratiques enseignantes et les modèles de conceptualisation?

En cohérence avec les questions que nous venons d'énoncer, la recherche poursuit trois principaux objectifs, soit :

1. Décrire les pratiques pédagogiques des enseignants en HÉC dans le cadre d'un enseignement des concepts.
2. Décrire et comprendre la planification des enseignants dans le cadre d'un enseignement des concepts.
3. Identifier le lien entre les pratiques enseignantes en HÉC et les modèles de conceptualisation recommandés.

Afin de bien présenter le contexte, les questions et les objectifs de la recherche, voici un schéma reprenant tous ces aspects.

Figure 1 : Schéma de la problématique et du cadre conceptuel



Maintenant que la problématique est posée tout comme le contexte d'implantation dans lequel ce projet s'inscrit, il convient de définir les concepts qui permettent de mieux étayer notre problématique de recherche. C'est l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

2. Définition des concepts

Il s'agit ici de présenter et de définir les expressions suivantes : pratique enseignante, concepts, concepts en HÉC, enseignement des concepts ainsi que modèles de conceptualisation. Ce dernier aspect inclut la présentation des modèles de Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984) et de Rieunier (2001).

2.1. Pratique enseignante

Il convient au départ de préciser ce que nous entendons par *pratique enseignante*. La pratique enseignante fait référence à l'ensemble des gestes posés par l'enseignant dans le cadre de son activité professionnelle qu'est l'enseignement. Si les actions posées en classe sont souvent celles que l'on associe spontanément à la pratique enseignante, le concept inclut également toute la réflexion qui entoure ces gestes comme en témoigne Altet (2002): « La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision » (p. 86). Ainsi, la pratique enseignante inclut la planification. En effet, l'activité de planification de l'enseignant en est une de décision (Riff et Durand, 1993) parce qu'elle « a pour fonction,

entre autres, d'anticiper et de guider les actions à venir en situation de classe » (Lefevre, 2005, p. 79).

La pratique enseignante est singulière dans la mesure où elle est personnelle à l'enseignant (Altet, 2002), mais elle correspond aussi à un savoir-faire professionnel d'un groupe en fonction des objectifs, des buts et des balises fixés par les programmes d'études (Legendre, 2005).

Enfin, Lefevre (2005), en prenant appui sur les travaux de Bru (2003), présente la pratique enseignante comme « la réalisation d'une configuration d'actions didactiques et pédagogiques [...] auxquelles les élèves sont confrontés » (Lefevre, 2005, p. 79). Ces actions sont situées dans des contextes sociaux, historiques, temporels et relationnels; elles sont donc déterminées par ces contextes.

2.2 Concept

Notre recherche s'intéresse à une pratique enseignante, soit celle de l'enseignement des concepts en HÉC. Qu'entendons-nous par *concept* exactement? Nous proposons d'abord une définition du terme dans son sens large et global en tentant de comprendre ce qu'est un concept. Selon le MÉQ (2006), les concepts sont définis comme des représentations

mentales et abstraites d'un objet de connaissance. Plusieurs auteurs se sont également intéressés au sens de ce terme. Nous en présentons ici quelques-uns.

Le concept, dans sa définition même, poursuit une visée de classification. À ce sujet, Dubois (2009) affirme qu'un concept correspond à une idée conçue ou acquise par l'esprit permettant d'organiser les perceptions et les connaissances. Dans un même ordre d'idées, Slavin (1994) définit le concept comme « une construction mentale d'une catégorie dans laquelle les objets, les idées, les expériences, les événements ou les êtres peuvent être regroupés » (p. 69). Martineau (2010) précise qu'un concept est « la représentation mentale d'une classe ou d'une catégorie d'éléments (événements, objets, idées, êtres, attitudes, etc.) dont les caractéristiques essentielles (les attributs) sont les mêmes » (p. 158).

Par ailleurs, certains auteurs insistent sur le caractère abstrait du concept. En ce sens, Piéron (1968) définit ce terme comme étant une « représentation symbolique (presque toujours verbale) utilisée dans le jeu de la pensée abstraite et ayant une signification générale valable pour un ensemble de représentations concrètes dans ce qu'elles ont de commun » (p. 78). Desrosiers-Sabbath (1984) déclare qu'au sens large un concept est la représentation mentale et imaginée d'une chose ou de quelque chose. Dans *Le Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Legendre (2005) affirme que si le concept est

imaginé par l'esprit, il est généralement plus objectif que l'idée et la notion, car les concepts « devraient se représenter comme indépendants de l'esprit de celui qui les énonce » (p. 266).

Enfin, Barth (1987) rappelle qu'un concept est formé des attributs qui le composent et qui le spécifient. Elle propose une structure opératoire du concept. Tout d'abord, le concept est une définition philosophique du concept lui-même dans la mesure où il s'agit d'une pensée abstraite et relativement stable. Ensuite, le concept est une dénomination, c'est-à-dire une étiquette qui permet d'associer un mot précis à cette pensée abstraite. Enfin, le concept possède des attributs, soit des caractéristiques qui permettent sa compréhension et/ou sa connotation.

Bref, il est possible de déduire que le concept est d'abord défini par son caractère abstrait, alors qu'il se forme d'abord dans les structures cognitives d'un individu. C'est à partir de ses attributs que l'on peut se le représenter mentalement. D'un point de vue plus utilitaire, le concept a comme fonction de classer et d'organiser les connaissances. Maintenant que nous avons soulevé certains éléments permettant de définir le concept au sens large, il convient de présenter la forme de concept qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de ce projet de recherche, soit le concept en HÉC.

2.2.1 Concept en HÉC

La définition étant effectuée, il convient maintenant de présenter ce même terme, mais en lui attribuant la spécification qui nous intéresse dans le cadre de ce projet de recherche, soit le concept en HÉC.

Lebrun (1994) compare deux types de connaissances fréquentes en histoire : les faits et les concepts. Les faits sont des données factuelles, des propositions actuelles ou passées comme on en retrouve beaucoup en histoire : les dates d'événements historiques importants (par exemple, la Première Guerre mondiale : 1914-1918), l'identification du nom des lieux (Ottawa est le capitale du Canada), les noms et les exploits de personnages historiques marquants (Napoléon Bonaparte (1769-1821) fut le commandant en chef des armées de France). Le concept a plutôt une signification de classification et de représentation mentale. Par exemple, comprendre le concept de démocratie ne renvoie pas uniquement à connaître sa définition, mais bien à identifier certains attributs et des exemples qui permettent d'identifier une situation comme étant démocratique ou non.

Si l'on prend appui sur les cinq catégories générales des concepts élaborées par Kibby (1995), les concepts peuvent être perçus soit comme des objets (table, téléphone), soit comme des émotions, (joie, tristesse), soit comme des actions (négocier un traité de paix), soit comme des événements (une guerre, une révolution) ou soit comme des idées

(causalité, changement). Les concepts en HÉC sont essentiellement liés aux trois dernières catégories, c'est-à-dire des concepts d'actions, d'événements et d'idées.

2.2.2 Enseignement des concepts

La pratique pédagogique qu'est l'enseignement des concepts est directement en lien avec les orientations ministérielles en enseignement de l'histoire qui mettent l'accent sur le développement de la pensée et des habiletés historiques chez les élèves. Aussi, cette nouvelle approche, croit-on, répond mieux aux nouvelles fonctions sociales accordées à l'histoire. Ainsi, l'enseignement-apprentissage des concepts permettrait à l'élève de faire davantage de ponts entre le passé, le présent et le futur. C'est en faisant ces ponts que l'élève est invité à interroger le passé et à communiquer son interprétation (Hicks, Carroll, Doolittle, Lee et Oliver, 2004).

De plus, la maîtrise des concepts par les élèves permettrait de développer leurs habiletés citoyennes en les préparant à jouer un rôle actif dans la société, tout en élargissant leur vision du monde. En ce sens, Martineau (1998) soutient que « les concepts sont des outils indispensables pour lire la réalité. Ils permettent non seulement l'identification et la classification de divers phénomènes sociaux par la reconnaissance de leurs attributs, mais aussi les comparaisons entre sociétés d'époques et contextes géographiques présents » (p. 69).

L'apprentissage des concepts permettrait donc aux élèves de faire des liens significatifs entre différents savoirs historiques. Selon Vieuxloup (2003), apprendre en utilisant les concepts, c'est savoir passer de l'étude de situations historiques particulières à une généralisation et c'est reconnaître le concept dans des situations variées. C'est donc savoir passer du particulier au général et du général au particulier. À la suite d'une expérimentation en classe, Twyman, McCleery et Tindal (2006) soutiennent que les concepts sont d'excellents outils pour développer les habiletés des élèves à analyser des problèmes selon une période historique donnée et à généraliser leurs interprétations pour comprendre et résoudre ces mêmes problématiques dans différents contextes. Dans une autre recherche menée en 1992-1993 par Herrero, Mattei, Meyniac et Vennereau (1997), qui souhaitaient évaluer les impacts d'un enseignement des concepts en classe d'histoire, il a été démontré que lorsqu'un élève a bien saisi un concept, il est en mesure de passer à la généralisation et ainsi reconnaître le même concept dans des situations et des époques variées.

Lebrun (1994) identifie les principales raisons qui témoignent de l'importance d'enseigner des concepts, plutôt qu'uniquement des faits, en histoire. Les concepts font en sorte que les élèves peuvent notamment identifier de façon plus précise les objets qui les entourent et, par le fait même, facilitent la communication entre les individus. Lebrun (1994) affirme aussi que l'apprentissage des concepts favorise les apprentissages dans

d'autres disciplines, car ils permettent une classification, une organisation et une mise en relation des informations en fonction des caractéristiques et des attributs des concepts.

L'enseignement des concepts est loin d'être une tâche facile et pose, en soi, un défi certain. En ce sens, Barth (2002) affirme que le fait d'amener l'élève à conceptualiser est un processus complexe, car « pour la première fois, on lui demande d'apprendre des notions abstraites, sans lien avec 'sa vie réelle' [...] L'enseignant peut aider les élèves à mobiliser leurs capacités intellectuelles à condition qu'il sache les repérer, qu'il ajuste sa pédagogie et qu'il rende les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de construire leur savoir » (p. 16).

Dans le programme d'études actuel, c'est par l'entremise des réalités sociales (périodes préhistoriques ou historiques) que l'élève étudie les concepts. Ainsi, un concept central et des concepts particuliers sont présentés pour chacune des réalités sociales. Par exemple, la première réalité sociale est intitulée *La sédentarisation*. Le principal concept en lien avec cette réalité sociale est *société* et les concepts qui y sont rattachés sont *division du travail, échange, hiérarchie sociale, pouvoir, production, propriété* et *territoire*. Certains concepts, notamment ceux de *démocratie*, de *pouvoir* et de *hiérarchie sociale*, sont présents dans plusieurs réalités sociales.

Nous venons de voir que l'enseignement des concepts en classe d'HÉC constitue une voie à privilégier pour développer des habiletés historiques chez les élèves que sont notamment l'analyse et l'interprétation de faits historiques passés ou présents. Or, le simple fait de mettre les élèves en contact avec les concepts n'est pas garant du développement de ces habiletés. Il convient que l'enseignant mette en œuvre des stratégies pédagogiques permettant une réelle compréhension de ces outils abstraits. À ce sujet, les modèles de conceptualisation élaborés par des didacticiens offrent des pistes et des procédures afin d'amener l'élève à se faire une représentation mentale complète du concept et à la réinvestir dans des contextes variés.

2.2.3 Modèles de conceptualisation

Rappelons que le troisième objectif de notre recherche est de mettre en lumière le lien entre les pratiques enseignantes en HÉC et les modèles de conceptualisation recommandés. Puisque nous ne pouvons étayer dans ce mémoire tous les modèles de conceptualisation qui ont été élaborés dans le domaine de la recherche en éducation, nous avons privilégié la présentation de trois modèles, soit ceux de Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984) et Rieunier (2001). Ces trois modèles ont été choisis car ils offrent une vision et mettent de l'avant des stratégies pédagogiques qui, à notre point de vue, s'inscrivent bien dans les courants constructiviste et socio-constructiviste prioritaires par le PFÉQ. Nous présentons ici successivement et de façon succincte chacun de ces modèles.

Modèle de Barth (1987) : Barth (1987) propose une démarche d'enseignement-apprentissage « qui commence par la perception d'un concept présenté pour être appris et se termine par l'acquisition de celui-ci au niveau de l'abstraction et de la généralisation » (p. 53). Sa perspective est de type inductif, au sens où les élèves sont dans une posture de découverte alors qu'ils doivent « colliger un ensemble de données, d'expérience, [...] les analyser et [...] y découvrir des structures, des relations, des tendances plus ou moins constantes, lesquelles sont formulées sous la forme de conclusions générales » (Legendre, 2005, p. 769-770).

Sa démarche se présente en trois phases. La première en est une de préparation où l'enseignant détermine le contenu et ajuste celui-ci afin qu'il soit accessible et compréhensible pour les élèves. Cette étape est essentiellement la détermination et la classification des attributs – les caractéristiques essentielles du concept – qui seront associés au concept en fonction du « *niveau de complexité* (le nombre d'attributs et lesquels en priorité), [de] la *structure de la relation* entre les attributs (relation conjonctive, disjonctive ou relative) et [qui] situe les attributs par rapport à leur *niveau d'abstraction* (catégories supérieures, sous-catégories) » (Barth, 1987, p. 65). Enfin, le maître doit déterminer le *niveau de validité* des attributs et prévoir des exemples et des formulations de questions.

La seconde phase, celle de la mise en œuvre, est également divisée en deux étapes successives. Dans la première étape (observation et exploration), les apprenants jouent un rôle actif, car c'est à eux que revient la tâche de trouver et d'identifier le concept à partir de caractéristiques qu'ils devront également découvrir. Ainsi, à partir de leurs observations, les apprenants doivent tenter de déterminer les attributs essentiels du concept en ayant comme référence une multitude d'*exemples oui* (exemples) et d'*exemples non* (contre-exemples). Les exemples représentent, en même temps, toutes les caractéristiques essentielles du concept recherché, alors que les contre-exemples ne représentent jamais toutes les caractéristiques à la fois. À travers les sources (images, graphiques, photographies, etc.) qui sont présentées aux élèves, ces derniers tentent d'identifier et de préciser les attributs du concept. Durant l'exploration des exemples et des contre-exemples, les élèves procèdent par tâtonnement; certains attributs s'ajoutent alors que d'autres sont éliminés jusqu'à ce qu'ils aient tous été correctement identifiés.

À un moment, il est clair que les élèves ont une bonne idée du concept à acquérir. La seconde étape (clarification et vérification) de la deuxième phase permet à l'enseignant et aux élèves d'évaluer le niveau d'acquisition et, au besoin, de modifier les perceptions. Ainsi, l'enseignant introduit l'étiquette du concept, c'est-à-dire son nom, il présente de nouveaux exemples – différents de ceux illustrés dans la phase précédente – et il demande aux élèves de dire s'il s'agit d'*exemples oui* ou d'*exemples non* en expliquant leur position. L'enseignant confirme ou infirme les réponses des élèves et, au besoin, il

clarifie leurs perceptions. Cette étape est importante, car « être capable de définir un concept implique de faire la différence entre les caractéristiques essentielles, donc de reconnaître des exemples inconnus de ce concept et de pouvoir dire pourquoi ils sont des exemples de celui-ci » (Barth, 1987, p. 84).

Enfin, la troisième phase (abstraction) vise à évaluer si l'apprentissage est complet et s'il peut être transféré dans une situation différente. Il s'agit d'une évaluation individuelle où l'élève doit être en mesure de (1) faire une distinction entre des exemples positifs et négatifs jamais vus auparavant, (2) justifier sa distinction, ce qui l'amène à présenter tous les attributs du concept et (3) nommer clairement le concept et associer son étiquette avec les attributs du concept.

Modèle de Desrosiers-Sabbath (1984) : Tout comme Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984) s'appuie essentiellement sur les théories et les principes pédagogiques de Bruner. Elle a donc nommé son modèle Desrosiers-Bruner. Celui-ci s'inspire d'une démarche inductive et vise à enseigner un concept ainsi qu'à amener les élèves à développer leurs habiletés à conceptualiser.

Dans une première étape, intitulée *Présentation des données et identification du concept*, l'enseignant expose des exemples (exemples positifs) et des contre-exemples (exemples

négatifs) du concept à partir de représentations préalablement sélectionnées lors de la préparation de la situation d'enseignement-apprentissage (photographies, images, caricatures, textes, etc.). La tâche des apprenants consiste à comparer les exemples afin de déterminer les attributs communs aux exemples positifs et d'éliminer ceux qui ne le sont pas à partir des exemples négatifs. Il s'agit d'une activité importante, car « la sélection des attributs et leur regroupement, selon qu'ils sont essentiels ou non essentiels au concept, sont des opérations-clés, car ce sont les attributs qui définissent les concepts » (Desrosiers-Sabbath, 1984, p. 49). L'exercice se poursuit jusqu'au moment où les élèves découvrent le concept et que l'enseignant lui donne son étiquette et le définit.

La deuxième étape, *Analyse des stratégies de découverte du concept*, est l'une des étapes clé du modèle, car elle vise à atteindre l'objectif principal, soit celui de développer les habiletés de conceptualisation des élèves. Il s'agit ici d'amener l'élève à un raisonnement métacognitif en l'aidant à prendre conscience du processus qui l'a conduit à la découverte du concept. Par contre, Desrosiers-Sabbath (1984) précise que :

Si fidèle que soit le rapport des événements, il demeure toujours une zone d'ambiguïté concernant le moment même de la saisie du concept. [...] Même si le moment de la saisie demeure encore mystérieux, il est utile de rendre observable l'ensemble des décisions prises par l'apprenant durant sa recherche du concept; en effet, l'observation peut permettre de régulariser certaines phases du processus, voire de faire des inférences concernant l'atteinte du nouveau concept (p. 50).

La troisième étape, intitulée *Intégration du concept dans un contexte*, permet de placer le concept dans un autre contexte que ceux présentés lors de la première phase. Ici, les élèves ont le mandat de réanalyser le concept et ses attributs, mais à travers un contexte différent (qui peut prendre la forme d'un texte, d'un exposé ou d'une communication). C'est à cette étape que s'effectue la généralisation du concept, alors que l'élève constate que le même concept, et ses attributs, peuvent être présents dans plusieurs contextes différents.

La quatrième et dernière étape, *Entraînement à conceptualiser*, poursuit l'objectif de développement des habiletés conceptuelles des apprenants à travers un exercice où ils doivent refaire la première étape du modèle, c'est-à-dire identifier des matériaux permettant d'illustrer un concept à travers des exemples positifs et négatifs, à partir d'un autre concept présent dans le programme d'études. Pour aider les élèves à réaliser cette étape, il est possible de leur fournir une définition du concept à l'étude afin de les orienter sur le choix des attributs essentiels et non essentiels. Desrosiers-Sabbath (1984) affirme que cette dernière étape favorise « les mécanismes d'acquisition et d'utilisation des concepts actualisant ainsi le principe de Dewey : *Learning by doing* » (p. 52).

Modèle de Rieunier (2001): Rieunier (2001) propose lui aussi un modèle d'enseignement de concepts de type inductif au sens où on procède du particulier (les exemples) au général (la définition) (Rieunier, 2001). Son modèle compte cinq étapes. La

première, *Faire jaillir les représentations*, consiste en une sorte de régulation de l'apprentissage, alors que l'enseignant demande aux élèves leurs représentations (par exemple, la définition qu'ils donnent au concept de société), et ce, dans le but d'établir un diagnostic initial. Il s'agit de savoir ce qui sera à modifier et prévoir les interventions qui seront appropriées pour surmonter les problèmes identifiés. Ainsi, selon Rieunier (2001), enseigner un concept, c'est enseigner le sens de ce mot. Lorsque l'élève formule une définition préalable du concept, il témoigne à l'enseignant de sa représentation de cet objet abstrait ainsi que de sa compréhension.

