

L'APPRENTISSAGE PAR CONCEPTS EN PREMIÈRE SECONDAIRE DANS UN CADRE D'ARRIMAGE DE L'HISTOIRE ET DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

FÉLIX BOUVIER et SANDRA CHIASSON DESJARDINS
Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ. Cet article s'intéresse aux perceptions que les élèves québécois de la première année du secondaire ont de leur cours histoire et éducation à la citoyenneté, de ses finalités quant à la formation des habiletés citoyennes, ainsi que de ses concepts. L'analyse qualitative des entrevues menées avec quarante élèves démontre que ces derniers font bien peu l'arrimage entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté et que l'apprentissage des concepts est influencé par le contexte dans lequel il a été étudié.

CONCEPT-BASED LEARNING OF HISTORY AND CITIZENSHIP EDUCATION IN THE FIRST YEAR OF SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT. This article examines the perceptions of first year secondary school students towards their History and Citizenship Education course in general, as well as its specific objective to teach citizenship skills and its concepts. A qualitative analysis of interviews conducted with forty students shows that students generally fail to make connections between history and citizenship education. This article also finds that citizenship concepts are learned according to the context in which they are studied.

Hobsbawm (1999) note chez les gens un désintérêt et une diminution de leur participation à la sphère politique. Cela semble plus marqué chez les jeunes et à l'intérieur du contexte scolaire (Démol, 2000 ; Selbourne, 1997). D'ailleurs, une enquête menée auprès d'adolescents québécois et ontariens révélait qu'à peine 20 % d'entre eux prévoient participer à la vie politique lorsqu'ils seront âgés de 55 ans (Charland, 2003).

Dans ce contexte et pour certains didacticiens (Cardin, 2004 ; Charland, 2003 ; Dalongeville, 2001), l'école constitue un établissement clé pour favoriser et promouvoir une citoyenneté pluraliste et participative, ce qui n'est pas sans influencer l'enseignement de l'histoire (Bäckman et Trafford, 2008 ; Barton, 2006), discipline à laquelle est généralement attribué ce mandat. Cet enseigne-

ment pourrait pallier ce déficit du politique et ainsi contribuer à réaffirmer son primat dans l'organisation de la société (Martineau, 1998 ; Vitiello, 2008). Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) souhaite que l'enseignement de l'histoire rehausse le développement d'une citoyenneté active et engagée chez les élèves et cela passe, entre autres, par la création du programme *histoire et éducation à la citoyenneté* (MEQ, 2006), ce qui se concrétise chez ces derniers par des apprentissages bien plus conceptuels.

Deux éléments sont notamment définis pour atteindre cet objectif. D'une part, la juxtaposition de l'histoire avec l'éducation à la citoyenneté et, d'autre part, une approche pédagogique qui met de l'avant un apprentissage par concepts des disciplines maintenant liées. Prenant ainsi appui dans les orientations du programme HÉC, cette étude examine les effets d'une telle juxtaposition, tout comme ceux de l'approche pédagogique qui la sous-tend, l'enseignement par concepts, dans les perceptions des élèves dans le cadre d'une recherche qualitative menée auprès de quarante apprenants du premier cycle du secondaire. Bien que nous soyons conscients des répercussions des pratiques enseignantes sur les apprentissages perçus et identifiés des élèves, nous concentrons cet article uniquement sur l'élève qui est l'acteur principal de cette présente recherche. Il convenait d'abord de s'intéresser aux perceptions des élèves avant d'aller explorer la pratique enseignante. À la suite de l'exposé de la problématique, nous résumons les bases théoriques et empiriques qui appuient la recherche. Ensuite, nous présentons la méthodologie, puis les résultats et la discussion qui découlent du processus.

PROBLÉMATIQUE

Au tournant des années 2000, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) conçoit un nouveau programme d'enseignement de l'histoire au premier cycle du secondaire à la suite des recommandations formulées dans les rapports *Se souvenir et devenir, rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire et Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès, rapport du Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, respectivement publiés en 1996 et 1997¹ à la suite des États généraux sur l'éducation. Ce programme, intitulé *histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC), fait son entrée au premier cycle du secondaire en août 2005 (MEQ, 2006). Un changement important s'opère alors que la discipline historique a désormais l'important rôle de contribuer à l'émergence d'une citoyenneté engagée chez les adolescents et cela se caractérise notamment par le fait que l'histoire devient explicitement liée à l'éducation à la citoyenneté. D'ailleurs, privilégiant une approche par compétences, la troisième compétence disciplinaire — *construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* — témoigne clairement de l'orientation ministérielle de joindre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Si les visées de formation sont clairement identifiées quant au désir de joindre les deux disciplines et de développer des compétences citoyennes chez les élèves, qu'en est-il de l'apprentissage qui en résulte concrètement chez

ces derniers ? Cette interrogation semble d'autant plus pertinente alors que les impacts d'une formation à la citoyenneté n'ont pas été clairement démontrés (Lefrançois, 2004) et que les apprentissages qui en résultent, au regard des objectifs, sont parfois mitigés (Legault, 2010). Cela nous amène à nous demander comment les adolescents perçoivent ce cours d'HÉC et les apprentissages qui en découlent. Font-ils eux-mêmes le parallèle entre les deux disciplines maintenant jointes ? Identifient-ils que l'histoire, combinée à l'éducation à la citoyenneté, permet un développement de leurs habiletés citoyennes ? Ces questions constituent notre première piste d'investigation.

Aussi, en plus de la juxtaposition de l'histoire avec l'éducation à la citoyenneté, on accorde une place centrale aux concepts dans l'approche didactique mise en place. Plus précisément, pour chacune des douze réalités sociales (une réalité sociale correspond à une période historique donnée), le MEQ identifie un concept central et des concepts particuliers. Par exemple, pour la première réalité sociale nommée *La sédentarisation*, le concept central est société, alors que les concepts secondaires sont : division du travail, échange, hiérarchie sociale, pouvoir, production, propriété et territoire (MEQ, 2006, p. 353). De nombreuses recherches scientifiques menées en Europe et aux États-Unis font la démonstration des retombées significatives que pourrait avoir un tel enseignement sur le développement des compétences historiques et citoyennes des élèves (Cariou 2006, 2004 ; Langlois, 2004 ; Twyman, McCleery et Tindal, 2006 ; Vieuxloup, 2003). Par exemple, selon Langlois (2004), l'apprentissage des concepts historiques permet à l'élève de développer des outils de pensée qu'il peut utiliser dans la construction de sa représentation du passé et dans sa quête de compréhension du présent à la lumière du passé.

Or, la compréhension et la perception qu'ont les élèves de ces concepts sont déterminantes pour atteindre les objectifs. En ce sens, Lebrun (1993) affirme que « l'importance accordée à la compréhension des concepts est indéniable (...), l'acquisition des concepts semble un préalable à toute démarche éducative qui viserait l'apprentissage d'habiletés supérieures » (p. 463). Barth (1993) souligne que les définitions données aux concepts et les attributs utilisés pour les expliquer constituent la base sur laquelle l'élève peut s'approprier ce savoir, le construire et le comprendre. Ainsi, dans ce contexte, il semble important de voir quelles caractéristiques les élèves relient aux concepts du programme HÉC, d'autant plus que, de façon globale, la didactique de l'histoire connaît mal le processus d'apprentissage des élèves à partir de savoirs et de situations pédagogiques concrètes (Cariou, 2006) et que l'adolescence est une étape clé et déterminante de ce processus de conceptualisation (Guyon, Mousseau et Tutiaux-Guillon, 1993). Plus précisément, quelle définition et quels attributs les élèves donnent-ils aux principaux concepts du programme HÉC ? Quelle est leur perception de ces éléments abstraits ? Évolue-t-elle au cours de l'année scolaire ? Voilà notre deuxième piste d'investigation. Dans les deux cas, nous nous concentrons ici sur le point de vue de l'élève.