La deuxième étape, *Donner des exemples et des contre-exemples*, permet également de travailler à partir des représentations initiales des apprenants. Ainsi, dans le modèle qu'il présente, Rieunier (2001) questionne les apprenants afin qu'ils identifient les exemples et les contre-exemples du concept avant de rectifier le tir lorsque les élèves donnent des réponses erronées. Rieunier (2001) affirme : « je sais exactement où ils en sont, et dans quel sens il va falloir modifier leur représentation pour les faire passer du pseudo-concept au véritable concept » (p. 191). Le travail à partir d'exemples et de contre-exemples permet donc de mettre en valeur les attributs du concept, mais en prenant toujours comme point de départ les perceptions erronées ou justes des apprenants.

Dans les deux dernières étapes, *Faire produire la définition* et *Donner d'autres exemples et d'autres contre-exemples afin de faire appliquer cette définition*, les élèves doivent d'abord formuler leur propre définition du concept à partir des exemples et des attributs qui ont été mis en valeur à l'étape précédente. Ensuite, l'enseignant valide avec eux leur définition en présentant des nouveaux exemples et contre-exemples. À partir de ceux-ci, les élèves peuvent valider ou ajuster leur définition.

La présentation de ces trois modèles de conceptualisation permet de mettre en lumière plusieurs stratégies qui peuvent être mises en œuvre dans la planification et l'enseignement des concepts. Au niveau de la planification, Barth (1987) souligne l'étape cruciale qu'est le choix des attributs du concept. Au niveau des stratégies, les trois modèles placent l'élève dans une posture de découverte du concept où, à travers des exemples et des contre-exemples, il va progressivement intégrer ses attributs essentiels et non essentiels.

Nous venons de présenter les termes qui sont essentiels à la compréhension de notre sujet de recherche. Il s'agissait de définir les concepts suivants : pratique enseignante, concept, concept en HÉC, enseignement des concepts et modèles de conceptualisation. Ce dernier élément a permis d'explorer trois modèles de conceptualisation validés, soit ceux de Barth (1987), de Desrosiers-Sabbath (1984) et de Rieunier (2001). Le prochain chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite de la démarche méthodologique qui est privilégiée dans le cadre de cette recherche. Premièrement, nous traiterons de façon plus globale de la recherche qualitative et de deux de ses approches soit la *Grounded theory* et la phénoménologie. C'est dans ces paradigmes que s'inscrit l'ensemble de notre démarche de recherche. Par la suite, il est question de la façon dont nous avons recueilli nos données. Enfin, nous indiquerons comment nous avons procédé à l'analyse de ces données.

3.1 La recherche qualitative

Dans le but de répondre à nos questions et à nos objectifs de recherche, nous privilégions l'approche générale de la recherche qualitative. Ainsi, tel que le demande une recherche de type qualitatif, nous cherchons à connaître et à comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue et perçue par les enseignants (Denzin et Lincoln, 2005; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Paillé et Mucchielli, 2003) lorsqu'ils planifient, élaborent et animent des activités d'enseignement visant l'apprentissage des concepts du programme HÉC chez les élèves du premier cycle du secondaire. Nous souhaitons décrire et comprendre les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que saisir leur point de vue sur le phénomène étudié. En ce sens, les buts et les objectifs que poursuivent une recherche qualitative sont généralement définis par les verbes d'action tels que « explorer », « décrire »,

« comprendre », « examiner » et « découvrir » (Fortin, 2010, p. 271), comme cela est le cas ici.

Par cette recherche, nous souhaitons parvenir à une connaissance holistique d'un phénomène large et complexe (Miles et Huberman, 2003; Paillé et Mucchielli, 2003) que sont les pratiques enseignantes en HÉC dans le cadre d'une planification et d'un enseignement des concepts. En ce sens, et par opposition à la recherche menée selon un paradigme quantitatif, nous visons « la description des processus plutôt que l'explication des causes, la profondeur des analyses plutôt que la multiplication des cas, la richesse des données plutôt que la précision des mesures » (Paillé, 1996, p. 159). Lichtman (2006) va dans le même sens en affirmant: « It can be contrasted with quantitative research, which relies heavily on hypothesis testing, cause and effect, and statistical analyses » (p. 22).

Aussi, notre recherche de type qualitatif est animée par le désir de comprendre le sens de la réalité des enseignants dans une perspective interactive dans le milieu naturel des participants. D'ailleurs, une caractéristique essentielle de la recherche qualitative est qu'elle explore des phénomènes dans leur cadre naturel (Giordano, 2003). La présence du chercheur dans le milieu naturel des participants et son contact personnel et privilégié avec ces derniers sont donc fondamentaux (Paillé, 1996).

Notre recherche a tenu compte de cet aspect, alors que nous avons rencontré les enseignants dans leur milieu de travail et surtout dans leur classe. Cette présence dans les écoles permet notamment « de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue étant donné, justement, sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte [...] du point de vue de l'intérieur ou d'en bas » (Pirès, 1997 cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 52). Ainsi, la recherche qualitative se veut fondamentalement compréhensive d'une situation particulière (Paillé, 1996).

En ce sens, à partir du phénomène que nous souhaitons étudier, nous nous intéressons à la façon dont les enseignants perçoivent leur propre expérience à l'intérieur du contexte social qui englobe la recherche (Fortin, 2010). Enfin, le chercheur a un rôle privilégié dans la recherche qualitative en ce sens où « It is a way of knowing that assumes that the researcher gathers, organizes, and interprets information (usually in words or in pictures) with his or her eyes and ears as filters » (Lichtman, 2006, p. 22).

3.2 La *Grounded Theory* et la phénoménologie

Nous nous sommes inspirée de deux approches particulières de la recherche qualitative, celles de la *Grounded theory* (ou théorisation enracinée selon Luckerhoff et Guillemette, 2012) et de la phénoménologie. Dans les deux approches, le chercheur ne formule pas d'hypothèse de départ qu'il doit ensuite confirmer ou infirmer. Ses objectifs de recherche

sont ailleurs en ce qu'il cherche plutôt à rendre compte d'un phénomène particulier. Ainsi, dans la *Grounded theory* « la préoccupation du chercheur n'est pas de confirmer une théorie ou des hypothèses préalablement établies, mais de comprendre et d'interpréter, au moyen d'une démarche analytique réursive, les représentations cognitives ou la perspective que les participants se font de leur réalité ainsi que des conduites qui en découlent » (Fortin, 2010, p. 278).

Dans un même ordre d'idées, rappelons que l'approche phénoménologique « est ancrée dans le phénomène à l'étude et que, par sa méthode, elle ne pose aucun *a priori* quant au contenu du phénomène [...]. Elle se limite à une description exclusive de la façon dont le contenu du phénomène se présente tel qu'en lui-même » (Poupart, Desaulniers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997, p. 343). Ainsi, ces approches nous permettent de partir de questions et d'objectifs de recherche larges et généraux pour investiguer notre sujet. Dans le cadre de notre recherche, alors que nous souhaitons essentiellement décrire, observer et comprendre un phénomène encore nouveau et peu étudié, et ce, sans hypothèse de départ et idée préconçue, une approche mixte combinant à la fois la *Grounded theory* et la phénoménologie nous semble la plus appropriée.

Plus spécifiquement, la *Grounded theory* est une voie à privilégier ici dans la mesure où elle favorise un chevauchement des différentes étapes de la recherche, suivant une approche « circulaire » ou « cyclique » au sens où l'entendent Glaser (2001) et Norton

(1999). Comme l'explique Fortin (2010) « à mesure que la démarche se poursuit, on fait appel à des comparaisons constantes pour mieux cerner le phénomène à l'étude; des mises en relation entre les concepts émergent de la situation et contribuent à l'élaboration d'un cadre théorique » (p. 278).

De cette façon, en adoptant une posture d'ouverture comme le suggère la *Grounded theory*, à mesure que notre collecte de données avançait, des éléments de notre approche théorique se sont précisés. Ainsi, comme l'explique Guillemette (2006), « au lieu de "forcer" des théories "sur" les données empiriques pour les interpréter, le chercheur s'ouvre à l'émergence d'éléments de théorisation ou de concepts qui sont suggérés par les données de terrain et ce, tout au long de la démarche analytique » (p. 34). L'idée ici n'est pas de faire abstraction de la théorie existante sur le sujet de notre recherche, mais plutôt de nous donner la possibilité d'enrichir notre cadre d'analyse. Nous apprécions donc cette latitude que permet cette démarche de recherche.

Ensuite, notre méthode de recherche relève en partie de l'approche générale de la phénoménologie, car elle concerne l'expérience humaine et particulière des enseignants lorsqu'ils planifient et enseignent des concepts. En ce sens, la phénoménologie s'intéresse aux phénomènes, aux faits et aux événements tels qu'ils sont vécus et rapportés par les personnes qui en ont fait l'expérience. C'est donc dans cette perspective que nous avons élaboré nos questions et nos objectifs de recherche et que nous avons effectué notre

collecte de données, et ce, en utilisant comme outil l'entretien, mais, plus précisément, l'entretien d'explicitation. Ainsi, la phénoménologie est une approche qui « vise la compréhension et la description de l'expérience humaine, telle qu'elle est vécue par la personne » (Fortin, 2010, p. 275). Cette approche, tout comme l'entretien d'explicitation, sont étroitement liés dans la mesure où ils font appel au « monde vécu ». Il s'agit d'un concept qui :

renvoie à la perspective selon laquelle les faits et leur interprétation sont inextricablement liés, de telle sorte qu'on en vient au principe de l'impossibilité d'être en présence d'un fait qui ne serait pas interprété par la conscience qu'on en a. La phénoménologie invite à la description de cette conscience interprétante ou à la description de l'expérience des faits. Dans l'entretien phénoménologique, c'est la personne qui donne accès au phénomène qu'elle vit, simplement en décrivant la conscience qu'elle en a (Guillemette et Lapointe, 2010, p. 52).

Ainsi, nous souhaitons comprendre et décrire les pratiques des enseignants. Pour ce faire, nous demandons aux enseignants de prendre conscience de certains événements et faits qu'ils ont vécus à un moment précis en lien avec la planification et l'enseignement des concepts afin de nous les décrire le plus fidèlement possible, et ce, en faisant autant que possible abstraction de leurs idées préconçues et en évitant la justification. De ce fait, la phénoménologie suggère de « mettre entre parenthèses les connaissances passées relatives à un phénomène afin de l'appréhender en toute innocence et de le décrire exactement tel qu'on en a l'intuition (ou l'expérience) et [...] à considérer ce qui est donné uniquement comme il est donné, à savoir une présence ou un phénomène » (Poupart, Desaulniers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997, p. 347). L'objectif ici

n'est donc pas que les enseignants *expliquent* leurs pratiques, mais plutôt qu'ils les *explicitent*. Nous reviendrons sur les caractéristiques spécifiques de l'entretien d'explicitation dans une partie subséquente qui lui est consacrée.

3.3 La collecte de données

Nous avons procédé à une collecte de données en cohérence avec la posture et la méthodologie de la recherche qualitative, au sens où les méthodes employées ne procèdent pas à la quantification et au traitement des données. Elles favorisent plutôt la description et la compréhension d'un phénomène comme le suggèrent l'observation et l'entrevue (Paillé, 1996, p. 196). En effet, dans une recherche de ce type, les données recueillies sont de nature descriptive et interprétative, comme cela est le cas pour des paroles écrites (Desaulniers, 1991). Nous avons opté pour l'entretien, car il permet de susciter le discours des participants, d'avoir accès à ce qui ne peut être directement observé (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Patton, 2002) et favorise l'afflux d'informations nécessaires pour comprendre le phénomène étudié (Poupart, Desaulniers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997). Nous souhaitons alors avoir accès à l'expérience et au vécu des participants.

Des entretiens ont donc été menés auprès d'enseignants susceptibles de répondre à nos questions de recherche. Plus précisément, nous avons procédé à un échantillonnage par choix raisonné, au sens où l'entend Fortin (2010), c'est-à-dire en choisissant et en

recrutant des sujets qui sont capables de nous informer sur notre phénomène d'intérêt. Nous nous sommes demandée quels enseignants, à partir de leur vécu et de leur expérience, peuvent nous renseigner sur leur préparation et leur pratique lorsqu'ils souhaitent enseigner des concepts à leurs élèves. Ainsi, une première rencontre a eu lieu avec chacun des enseignants. Cette rencontre nous a permis d'établir un premier contact avec d'éventuels participants, de leur expliquer notre sujet de recherche et de les interroger sur la place qu'occupe les concepts en HÉC dans leur planification et leur enseignement. À la suite de cette rencontre, nous avons sélectionné des enseignants en HÉC au premier cycle du secondaire qui affirment tenir compte des concepts dans leurs activités de planification et d'enseignement en HÉC.

Ces enseignants ont des profils variés, car la diversification est l'un des critères majeurs de la sélection d'un échantillon en recherche qualitative. L'idée est d'inclure une diversité de sujets dans l'échantillon, et ce, « indépendamment de leur fréquence statistique » (Poupart, Desaulniers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997, p. 155). Nous avons établi quelques critères importants liés au profil des enseignants : leur nombre d'années d'expérience en enseignement ainsi que leur opinion, leur approche et leur vision face au programme d'HÉC et de l'une de ses stratégies, l'enseignement-apprentissage des concepts.

Misant sur la qualité des répondants et non sur la quantité, nous avons finalement interrogé cinq enseignants. Ce nombre n'était pas fixé au début de la recherche, mais à la suite de deux entretiens menés avec chaque enseignant, nous avons considéré atteindre un niveau satisfaisant de compréhension du phénomène et une certaine saturation théorique des données (Desaulniers, 1991; Glaser et Strauss, 1967).

Ainsi, un homme et quatre femmes ont constitué notre échantillon, ayant entre deux et vingt ans d'expérience en enseignement de l'histoire. Pour ce qui est de leur approche d'enseignement du programme HÉC et des pratiques qui en découlent, deux enseignants ont affirmé tenir compte des nouvelles orientations du programme et apprécier les nouvelles pratiques qui sont mises de l'avant et n'hésitent pas à les expérimenter, notamment pour l'enseignement des concepts. Un autre enseignant a déclaré tenir très peu compte des nouvelles approches en HÉC et, bien qu'il enseigne les concepts prescrits par le programme HÉC, il le fait en utilisant des méthodes qu'il juge « anciennes » et « traditionnelles ». Enfin, deux enseignants sont partagés entre les exigences du programme et leur conception de l'enseignement. Dans leur approche d'enseignement des concepts, ils tentent de faire le pont entre les deux.

Les entretiens se sont déroulés en présentiel, alors que nous nous sommes rendue dans chacune des écoles pour rencontrer les enseignants. Il s'est écoulé entre six et sept mois entre la première et la seconde entrevue avec les enseignants. Le premier entretien portait

sur une situation particulière où ils ont enseigné un ou des concepts afin de les amener à expliciter et à décrire leurs actions dans un contexte de situation réelle d'enseignement. Le second entretien portait sur la préparation et la planification d'une situation d'enseignement-apprentissage où les concepts sont enseignés explicitement.

3.3.1 L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation semblait le plus approprié dans le cadre de notre projet de recherche, car il permet un accès privilégié et détaillé à l'expérience et au vécu des participants. Plus précisément, lors d'un entretien d'explicitation, « l'intervieweur a recours à diverses techniques de guidage qui lui permettent de favoriser l'expression de la mémoire concrète et la prise de conscience, la plus spécifique possible, de la situation vécue (qui est évidemment dans le passé), mais telle qu'elle se retrouve dans le présent de la conscience » (Guillemette et Lapointe, 2010, p. 53). Ce qui fait la spécificité de l'entretien d'explicitation est qu'il amène le participant à verbaliser une action passée en la décrivant le plus fidèlement possible. Ainsi, l'entretien d'explicitation, tout comme l'approche qui lui est liée, la phénoménologie, fait appel à l'étude des structures de la conscience (Poupart, Desaulniers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997, p. 342). Par exemple, lors de nos entretiens, un des enseignants interrogé nous a permis d'avoir accès en partie à son approche pratique lorsqu'il déclare : « Je décide de faire ce jeu-là pour me détacher un peu de l'enseignement magistral. En préparant l'activité, je me dis qu'au moins, je fais une activité qui n'est pas magistrale ».

Afin de faciliter le retour dans le passé et l'accès à cette approche, nous avons utilisé les techniques que propose Vermersch (2003) et que reprennent Guillemette et Lapointe (2010). Ces techniques sont essentielles, car la verbalisation en tant que source d'information privilégiée n'est pas un acte naturel et spontané (Vermersch, 2003). Pour Vermersch (2003), en effet, verbaliser n'est pas une action habituelle alors que les humains n'ont jamais été spécifiquement formés à le faire. Spontanément, notre discours est composé de jugements, de commentaires, de généralités ou encore de descriptions de circonstances. L'entretien d'explicitation vise donc l'émergence du vécu subjectif tel qu'il se présente dans la conscience actuelle. Ainsi, dans le but d'amener les enseignants à verbaliser leur action professionnelle, nous avons utilisé trois techniques lors de nos entretiens : le film de l'action, le décrochage du regard et le temps de verbe (Vermersch, 2003). Ces techniques visent à ce que la personne interrogée visualise mentalement le déroulement de l'événement de sorte que son regard soit orienté vers ses pensées intérieures et non pas vers ce qui l'entoure réellement et qu'elle décrive les actions en utilisant des verbes conjugués au présent.

Nos entretiens d'explicitation s'intéressent au déroulement et à l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant pour atteindre son but, soit celui de mettre de l'avant dans son enseignement des concepts en HÉC, que ce soit lors de la planification de la leçon ou lorsqu'il est directement en contexte d'enseignement. Les entretiens portent sur une tâche bien réelle au sens où l'entend Vermersch (2003), c'est-à-dire une tâche

spécifique qui a déjà été réalisée à un moment précis. Pour ce qui est du premier entretien, nous avons demandé aux enseignants de choisir et de se remémorer une situation réelle d'enseignement où ils ont souhaité enseigner un ou plusieurs concepts. Les enseignants ont explicité une situation d'enseignement s'étant déroulée il y a entre 1 à 4 mois selon les participants. Dans cette entrevue, il n'a pas été question des pratiques générales de l'enseignant lorsqu'il souhaite mettre de l'avant des concepts se retrouvant dans le programme HÉC, mais bien de mettre en lumière un moment précis dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage particulière et singulière. En utilisant les techniques nommées précédemment, nous avons demandé aux enseignants de ramener cette situation dans leur conscience afin de la revivre et de la reconstruire depuis son commencement.

Il est important de rappeler que les entrevues menées avaient comme intention de faire ressortir des informations de type procédural (savoirs pratiques, déroulement des actions élémentaires, actions mentales, matérielles et matérialisées) et non de type déclaratif (savoirs théoriques, savoirs procéduraux formalisés, consignes et réglementaires), intentionnel (buts et sous-buts, finalités, intentions, motifs) ou sous forme de jugements (évaluations subjectives, opinions et commentaires ainsi que les croyances) (Vermersch, 2003, p. 45). Lorsque les enseignants bifurquaient vers ces types d'informations, nous tentions de les rediriger vers l'information procédurale. Enfin, bien que l'entretien ne portait pas sur le cinquième type d'information de Vermersch (2003), les contextes

(circonstance et environnement), nous avons fait un préambule à l'entretien afin que l'enseignant situe l'événement dont il témoignait en fonction de certains éléments du contexte qui nous semblaient pertinents, c'est-à-dire le niveau scolaire (première ou deuxième secondaire), la thématique générale abordée dans le cours et les concepts explorés.

Nous avons orienté les participants dans leur description des événements, des actions, des expériences et des faits vécus en rendant le tout explicite à l'aide des questions suivantes : *qu'est-ce que vous voyez? qu'est-ce que vous entendez? qu'est-ce que vous dites? qu'est-ce que vous vous dites dans votre tête? qu'est-ce que vous entendez que vous vous dites dans votre tête?* (Guillemette et Lapointe, 2010) Guidés par nos questions, les enseignants ont reconstitué le fil des événements en décrivant chacune de leurs actions avec les détails les plus précis possibles, ce que Vermersch (2003) appelle la *granularité de l'action*. Ils ont décrit ce qu'ils voyaient et entendaient dans cette situation réelle et ils ont fait état de leur pensée et de leur réflexion personnelle pendant que l'action se déroulait. À titre d'exemple, une enseignante interrogée témoigne de ce qu'elle voit et entend : « Je vois que les élèves sont contents. Ils sourient, ils se posent des questions et ils se regardent entre eux ».