CADRE CONCEPTUEL

Dans le cadre de cette recherche et pour répondre à cette problématique, il est nécessaire de tracer un court portrait du programme HÉC et plus particulièrement du lien idéologique qui unit l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ainsi que de référer aux concepts d'éducation à la citoyenneté, de modèle d'éducation à la citoyenneté, de raisonnement historique, de perception, de concept historique et d'apprentissage conceptuel. Ils nous permettent de mieux cerner en quoi ces différents éléments, se nourrissant l'un et l'autre, peuvent cerner et baliser le cadre à l'intérieur duquel s'insèrent nos données de recherche.

Le programme histoire et éducation à la citoyenneté et le lien idéologique entre histoire et éducation à la citoyenneté

Tel que démontré dans l'introduction, le programme d'HÉC est mis en place dans un contexte où il y a un possible relâchement du lien et de la participation sociale (Conseil supérieur de l'éducation, 1998). Les deux objectifs principaux du programme HÉC visent donc à inverser cette tendance, alors qu'il s'agit d'« amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (MEQ, 2006, p. 337). On veut ainsi dépasser un enseignement-apprentissage de l'histoire basé sur des dates, des personnages et des faits historiques (Audigier, Fink, Hammer, Haeberli, et Heimberg, 2004). Pour atteindre ces objectifs, en plus d'une approche mettant de l'avant des compétences disciplinaires, plusieurs stratégies sont préconisées, notamment un enseignement formel de l'éducation à la citoyenneté.

Même s'il s'agit de la première fois où l'histoire est explicitement jointe à l'éducation à la citoyenneté, cette tendance à lier ces deux disciplines n'est pas nouvelle. En effet, les programmes d'histoire occidentaux, incluant ceux du Québec, ont depuis longtemps pour mandat plus ou moins implicite de participer au développement de la conscience citoyenne des élèves, cherchant ainsi nettement à contribuer à la socialisation politique et à la revivification des démocraties occidentales (Pagoni, 2009). D'ailleurs, Moisan (2010), d'après Martineau et Laville (1998), rappelle que les deux disciplines sont naturellement liées :

Le choix de la classe d'histoire comme terreau fertile pour l'éducation à la citoyenneté s'est arrêté avant tout en raison du fait que les habiletés et les compétences méthodologiques et intellectuelles associées à l'apprentissage et à l'exercice de l'histoire sont reconnues comme étant des composantes essentielles à l'exercice d'une citoyenneté démocratique critique et raisonnée. (p. 6)

Ainsi, au Québec, avec la venue du programme HÉC, on souhaite confirmer cette association naturelle des deux disciplines. On veut accentuer le fait que l'histoire doit être basée sur une démarche plus active où l'élève doit interpréter

et comprendre le présent à la lumière du passé afin de former « des citoyens ouverts, éclairés et responsables » (Martineau, 1999, p. 20), car c'est là qu'est « le rôle principal de la formation historique: aider à vivre le présent et à préparer l'avenir » (MEQ, 1996, p. 3). Or, pour mieux comprendre les objectifs de formation, il convient de définir et de comprendre ce qu'on entend par éducation à la citoyenneté.

Conceptions de la citoyenneté

D'un point de vue théorique, trois modèles de conception de la citoyenneté peuvent être définis, soit libéral, républicain et délibératif. Le modèle libéral place de l'avant la dimension juridique de la citoyenneté et les droits que possèdent les individus (Weinstock, 2000). Dans ce contexte, la citoyenneté est d'abord du domaine du privé dans la mesure où « elle met l'accent sur l'idée voulant que chaque citoyen choisisse et réalise sa propre conception du bien, dans le respect de la même liberté pour autrui et les limites du principe d'universalité des droits protégés au moyen d'institutions neutres » (Lefrançois, 2006, p. 55). L'État a donc l'important rôle de s'assurer le respect des droits et des libertés individuels, sans, toutefois, compromettre l'intérêt commun. La participation attendue des citoyens est relativement limitée, car mise à part leur participation à titre d'électeurs, ils peuvent vaquer à des occupations d'ordre privé (Lefrançois, 2006). Dans le contexte scolaire, une telle conception renvoie principalement au fait d'enseigner aux élèves l'importance de leur participation et leur implication aux scrutins en plus de leur contribution dans des débats concernant la sphère publique.