Cette façon de faire a été répétée pour la seconde entrevue. Cependant, les enseignants devaient plutôt présenter un moment précis où ils planifiaient une situation

d'enseignement-apprentissage mettant en valeur des concepts. Les enseignants ne se remémoraient donc pas une situation où ils étaient en contexte d'enseignement, mais plutôt un moment où ils étaient en travail de préparation et de planification.

3.4 Les moyens de l'analyse

Plusieurs ensembles de procédures d'analyse sont décrites dans les manuels de méthodologie. Pour l'analyse qualitative, la plupart des méthodologues s'entendent pour dire que cette forme d'analyse se traduit dans des procédures où on procède par identification des unités de sens et par codage et catégorisation (Loiselle, 2004; Miles et Huberman, 2003). Ainsi, cette procédure est celle choisie pour l'analyse des entrevues menées auprès des enseignants.

Le codage de données consiste à découper les données recueillies en unités d'analyse, à définir les catégories qui vont les accueillir puis à catégoriser les unités dans ces catégories (Allard-Poesi, 2003; Desaulniers, 1991). Un code est un symbole que l'on applique à un groupe de mots et qui nous permet d'identifier, de rassembler et de classer les informations obtenues par entrevue ou par observation (Charmaz, 1983). Les catégories permettent de faire ressortir des thématiques qui s'attachent à découvrir, à analyser et à caractériser le phénomène à l'étude. Ainsi, dans le cadre de nos analyses des entrevues, nous avons établi quatre principales catégories : le concept en HÉC, la planification de l'enseignement des concepts, les stratégies pédagogiques liées à

l'enseignement des concepts et, enfin, les difficultés relatives à l'enseignement des concepts. À ces catégories, se sont ajoutées des sous-catégories en fonction de nos codes. Par exemple, pour la catégorie liée aux pratiques enseignantes, nous avons notamment utilisé les codes suivants : connaissances antérieures, exemples, contre-exemples et ressources visuelles. Le chapitre suivant porte sur les résultats de l'analyse et présente cette analyse à travers nos catégories et nos sous-catégories.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce quatrième chapitre présente donc les résultats de la recherche obtenus à la suite des entrevues menées auprès de cinq enseignants en HÉC au premier cycle du secondaire. Les enseignants qui ont participé à l'étude se nomment : Laurence, Josée, Luc, Marie et Katy¹. Ils ont été sélectionnés parce qu'ils ont déclaré faire un enseignement explicite de concepts en classe d'HÉC au premier cycle du secondaire et ils ont dit vouloir partager leur vécu par le biais d'entrevues. Rappelons que nous avons privilégié l'entrevue pour recueillir nos données, car il s'agissait d'avoir accès au vécu et à l'expérience des enseignants et nous considérons que l'entrevue est la meilleure façon d'y avoir accès.

Rappelons également que notre recherche poursuit les objectifs suivants : décrire les pratiques enseignantes dans le cadre d'une planification et d'un enseignement des concepts ainsi que comprendre les liens entre ces pratiques et les modèles de conceptualisation recommandés tels que ceux de Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984) et Rieunier (2001). Notre analyse s'est donc faite à partir de ces objectifs de recherche. Nous abordons plusieurs aspects dans ce chapitre. Tout d'abord, il est question de la définition du concept par les enseignants ainsi que de modalités sur lesquelles repose le choix des concepts à enseigner en classe. Ensuite, nous traitons plus

¹ Il s'agit de noms fictifs.

spécifiquement de quatre pratiques enseignantes dans le cadre d'un enseignement des concepts, soit : le rappel des connaissances antérieures, l'utilisation d'exemples et de contre-exemples, l'exploitation de ressources visuelles et la mise en place d'activités. En ce qui concerne ce dernier point, nous présentons de façon détaillée une activité élaborée et mise en place par chacun des enseignants dans sa classe. Enfin, le dernier aspect abordé est celui des difficultés rencontrées dans le cadre d'un enseignement de concepts.

4.1 La définition du terme concept par les enseignants

Les enseignants ont verbalisé sur leur représentation du terme concept. Ils ont proposé des éléments de définition du terme. Ainsi, il est ressorti que les enseignants attribuent à cet élément abstrait une portée qui dépasse une simple définition ou un ensemble d'attributs regroupés. Cela s'exprime lorsque les enseignants expliquent ce que n'est pas un concept. Il est intéressant ici de noter que les enseignants s'expriment d'abord par la négative. Pour plusieurs philosophes et psychologues, dont le philosophe Alain, d'après Pascal (1946), le fait de *penser* renvoie d'abord à nier; à rejeter ce qui est évident. C'est ce que les enseignants ont premièrement fait en définissant le terme concept. Ils ont utilisé la négative pour s'exprimer sur ce terme. Il est alors question de ce que *n'est pas* un concept. En ce sens, ils affirment qu'un concept « ce n'est pas juste un mot », « ce n'est pas une étiquette » et « ce n'est pas une définition d'un mot ». Par ces phrases, il est possible de constater que le concept renvoie à des éléments qui dépassent son nom et sa définition. Ainsi, le concept n'est pas une définition étiquetée à un mot ou encore un mot

qui exprime une idée simple. Penser implique, dans un premier temps, la négation. Par la suite, toujours selon Alain cité par Pascal (1946), on dépasse généralement cette négation.

Les enseignants définissent le concept par des caractéristiques que l'on peut lui attribuer. Le concept en HÉC est un élément abstrait dans le sens où on ne peut pas le voir directement et concrètement. Contrairement à des concepts concrets, tels que table, chaise ou maison, les concepts présents dans le programme HÉC tels que pouvoir, richesse ou impérialisme ne se réfèrent pas à des images mentales aussi simples et claires. Ils sont plus difficilement imaginables. Il s'agit d'un premier élément de définition du terme à l'étude. Étudions un autre aspect de définition proposé par les enseignants.

Pour les enseignants, en plus d'être un élément abstrait, le concept réunit certaines caractéristiques que l'on appelle généralement des attributs. Par exemple, le concept de démocratie peut renvoyer aux attributs suivants : le droit de vote, la liberté de presse, le droit, la liberté d'association, etc. Le concept ne se définit pas par un seul aspect. Katy l'exprime de la façon suivante : « Moi quand je parle de démocratie, je me demande c'est quoi la démocratie, parce que ce n'est pas juste le fait de voter, ça englobe d'autres choses. Je veux que les élèves le comprennent ». Ainsi, pour bien saisir le sens d'un concept, il faut dépasser les premières caractéristiques du concept, celles qui émergent spontanément, pour faire ressortir toutes celles qui prennent forme dans le concept.

Au-delà du caractère abstrait et de caractéristiques réunies, ce qui ressort de la définition du concept en HÉC par les enseignants est le fait qu'il soit associé à une période ou à un événement historique. Ainsi, un concept n'est pas toujours défini de la même façon, car il prend appui dans un contexte précis et répond aux caractéristiques propres à celui-ci. Lorsque les enseignants veulent lier des attributs ou une définition à un concept, ils doivent d'abord le placer dans son contexte historique.

C'est à partir de ce cadre de référence qu'ils peuvent ensuite le construire et, éventuellement, le présenter et l'explicitier aux élèves. Se questionner sur le sens d'un concept, c'est d'abord le placer dans un contexte historique pour voir comment il prend concrètement forme. Josée exprime cela de la façon suivante : « Pour définir et élaborer le concept, je le place toujours dans son contexte. C'est le contexte dans lequel je le présente qui va me permettre de le définir ». Dans le même ordre d'idées, Laurence souligne : « On sait c'est quoi un concept, c'est un thème, associé à une définition qui intègre différentes sphères à un moment de l'histoire ». Bref, le concept est un élément qui n'est pas fixe dans sa forme, dans ses attributs ni dans sa définition, car il « se transpose dans plusieurs situations historiques afin de les analyser » (Katy). En fonction de celles-ci, certains attributs qui le caractérisent peuvent donc varier. Cette particularité soulevée par les enseignants interrogés permet d'attribuer deux autres éléments qui précisent et définissent le terme concept. Premièrement, le fait que le concept soit associé à un contexte de nature historique fait en sorte qu'il présente un caractère évolutif.

Deuxièmement, le fait que le concept se présente dans différentes situations permet aussi de représenter ce qui est stable dans le temps, c'est-à-dire les attributs qui, malgré des contextes différents, sont toujours présents. Abordons chacun de ces aspects de façon successive.

Tout d'abord, le concept en HÉC se définit par son caractère évolutif. Marie et Josée s'expriment sur le fait que le concept étant fortement ancré dans une situation historique singulière, cela fait en sorte qu'il évolue; qu'il se transforme. Le concept n'est donc pas fixe dans sa forme; les définitions et les attributs que l'on peut associer au terme peuvent être différents en fonction du contexte dans lequel il prend forme. Voici ce que Josée déclare à ce sujet: « Les concepts évoluent; par exemple les concepts d'État et de dominion sont définis d'une certaine façon dans les dictionnaires, alors qu'ils ne sont pas présentés de la même façon dans le programme. Il faut donc être prudent pour ne pas les sortir de leur contexte historique ». Pour l'enseignante, cette conception du caractère évolutif du concept se répercute dans son enseignement : « J'aime dire que je développe des concepts durant l'année scolaire, plus que je les enseigne directement, car ils se transforment dans l'année ». Ainsi, pour Josée, un même concept évolue durant l'année scolaire et son sens peut varier en fonction du contexte dans lequel il se présente.

Selon Marie, un concept évolue aussi : « ce n'est pas statique, ce n'est pas une définition. Ce sont des moments marquants de l'histoire. Les concepts se rattachent à des contextes

et ils évoluent, ils ne sont pas unidimensionnels ». Elle ajoute : « un concept n'a pas une définition qui s'applique à une seule situation; ça varie ». Ainsi, puisque les concepts se réfèrent à des événements historiques uniques, leurs attributs peuvent varier en fonction du contexte dans lequel ils prennent forme. Par-delà le caractère évolutif du concept, il peut aussi témoigner de ce qui est permanent.

Si l'idée que le concept est rattaché à un contexte historique fait en sorte que certains de ses attributs changent, se modifient, pour Luc, le caractère évolutif du concept peut également témoigner de ce qui est constant dans l'histoire, de ce qui se présente dans la durée. À ce propos, il souligne : « Moi je dis souvent qu'un concept c'est comme un mot clé, puis ça nous montre l'évolution de l'histoire, ça englobe ce qui existe encore aujourd'hui, c'est en continuité, mais ça a aussi évolué ». Un concept, même s'il prend forme dans des situations historiques différentes, conserve des attributs qui sont toujours présents malgré le fait que les événements changent. C'est un aspect important du concept. Ces attributs, qui sont toujours présents indépendamment du contexte, se nomment des attributs essentiels. Il s'agit des attributs qui, regroupés, permettent d'identifier le concept. Les attributs essentiels permettent toujours de définir le concept, quel que soit l'événement historique dont il est question. À l'inverse, les attributs non essentiels sont les attributs qui ne permettent pas de nommer précisément le concept, car ils ne sont pas toujours présents. Un attribut non essentiel permettra de définir un concept dans certaines situations historiques, mais pas toutes.

En résumé, le concept n'est pas perçu comme la simple définition d'un mot qui regroupe des caractéristiques et des attributs, mais plutôt comme un objet abstrait qui témoigne du contexte historique dans lequel il est ancré. Ce caractère fait en sorte qu'il présente à la fois ce qui est constant et ce qui est changeant dans le cours des événements historiques. C'est à partir de ce contexte historique que les enseignants peuvent ensuite développer une représentation plus précise du concept et ainsi lui attribuer un sens et des attributs. Nous avons ici analysé les extraits des entrevues menées auprès des enseignants qui portent sur la définition du concept. Le prochain aspect traite des modalités qui influencent le choix des concepts à enseigner en classe.

4.2 Le choix des concepts à enseigner

Le choix des concepts est une étape préalable à leur enseignement. En effet, pour enseigner des concepts, il faut d'abord les sélectionner parmi tous ceux que l'on retrouve dans la discipline. Dans le cadre de l'analyse de nos entrevues, quatre modalités qui influencent le choix des enseignants sont ressorties. Examinons chacune de ces modalités.

Tout d'abord, pour faire un choix des concepts à aborder en classe d'HÉC, les enseignants du premier cycle du secondaire s'appuient sur les directives émises par le PFÉQ. Celui-ci dresse une liste des concepts à enseigner et à traiter pour chacune des

treize réalités sociales² du programme HÉC au premier cycle du secondaire. Au total, on retrouve 79 concepts différents. Parmi tous ces concepts, les enseignants font des choix.

Notons que le programme HÉC au premier cycle du secondaire est enseigné depuis 2005. Au moment de faire les entrevues, plus de six années s'étaient écoulées. Le programme est donc bien implanté et connu par les enseignants. Katy affirme : « Au début, je consultais souvent le programme pour voir les concepts. Maintenant, je les connais. J'y vais plus ». Laurence exprime une idée semblable : « Quand la réforme a commencé, j'étais toujours dans le programme pour voir les compétences, les DGF³ et les concepts. On travaille toujours avec ça; donc on finit par apprendre tout ça par cœur ». En résumé, le PFÉQ et plus précisément le contenu du programme HÉC constitue une des principales ressources consultées par les enseignants pour choisir les concepts à aborder en classe. Tous les concepts à traiter au premier cycle du secondaire sont précisés dans ce document. Les enseignants appuient aussi leurs décisions sur d'autres modalités.

Les enseignants affirment consulter davantage les directives et les suggestions émises par les manuels scolaires plutôt que le PFÉQ. Soulignons que les manuels scolaires sont conformes aux instructions du PFÉQ, car ils ont été approuvés par le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD). Le BAMD est la structure ministérielle

² Une réalité sociale correspond *grosso modo* à une période historique.

³ Domaine général de formation

de la *Direction des ressources didactiques* (DRD) qui procède à l'évaluation et à l'approbation du matériel didactique à l'aide de critères approuvés par le MELS et élaborés en fonction des orientations et du contenu des programmes édictés par ce dernier. Ainsi, les manuels scolaires identifient les mêmes concepts que le PFÉQ pour chacune des réalités sociales.

Les manuels scolaires étant souvent plus facilement et rapidement accessibles que le PFÉQ, ils sont préférés par les enseignants interrogés. Katy déclare : « J'ai plusieurs manuels dans ma classe et je les consulte tous. Ça m'aide ». Pour Luc, « c'est plus rapide de consulter les manuels, c'est ce que je fais ». Les enseignants se réfèrent aux directives des manuels scolaires pour faire un choix des concepts à enseigner. Par-delà ces ressources pédagogiques et didactiques, l'expérience en enseignement est aussi un facteur important de sélection.

Le choix des concepts à enseigner en classe est ainsi également déterminé par l'expérience des enseignants. Ces derniers connaissent les concepts les plus importants à traiter en classe pour la bonne compréhension du contenu du programme HÉC. Leur expérience en enseignement est une référence sur laquelle s'appuyer lorsque vient le temps de faire ce choix. En ce sens, Luc déclare : « Pour choisir les concepts à aborder dans le module, j'y vais avec mon expérience, ce que moi j'ai envie de traiter. Avant, plus maintenant parce que je les connais, j'allais voir dans le manuel les concepts qu'ils

abordaient pour valider, pour voir si j'étais en lien avec les concepts du programme ». Pour Katy, « il y a beaucoup de concepts en histoire, mais j'ai remarqué qu'il y en avait des plus importants à présenter aux élèves parce qu'ils aident vraiment l'élève à comprendre la matière. Moi j'axe mon enseignement sur ceux-là ». Orienter le choix des concepts en classe selon son expérience en enseignement est donc un des critères soulevés par les enseignants interrogés.

Un dernier critère les oriente quant à la sélection des concepts à aborder en classe. En plus des directives du PFÉQ et de celles de manuels scolaires ainsi que leur expérience en enseignement, les enseignants se réfèrent à leur planification et leurs objectifs à long terme. En ce sens, Marie déclare : « Je choisis mes concepts en fonction du programme, mais aussi en fonction des prochains modules. Je travaille surtout ceux qu'on voit souvent dans l'année ». Les enseignants déclarent travailler sur les mêmes concepts au cours de l'année scolaire et y revenir fréquemment afin de s'assurer de la bonne compréhension des élèves quant à ces éléments abstraits. Le choix des concepts est une étape essentielle lorsqu'il est question de leur enseignement. Il faut, par la suite, être en mesure de les présenter et de les définir aux élèves.

4.3 La façon de définir les concepts pour les élèves

Lorsque le choix des concepts à aborder plus spécifiquement en classe est fait, il faut ensuite se questionner sur la façon dont ils seront présentés aux élèves. Plus précisément,

les enseignants ont abordé la question du choix des attributs qui seront liés au concept. Nous avons vu que le concept regroupe des attributs essentiels et non essentiels et que ceux-ci sont influencés par le contexte dans lequel le concept prend forme. La question du choix des attributs permettant d'explorer le concept relève donc du contexte dans lequel il se présente. En ce sens, Katy affirme : « Moi, je voulais traiter du concept de démocratie à l'époque athénienne. Je voulais donc mettre *l'emphase* sur le vote direct ». Nous comprenons par l'exemple donné par Katy qu'en fonction de la situation historique dans laquelle le concept est abordé en classe, il y aura un choix particulier des attributs. Ainsi, cette pratique de la planification est en cohérence avec leur vision et la façon dont ils perçoivent ces objets abstraits.

En plus des attributs, les enseignants doivent élaborer la définition sur laquelle ils s'appuieront pour expliciter le concept. La tâche n'est pas de nature aisée comme en témoigne Marie : « Les concepts n'ont pas de définition claire, officielle. Il faut souvent la créer nous-mêmes au final ». Pour pallier cette difficulté, les enseignants affirment consulter des outils de référence tels que des dictionnaires, des encyclopédies ainsi que les ressources pédagogiques et didactiques que sont les manuels scolaires. À cet effet, tout comme lors du choix des concepts à enseigner, les manuels scolaires sont une référence privilégiée par les enseignants lorsque vient le temps de les définir. L'utilisation de ressources variées semble être une stratégie préconisée pour définir le concept de la meilleure façon possible. En ce sens, Laurence dit :

Je m'assure de valider la définition du concept, mais pas seulement, par exemple, avec le manuel *Réalité*, le livre qu'on a en histoire parce que *Réalité* peut présenter le concept de colonisation dans le lexique à la fin d'une certaine façon. J'ai d'autres livres qui présentent la définition en donnant d'autres informations. Donc ce que je fais toujours en histoire, je prends les quatre livres que j'ai et je fais une définition générale.

Pour sa part, Josée déclare : « J'utilise le manuel des élèves pour définir le concept, mais pas juste ça. Je vais aussi regarder dans des dictionnaires, des encyclopédies et même dans des articles de journaux ». Il semble donc que la définition d'un concept demande un travail de recherche pour l'enseignant qui souhaite y apporter le meilleur éclairage possible. Les enseignants ont déclaré que les concepts en HÉC sont difficiles à définir puisqu'ils peuvent prendre forme dans des situations historiques différentes. Il semble naturel que leur recherche de la meilleure définition possible soit complexe.

Bref, nous avons abordé les trois aspects liés à la planification et à la préparation préalable à l'enseignement du concept. Le premier est le choix des concepts à faire apprendre aux élèves. Pour ce faire, les enseignants font reposer leur choix sur trois modalités, soit les directives du PFÉQ, les propositions des manuels scolaires qui reprennent les concepts choisis par le MÉLS et leur expérience en enseignement. Le second aspect est le questionnement entourant la façon dont les concepts seront présentés aux apprenants. Pour ce faire, les enseignants, en fonction du contexte historique dans lequel le concept sera traité, déterminent ses attributs. Le troisième aspect est la définition du concept. Elle est influencée par celles que donnent les manuels scolaires et les livres

de référence tels que les dictionnaires et les encyclopédies. Le prochain aspect abordé dans le cadre de cette analyse est celui des pratiques pédagogiques qui visent l'enseignement des concepts. Nous verrons que les enseignants mettent en œuvre des pratiques pédagogiques variées.

4.4 Les pratiques pédagogiques dans le cadre d'un enseignement des concepts

Les enseignants interrogés dans le cadre de notre étude ont identifié les pratiques et les stratégies pédagogiques qu'ils mettent en place lorsqu'ils enseignent explicitement des concepts dans leur classe d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Premièrement, ils font appel aux connaissances antérieures des élèves dans le but de rattacher le concept exploité à des éléments connus. Deuxièmement, la compréhension et la conceptualisation de ces éléments abstraits passent par l'utilisation d'exemples et de contre-exemples. Troisièmement, l'utilisation de documents visuels est une stratégie pédagogique mise en œuvre dans la classe pour faciliter l'enseignement des concepts. Quatrièmement, la mise en place d'une activité est aussi identifiée comme pratique privilégiée. En lien avec ce dernier aspect, les enseignants ont présenté une activité qu'ils ont réalisée en classe dans le but d'enseigner un concept. Ainsi, nous exposerons de façon détaillée chacune des activités mises en place par les enseignants interrogés. Mais auparavant, nous énonçons ici les quatre stratégies explicitées par les enseignants pour ensuite présenter leur activité.

4.4.1 Activer les connaissances antérieures

Une des stratégies pédagogiques qui est ressortie des entrevues menées avec les enseignants est l'appel aux connaissances antérieures des élèves. Le MÉQ (2006) définit l'activation des connaissances antérieures comme étant l'action qui établit un lien entre l'information nouvelle et ce qui est connu. Il est donc question d'appel ou d'activation des connaissances antérieures des élèves lorsque l'enseignant, par divers moyens, rend disponible de l'information déjà connue et apprise des élèves. Dans le cadre de l'analyse des données, nous avons identifié deux aspects ayant trait à l'activation des connaissances antérieures.

Dans un premier temps, cette stratégie se répercute dans la préparation que fait l'enseignant pour planifier les actions qu'il mettra en œuvre dans sa classe pour enseigner le concept. En d'autres termes, un enseignant qui souhaite faire un pont entre les connaissances antérieures des élèves et l'apprentissage du concept commencera d'abord par se questionner sur les connaissances déjà acquises par les élèves et sur les façons de les activer.

Dans un deuxième temps, l'activation des connaissances antérieures est une stratégie qui est mise en œuvre lors de la réalisation d'une situation d'enseignement-apprentissage. Nous verrons donc comment cette stratégie prend forme dans la classe en contexte réel

d'enseignement. Dans la prochaine section, nous aborderons successivement chacun de ces aspects, c'est-à-dire la planification de l'enseignant orientée vers les connaissances antérieures des élèves ainsi que l'activation de ces connaissances en classe avec les apprenants.

4.4.1.1 Une planification orientée vers les connaissances antérieures

Avant d'enseigner un concept, les enseignants identifient les connaissances que possèdent déjà les élèves. Il est alors question d'activer les connaissances antérieures dans le but de faciliter l'intégration de nouvelles. Katy exprime cette stratégie ainsi: « Quand j'ai voulu enseigner le concept de démocratie dans la société athénienne, je savais que mes élèves avaient déjà une idée de c'est quoi la démocratie. Je suis partie de là pour faire ma planification ». L'enseignante a donc réfléchi sur les représentations antérieures des élèves afin que celles-ci la guident dans sa façon de présenter et d'aborder le concept en classe.

Luc témoigne aussi de cet aspect : « J'utilise souvent les mêmes éléments pour traiter des concepts d'une société à l'autre. Par exemple, j'utilise souvent la fameuse pyramide pour enseigner le concept de hiérarchie sociale; c'est gagnant. Je fais toujours ça pour parler de la hiérarchie sociale; la hiérarchie sociale, ça va toujours être la pyramide. Ça aide les élèves à se rappeler le concept ». Luc pense donc que le recours à l'image de la pyramide sociale est une bonne façon d'activer les connaissances antérieures des élèves. Or, si les

connaissances déjà acquises par les élèves sont parfois facilement identifiables, d'autres fois l'enseignant doit se questionner sur celles que possèderaient les apprenants.

Parfois, les connaissances antérieures des élèves ne sont pas aussi faciles à identifier, d'où l'importance de prendre le temps de se questionner sur celles-ci. Laurence l'exprime de la façon suivante : « Quand je prépare mon cours, je me demande ce qu'ils peuvent avoir comme connaissances antérieures. Je me questionne sur ce que moi je sais puis sur ce que eux pourraient me dire ». Un questionnement préalable sur les connaissances antérieures des élèves semble donc être une étape importante à l'enseignement des concepts en classe. Identifier des connaissances ou des représentations antérieures des élèves est une bonne façon de s'assurer que l'information nouvelle concernant le concept pourra être liée à l'information ancienne. À cet effet, on peut déjà faire un parallèle avec les étapes du modèle de conceptualisation proposé par Rieunier (2001). Il convient maintenant de voir comment cette stratégie prend forme dans un contexte réel d'enseignement.

4.4.1.2 L'activation des connaissances antérieures dans une situation d'enseignement-apprentissage

Pour ce qui est de l'activation des connaissances antérieures en classe avec les apprenants, cela peut prendre différentes formes qui varient en fonction de la façon dont le concept a précédemment été exploité. Les enseignants se sont exprimés sur trois façons

d'activer les connaissances antérieures des élèves dans le but de faire l'enseignement explicite de concepts en HÉC, soit le rappel d'une situation historique, de la définition du concept ainsi que d'une image illustrant le concept. Abordons chacun de ces points.

Pour aborder à nouveau le concept de démocratie, mais cette fois dans la société romaine, Josée a fait un rappel du fonctionnement démocratique de la société athénienne. Le concept de démocratie avait déjà été abordé à la réalité sociale précédente; l'enseignante a donc fait un rappel de cette société pour ensuite traiter le concept dans une nouvelle réalité historique. Une autre enseignante, Laurence a aussi fait un rappel à partir d'une situation historique préalablement vue et elle l'exprime de la façon suivante :

Quand j'ai parlé de la colonisation avec mes élèves de secondaire deux, j'ai commencé en leur demandant s'ils se souvenaient des grandes explorations des pays européens. Ils s'en souvenaient et je leur ai demandé de m'expliquer. Il y a des élèves qui ont dit : *Oui, c'est quand l'Angleterre a pris la Nouvelle-France.* Je leur ai dit : *Oui c'est ça, c'est de la colonisation et maintenant on va le voir avec l'Afrique.*

Ainsi, lorsque le concept a été préalablement exploité en classe dans le cadre d'une autre période – société – historique, l'activation des connaissances antérieures se fait en abordant à nouveau cette situation historique sous l'angle du concept traité. Ensuite, le concept est transposé dans la nouvelle situation historique.

Aussi, en plus du rappel d'une situation historique, l'activation des connaissances antérieures peut également se faire sous forme d'un rappel de la définition du concept. Cette stratégie est principalement utilisée lorsque les enseignants souhaitent faire une activité, un exercice ou un exposé magistral exploitant directement le concept. Le rappel de la définition du concept sert alors de prémisse à ce qui sera mis en place dans la classe par la suite. Marie témoigne d'un de ces moments particuliers : « Avant de faire mon activité, je prévois une période pour donner la définition des principaux concepts aux élèves. Donc, je me dis que les élèves auront eu la définition avant que je fasse mon activité et qu'ils vont s'en rappeler ». Dans ce cas, la définition du concept a fait le pont entre les connaissances des élèves et l'activité mise en place dans la classe.

Les enseignants identifient une condition préalable au fait d'utiliser la définition du concept comme élément d'activation des connaissances antérieures des élèves. Il s'agit d'utiliser la même définition. Il est logique de croire que si la définition du concept change, il sera plus difficile de faire un rappel des connaissances antérieures des élèves. Ces derniers devront alors maîtriser une nouvelle définition. Ainsi, pour éviter cette difficulté et faciliter l'activation des connaissances antérieures, les enseignants affirment utiliser les mêmes définitions. Marie déclare : « C'est toujours les mêmes définitions pour les concepts. Pour les concepts les plus importants, elles sont affichées dans la classe ». Laurence affirme : « Si je donne une définition, c'est ça puis c'est ça jusqu'à la fin de l'année. Sinon, ça mêle trop les élèves après ». Cet aspect nous amène à comprendre

davantage l'étape cruciale qu'est le choix de la définition du concept et de ses attributs, alors que nous déclarions que les enseignants se posent de nombreuses questions en ce sens. Puisque qu'il est préférable que la définition du concept ne change pas; il semble nécessaire d'en trouver une qui réponde bien aux besoins de l'enseignant tout au long de l'année scolaire.

Le rappel des connaissances déjà acquises par les élèves est une stratégie pédagogique soulignée par les enseignants dans le cadre d'un enseignement des concepts. Elle se répercute dans la planification qui précède l'enseignement du concept, alors que les maîtres se questionnent sur les connaissances acquises par les élèves, ou sur leurs représentations puisque la conceptualisation est un processus cognitif complexe. Cette stratégie pédagogique influence également le déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage. D'autres stratégies ont également été identifiées par les enseignants. Voyons de quoi il est question.

4.4.2 L'utilisation d'exemples et de contre-exemples

Toujours dans le cadre des stratégies pédagogiques mises en œuvre pour enseigner des concepts, l'utilisation d'exemples et de contre-exemples en est une qui est exploitée par les enseignants interrogés. De la même façon que la stratégie pédagogique présentée précédemment – l'activation des connaissances antérieures – les enseignants ont verbalisé sur la planification de cette stratégie. Abordons d'abord la question de la préparation et de

la planification pour ensuite voir les limites et les avantages que nos répondants voient à utiliser cette stratégie.

Dans la planification préalable à l'enseignement d'un concept, les enseignants affirment préparer des exemples et des contre-exemples. Laurence l'exprime ainsi : « Je me prépare à l'avance des exemples oui et non ». Lorsqu'elle parle d'*exemples oui* et d'*exemples non*, Laurence fait référence aux notions d'exemples et de contre-exemples. Ces expressions, *exemples oui* et *exemples non*, sont utilisées dans le modèle de conceptualisation de Barth (1987). Rappelons que les *exemples oui* représentent, en même temps, tous les attributs essentiels du concept. Il s'agit d'exemples qui illustrent parfaitement le concept en question. En contrepartie, les *exemples non* – ou contre-exemples – ne représentent pas tous les attributs essentiels du concept et parfois même aucun d'entre eux. On les utilise généralement pour les faire contraster avec les *exemples oui* et donc, pour mieux faire ressortir les caractéristiques de ceux-ci.

Katy prépare aussi des exemples servant à illustrer le concept. Elle donne l'exemple suivant : « Quand j'ai voulu enseigner le concept de démocratie, je me suis demandée quels exemples je pourrais donner pour illustrer le concept aux élèves ». Pour les enseignants de notre enquête, le choix des exemples et des contre-exemples n'est donc pas le fruit du hasard. Dans l'étape de préparation et de planification de l'enseignement

du concept, ils se questionnent sur les exemples et les contre-exemples à présenter aux élèves. Ce questionnement les amène à faire un choix.

Maintenant que nous avons abordé l'aspect de la planification de cette stratégie, nous traiterons de ses avantages et de ses limites tels qu'ils ont été identifiés par les enseignants. Cela se fera en deux parties. Premièrement, il sera question des bienfaits et des désavantages de l'utilisation d'exemples lorsque l'enseignant aborde des concepts en classe. Deuxièmement, la question des bienfaits et des désavantages sera abordée, mais cette fois pour l'utilisation de contre-exemples.

4.4.2.1 Les avantages et les limites de l'utilisation d'exemples et de contre-exemples

Les enseignants s'expriment d'abord sur les avantages à utiliser des exemples pour enseigner un concept. Le fait d'exploiter des exemples en classe est considéré comme une bonne façon de rendre le concept plus concret pour les élèves. En ce sens, tel que précisé dans notre cadre conceptuel, le concept en HÉC est hautement abstrait. Le fait d'exploiter des exemples permet de rendre le concept plus concret, car il prend forme à travers des personnages et des événements actuels ou passés. En ce qui a trait aux personnages, les enseignants décrivent le concept ou un attribut du concept en le personnifiant. À ce sujet, Katy explique : « Quand je parle du concept de citoyen à mes élèves, je peux dire qu'à Athènes un citoyen est un homme libre ». En ce qui concerne l'utilisation d'exemples à

travers des événements historiques, les enseignants déclarent placer souvent le concept dans un contexte précis afin de le rendre plus clair. Par exemple, Luc déclare : « Le concept de révolution se voit à travers les révolutions américaine et française. Je l'exprime à partir de ces deux événements là ».

En plus de rendre le concept plus concret et plus facilement imaginable pour les apprenants, l'utilisation d'exemples présente un autre aspect positif. L'utilisation d'un exemple favorise la rétention de l'apprentissage dans les structures cognitives et dans la mémoire de l'élève. Marie raconte qu'un des exemples qu'elle utilise souvent pour traiter du concept de division du travail, celui du chasseur de mammoths, est resté marqué dans l'imaginaire des élèves : « Mes anciens élèves m'en reparlent. Ça fait quatre ans que je raconte cette histoire-là dans quatre groupes différents avec le chasseur de mammoth. Eux, ils se rappellent de tout ça. Des fois, enseigner des concepts comme ça, c'est incroyable tout ce qu'ils peuvent se rappeler ». L'exemple est une bonne stratégie pour enseigner le concept dans la mesure où il le rend moins abstrait et que l'élève peut se l'approprier plus facilement. Cependant, dans le cadre de nos entretiens, alors qu'il était question de la planification préalable à l'enseignement des concepts, aucun enseignant n'a indiqué formuler à l'avance des exemples et des contre-exemples, alors que cela est le cas pour la définition et les attributs conceptuels. D'après ce que les enseignants nous ont dit, il est possible de supposer que les exemples et les contre-exemples sont directement liés à la réalité sociale qui est abordée dans le cours.

Les enseignants identifient aussi des limites à utiliser cette stratégie. Il semble qu'il faut être prudent dans l'utilisation d'exemples, car les élèves ont de la difficulté à prendre une distance par rapport à eux. En d'autres termes, les enseignants utilisent régulièrement des exemples pour illustrer un concept. Par la suite, lorsqu'ils demandent aux élèves d'expliquer le concept dans leurs propres mots, ceux-ci reprennent les mêmes exemples que ceux donnés en classe par l'enseignant. Josée affirme : « Le danger quand on prend des exemples comme ça c'est que les élèves ont de la misère à en sortir. Après ça, c'est clair que c'est moi qui ramène ça; on revient, je leur demande s'ils sont capables de faire le lien et d'utiliser d'autres exemples ».

Toujours en ce qui a trait aux limites de l'utilisation d'exemples comme stratégie pédagogique, Marie témoigne aussi de son expérience. Celle-ci ressemble à celle de Josée. Elle a constaté que les élèves reprennent les mêmes exemples que les siens lorsque vient le temps de témoigner de leur compréhension de l'objet abstrait. Concrètement, elle explique qu'elle a utilisé plusieurs exemples pour mettre en valeur le concept de division du travail et elle constate, par la suite, que les élèves utilisent les mêmes exemples :

Lorsque je termine de raconter l'histoire, je demande aux élèves la définition de la division du travail. Plusieurs élèves lèvent la main. Je choisis un élève. Il reprend les métiers que j'ai nommés dans l'histoire. Les élèves reviennent sur les mêmes exemples. Je constate que les exemples ont marqué les élèves, mais qu'ils ont de la difficulté à s'en détacher.

Dans notre recherche, il a été possible de voir que l'utilisation d'exemples présente à la fois des avantages et des limites. En effet, les enseignants interrogés ont identifié deux avantages, soit le fait de rendre le concept plus concret (en l'incarnant dans un personnage ou un événement historique) et le fait que l'exemple s'ancre facilement dans les structures cognitives de l'élève. À l'inverse, les enseignants soulignent, à titre de limite et de désavantage à l'utilisation d'exemples, que les élèves ont de la difficulté à dépasser les exemples donnés en classe pour construire leur propre représentation du concept. À cet effet, dans leur modèle respectif, Barth (1987) et Rieunier (2001) suggèrent de rapidement présenter le concept à l'étude dans différents contextes afin qu'il puisse y avoir une généralisation de ce dernier. Quant à elle, Desrosiers-Sabbath (1984) propose plutôt d'entraîner les élèves à conceptualiser et ainsi de les amener à trouver eux-mêmes des exemples et des contre-exemples de concepts. Ces étapes des modèles de conceptualisation seraient peut-être des pistes intéressantes pour surmonter les difficultés ainsi exprimées dans le cadre de cette enquête.

Dans nos entrevues, il a aussi été question des avantages et des limites à l'utilisation de contre-exemples. Commençons par les aspects positifs identifiés par les enseignants. Les participants déclarent que la présentation d'un contre-exemple est une bonne stratégie pour mettre en valeur les attributs d'un concept lorsqu'il est utilisé en parallèle avec l'exemple. Afin de mieux illustrer nos propos, voyons plus concrètement comme cela se présente dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage.

Laurence explique qu'elle utilise des photographies ou d'autres types d'images qui illustrent le contraire du concept afin de mettre davantage en valeur les attributs de celui-ci. Elle l'a fait lorsqu'elle a traité du concept d'urbanisation. Elle a alors présenté aux élèves des photographies illustrant la campagne, l'agriculture, la nature, afin de les faire contraster avec les images représentant le phénomène de l'urbanisation, c'est-à-dire la pollution, l'entassement urbain et la multitude d'immeubles en béton. L'objectif de Laurence est de mettre en valeur des attributs du concept d'urbanisation que sont la pollution urbaine, la proximité des gens et des édifices. Pour ce faire, elle a présenté à la fois des images qui témoignent des attributs, mais aussi des images qui en illustrent le contraire, et ce, en alternance. Une autre enseignante interrogée déclare utiliser cette stratégie; il s'agit de Josée. Elle affirme : « J'utilise énormément les contre-exemples. Je suis convaincue que ça aide la compréhension des élèves. Il y a même des élèves qui m'apportent ça : *est-ce que c'est le contraire de...* ».

Pour sa part Katy n'utilise pas cette stratégie, car elle n'en a pas identifié les bienfaits pour la compréhension des élèves. L'enseignante croit que le contre-exemple crée de la confusion chez les élèves, alors que ceux-ci confondent et distinguent difficilement l'exemple du contre-exemple. Voici ce qu'elle nous a dit : « Je n'utilise plus le contre-exemple parce que ça mêle les élèves. Des fois, dans l'examen, je demande aux élèves d'expliquer un concept et il me donne un exemple contraire que j'avais donné en classe. Donc, je n'utilise plus le contre-exemple ». Or, les modèles de conceptualisation de Barth

(1987), Desrosiers-Sabbath (1984) et Rieunier (2001) proposent l'utilisation de contre-exemples afin de bien délimiter les attributs essentiels, et donc de prendre conscience de ceux qui n'en sont pas, et de vérifier la compréhension des élèves. Ainsi, afin de bien distinguer l'exemple du contre-exemple, l'enseignant doit peut-être amener les élèves à verbaliser sur le contre-exemple afin de voir dans quelle mesure il n'est pas un *bon* exemple du concept. En plus du rappel des connaissances antérieures des élèves et de l'utilisation d'exemples et de contre-exemples, les enseignants témoignent d'une troisième stratégie pédagogique visant l'enseignement d'un concept. Il s'agit de l'exploitation de ressources visuelles. C'est ce que nous aborderons dans la prochaine section.

4.4.3 L'exploitation de ressources visuelles

Dans le cadre de nos entretiens, les enseignants ont présenté une troisième stratégie pédagogique, celle de l'utilisation de ressources visuelles. En effet, l'exploitation, en classe, de photographies, d'images, d'extraits d'un texte ou de lignes du temps est une stratégie pédagogique qui est identifiée par les enseignants pour permettre et favoriser l'enseignement d'un concept. Ces outils sont exploités de différentes façons dans la classe. Tous s'entendent cependant pour dire que le fait d'avoir un écran projecteur ou un tableau numérique interactif (TNI) dans la classe est très utile pour exploiter et aborder le concept à partir d'éléments visuels.