Le modèle républicain propose une conception de la citoyenneté qui est, entre autres, basée sur le sentiment d'appartenance des citoyens à leur communauté. En plus de la participation et de l'adhésion aux institutions formelles, ce type de citoyenneté suggère la participation et l'investissement de tous les citoyens dans la vie sociale de la cité en y prenant part de façon solidaire et engagée. Au sein de l'école, il s'agit donc de bâtir des programmes d'études qui mettent de l'avant les éléments fondateurs et unificateurs de la société d'appartenance. L'idée est de promouvoir un projet collectif commun où le citoyen pourra voir l'importance de sa propre participation politique (Daun, 2002). Enfin, le modèle délibératif vise une délibération de tous les individus d'une société dans la gouvernance de ses institutions. Dans un contexte d'enseignement, il s'agit de former des futurs citoyens capables de réfléchir sur les enjeux de la société, de prendre des décisions éclairées en fonction des conséquences anticipées et de tenir compte des intérêts des concitoyens (Habermas, 1997).

Bien que le MÉLS n'adopte pas directement un modèle de citoyenneté théorique, des éléments de chacun des modèles se retrouvent dans la citoyenneté annoncée dans le programme de formation. On y prône une conception active, aussi appelée responsable, qui définit le citoyen comme celui qui est pleinement engagé dans les droits de participation politique (Miqueu, 2008).

Il participe à la vie de la cité et s'acquitte de ses responsabilités en échange des droits dont il dispose. La notion de participation est donc fondamentale dans la conception de la citoyenneté comme le démontre un passage du programme HÉC : « former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques » (MEQ, 2006, p. 338).

À la lumière de cet extrait, il est également possible d'affirmer que l'école semble aussi influencée par les conceptions occidentales contemporaines de la citoyenneté qui « encouragent officiellement une citoyenneté au sein de laquelle les individus doivent fonder leurs actions sur les principes de la démocratie (tels que la liberté, l'égalité et la justice), l'autonomie critique et l'engagement » (Moisan, 2010, p. 210). Dans le domaine de l'éducation, la notion d'éducation à la citoyenneté se renforce au cours de la décennie 1990 et s'appuie sur l'idée de faire accéder l'élève à une certaine « compétence pensée comme nécessaire au bon exercice de la citoyenneté » (Vitiello, 2008, p. 171), alors qu'il ne s'agit plus simplement d'instruire, mais de transposer les comportements et les attitudes dans la vie quotidienne (Audigier, 1999).

Les habiletés citoyennes que l'on cherche à développer chez les élèves sont multiples. En résumé, il s'agit de former des jeunes qui préserveront les principes de la démocratie en prenant leurs responsabilités individuelles dans la société, qui seront critiques envers les enjeux sociaux, qui participeront à la construction d'un monde juste et équitable et qui seront ouverts aux autres et à la différence (Conseil supérieur de l'Éducation, 1998). Ainsi, l'éducation à la citoyenneté souhaite « outiller les élèves par des connaissances, de la compréhension, des habiletés et des aptitudes, des valeurs et des dispositions pour qu'ils puissent participer de manière active, responsable et critique à la vie sociale démocratique » (Jutras, 2010, p. 4). Par delà la compétence citoyenne à développer au présent, la clé de voûte du cours HÉC est bien sûr celle du raisonnement historique.

Raisonnement historique

Afin d'atteindre les visées de formation du programme, dont celles d'amener les élèves à développer leurs habiletés citoyennes et de conceptualiser, il est nécessaire de faire appel au mode de raisonnement qu'utilise l'historien dans sa quête et sa compréhension des objets de savoir. Le raisonnement historique renvoie à la méthode scientifique et au mode de production de savoirs validés qu'utilise l'historien dans son travail. Pour Lautier (2001), cela prend plusieurs formes, dont celles du regard critique sur les sources, du contrôle du raisonnement par analogie, des habiletés de périodisation et de construction des identités dites historiques. Bref, il s'agit de l'ensemble des opérations intellectuelles qui permettent de produire du savoir de nature historique. Dans cette optique, le raisonnement historique est au cœur du développement des habiletés citoyennes, car il amène l'élève à développer un esprit critique et une

démarche de problématisation validée afin d'analyser et interpréter des faits historiques actuels ou passés. Le raisonnement historique constitue le cœur de la méthode historique en amenant ainsi l'historien à *construire l'histoire* (Lefebvre, 1965). Martineau et Déry (2002) résumant bien les grandes caractéristiques du raisonnement historique :