En ce qui a trait aux images et aux photographies, Luc utilise beaucoup ce type d'éléments visuels pour exploiter les concepts et il nous en donne deux exemples. Il affirme qu'il illustre le concept de hiérarchie sociale à partir de l'image de la pyramide sociale. Il projette cette image sur son TNI. L'image de base de la pyramide sociale demeure la même, seules les classes sociales à l'intérieur de l'image de la pyramide changent en fonction des sociétés et des périodes historiques étudiées.

Luc affirme aussi qu'il utilise la ligne du temps pour illustrer des concepts. Plus précisément, il déclare avoir exploité la ligne du temps pour représenter le concept à travers l'histoire afin d'en voir l'évolution de certaines formes et les caractéristiques. La ligne du temps lui a donc permis de voir les différentes époques où il y a eu de la démocratie pour ensuite comparer la façon dont elle était vécue. Cet élément visuel a permis de bien voir le caractère à la fois évolutif et changeant du concept.

Laurence utilise aussi beaucoup les images pour mettre en valeur les caractéristiques d'un concept. D'ailleurs, elle donne comme exemple une présentation numérique de type *Power Point* qu'elle a bâtie pour exploiter visuellement le concept d'urbanisation. Dans sa préparation de la présentation, elle a « choisi des images qui représentent bien les caractéristiques que je veux faire ressortir de l'urbanisation ». Elle déclare que cette activité a très bien fonctionné dans la classe et qu'elle a permis aux élèves de se

représenter concrètement le concept à travers des images qui représentent des milieux urbains variés, actuels ou passés.

Pour Josée et Marie, l'utilisation de ressources visuelles pour aborder un concept de nature historique se présente essentiellement par l'exploitation de documents écrits. L'objectif est alors de faire ressortir les caractéristiques du concept à partir de ces documents. Par exemple, pour mettre en valeur les différents aspects du concept de droit, Josée a utilisé, en classe et avec ses élèves, des extraits de la Charte canadienne des droits et libertés. Pour sa part, Marie exploite les documents de la façon suivante : « Je pars de documents pour essayer de faire émerger le concept chez l'élève et faire ressortir des aspects. À partir du document, je leur demande de faire ressortir les caractéristiques et tranquillement je les amène vers la compréhension du concept ». L'utilisation de ressources que sont des images ou des extraits de texte est une autre des stratégies pédagogiques identifiées par les enseignants. Dans le prochain segment, nous aborderons une quatrième stratégie, celle de la mise en place d'une activité dans la classe.

4.4.4 La mise en place d'une situation d'enseignement-apprentissage orientée vers l'apprentissage d'un concept

Lors des entrevues, les enseignants ont verbalisé sur une autre des stratégies pédagogiques employées pour faire un enseignement des concepts, soit celle de mettre en place une activité qui vise directement l'apprentissage du concept. En fait, les enseignants

ont déclaré que l'enseignement de certains concepts peut se faire à travers une situation d'enseignement-apprentissage dont l'objectif principal est de mettre en valeur le concept. Ainsi, ils élaborent et mettent en œuvre dans leur classe des situations d'enseignement-apprentissage dans le but de faire un enseignement explicite d'un ou de plusieurs concepts. Les enseignants ont tous présenté une situation d'enseignement-apprentissage mettant en valeur un concept. Nous présentons ici chacune des situations d'enseignement-apprentissage partagées par les enseignants.

4.4.4.1 La situation d'enseignement-apprentissage de Luc : un jeu de carte pour enseigner le concept de hiérarchie sociale

La première situation d'enseignement-apprentissage que nous présentons ici est celle de Luc. L'enseignant raconte une telle situation où il a exploité le concept de hiérarchie sociale à travers la société romaine. Elle se déroule avec des élèves de première secondaire. Il s'agit de faire une activité sous forme d'un jeu de cartes de style « bataille » pour mettre en valeur les différentes classes sociales de cette société hiérarchisée.

Lorsqu'on lui demande ce qui l'a amené à créer cette activité, il répond : « Je décide de faire ce jeu-là pour me détacher un peu de l'enseignement magistral. En préparant l'activité, je me dis qu'au moins, je fais une activité qui n'est pas magistrale. [...] Je ne fais pas une activité récompense, mais un jeu pour mettre en valeur le concept. Je veux

exploiter différemment le concept de hiérarchie sociale ». En fait, Luc a déjà abordé le concept de hiérarchie sociale dans sa classe avec ses élèves. Cette situation d'enseignement-apprentissage est une autre façon d'exploiter le concept et de le faire apprendre aux élèves. Le concept de hiérarchie sociale a été vu à travers la pyramide sociale. L'image de la pyramide sociale, on s'en rappelle, lui a permis d'aborder le concept de hiérarchie sociale jusqu'à maintenant dans sa classe. À travers cette activité, il souhaite donc exploiter à nouveau le concept, mais aussi amener les élèves à mieux comprendre certaines de ses caractéristiques, notamment les notions d'inégalités sociales et d'injustice. La situation d'enseignement-apprentissage poursuit donc ces deux principaux objectifs.

L'enseignant prépare préalablement des petits cartons au format de cartes à jouer et, sur chacun d'eux, il inscrit une des principales classes sociales de la pyramide sociale de la société romaine : esclaves, pérégrin, patricien, plébéien et empereur. Leur nombre varie en fonction du poids que le groupe occupe réellement dans la société. Par exemple, il y a beaucoup de cartons sur lesquels il est inscrit *esclave* et très peu où c'est l'*empereur* qui y figure. Ensuite, il écrit les règlements du jeu sur une feuille. Celle-ci ne sera pas distribuée aux élèves, mais l'enseignant la consultera au besoin. Voyons maintenant comment se déroule la situation d'enseignement-apprentissage telle qu'elle a été explicitée par Luc dans le cadre de l'entretien que nous avons mené avec lui :

Au début de la période, sur le tableau blanc interactif, je mets l'image de la pyramide sociale romaine pour qu'ils [les élèves] la voient de l'empereur jusqu'aux esclaves. Je demande aux élèves de se placer en équipe de quatre. Les élèves sont placés en équipe et assis ensemble. Je me promène dans les équipes et je distribue les cartes au hasard. Huit cartes par élève, un élève à la fois. Ensuite, je leur explique que c'est un jeu de bataille; celui qui est le plus important dans la pyramide sociale remporte les cartes des trois autres élèves. Ils doivent retourner chacun une seule carte et regarder qui gagne. L'objectif est d'avoir le plus de cartes possibles pour être le gagnant et se rendre à la table finale.

Luc affirme que les élèves prennent part à l'activité avec enthousiasme; « qu'ils sont contents », « qu'ils aiment le jeu ». Il croit aussi que, durant le déroulement de l'activité, celle-ci a eu une certaine portée pédagogique et cela se démontre par les commentaires des élèves. Il affirme :

Je circule dans les équipes et là, un élève me dit : *Monsieur, j'ai juste des esclaves*. Je réponds que dans la pyramide sociale, à la base, il y a plus d'esclaves et que lui en a beaucoup. Je dis aussi que c'est le hasard. À ce moment, je me dis que l'élève a compris [...] Je vois qu'ils comprennent bien le jeu. Une équipe comprend bien les classes sociales, je la vois qui regarde la pyramide sociale au tableau pour voir qui gagne.

Cependant, au final, il doute de la véritable valeur pédagogique de son activité au regard de l'enseignement du concept de hiérarchie sociale et il l'exprime de la façon suivante : « je vois que les élèves sont vraiment ancrés dans le jeu, je me dis que je ne pense pas qu'ils réalisent qu'ils apprennent quelque chose. Pour eux, c'est un jeu qui a rapport à l'histoire » et son impression semble se concrétiser au cours suivant : « Mon retour a été fait au cours suivant. Je commence le cours en disant : *Dans la dernière période, on a joué à ce jeu-là dans le but de voir la hiérarchie sociale*. J'entends un élève me dire : *Est-*

ce qu'on peut rejouer? et un autre : *C'était le fun*. Je n'entends aucun commentaire sur le sens du jeu, comme les inégalités ».

La situation d'enseignement-apprentissage de Luc a permis d'explorer une autre façon de traiter le concept de hiérarchie sociale. Nous avons vu qu'à travers un jeu de cartes, l'enseignant a voulu mettre en lumière des caractéristiques du concept, soit celles d'inégalités sociales et d'injustice. Cependant, au terme de l'activité, bien que les élèves semblent avoir eu du plaisir à la réaliser, il appert qu'il pense que les objectifs ne soient pas tout à fait atteints. Peut-être qu'un retour en classe plus approfondi sur le déroulement du jeu mis en parallèle avec les attributs du concept auraient permis d'atteindre davantage les objectifs visés ici. Voyons maintenant comment Marie, qui a elle aussi témoigné d'une situation d'enseignement-apprentissage dont l'objectif principal était de faire un enseignement explicite d'un concept, a procédé.

4.4.4.2 La situation d'enseignement-apprentissage de Marie : une histoire pour enseigner le concept de division du travail

Marie présente une situation d'enseignement-apprentissage où elle exploite le concept de division du travail. Cela se fait à travers une histoire fictive qu'elle raconte à ses élèves. Ceux-ci sont alors en première secondaire. La situation d'enseignement-apprentissage se déroule au début de l'année scolaire, au mois d'octobre.

Elle illustre le concept de division du travail dans une situation concrète : « Il s'agit de la première fois où les élèves voient concrètement le concept. Je me dis qu'une présentation sous forme d'histoire est la meilleure façon de procéder ». Elle souhaite que les apprenants : « [...] aient des images dans leur tête. Quand je raconte l'histoire, je me rappelle cela dans ma tête [...] Le concept ce n'est pas juste des mots, c'est des images, des photos. Moi c'est comme ça que je veux qu'ils le voient ».

Marie souhaite mettre en lumière le concept à travers un contexte historique particulier, la société d'un petit village à l'époque néolithique⁴, pour mieux faire ressortir un des attributs du concept, celui du partage des tâches. Ainsi, Marie exploite le concept pour la toute première fois de l'année scolaire et, plus particulièrement, une de ses caractéristiques (le partage des tâches).

L'enseignante affirme ne pas avoir concrètement préparé l'histoire fictive qu'elle racontera aux élèves et qui sera le cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. Son histoire n'a pas été inventée préalablement. À ce propos, elle déclare : « Je n'invente pas l'histoire d'avance. Je sais ce que je veux mettre en valeur et j'y vais au *feeling* ». Cependant, elle a l'intention de présenter la définition du concept aux élèves. Pour ce faire, elle a préalablement défini le concept. C'est cette définition qui leur sera présentée.

⁴ Cette société est rattachée à la première réalité sociale du programme HÉC du premier cycle du secondaire, *La sédentarisation*.

Lorsque Marie arrive dans la classe, elle déclare aux élèves : « Nous allons voir un nouveau concept, celui de division du travail ». Elle annonce alors aux élèves qu'elle va raconter une histoire pour qu'ils comprennent bien le concept. Auparavant, elle leur présente la définition du concept. Une fois que la définition est présentée et expliquée aux élèves, l'histoire peut débiter.

Dans l'histoire qu'elle raconte, Marie met en lumière les différents métiers pratiqués à cette époque ainsi que les échanges de produits entre les gens. Voici un extrait de l'histoire qu'elle nous raconte comme elle a été racontée aux apprenants : « Je regarde l'élève assis en face de moi et je dis : *ça, c'est notre spécialiste pour tanner des peaux. Elle est toujours la meilleure. Moi, j'ai essayé mais je ne suis pas bonne. C'est elle qui va le faire même si elle ne chasse pas, car elle a trop peur du sang. C'est moi qui m'occupe de la chasse aux mammouths et je lui fournis la bête* ».

Marie est sensible à la réaction des élèves pendant qu'elle raconte l'histoire : « Les élèves sont attentifs à mon histoire. Ils ne parlent pas, ils me regardent. Il y a en a qui rient lorsque c'est plus comique ». Aussi, elle interagit davantage avec certains élèves : « Je regarde aussi l'interaction avec des élèves. J'en vois un qui est plus gêné, car il réagit moins à mon histoire, il rit moins. Je décide à ce moment de l'inclure dans mon histoire et je lui donne un rôle dans la division du travail ».

Cependant, malgré une certaine interaction dans cette phase de la situation d'enseignement-apprentissage, la participation plus active des élèves se trouve davantage vers la fin de celle-ci. Elle demande alors aux élèves, à partir de la définition du concept et de l'histoire qu'elle a racontée, d'écrire leur propre définition du concept. Elle prend les réponses de certains élèves à main levée, mais constate qu'ils se détachent difficilement de l'histoire : « Plusieurs élèves lèvent la main. J'en choisis un premier. Il reprend les métiers que j'ai nommés dans l'histoire. Un autre élève me dit que quelqu'un s'occupe du cuir, des tentes et autres choses. Les élèves prennent les mêmes exemples. Ils se détachent difficilement de mon histoire ».

Enfin, Marie croit que son activité a permis de bien traiter du concept pour la première fois durant l'année scolaire. Rappelons que ses objectifs étaient alors de présenter concrètement le concept de division du travail et de mettre en valeur un de ses attributs, celui du partage des tâches. Par contre, elle nous dit qu'il faut aussi mettre en place des activités où les élèves jouent un rôle plus actif afin qu'ils puissent arriver à une compréhension plus approfondie du concept à l'étude. D'ailleurs, l'étude des trois modèles de conceptualisation présentés plus tôt lui donne raison sur ce point. À cet effet, Barth (1987) suggère à l'enseignant d'amener les élèves à identifier des exemples et des contre-exemples du concept. Cette étape permet donc de placer le concept dans d'autres contextes pour favoriser son transfert. Ainsi, est-ce que cet ajout à la fin de l'activité de Marie aurait permis aux élèves de proposer de nouveaux exemples du concept, différents

de ceux illustrés dans son histoire? Au regard du modèle de conceptualisation, il est possible de le supposer.

4.4.4.3 La situation d'enseignement-apprentissage de Laurence : Un réseau conceptuel pour enseigner le concept de colonisation

Laurence présente aussi, dans le cadre de l'entrevue menée avec elle, une situation d'enseignement-apprentissage articulée autour d'un concept. Plus précisément, elle témoigne d'une situation d'enseignement-apprentissage où elle a souhaité enseigner le concept de colonisation⁵. Elle est alors en présence d'élèves de deuxième secondaire. La situation qu'elle illustre se déroule au mois de février.

Son premier objectif est d'améliorer la compréhension du concept chez les élèves. Elle explique que le concept a déjà été vu plus tôt dans l'année scolaire, dans le cadre de la réalité sociale concernant les grandes explorations du XV^e, XVI^e et XVII^e siècles⁶. À ce moment, elle avait remarqué que les élèves comprenaient difficilement le concept. Ainsi, elle souhaite élaborer une nouvelle activité qui permettra de réellement mettre en valeur la colonisation et quelques-uns de ses attributs afin d'améliorer la compréhension des élèves de ce concept abstrait. Laurence nous parle de la préparation de sa situation d'enseignement-apprentissage de laquelle émergent les autres visées de formation.

⁵ La situation d'enseignement-apprentissage présentée ici se déroule dans le cadre de la onzième réalité sociale, soit *L'expansion du monde industriel*.

⁶ Il s'agit de la huitième réalité sociale. Elle s'intitule *L'expansion européenne dans le monde*.

Lorsqu'elle prépare son activité, elle réfléchit à des objectifs d'apprentissage secondaires : activer les connaissances antérieures des élèves, exploiter les réseaux de concepts et travailler les représentations des élèves. En ce qui a trait au dernier objectif, Laurence explique qu'elle aime prendre appui sur les connaissances et les représentations des élèves pour ensuite mieux expliciter le concept. Elle l'exprime de la façon suivante : « Quand je commence un concept quand même assez complexe, c'est toujours à partir d'eux. Pour des gros concepts [...] Mon objectif est de partir d'eux; c'est eux qui font le cours ». C'est ce qu'elle fait dans la situation d'enseignement-apprentissage qu'elle présente : « Je suis partie du concept de colonisation et c'est les élèves qui ont fait le cours. C'est eux qui ont expliqué aux autres ce qu'était pour eux la colonisation ». Maintenant qu'il a été question du contexte et des objectifs d'apprentissage, voyons comment prend forme cette situation d'enseignement-apprentissage.

Plus concrètement, la situation d'enseignement-apprentissage débute lorsque Laurence arrive en classe avec un carton sur lequel est inscrit *colonisation*. Elle colle le carton au tableau et elle explique aux élèves qu'ils devront, en équipe, expliquer le concept aux autres élèves de la classe. Voici comment elle présente le début de l'activité :

Lorsque tout le monde est prêt pour faire la tâche, je demande aux élèves, selon ce qu'on avait vu depuis le début de l'année et de leurs notes, de présenter le concept. Ils ont le droit d'utiliser les manuels de la classe et toutes les ressources en classe. J'écris au tableau : poste informatique, dictionnaire, notes de cours, atlas, etc. À partir de là, je leur demande, sur leur petite fiche, d'écrire soit par point, soit de faire un schéma, de le faire à leur choix, décrire tout ce qu'ils connaissent à propos du mot colonisation. C'est vraiment une activité de connaissances antérieures [...] Je leur dis que je leur donne 25 minutes pour qu'ils écrivent tout ce qu'ils savent.

Je mentionne de ne pas oublier que, s'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas, que s'il y a des choses qui sont fausses, s'ils m'écrivent quelque chose qu'ils ne sont pas certains, ce n'est pas grave, ce n'est pas évalué; c'est simplement pour voir ce qu'ils savent. C'est ça le but. On va aller voir ce qui est bon, ce qui n'est pas bon ou ce qui peut être amélioré.

Laurence témoigne aussi de l'insécurité des élèves lors de la réalisation de l'activité. Elle affirme que les élèves lui posent beaucoup de questions telles que : « si j'écris ça, est-ce que c'est bon? », « est-ce que c'est l'action de coloniser un territoire où il n'y a pas nécessairement d'habitant? » et « est-ce que c'est mieux si je prends la définition du livre? » Laurence répond très vaguement aux questions des élèves, car elle souhaite qu'ils soient autonomes et qu'ils travaillent à partir de leurs propres représentations.

Lorsque le temps accordé en équipe est terminé, Laurence demande aux élèves de venir coller leur carton autour de celui de *colonisation*. Chacune des équipes est ensuite invitée à présenter ce qu'elle a inscrit sur son carton. Laurence est surprise des résultats : « La première équipe a expliqué qu'ils ont décortiqué *colonisation* comme un petit entonnoir et ils ont dessiné un entonnoir sur leur carton. [...] La deuxième équipe, ils ont cherché la définition dans le *Larousse* et ensuite dans le manuel *Réalité* et ils ont comparé les deux ».

Enfin, Laurence conclue son activité en présentant quatre définitions du concept aux élèves. Elle leur demande de les lire, d'identifier les éléments qui sont semblables et, au

contraire, ceux qui sont différents en comparaison avec le travail qu'ils ont fait. Laurence parle des répercussions de son activité : « Durant tous les autres cours qui ont suivi, on voyait les motivations de la colonisation et on allait ajouter sur leur carton ce qu'il manquait en rouge. On a pu constater ce qu'ils savaient au début et ce que, après huit cours, ils savaient. Ils ont vu concrètement ce qu'ils ont appris ».

En résumé, Laurence présente une situation d'enseignement-apprentissage qui lui a permis de travailler sur les représentations des élèves. Le concept sur lequel les élèves devaient se prononcer était celui de colonisation. L'activité semble avoir eu des bienfaits sur la compréhension du concept par les élèves. En ce sens, les élèves ont pu prendre conscience de leurs perceptions face au concept et de faire des parallèles avec d'autres définitions.

4.4.4.4 La situation d'enseignement-apprentissage de Josée : un jeu de rôle pour enseigner le concept de colonisation

Josée présente aussi une situation d'enseignement-apprentissage où elle a enseigné le concept de colonisation. Elle le fait avec ses élèves de deuxième secondaire. La réalité sociale dont il est alors question s'intitule *L'expansion du monde industriel*. Dans cette période historique, on aborde la colonisation de l'Afrique et donc de la domination politique, économique et culturelle des puissantes sociétés industrielles européennes. Pour le moment, Josée souhaite mettre en valeur le concept dans un contexte qui serait

plus proche de celui de ses élèves. Son objectif est d'amener les élèves à comprendre que « la façon dont une colonie se développe dépend entièrement de qui va réussir à s'imposer parmi les acteurs. Donc à quel point la capacité des acteurs d'influencer peut avoir des impacts sur tout le développement ». Elle débute l'activité en plaçant les élèves en quatre équipes. Elle attribue un rôle à chaque équipe (autochtones, écologistes, propriétaires d'entreprises et agriculteurs) Ensuite, elle présente l'activité aux élèves:

Je présente un territoire aux élèves et je dis que le gouvernement du Québec s'apprête à donner la responsabilité de la gestion du territoire à des personnes qui sont intéressées à le gérer. Je donne aux élèves la description du territoire, c'est-à-dire son emplacement géographique, sa grosseur et ses richesses. [...] La première étape est d'identifier les besoins de votre groupe, d'élaborer un projet, décrire ce que vous allez faire avec le territoire. Je ne vous demande pas, à ce moment-là, de penser aux impacts. C'est uniquement à votre intérêt, quels sont vos intérêts. Le but est de convaincre le jury que votre projet est le meilleur.

Josée observe les comportements des élèves pendant cette étape de travail en équipe. Elle remarque que le groupe d'écologistes et d'autochtones s'entraident afin d'élaborer les meilleures idées possibles compte-tenu qu'ils ont les mêmes intérêts. Aussi, il y a un membre du groupe des autochtones qui espionne les gestionnaires d'entreprises. Josée déclare à ce sujet : « C'est sûr que je me dis que je vais réutiliser et réinvestir ça, c'est la vraie vie ». Les élèves ont quinze minutes pour identifier les besoins de leur groupe et élaborer un projet en fonction de ceux-ci.

La seconde partie de l'activité débute : « J'explique que quelqu'un de l'équipe, ou toute l'équipe, doit présenter le projet et convaincre le jury que c'est le meilleur. Le jury devient le reste de la classe. J'explique qu'il ne faut pas prendre parti quand ils sont dans la foule, ils ne sont plus des écologistes ou des autochtones et ils deviennent des gens du ministère ». Les équipes présentent leur projet et le jury vote pour le projet qui semble le plus pertinent.

Le retour sur l'activité se fait lors du cours suivant, alors que Josée explique le concept de colonisation aux élèves et qu'elle leur demande de faire le lien avec l'activité réalisée lors du cours précédent. Si plusieurs élèves sont en mesure de faire ce lien entre le concept et l'activité, Josée explique que l'activité a eu somme toute des répercussions mitigées comme elle l'explique : « Pour certains élèves, ça a aidé à la compréhension, mais encore là, ils y a des élèves qui n'ont rien compris. Ils sont arrivés à l'examen où je leur parle du développement d'une colonie en Afrique et ils me parlent d'écologistes. Ils sont mêlés parce qu'on a fait un lien et c'est souvent des élèves qui, pendant le travail, avaient déjà décrochés ».

4.4.4.5 La situation d'enseignement-apprentissage de Katy : le vote

d'une loi pour enseigner le concept de démocratie

Lors de l'entrevue que nous avons menée avec Katy, cette dernière nous parle d'une situation d'enseignement-apprentissage où elle a souhaité exploiter le concept de

démocratie. Plus précisément, elle voulait le mettre en valeur à travers une société bien précise, soit la société athénienne.

Dès le début de la situation d'enseignement-apprentissage, Katy met ses élèves en action alors qu'elle leur demande de se lever. Elle n'introduit pas sa consigne et ne nomme pas les objectifs du cours; elle demande simplement aux élèves de se lever. Les élèves réagissent bien à cette première consigne : « Je vois que les élèves sont contents. Ils sourient, ils se posent des questions et ils se regardent entre eux. Ils savent qu'ils vont vivre quelque chose de différent aujourd'hui dans la classe parce qu'ils ne sont pas habitués de se lever debout pendant une période ».

Par la suite, Katy explique aux élèves qu'ils vont procéder à un vote durant la période : « J'explique aux élèves qu'ils sont debout parce qu'on va faire un vote dans le cadre du cours. On va devoir voter sur la possibilité d'abolir une journée d'école par semaine, soit le vendredi ». En lien avec cette consigne, l'enseignante aborde les motivations d'avoir choisi cette thématique pour procéder à un vote dans la classe. En ce sens, elle explique : « J'ai choisi un sujet qui touche les élèves, qui allait assurément les faire participer, car ils sont directement concernés par le choix qui sera pris ».

Son objectif est atteint, car les élèves commencent à débattre entre eux. La plupart sont évidemment favorables à cette mesure, mais quelques élèves sont en désaccord ou proposent une autre journée de congé, ce qui fait en sorte qu'un débat se crée dans la classe. Katy écoute les élèves quelques minutes, sans intervenir. L'objectif ici est de laisser les élèves s'exprimer librement, mais aussi dans une sorte de confusion, alors que les débats politiques à Athènes se tiennent sur une place publique et demandent à ce que toutes les lois soient discutées et délibérées sur place : « C'est désordonné comme cela devait se passer sur la colline du Pnyx. Il n'y a pas de règles fixes, car je ne les ai pas données au départ ».

À la suite d'une discussion d'environ cinq minutes, l'enseignante introduit la prochaine partie de son activité. Il s'agit de faire voter les élèves sur la mesure qu'elle a proposée. Voici comment elle présente cette étape de la situation d'enseignement-apprentissage : « Je demande aux élèves : *Qui est en accord avec le projet de loi?* Tous les élèves lèvent la main. Je dis : *Malheureusement, mes demoiselles, vous devez vous rasseoir.* Tout le monde se regarde et ils ne comprennent pas ce qu'il se passe. Plusieurs filles sont choquées, elles disent : *Pourquoi on n'a pas le droit de vote? C'est injuste!* »

Katy fait alors des parallèles entre la situation athénienne et celle qu'ils vivent en classe. Par exemple, elle explique qu'à l'époque athénienne, les femmes ne pouvaient pas voter. On respecte donc cette directive aujourd'hui. Elle demande ensuite aux hommes qui ne

sont pas nés dans la ville où se trouve l'école de s'asseoir également, car à Athènes les étrangers ne pouvaient pas voter.

Enfin, l'enseignante estime que les objectifs de cette situation d'enseignement-apprentissage ont été atteints : « Je pense que les élèves vont s'en rappeler de cette activité et qu'ils vont mieux comprendre le fonctionnement démocratique à Athènes parce qu'ils ont été surpris et saisis par l'activité ». L'activité est directement venue ébranler les conceptions des apprenants par rapport à la démocratie et en prenant conscience que, dans une société démocratique, tout le monde n'a pas nécessairement le droit de s'exprimer librement. D'ailleurs, Marie affirme qu'à la suite de cette activité, les élèves ont bien compris un aspect de la démocratie athénienne. Ils ont ensuite comparé les principes de la démocratie athénienne avec ceux de la démocratie canadienne afin d'identifier les attributs essentiels et non essentiels du concept.

Nous concluons ici la partie sur les situations d'enseignement-apprentissage mises en place par les enseignants dans le but d'enseigner des concepts prescrits par le programme HÉC. Luc a présenté une activité sous forme de jeu de cartes dans laquelle était abordé le concept de hiérarchie sociale. Pour sa part, Marie a traité le concept de division du travail à travers une histoire fictive qu'elle a racontée aux élèves. Laurence a abordé une situation d'enseignement-apprentissage où les élèves devaient élaborer des éléments de définition du concept de colonisation. Josée a aussi mis en lumière une activité où le

concept de colonisation a été exploité. Enfin, Katy a présenté une activité où le concept de démocratie a été abordé.

Nous achevons également la partie concernant les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants. Nous avons identifié quatre stratégies soit : l'activation des connaissances antérieures, l'utilisation d'exemples et de contre-exemples, l'exploitation de ressources visuelles et, enfin, la mise en place d'une situation d'enseignement-apprentissage mettant en valeur un concept. Le prochain aspect abordé est le dernier de ce chapitre. Il est alors question des difficultés identifiées par les enseignants lorsque vient le temps de faire un enseignement des concepts.

4.4.5. Les difficultés rencontrées lors de l'enseignement des concepts

Les enseignants ont identifié quelques difficultés rencontrées par les élèves dans le processus d'apprentissage des concepts. L'objectif ici n'est pas de fournir des pistes pour y remédier, mais plutôt d'exposer ce qui semble être problématique pour les élèves lorsque les maîtres enseignent des concepts du programme HÉC.

Les enseignants témoignent d'une première difficulté fréquemment vécue par les élèves, soit celle de comprendre la nature et le sens même d'un concept. En ce sens, ils affirment que les élèves ont de la difficulté à se détacher de la définition du concept afin de voir

comment il prend forme dans des situations historiques singulières. Laurence, en parlant de ses élèves de deuxième secondaire, affirme : « Le mot concept pour eux, ça n'a aucun sens concret. C'est un mot, juste un mot ». Marie l'exprime ainsi : « je veux que mes élèves se détachent de la définition, le par cœur revient tout le temps. Moi je veux qu'ils puissent transposer le concept dans d'autres situations, mais c'est difficile ».

Josée identifie aussi cette difficulté. Elle souhaite que ses élèves dépassent cette perception du concept trop attachée à une définition et qu'ils l'envisagent plutôt comme un objet abstrait qui évolue: « Je sensibilise mes élèves à ces concepts-là en faisant ressortir que ce que l'on va travailler ce n'est pas une définition d'un mot mais bien l'apprentissage d'un concept que l'on va développer ».

Aussi, il semble que les élèves ont de la difficulté à s'exprimer sur ce que représente un concept, sur sa définition et ses caractéristiques. Nous avons déjà évoqué le fait que les élèves se détachent difficilement des exemples donnés par l'enseignant lorsque vient le temps de témoigner de leur compréhension d'un concept. Selon Luc, le fait que les élèves du premier cycle du secondaire soient jeunes contribue à cette difficulté : « Juste leur glisser un concept comme ça et leur dire : d'après toi? C'est difficile, surtout qu'ils sont encore jeunes. » Aussi, le fait que les concepts en HÉC peuvent se retrouver dans des contextes autres que historiques, est une autre cause de cette difficulté, comme en

témoigne Josée : « Je remarque que, pour mes élèves, le concept de métropole c'est une ville; ils mêlent le concept de métropole en géographie avec celui en histoire.

Nous concluons ici notre chapitre qui fait état des résultats de l'analyse. Il a été possible de voir comment les enseignants perçoivent l'objet abstrait qu'est le concept en HÉC. Aussi, il a été question des modalités sur lesquelles reposent le choix du concept à enseigner et de sa définition. De plus, nous avons identifié quatre pratiques enseignantes visant l'enseignement des concepts soit l'activation des connaissances antérieures, l'utilisation d'exemples et de contre-exemples, l'exploitation d'éléments visuels et la mise en place d'une activité visant la mise en valeur d'un concept. Enfin, nous avons abordé la question des difficultés liées à l'enseignement des concepts. Le prochain et dernier chapitre permettra de faire des parallèles entre ce que nous venons de présenter et les écrits scientifiques.

CHAPITRE V

LA SYNTHÈSE ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, *Résultats de l'analyse*, nous avons d'abord, grâce aux données recueillies lors de nos entretiens, présenté des éléments concernant la planification des enseignants dans le cadre d'un enseignement des concepts en HÉC au premier cycle du secondaire. Ensuite, nous avons décrit les pratiques pédagogiques de ces mêmes enseignants, et ce, toujours dans un contexte d'enseignement de concepts.

À partir des aspects qui sont ressortis de cette présentation, il est désormais possible de faire des liens et des parallèles entre les résultats obtenus et les écrits scientifiques qui ont traité ces mêmes thématiques et qui ont apporté des éclairages sur les questions qui nous intéressent. À travers cette discussion, nous souhaitons éclairer et comprendre les pratiques qui entourent la planification et l'enseignement de concepts en classe d'HÉC. Aussi, en lien avec notre troisième objectif de recherche, nous souhaitons voir s'il existe des liens entre les pratiques enseignantes et les modèles de conceptualisation recommandés tels que ceux de Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984) et Rieunier (2001). Rappelons que ces modèles de conceptualisation sont présentés dans le cadre du chapitre sur le cadre conceptuel. Nous y ferons référence à nouveau dans le cadre de cette discussion. Afin de faire un rappel des thématiques abordées dans la description des résultats, voici un tableau synthèse de celles-ci :

Figure 2 : Tableau synthèse

L'enseignement des concepts en HÉC au premier cycle du secondaire	
Aspects abordés liés à la planification de l'enseignement des concepts	Le choix des concepts à enseigner en classe repose sur les modalités suivantes : <ul style="list-style-type: none"> ● Les indications du PFÉQ ● Les indications des manuels scolaires ● L'expérience en enseignement et les objectifs de l'enseignant à long terme
	Le choix de la définition des concepts repose sur les modalités suivantes : <ul style="list-style-type: none"> ● Les outils de référence qui proposent des définitions des concepts (dictionnaires, encyclopédies) ● Le contexte dans lequel le concept est présenté
Aspects abordés liés aux pratiques pédagogiques visant l'enseignement des concepts	Activation des connaissances antérieures
	Utilisation d'exemples et de contre-exemples
	Exploitation de ressources visuelles
	Mise en place d'une activité orientée vers l'apprentissage d'un concept
Autres aspects abordés	Les représentations du concept par les enseignants qui se déclinent par les caractéristiques suivantes: <ul style="list-style-type: none"> ● Élément hautement abstrait ● Regroupement d'attributs (caractéristiques du concept) ● Lié à un contexte historique particulier et dans lequel il prend forme
	Les difficultés vécues par les élèves dans l'apprentissage d'un concept: <ul style="list-style-type: none"> ● Compréhension de la nature et du sens d'un concept

5.1 Discussion sur les représentations du concept par les enseignants

Les analyses des entrevues menées auprès des enseignants ont permis de voir comment ces derniers perçoivent les concepts en HÉC. La représentation du concept par l'enseignant est d'un grand intérêt dans le cadre de cette recherche, car elle influence les

stratégies pédagogiques qui permettent d'enseigner le concept aux apprenants. En ce sens, un enseignant qui perçoit le concept comme un élément évolutif est susceptible de mettre en place des pratiques pédagogiques qui activent le concept dans différents contextes. À des fins de synthèse, rappelons quelques propos sur cette thématique tenus par les participants de la recherche.

Josée soutient que le concept est lié au contexte historique dans lequel il prend forme. La définition qu'elle attribue à un concept, tout comme le choix des attributs le caractérisant, est donc influencée par le contexte – événement ou époque – dans lequel il est présenté. En ce sens, elle affirme : « Pour définir et élaborer le concept, je le place toujours dans son contexte. C'est le contexte dans lequel je le présente qui va me permettre de le définir. » Laurence a une vision semblable et cela se perçoit lorsqu'elle déclare : « On sait c'est quoi un concept, c'est un thème associé à une définition qui intègre différentes sphères à un moment de l'histoire ».

Le fait que le concept soit associé à un contexte historique particulier est un élément qui est régulièrement souligné dans les écrits scientifiques qui abordent le sens et la signification du concept, que cela soit dans la discipline historique ou non. Il est donc intéressant de faire ici un pont avec les écrits scientifiques. À cet effet, Weisser (1995) propose des caractéristiques qui servent à définir le terme concept. Le premier aspect qu'il soulève aborde justement la notion du contexte, ici présenté sous le terme *milieu*.

Voici comment il formule cette première caractéristique : « terme concis auquel il fait appel dans les milieux où le concept a cours » (p. 143). En HÉC, le milieu en est davantage un lié à une période historique ou préhistorique. À cet effet, Katy nous dit : « Moi, je voulais traiter du concept de démocratie à l'époque athénienne. Je l'ai donc placé dans cette époque ». Dans cet exemple, il est possible de comprendre que le sens du concept (démocratie) a émergé du fait qu'il s'est articulé autour d'une époque particulière (société athénienne). À l'instar de Weisser, Passeron (2002) met en lumière cette particularité du concept qui fait en sorte qu'il trouve son véritable sens lorsqu'il est contextualisé : « le concept historique est une généralité incomplète, empirique et fortement contextualisée, car il s'applique uniquement aux faits comparés et à la typologie qui a conduit à son élaboration » (p. 159). Ainsi, un concept trouve son sens et sa définition lorsqu'il est associé à une époque historique. C'est de cette façon que les enseignants interrogés abordent principalement cet objet abstrait. Heraud (1998) apporte cependant une nuance importante à cette idée de contextualisation du concept. Il affirme qu'on ne peut pas uniquement construire les objets généraux tels que le sont les concepts en les associant à des individus ou des contextes singuliers et uniques. Pour lui, cela compromettrait le caractère même du concept :

Dans le monde réel, il n'existe pas d'objets généraux, il n'y a que des objets singuliers (il n'y a pas d'homme en général, il n'y a que des individus singuliers). Ce qui pose un problème épistémologique majeur en classe : le paradoxe de devoir fonder et construire une connaissance générale et vraie sur l'expérience sensible de choses singulières, le paradoxe de construire une connaissance générale et universelle à partir du langage naturel qui n'est en prise que sur des événements particuliers (p. 4).

Cependant, la tâche d'aborder le concept de façon large et générale est loin d'être facile. En effet, la configuration même du programme HÉC et plus spécifiquement la façon dont les concepts y sont placés suggère que ceux-ci soient exploités à travers des événements historiques. Rappelons que c'est par le biais des réalités sociales – qui correspondent à des périodes préhistoriques ou historiques – que les concepts prennent forme dans le programme. Cette structure particulière du programme HÉC propose donc que le concept soit traité et abordé par l'entremise d'un contexte historique précis et ciblé. Un extrait du programme confirme cette orientation ministérielle : « Les réalités sociales permettent à l'élève de se doter d'un réseau de concepts nécessaires à la construction de la représentation qu'il s'en donne » (MÉQ, 2006, p. 350). Les entrevues menées auprès des enseignants illustrent bien le fait qu'ils exploitent et définissent d'abord le concept à partir de la réalité sociale dans lequel le PFÉQ le place.

En effet, les enseignants interrogés notent que l'idée qu'ils se font d'un concept est fortement liée au contexte dans lequel il prend forme; contexte qui leur permettra d'y coller une définition et des attributs. Or, en se fiant à la structure du programme, les enseignants oublient-ils parfois de réfléchir aux attributs essentiels du concept; ceux que l'on retrouve quel que soit le contexte historique? Si l'on se fie aux déclarations faites lors des entrevues, il semblerait que l'on se questionne d'abord sur les attributs du concept qui répondent à un contexte historique précis et que c'est de cette façon qu'on le présente principalement aux élèves. Seul Luc a mis en lumière le caractère évolutif du

concept qui fait en sorte que certains attributs sont toujours présents. À cet égard, il est possible de se questionner sur les transferts que les élèves pourront éventuellement faire. Si la définition et les attributs du concept sont intimement liés à un contexte historique, est-ce qu'ils pourront, par la suite, s'actualiser dans un autre contexte? Si ce n'est pas le cas, il semblerait que la nature même du concept ne soit pas tout à fait respectée.

Lautier (1994) apporte aussi un bémol au fait que les concepts sont figés « artificiellement » dans des moments et donc que leur sens varie selon les époques historiques étudiées. En de rares exceptions, certains concepts que l'on utilise en histoire sont associés à une période historique précise et unique. Ils ont un sens unique et celui-ci est déterminé par le seul contexte dans lequel il s'articule. Il s'agit de concepts qui sont directement issus de la discipline historique (et non empruntés aux autres champs disciplinaires comme cela est souvent le cas) : « Ils ne sont proprement historiques qu'en de rares occasions: lorsque le chercheur les a forgés tout spécialement pour une période précise [...], lorsque leur référence technique en limite l'utilisation à un contexte particulier » (p. 68). Elle donne l'exemple du concept d'évergétisme⁷. Deleplace (2006) nomme ces concepts particuliers, car issus de la discipline historique, des concepts « proprement historiques » (p. 92).

⁷ Il s'agit d'un terme introduit dans le vocabulaire par l'historien André Boulanger. L'évergétisme fait référence aux hommes riches, les notables, qui partagent leur richesse à la collectivité.