Raisonnement un problème en histoire, c'est essentiellement mettre en œuvre plusieurs opérations intellectuelles : formuler des hypothèses à partir des questions que le problème fait surgir, chercher des sources d'informations et en faire la critique, collecter et traiter ces informations avec la perspective du temps et conclure. (p. 12-14)

Les programmes d'enseignement de l'histoire, dont celui du Québec, ont souvent des visées claires quant à la formation du raisonnement ou de la pensée historique chez les élèves. Ainsi, dans le programme HÉC, il est indiqué que la rigueur du raisonnement historique fait référence à une analyse critique des sources qui permettent une argumentation cohérente à partir de faits (MEQ, 2006). Cette visée est tout à fait liée au désir de développer la réflexivité et les habiletés citoyennes des élèves en classe d'histoire. Ainsi, Martineau et Déry (2002) observent de plus que :

les programmes scolaires d'histoire de la plupart des sociétés occidentales ne visent donc non plus seulement la connaissance des faits du passé, mais aussi une éducation historique susceptible d'outiller le futur citoyen dans sa capacité d'appréhension rationnelle de la réalité sociale. On apprend non seulement l'histoire, mais aussi par l'histoire. (p. 10)

Il est donc possible de faire un parallèle entre le raisonnement historique et le développement des habiletés citoyennes, mais également avec l'approche par concepts. L'utilisation de concepts de nature historique dans l'interprétation et la critique des sources est un aspect important du raisonnement historique (Van Drie et Van Boxtel, 2008), alors qu'ils deviennent d'excellents outils pour analyser des problèmes selon une période historique donnée, ce qui permet ensuite aux élèves de généraliser leurs interprétations pour ainsi mieux comprendre les problématiques actuelles et pouvoir agir sur elles (Twyman et coll., 2006).

Perceptions

La recherche vise à étudier la perception qu'ont les apprenants du cours HÉC et de ses concepts. Qu'entendons-nous exactement par *perception* ? Prenant appui sur le domaine de la psychologie, nous nous référons aux caractéristiques de la *perception* formulées par Sillamy (1980, 1989). La perception, au-delà du simple phénomène sensoriel, est une opération mentale complexe et abstraite qui renvoie à un rapport subjectif entre un sujet et un objet, donc ici entre l'élève et les objets de recherche que sont le cours HÉC et les concepts historiques. Il s'agit d'une construction de l'esprit concernant des faits, des événements ou des objets internes ou externes. Cette construction est influencée par

plusieurs aspects dont les connaissances, les apprentissages, la mémoire ainsi que le cadre de référence de l'élève, lequel est déterminé par des expériences personnelles et sociales, « ce qui explique qu'un objet n'aura jamais tout à fait la même signification pour deux individus, qui ont, chacun, leur système de référence particulier » (Sillamy, 1989, p. 202-203). Legendre (2005) précise à ce sujet que les perceptions sont influencées par les schèmes perceptuels qui sont des propriétés héritées ou acquises de notre cerveau.

Concepts historiques et apprentissage conceptuel

Puisque la recherche s'intéresse à la perception qu'ont les élèves des concepts du programme HÉC, il convient également de définir ce qu'est un concept. Paul Foulquié (1971) affirme qu'un concept est une « représentation mentale obtenue par abstraction » (p. 92). Desrosiers-Sabbath (1984) soutient qu'au sens large un concept est la représentation mentale et imaginée d'une chose ou de quelque chose, alors que Dubois (2009) rappelle qu'un concept correspond à une idée conçue par l'esprit, ou acquise par lui, permettant d'organiser les perceptions et les connaissances. 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). Un attribut est un élément qui permet de caractériser et de classer le concept (Lamontagne, 1996). En d'autres termes et en reprenant ces principaux éléments, il convient de souligner qu'un concept est une idée abstraite qui renvoie à des propriétés, des attributs et à certaines combinaisons logiques permettant ainsi d'organiser la pensée. C'est le point central mis en lumière dans le cadre de cette recherche, alors que les élèves sont invités à articuler des éléments de définition des concepts et à se prononcer sur les attributs et les propriétés qu'ils associent avec ces objets abstraits.