5.2 Discussion sur la planification précédant l'enseignement des concepts en classe

Dans le chapitre précédant, il a été question de certains aspects liés à la planification et à la préparation préalable à l'enseignement des concepts en classe avec les élèves. Pour Barth (1987), la préparation préalable est une phase essentielle à l'enseignement des concepts : « La préparation y a joué un rôle important; elle exige que le contenu soit analysé pour être accessible à un public donné » (p. 65). Nous revenons ici sur trois éléments liés aux questions et aux réflexions qui guident la planification des enseignants, soit celles du choix des concepts à enseigner, de la façon dont les concepts seront définis ainsi qu'au choix des stratégies pédagogiques permettant de les exploiter en classe. Il s'agit ici d'éclairer ces aspects avec les écrits scientifiques ayant abordé cette thématique.

5.2.1 Discussion sur le choix du concept à enseigner

Les enseignants ont évoqué une étape essentielle liée à la planification de l'enseignement-apprentissage des concepts, soit celle du choix des concepts à enseigner en classe. Ils ont affirmé faire ce choix en se référant sur plusieurs outils, notamment le PFÉQ qui dresse la liste des concepts prescrits du programme HÉC et surtout les manuels scolaires qui reprennent et proposent une actualisation des concepts du PFÉQ. Leur choix repose également sur des modalités liées à leur enseignement, soit leur expérience et leurs objectifs à long terme. Il est possible d'aborder d'un point de vue scientifique la question des objectifs à long terme.

En effet, ils ont déclaré qu'ils apprécient traiter des mêmes concepts à plusieurs reprises durant l'année scolaire afin d'amener les élèves à en développer une meilleure compréhension. Un même concept revient donc plusieurs fois dans l'année scolaire, et ce, à travers différents contextes historiques qui sont, pour leur part, déterminés par le programme d'études. Bath (1987) rappelle que la conceptualisation est un processus complexe et qu'il faut donc « entraîner » les élèves. De ce point de vue, il est possible de croire que le fait de revenir plusieurs fois sur le même concept contribue à améliorer la compréhension des élèves.

Ausubel, cité par Lamontagne (1996b), est également d'avis que la construction d'un concept est un processus long. Il met cependant en lumière l'importance d'axer d'abord son enseignement sur le noyau du concept : « il faudra pour l'enseignant bien en enseigner les conditions essentielles (les attributs) en début d'année, au premier module, et ce concept devra être maîtrisé par l'élève avant qu'il ne soit généralisé dans les différentes sociétés à l'étude » (Lamontagne, 1996b, p. 16). Or, tel qu'explicité précédemment, les enseignants ont mis peu en lumière, le noyau même du concept – c'est-à-dire ses attributs essentiels – dans leur définition du concept. Ainsi, un enseignement orienté vers une véritable compréhension des concepts passe d'abord par la maîtrise des attributs du concept, pour ensuite le placer dans des situations historiques variées. Ce processus est nécessairement long et demande qu'on explore d'abord le concept en dépit d'un contexte historique. Peut-être que cette étape préalable à

l'enseignement des concepts permettrait de surmonter une difficulté identifiée par les enseignants dans l'apprentissage d'un concept chez les élèves : celle de se détacher des exemples donnés par l'enseignant. En effet, en identifiant et en connaissant les attributs essentiels du concept en dépit d'un contexte, il sera probablement plus facile pour les élèves de trouver, par la suite, leurs propres exemples et contre-exemples. C'est du moins ce que soutient Desrosiers-Sabbath (1984).

En plus des objectifs à long terme, les auteurs consultés font ressortir une autre caractéristique qui devrait influencer le choix des concepts à enseigner. Il s'agit des caractéristiques des élèves. En ce sens, Desrosiers-Sabbath (1984) affirme : « C'est lui [l'enseignant] qui est responsable de la sélection des concepts à enseigner, sélection qui se fonde sur une analyse diagnostique de la clientèle » (p. 52). Dans un même ordre d'idées, Barth révèle, dans le cadre d'une entrevue menée par Guertin (2007), que : « ce qui me guide dans le choix des concepts à faire construire est de savoir ce dont mes étudiants ont besoin, en vue d'accomplir telle nouvelle tâche ou d'exercer telle nouvelle compétence » (p. 7). Cette caractéristique n'a cependant pas été explicitée par les enseignants interrogés. Peut-être est-ce la forme de nos entrevues (entretien d'explication) qui, en interrogeant une situation précise et ciblée, n'a pas fait en sorte que les enseignants aient identifié les différences potentielles dans leur façon d'aborder les concepts avec leurs différents groupes?

5.2.2 Discussion sur le choix d'une définition pour un concept

Nous avons abordé la question de la représentation du concept en HÉC. Il en est ressorti, tant chez les enseignants que dans les écrits recensés, que le concept revêt un caractère particulier notamment parce qu'il prend véritablement forme dans une situation historique singulière. Il convient cependant ici d'ajouter que cette particularité, associée aux objets abstraits tels que le sont les concepts, contribue à la difficulté de les définir. Les enseignants soulignent se poser bien des questions lorsque vient le temps d'apposer une définition à un concept. En ce sens, Marie affirme: « Les concepts n'ont pas de définition claire, officielle. Il faut souvent la créer nous-mêmes au final ». L'ambiguïté de la définition des concepts en HÉC amène à se poser des questions telles que : comment dissocier les attributs essentiels des attributs non essentiels du concept (Lamontagne, 1996b)? Comment distinguer son sens commun de son sens scientifique (Deleplace, 2006)? À cet effet, le sens et la nature d'un bon nombre de concepts historiques diffèrent de ceux que l'on accorde dans le langage courant (Halldèn, 1997; Lebrun, 1995). Cette caractéristique ne peut contribuer qu'à rendre plus complexe l'élaboration de sa définition dans le cadre d'un cours HÉC. Dans certains cas, le choix semble arbitraire et subjectif.

Vieuxloup (2003) met d'ailleurs en lumière cette étape cruciale, complexe et difficile qu'est le choix de la définition du concept lorsqu'il observe : « il [l'enseignant] arrête ses définitions dans le cadre du paradigme choisi en vue de son cours, en gardant en tête une ouverture possible vers une complexification du concept et d'autres paradigmes [...] La

première tâche du professeur d'histoire consiste à décrypter l'épaisseur historique des concepts choisis, pour aboutir à des définitions d'attributs » (p. 143). Ainsi, en plus d'avoir à distinguer le sens et les attributs du concept, il faut également que les enseignants se questionnent sur la profondeur et la complexité avec lesquelles ils veulent aborder le concept en classe.

Barth (1987) rappelle aussi l'importance de la définition du concept, étape préalable à son enseignement : « Cette discussion nous montre bien l'importance d'une autre tâche de préparation : le choix des attributs par lesquels on décide de définir un concept, pour un public donné. Si cette définition n'a pas été clairement établie à l'avance, il est impossible de choisir les exemples cohérents ou de poser des questions [aux élèves] qui mettent sur la piste » (p. 78). Mais qu'est-ce qu'une *bonne* définition?

Barth (1987) nous éclaire sur ce point en prenant appui sur les écrits de Postman (1979). Elle convient qu'une bonne définition trouve sa valeur dans son exactitude, mais aussi dans son utilité. Celle-ci doit donc répondre aux besoins et aux objectifs des apprentissages qu'elle vise. Mais comment déterminer la valeur et l'exactitude d'un concept, alors que leur sens même semble arbitraire?

Pour Guyon, Mousseau et Tutiaux-Guillon (1993), la bonne définition du concept tient compte à la fois de son caractère unique et universel. En ce sens, il convient d'adopter une posture intellectuelle particulière, car la structure singulière du concept exige de le voir à la fois comme un élément unique et universel. On doit donc le placer dans son contexte, mais aussi tenter d'identifier les traits du concept qui le rendent commun. À cet égard, il semblerait que les définitions que les enseignants formulent pour enseigner un concept se transforment au cours de l'année scolaire afin de tenir compte de cette posture intellectuelle particulière qu'exige cet objet abstrait. Josée nous dit : « J'aime dire que je développe des concepts durant l'année scolaire, plus que je les enseigne directement, car ils se transforment dans l'année ». Il convient donc d'affirmer que cette caractéristique du concept en HÉC rend plus difficile la formulation de sa définition.

En ce sens, Lebrun (1995) met en lumière la difficulté de définir les concepts. Elle observe que les concepts en sciences humaines, à l'instar de la vision traditionnelle des concepts, ont une validité limitée en ne possédant pas des attributs bien définis et délimités. Ainsi, cela pose problème lorsque vient le temps de les définir, car les concepts en HÉC sont ambigus; ils n'ont pas des attributs qui sont clairement définis et qui permettraient à chaque fois de définir et de classer les concepts. L'enseignant doit donc constamment déterminer les attributs probables du concept – ceux qui composeront sa définition – en fonction des contextes dans lesquels il se trouve.

Halldén (1997) rappelle également que les concepts des sciences humaines, comme ceux du programme HÉC, sont plus difficiles à définir, car ils ne réfèrent pas à des attributs conceptuels aussi précis que ceux en sciences de la nature qui ne font que bien peu appel à l'interprétation de l'enseignant qui a le mandat de les enseigner à ses élèves. En fait, la construction du concept nécessite une posture intellectuelle particulière; il ne faut pas uniquement réunir des traits présents du concept dans toutes les situations, mais bien agencer dans un ensemble cohérent les attributs qui donnent au concept son caractère à la fois unique et universel (Guyon, Mousseau et Tutiaux-Guillon, 1993). Prenons par exemple le concept d'empire. Lamontagne (1996b) définit ce concept à partir des attributs essentiels suivants : conquête, force militaire, exploitation/ domination, territoires unifiés, sociétés unifiées et société dominante. Ainsi, le caractère unique du concept d'empire se reflète dans ses attributs qui sont suffisamment précis pour témoigner des caractéristiques propres de cette forme de régime. Une fois réunis, les attributs ne pourront pas être confondus avec d'autres formes d'organisation tels que l'état, la colonie ou le bourg. Cependant, les attributs du concept sont suffisamment larges pour qu'ils puissent s'appliquer à toute forme d'empire que ce soit l'Empire romain ou l'Empire des Guptas en Inde.

Bien que les enseignants déploient beaucoup d'énergie afin de les définir de la meilleure façon possible, et ce, en fonction de leurs objectifs pédagogiques et didactiques et du contexte dans lequel le concept prend forme, il n'en demeure pas moins qu'ils souhaitent

que leurs apprenants dépassent cette définition. La mémorisation de la définition du concept – tout comme celle des exemples permettant de l'illustrer – ne sont pas des indicateurs d'une bonne compréhension conceptuelle et les enseignants le savent bien. Ils l'ont exprimé lors des entrevues. Par exemple, Josée affirme : « je sensibilise mes élèves à ces concepts-là en faisant ressortir que ce que l'on va travailler ce n'est pas une définition d'un mot mais bien l'apprentissage d'un concept que l'on va développer. Je leur présente comme ça ». Pour sa part et tel que vu, Marie déclare : « je veux que mes élèves se détachent de la définition, le par cœur revient tout le temps. Moi je veux qu'ils puissent transposer le concept dans d'autres situations, mais c'est difficile ».

Ces réflexions mettent en lumière cet aspect lié à l'apprentissage du concept qui veut qu'un véritable apprentissage conceptuel dépasse la mémorisation de sa définition. Les enseignants ont d'ailleurs bien mis en lumière cet aspect; le fait de connaître un concept ne consiste pas simplement à le mémoriser et à réciter sa définition, mais bien à voir comment il prend forme dans différents contextes et comment il peut l'aider à faire l'analyse d'une situation. Desrosiers-Sabbath (1984) adopte le même point de vue :

Cependant, tout enseignant saura très bien qu'un concept mémorisé n'a qu'un faible impact sur le développement de la pensée et qu'il contribue peu au transfert en vue d'expliquer les événements et comportements avec lesquels l'individu est confronté quotidiennement. Entre la découverte d'un concept par la discrimination de ses attributs et la simple mémorisation de sa définition telle qu'elle apparaît au dictionnaire, il y a toute la distance qui existe entre apprendre à apprendre et accumuler des connaissances (p. 21-22).

À la suite d'une étude menée auprès d'élèves de collèges et de lycées français⁸, Deleplace et Niclot (2005) concluent que les stratégies pédagogiques orientées vers un véritable apprentissage conceptuel permettant le développement conceptuel scientifique de la pensée amènent les élèves à développer leurs habiletés à conceptualiser. En contrepartie, les méthodes qui visent une simple mémorisation des concepts permettent plus difficilement d'en arriver à ce stade de développement cognitif. Par les situations d'enseignement-apprentissage explicitées, nous pouvons supposer que les enseignants poursuivent des objectifs qui visent une compréhension plus approfondie du concept.

5.2.3 Discussion sur le choix des stratégies pédagogiques

Dans le cadre des entrevues, les enseignants ont identifié plusieurs stratégies pédagogiques mises en place dans leur classe dans le but d'enseigner des concepts. Sur quelles modalités les enseignants font-ils reposer le choix de leur stratégie pédagogique? Il semblerait que le succès des stratégies mises en œuvre dans le passé est un des aspects sur lesquels ils s'appuient pour déterminer leurs stratégies actuelles. Revoyons encore une fois ce que les enseignants avaient à dire sur cet aspect.

Les enseignants nous disent faire fréquemment appel aux mêmes stratégies pédagogiques, que ce soit à l'intérieur d'une même année scolaire ou encore d'une année scolaire à

⁸ Les élèves qui fréquentent le collège sont âgés entre 12 et 14 ans. Au Québec, il s'agit des élèves qui sont inscrits en première et deuxième secondaires. Le lycée accueille des élèves âgés entre 15 et 16 ans soit ceux qui sont en troisième et quatrième secondaires au Québec.

l'autre. Par exemple, Luc affirme qu'il utilise souvent l'image de la pyramide pour aborder le concept de hiérarchie sociale, car c'est une image qui fait réagir les élèves en leur rappelant le concept. L'utilisation fréquente de cette stratégie témoigne de son succès. Marie aborde aussi une stratégie pédagogique qu'elle utilise souvent, soit celle de raconter une histoire se déroulant à l'époque préhistorique pour mettre en valeur le concept de division du travail et la réaction des élèves lui confirme la pertinence de cette activité.

Plusieurs chercheurs mettent en lumière l'influence des expériences passées et des interactions avec les élèves dans le choix d'adopter et de favoriser une stratégie pédagogique. Ainsi, Sardo-Brown (1990) explique que les succès que l'enseignant vit en classe avec ses élèves et le souvenir qu'il en a ont un poids important dans les planifications ultérieures. Yildirim (2003) explique aussi que l'un des aspects qui influence le plus la planification de l'enseignement-apprentissage est l'expérience. En d'autres termes, les expériences vécues en classe dans le passé ont un impact sur la planification et les décisions stratégiques de l'enseignant. L'enseignement des concepts ne fait pas exception. Aussi, nous avons vu que les enseignants déploient beaucoup d'énergie à la planification et à la préparation de l'enseignement des concepts. Le fait d'utiliser les mêmes stratégies peut également se traduire par un désir d'efficacité et d'efficience en classe.

Un autre aspect qui ressort par rapport au choix des stratégies pédagogiques est l'implication et la participation qu'elle exige chez les élèves. En ce sens, l'analyse des entrevues menées auprès des enseignants permet de constater qu'ils déploient diverses stratégies pédagogiques qui témoignent bien du rôle actif et central qu'occupent les élèves dans l'enseignement-apprentissage des concepts. Pour les enseignants, l'apprentissage d'un concept passe par une implication active des élèves. Laurence l'exprime ainsi : « Quand je veux enseigner un nouveau concept, je me demande toujours comment est-ce que je vais mettre les élèves en action ».

Marland (1993) souligne que l'action et l'interaction entre l'élève et l'enseignant, tout comme le dialogue et la participation personnelle de l'élève, sont des éléments essentiels dans la phase d'acquisition et d'apprentissage d'un concept. D'où l'importance de privilégier des pratiques qui donnent un rôle actif à l'apprenant. On ne peut donc se limiter à fournir une liste de concepts et des définitions associées si notre objectif est d'amener les élèves dans un véritable processus de compréhension du concept.

Vigeant-Galley (1987) est aussi d'avis qu'apprendre un concept est un processus complexe et qu'en ce sens l'enseignant doit faire appel à plusieurs stratégies pédagogiques qui placent l'élève au centre de l'apprentissage:

Apprendre un concept peut être considéré comme un processus tout à fait naturel mais on se rend compte des difficultés qu'éprouvent beaucoup d'élèves à atteindre

un niveau d'abstraction plus complexe: enseigner à conceptualiser n'est pas une mince affaire [...] il existe des stratégies qui permettent aux élèves de découvrir un concept par un processus d'apprentissage qui a plus d'impacts sur le développement de la pensée (p. 21).

Aussi, les modèles d'enseignement des concepts élaborés par Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984), ainsi que celui de Rieunier (2001), témoignent bien du rôle central que jouent les élèves dans leur apprentissage. Dans tous ces modèles, les élèves jouent un rôle actif dans l'activité de conceptualisation, notamment parce qu'on leur demande de témoigner de leurs représentations du concept, de découvrir un concept à partir d'exemples et de contre-exemples, de prendre conscience des stratégies cognitives qui ont permis de découvrir un concept ou encore de formuler leurs propres exemples l'illustrant.

Si les enseignants sont conscients que la participation de l'élève est importante dans l'enseignement-apprentissage d'un concept, il existe des différences dans la façon d'impliquer l'élève. En effet, le type de participation et les tâches cognitives qu'ils sollicitent chez l'élève sont variables d'un enseignant à l'autre. Par exemple, Laurence engage les élèves dans un processus où les élèves doivent décortiquer le concept, et organiser leur connaissance et leur conception sous forme schématique. Pour ce faire, ils comparent leurs propres conceptions du concept entre les membres de leur équipe et avec les définitions des manuels de référence. Ils sont impliqués dans une activité qui leur demande une certaine rigueur intellectuelle et des qualités d'argumentation, car ils

doivent ensuite présenter leur schéma du concept aux autres élèves de la classe. Son objectif est d'amener les élèves à analyser le concept en lui collant des attributs et une définition.

Pour sa part, Marie sollicite un autre type de participation chez ses élèves grâce à son histoire. Ses élèves doivent écouter l'histoire qu'elle raconte afin de comprendre le concept et ses attributs. Par la suite, ils doivent nommer et expliquer leur définition du concept en donnant des exemples. Si l'on prend appui sur la taxonomie des objectifs cognitifs de Bloom (1956); les enseignantes n'ont pas atteint le même niveau avec leurs élèves. Pour Marie, il semblerait qu'elle ait sollicité les deux premiers niveaux, soit celui de la connaissance et de la mémorisation et celui de la compréhension du concept. Laurence a plutôt ciblé des objectifs cognitifs de plus haut niveau alors qu'elle a amené les élèves à décortiquer, classifier et organiser de l'information, puis à communiquer leurs résultats. Le niveau de maîtrise des élèves des concepts est supposé être plus grand lorsque l'enseignant cible des objectifs de plus haut niveau cognitif. D'ailleurs, les répercussions de l'activité semblent démontrer que la taxonomie de Bloom (1956) s'applique ici. Rappelons que Marie nous avait dit que les élèves avaient de la difficulté à véritablement s'appropriier le concept et à composer leur propre définition. Laurence affirme plutôt que les élèves ont pu construire de nouveaux savoirs à partir de cette activité et au fur et à mesure que le concept était exploré, ils ont produit de nouvelles définitions.

En plus de la mise en œuvre d'une activité interactive dans la classe dans le but de faire un enseignement d'un concept, les enseignants ont également ciblé d'autres stratégies pédagogiques. Celles-ci ont été abordées dans le chapitre précédent. Il s'agit de l'activation des connaissances antérieures ainsi que de l'utilisation d'exemples et de contre-exemples. Voyons, pour chacune d'elles, les relations qu'il est possible de faire avec les écrits scientifiques.

5.2.3.1 Discussion sur l'activation des connaissances et les représentations antérieures

L'activation des connaissances antérieures a été ciblée par les enseignants à titre de stratégie pédagogique mise en œuvre lorsqu'il est question d'enseigner des concepts en classe d'HÉC. Cette stratégie se répercute dans la planification qui précède l'enseignement du concept. Les enseignants semblent préoccupés. Mais est-ce une stratégie pédagogique théoriquement valable? Que suggèrent les écrits scientifiques et les modèles de conceptualisation présentés dans notre cadre conceptuel?

Si les enseignants ont surtout témoigné de leurs stratégies visant l'activation des connaissances antérieures, plusieurs chercheurs rappellent qu'il est également important d'activer les *représentations* des élèves. À cet égard, le modèle de conceptualisation de Rieunier (2001), présenté dans notre cadre conceptuel, y accorde une place importante. Rappelons que, dans la première étape, le modèle demande de faire jaillir les

représentations des élèves. Les élèves sont invités à s'exprimer sur le sens d'un concept. Cela permet à l'enseignant de prévoir les modifications nécessaires afin d'amener une véritable compréhension du concept. À ce sujet, Rieunier (2001) analyse : « avant d'enseigner, il est préférable d'identifier les représentations de l'apprenant pour savoir ce que l'on doit modifier [...] je sais exactement où vous [les élèves] en êtes et il m'est plus facile de vous proposer maintenant une situation qui j'espère vous permettra de progresser » (p. 189). Ausubel, cité dans Lamontage (1996b), qui a aussi élaboré un modèle de conceptualisation, soutient que l'activation des connaissances antérieures est une bonne stratégie d'enseignement des concepts. Il affirme que pour ce qui est des concepts connus, il s'agit alors de faire un rappel des connaissances antérieures afin qu'elles puissent émerger et ainsi faciliter l'entrée des données tout en organisant les unités d'information autour des ordonneurs comparatifs (propos rapportés par Lamontagne, 1996a). Herrero, Mattei, Meyniac et Vennereau (1997) défendent également ce point de vue : « [...] il est essentiel, avant toute construction intellectuelle de ce concept, de faire émerger les représentations des élèves, c'est-à-dire de voir comment les élèves interprètent le mot avant l'apprentissage » (p. 183).

Dias, Durand-Guerrier, Heraud, Mathe et Sanchez (2008) sont d'avis que le concept s'exploite d'abord avec les perceptions et « l'expérience préalable » des élèves pour ensuite faire le pont vers la compréhension du concept dans sa forme plus scientifique. En

ce sens, ces auteurs rappellent l'importance de dépasser la perception de l'élève et l'expérience qu'il a de l'objet pour en arriver à une conception dite plus scientifique.

Seule Laurence a clairement affirmé être sensible aux connaissances et aux représentations initiales des élèves. D'ailleurs, cette sensibilité a bien été démontré dans l'activité qu'elle a mise en place en classe pour enseigner le concept de colonisation. Katy n'a pas clairement mis en lumière cet aspect dans le cadre des entrevues que nous avons menées avec elle. Cependant, l'activité qu'elle a fait pour enseigner le concept de démocratie nous laisser supposer qu'elle a voulu exploiter, ou plutôt confronter, les représentations initiales des élèves à l'égard d'un processus démocratique. Ainsi, si l'on prend appui sur les écrits scientifiques, lorsqu'il est question d'un concept, il faut à la fois solliciter les connaissances et les représentations des élèves. Il semblerait que Laurence soit l'unique enseignante à avoir considéré ces deux aspects dans l'activité explicitée. Luc et Josée ont activé les connaissances antérieures, tandis que Katy a plutôt exploité les représentations initiales des apprenants.

5.2.3.2 Discussion sur l'utilisation d'exemples et de contre-exemples

Lautier et Allieu-Mary (2008) soutiennent qu'une des premières étapes dans l'apprentissage d'un concept est de lui donner du sens, de rendre ce qui est peu connu ou abstrait en élément plus familier et concret. Pour ce faire, elles proposent d'avoir recours

à des exemples qui permettent de catégoriser le concept, de le mettre en figure, de le personnifier et de faire des analogies.

Trois modèles de conceptualisation, ceux de Barth (1987), de Desrosiers-Sabbath (1984) et de Rieunier (2001) ont mis en lumière cette stratégie dans l'une de leurs étapes. Dans tous les cas, sa mise en œuvre favorise la compréhension du concept chez les apprenants. Barth (1987) considère que l'utilisation de cette stratégie est une bonne façon de guider l'élève dans la découverte et la compréhension du concept. Elle affirme : « Ce choix [des exemples et des contre-exemples] est pour l'enseignant un moyen de guider la perception de l'élève, de l'aider à discerner ce qui est essentiel pour l'apprentissage en question. D'où l'importance du choix des exemples » (p. 79).

Barth (1987) pose ensuite une question qui semble inévitable lorsque vient le temps de planifier et de mettre en œuvre cette stratégie : « Qu'est-ce qui caractérise un *bon exemple*? » (p. 79). Rappelons que dans la deuxième phase de son modèle, Barth propose de présenter aux apprenants des exemples (exemples OUI) et des contre-exemples (exemples NON) afin qu'ils en viennent à déterminer les attributs essentiels du concept et, ultimement, à découvrir le concept lui-même. Elle suggère de présenter un premier exemple positif (« exemple positif initial ») et ensuite un premier exemple négatif (« exemple négatif initial »). Ces deux exemples sont importants, car ils influenceront l'ensemble de la démarche d'enseignement du concept. Elle guide donc les praticiens

dans le choix de ces deux exemples. Le premier, l'« exemple positif initial », doit donc « être sans ambiguïté, clairement contenir tous les attributs essentiels et ne pas être encombré de trop d'attributs non essentiels [...]. On a donc intérêt à simplifier le premier exemple positif pour que les attributs ressortent ». Alors que le second, l'« exemple négatif initial », ne doit renfermer aucun attribut essentiel; « au contraire, il est choisi pour ses caractéristiques opposées et aide ainsi l'élève à focaliser son attention sur les constantes des exemples positifs » (p. 71). En ce qui concerne plus spécifiquement le contre-exemple, Barth (1987), en prenant appui sur Bruner, croit que l'introduction de contre-exemples est importante, car cela amène le « contraste » qui est l'un des outils les plus puissants de la pensée et qui permet à l'élève de faire les discriminations nécessaires. Par la suite, des exemples et des contre-exemples peuvent être présentés en alternance.

Herrero et *al.* (1997) ont suivi cette démarche proposée par Barth dans le cadre d'une expérimentation en classe avec des élèves âgés de 13 et 14 ans. Ils concluent que l'utilisation en alternance d'exemples et de contre-exemples amène les élèves à une bonne compréhension du concept alors qu'ils « ont été parfaitement capables de retrouver les attributs du concept, de classer les exemples positifs et négatifs et de donner de nouveaux exemples » (p. 184).

En dernier lieu, Lebrun (1995) est aussi d'avis que les exemples que l'on associe aux concepts jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage. Tout comme Barth, elle

considère qu'il doit y avoir une sélection rigoureuse des exemples que l'on présente aux apprenants. Pour étayer son point de vue, elle prend appui sur les recherches menées en psychologie cognitive qui suggèrent que « tous les exemples d'un concept ne sont pas reconnus avec la même rapidité; certains exemples de concepts seraient plus perceptibles que d'autres [...] certaines caractéristiques sont typiques ou représentatives du concept et sont plus facilement reconnues alors que d'autres sont non typiques et sont plus difficilement reconnues » (p. 17).

L'utilisation d'exemples est une stratégie utilisée par tous les enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche. Ils ont cependant identifié une limite importante soit le fait que les élèves se détachent difficilement des exemples donnés par l'enseignant. Pour vaincre cette difficulté vécue par les élèves, les enseignants pourraient s'inspirer de la dernière étape du modèle de Desrosiers-Sabbath (1984). En effet, elle suggère d'entraîner les élèves à conceptualiser, c'est-à-dire d'amener les élèves à formuler eux-mêmes des exemples et des contre-exemples d'un concept nouveau à partir de sa définition et de ses attributs. Ainsi, plutôt que de proposer rapidement des exemples du concept aux élèves, l'enseignant aurait avantage à accompagner les élèves dans leur propre quête d'exemples.

Aussi, il semble que l'utilisation du contre-exemple soit moins répandue. Laurence est l'unique enseignante qui témoigne faire un usage fréquent du contre-exemple. Pour sa part, Katy note que le contre-exemple entraîne de la confusion chez ses élèves, car ils

dissocient difficilement l'exemple du contre-exemple. À cet égard, les écrits de Barth (1987) peuvent guider les enseignants. Barth rappelle qu'un bon contre-exemple est celui qui ne représente pas tous les attributs essentiels du concept. L'enseignant doit donc donner le temps aux élèves de décortiquer le contre-exemple afin d'identifier les attributs qui ne sont pas présents. En d'autres termes, le contre-exemple doit être présenté avec autant d'explication que l'exemple.

Nous concluons ici notre chapitre qui visait à faire des parallèles entre les écrits scientifiques et l'analyse des données. Il est intéressant de voir que plusieurs caractéristiques que les enseignants attribuent au concept sont également identifiées par des auteurs. Tout aussi probant nous semblent les liens effectués entre la difficulté, pour les praticiens, à définir un concept et l'essence même du concept tel qu'il est décrit dans ces écrits scientifiques. Enfin, les pratiques enseignantes, notamment celle liée à l'utilisation d'exemples et de contre-exemples, nous ont permis de faire des parallèles avec les modèles de conceptualisation reconnus.

CONCLUSION

Notre recherche visait à décrire les pratiques enseignantes liées à l'enseignement de concepts en classe d'HÉC au premier cycle du secondaire. Premièrement, il s'agissait d'identifier les pratiques pédagogiques déployées par les enseignants lorsqu'ils pilotent et animent, en classe d'HÉC avec des élèves de première et de deuxième secondaire, des situations d'enseignement-apprentissage visant l'apprentissage de concepts. Deuxièmement, la recherche décrivait des pratiques de planification et de préparation qui précèdent cette mise en œuvre en classe. Enfin, nous cherchions à comprendre le lien entre les pratiques enseignantes en HÉC et les modèles de conceptualisation recommandés, tels ceux proposés par Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984) et Rieunier (2001). Tels étaient les trois objectifs de notre recherche. Grâce à l'analyse des propos recueillis lors de nos entretiens, nos objectifs nous semblent bien atteints.

Dans une approche générale de recherche qualitative, inspirée par la *Grounded theory* et la phénoménologie, nous avons procédé à une collecte de données auprès de cinq enseignants en HÉC au premier cycle du secondaire. Ceux-ci ont été sélectionnés à partir d'un critère important, celui de la volonté de vouloir partager ses pratiques entourant l'enseignement des concepts. Des entretiens d'explicitation ont permis de recueillir les propos des enseignants. Par la suite, l'analyse des données a été effectuée par codage et catégorisation. À la lumière des données fournies et analysées, il est ressorti que les enseignants ont une perception précise du concept en HÉC. Ils perçoivent le concept

comme un élément hautement abstrait qui prend forme à travers des situations historiques singulières.

Nous pouvions également identifier quelques éléments liés à la planification précédant l'enseignement des concepts en classe. Il est question des modalités sur lesquelles repose le choix des concepts à enseigner, soit les instructions du PFÉQ et des manuels scolaires, ainsi que l'expérience en enseignement et les objectifs à long terme. Nous abordions aussi la question de la définition du concept. Il est ressorti que celle-ci est fortement influencée par le contexte dans lequel le concept est traité.

En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques déployées en classe, l'analyse des données nous a permis d'en identifier quatre plus spécifiquement. Tout d'abord, les enseignants font appel aux connaissances antérieures des élèves afin de faire le pont entre l'apprentissage du concept et les perceptions et les acquis des élèves. Ensuite, l'utilisation d'exemples et de contre-exemples permettant d'illustrer le concept dans des contextes particuliers afin de mettre en valeur ses attributs est une autre des stratégies qui a été identifiée. Aussi, le recours à des ressources visuelles telles que des photographies, des images ou des schémas constitue aussi une manière privilégiée d'enseigner des concepts en classe. Enfin, la mise en place d'une activité où les élèves jouent généralement un rôle actif, visant spécifiquement l'apprentissage d'un concept, est l'une des stratégies

identifiées. Nous présentions d'ailleurs une activité conçue et pilotée par chacun des cinq enseignants ayant participé à la recherche.

Le chapitre offrant la *discussion* permettait de faire des comparaisons entre les propos recueillis lors des entretiens et les écrits scientifiques. Cela contribue à approfondir la compréhension des données et aussi à faire des liens entre les modèles de conceptualisation et les pratiques enseignantes; tel que le visait notre troisième objectif de recherche.

Aussi, nous croyons que cette recherche ouvre la voie à d'autres pistes d'investigation. À titre d'exemple, il serait intéressant de se placer davantage du côté des élèves afin de voir les répercussions des pratiques enseignantes dans l'apprentissage et la compréhension des concepts chez eux. Quelles pratiques pédagogiques ont un impact plus grand sur le processus de conceptualisation des apprenants? Lesquelles ont des effets bénéfiques à plus long terme? Pour cela, il faudrait, par exemple, aller investiguer du côté du deuxième cycle du secondaire dans une étude longitudinale avec les mêmes élèves et différents enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard-Poesi, F. (2003). Coder des données. Dans Y. Giordano (Coord.), *Conduire un projet de recherche* (p. 245-290). Paris : EMS.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Bindé, J. (Dir.) (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Paris : UNESCO.
- Bloom, S. et Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners*. Handbook I: Cognitive Domain. New York, NY: Longmans, Green.
- Bouhon, M. (2010). Quelles stratégies d'enseignement de l'histoire? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (Dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 29 à 55). Québec : MultiMondes.
- Bouvier, F. (2008). Des expériences d'enseignement-apprentissage en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire et l'arrimage de leur

- concept. Dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (Dir.), *L'enseignement de l'histoire au début de XXIe siècle au Québec* (p. 82-94). Québec : Septentrion.
- Bru, M. (2003). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans J. F. Marcel (Dir), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-300). Paris : L'Harmattan.
- Charmaz, K. (1983). The Grounded Theory Method : And Explication and Interpretation. Dans R. M. Emerson (Éd.), *Contemporary Field Research* (p. 109-126). Boston, MA : Little Brown.
- Deleplace, M. (2006). Les apprentissages conceptuels en histoire et la « révolution » entre sens commun et sens scolaire. Dans V. Haas (Dir.), *Les savoirs du quotidien* (p. 91-103). France : Presses Universitaires de Rennes.
- Deleplace, M. et Niclot, D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie : enquête au collège et au lycée*. Reims : CRDP Champagne-Ardenne.
- Denzin, N. et Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Californie, CA : Sage Publications.
- Desaulniers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts : Vers un système de modèles d'enseignement*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Dias, T., Durand-Guerrier, V., Heraud, J.-L., Mathe, A.-C. et Sanchez, E. (2008). *La conceptualisation dans l'apprentissage des sciences : faire l'épreuve des objets*. Communication présentée au Colloque international efficacité et équité en éducation, Rennes université 2, Haute-Bretagne.
- Dubois, J. (2009). *Le lexis : Le dictionnaire érudit de la langue française*. Paris : Larousse.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*. Paris : EMS.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- Guertin, D. (2007). Rencontre avec Mme Britt-Mari Barth. *Vie pédagogique*, 143, 5-9.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32 -50.
- Guillemette, F. et Lapointe, J.-R. (2010). La représentation dans l'entretien d'explicitation. *Recherches qualitatives*, Hors série (8), 51-60.

- Guyon, S., Mousseau, M.-J. et Tutiaux-Guillon, N. (1993). *Des nations à la Nation : Apprendre à conceptualiser*. Paris : INRP.
- Halldèn, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201-210.
- Heraud, J.-L. (1998). *Quantification et conceptualisation dans l'épreuve des objets : « Tu as raison, un poisson est un poisson »*. Communication présentée au Colloque international efficacité et équité en éducation, Rennes université 2, Haute-Bretagne.
- Herrero, D., Mattei, D., Meyniac, J.-P. et Vennereau, G. (1997). Enseigner le concept de liberté en histoire au collège et au lycée. Dans F. Audigier (Dir.), *Concepts, modèles, raisonnements* (p. 176-186). Actes du huitième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, INRP.
- Hicks, D., Carroll, J., Doolittle, P., Lee, J. et Oliver, B. (2004). Teaching the Mystery of History. *Social Studies ans the Youg Learner*, 16(3), 14-16.
- Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M. et Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face au changement : analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en éducation*, 2. Récupéré le 16 novembre 2011 de : <http://tfe.revues.org/index754.html>.
- Karsenti. T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Kibby, M.W. (1995) The organization and teaching of things and the words that signify them. *Journal of Adolescent : Adult Literacy*, 39(3), 208-223.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lamontagne, L. (1996a). Modèles d'enseignement des concepts. *Traces*, 34(1), 15-19.
- Lamontagne, L. (1996b). L'enseignement des concepts en histoire générale, *Traces*, 34(1), 20-26.
- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106, 67-77.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *INRP*, 1(162), 95-131.
- Lebrun, N. (1996). Stratégies de développement des concepts. *Traces*, 34(3), 10-13.
- Lebrun, N. (1995). Difficultés des concepts : implication pour l'enseignement des sciences humaines. *Traces*, 33(6), 16-20.
- Lebrun, N. (1994). Les concepts en sciences humaines. *Traces*, 32(5), 12-17.
- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 78-88.

- Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*. Conférence pour le ministère de l'Éducation du Québec, Saint-Hyacinthe, 2 mai 2000.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal : Guérin.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education. A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loiselle, C. G. (2004). *Canadian essentials of nursing research*. Philadelphia, PA : Lippincott Williams et Wilkins.
- Loiselle, J. (2006). Pour des innovations dans les pratiques de formation. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (Dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : Pistes de réflexion et d'action* (p. 1-6). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel (Dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 7-17). France/Belgique : De Boeck Université.
- Marland, K. (1993). *The affective dimension of concept development*. Saskatoon : University of Saskatchewan.

- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155. Récupéré le 10 octobre 2011 de : <http://rfp.revues.org/273>.
- Marsollier, C. (1999). Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. Le concept de « rapport à l'innovation ». *Innovation et formation*, 31, 11-29.
- Martineau, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : Traité de didactique*. Québec : Presses de l'université de Québec.
- Martineau, R. (1998). Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté. Dans R. Comeau et B. Dionne (Dir.), *À propos de l'histoire nationale* (p. 45-56). Sillery : Septentrion.
- Martineau, R. et Déry, C. (2002). À la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. Les modulations de la pensée en classe d'histoire. *Traces*, 40(4), 10-25.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : 1^{er} cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1982). *Programme d'études, 2^e secondaire, Histoire générale*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Norton, L. (1999). The philosophical bases of grounded theory and their implications for research practice. *Nurse Researcher*, 7(1), 31-43.
- Paillé, J.-P. (1996). De l'analyse qualitative en général à l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pascal, G. (1946). *Pour connaître la pensée d'Alain*. Paris : Bordas.
- Passeron, J.-C. (2002). Logique formelle, schémantique et rhétorique. Dans M. de Fornel et J.-C. Passeron (Dir.), *L'argument. Preuve et persuasion* (p. 149-182). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Californie, CA : Sage Publications.
- Piéron, H. (1968). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : PUF.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Desaulniers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Dir), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Postman, N. (1979). *Enseigner, c'est résister*. Paris : Le Centurion.

- Poupart, J., Desaulniers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours : 2- Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF.
- Riff J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices: a US survey. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 57-71.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology : Theory and Practice*. Needham Heights : Allyn et Bacon.
- St-Jarre, C. et Dupuy-Walker, L. (2001). *Le temps en éducation : regards multiples*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Twyman, T., McCleery, J. et Tindal, G. (2006). Using Concepts to Frame History Content. *The journal of Experimental Education*, 4(74), 331-349.
- Van Drie, J. et Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.

Vieuxloup, J. (2003). Enseigner les concepts d'état et de pouvoir en classe de quatrième et troisième au collège. Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourisson (Dir.), *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 139-155). Sainte-Étienne : Publications de l'université de Sainte-Étienne.

Vigeant-Galley, P. (1987). Découvrir un concept. *Bulletin de liaison de la SPHQ*, juillet, 21-23.

Weisser, M. (1995). Apprentissage des concepts et base de données. *La revue de l'EPI*, 79, 143-149.

Yildirim, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International review of education*, 49(5), 525-543.