Or, la tâche demandée aux élèves est complexe. Halldén (1997) rappelle que les concepts des sciences sociales sont plus difficiles à définir, car ils ne se réfèrent pas à des attributs conceptuels aussi précis que ceux des sciences pures qui font appel à moins d'interprétation de la part du chercheur ou de l'enseignant qui a le mandat de les faire apprendre aux élèves. D'ailleurs, rares sont les concepts directement et proprement issus de la discipline historique. Leur compréhension devient ainsi plus confuse, car ils sont souvent empruntés aux autres sciences ou au sens commun (Lautier, 1994). L'intérêt est donc de voir quelles seront les différentes perceptions qui émergeront des entretiens menés avec les élèves.

En plus d'être issu d'autres disciplines, Cariou (2004), d'après Passeron (1991), ajoute que « 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 son élaboration » (p. 59). Ainsi, les concepts en sciences humaines, tels ceux en histoire et en éducation à la citoyenneté,

hautement abstraits et complexes, ne sont pas toujours bien définis et généralement liés à un contexte particulier. Des concepts centraux du programme HÉC tels que démocratie, liberté ou justice « ne possèdent pas d'attributs sûrs et certains, mais plutôt des attributs probables, des tendances à posséder telle caractéristique plutôt que telle autre » (Lebrun, 1993, p. 464). Dans ce contexte, il est intéressant de voir dans les perceptions qu'ont les élèves des concepts si celles-ci sont influencées par un ou des contextes historiques particuliers.

Un tel mode d'apprentissage renvoie aux stratégies qui sont déployées pour amener les élèves à apprendre des concepts et à les utiliser. Desrosiers-Sabbath (1984) précise que l'apprentissage conceptuel est l'habileté, pour l'élève, à identifier les caractéristiques essentielles ou les attributs d'un concept afin de les regrouper en catégories. Si les concepts historiques se distinguent par leur nature spécifique, la conceptualisation a aussi sa réalité. Cariou (2004, 2006) rappelle que la conceptualisation en histoire ne procède pas par généralité, mais plutôt vers un ancrage dans le concret dans des situations historiques particulières étudiées en classe. Ainsi, dans une recherche menée par Cariou (2006), il est démontré que, d'une part, les élèves associent généralement un concept à une situation historique et c'est à partir de celle-ci que les élèves peuvent ensuite le classer. D'autre part, Cariou (2006) démontre également que les élèves raisonnent et conceptualisent fréquemment par analogie en histoire. Ce constat rejoint également celui de Lebrun (1996), de Reigeluth (1983) et de Lautier et Allieu-Mary (2008).

OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La présente recherche poursuit deux principaux objectifs. Tout d'abord, elle s'intéresse à la perception et à la définition du cours par les élèves de la première année du premier cycle du secondaire. Plus précisément, il s'agit de décrire et comprendre la façon dont les élèves définissent leur cours d'HÉC et ses visées de formation en regard de l'histoire jumelée à l'éducation à la citoyenneté. Nous les questionnons sur les apprentissages qui découlent de ce cours et sur la place qu'occupe chacune des sphères (histoire et éducation à la citoyenneté) dans leur définition et leur explication du cours. Ensuite, nous souhaitons décrire et comprendre les représentations qu'ont les élèves des principaux concepts de nature historique présents dans le programme HÉC du premier cycle du secondaire. Ainsi, nous observons l'évolution au cours d'une année scolaire des perceptions de base des élèves de première secondaire afin de voir comment les élèves définissent les concepts en histoire (Berti, 1994).

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La présente recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif / interprétatif (Merriam, 1998 ; Savoie-Zajc, 2000 ; Strauss et Corbin, 2004), alors que nous cherchons à découvrir et à décrire le sens et la perception (Karsenti et

Savoie-Zajc, 2011) que donnent les élèves de première secondaire à leur cours d'HÉC ainsi qu'aux principaux concepts historiques. Nos questions et nos objectifs de recherche ont donc guidé notre choix de paradigme de recherche Creswell (1998).

Nous avons procédé au début de l'étude par un choix raisonné (Fortin, 2010) et intentionnel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) des participants. Deux étapes ont guidé la sélection de ces participants. D'abord, dès avant septembre 2010, quatre classes d'HÉC se trouvant dans quatre écoles différentes sont ciblées et contactées par l'équipe de recherche. Les quatre acceptent de participer à la recherche. Elles sont visées en fonction de leurs caractéristiques propres permettant ainsi d'étudier des parties représentatives (Lecompte-Preissle, 1993) de la clientèle scolaire québécoise. Elles se situent dans des milieux urbains ou ruraux et elles représentent bien la diversité des milieux économiques et sociaux du Québec actuel.

Afin d'assurer cette représentativité, nous avons notamment consulté les deux indices de défavorisation que produit le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport (MELS) chaque année. Le premier, l'Indice de milieu socio-économique (IMSE) est constitué, aux deux tiers, de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme ou de certificat et, au tiers, de la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi lors du recensement canadien. Le second, l'Indice du seuil de faible revenu (SFR) permet d'estimer la proportion des familles dans l'école dont les revenus peuvent être considérés comme faibles. Cela tient compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.) (MELS, 2011). Dans les deux cas, un indice élevé (sur une échelle de 1 à 10) fait état d'un milieu défavorisé.

Parmi les quatre classes ciblées, deux proviennent de la région de la Mauricie, plus précisément d'un milieu urbain, Trois-Rivières. L'une d'elles (école 1) a un indice de six pour le SFR et de quatre pour l'IMSE alors que l'autre (école 2) est classée au neuvième rang pour les deux indicateurs. La troisième école (école 3) est située dans un milieu rural de la région de l'Outaouais. Le SFR est de 8 et celui du milieu socio-économique est de 10. La quatrième école (école 4), qui est privée, se trouve en banlieue de Montréal. Bien que nous ne connaissions pas les rangs déciles pour le seuil du faible revenu et le milieu socio-économique, le MELS ne produisant aucune donnée spécifique pour les écoles privées, nous pouvons affirmer que les coûts élevés d'inscription et le quartier dans lequel se trouve le collège amènent à supposer que les élèves sont issus de milieux socio-économiques favorables. Cette donnée est confirmée par l'enseignante et la direction de l'école.

Ensuite, nous demandons aux enseignants des quatre classes ciblées de sélectionner dix élèves dans leur classe. Un seul critère est alors donné aux enseignants dans la sélection des élèves, celui de choisir des adolescents qui

représentent bien les niveaux diversifiés de réussite présents de leur classe. Au terme de cette sélection, quarante élèves âgés entre 12 et 14 ans, ayant tous obtenu un consentement parental selon les règles universitaires de l'éthique et de la déontologie, participent à la recherche.

La collecte des données s'effectue par des entretiens semi-dirigés qui comptent deux types de questions. D'une part, les premières questions portent sur les perceptions des élèves de leur cours HÉC. Voici des questions posées aux élèves : « En ce moment, tu suis un cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Que veut dire ce titre pour toi ? » « Qu'apprends-tu dans ce cours ? », « Que fais-tu dans ce cours ? », « Quelles compétences développes-tu dans ce cours ? » D'autre part, pour ce qui est des questions concernant les perceptions qu'ont les élèves des concepts et de leur association possible avec l'une ou l'autre des disciplines, elles sont articulées de la même façon, seul le concept change : « Comment définis-tu le concept de société ? » « Quelles sont les caractéristiques d'une société ? », « Associes-tu le concept de société à l'histoire, l'éducation à la citoyenneté ou les deux ? Pourquoi ? » Les élèves sont interrogés à deux reprises au cours de l'année scolaire (en novembre 2010 et en mai 2011). Chacune des entrevues saisies sur bande-audio a été retranscrite manuellement (Silverman, 1999).

Nous avons ensuite procédé par l'analyse de contenu, méthode répandue pour traiter des entretiens (Krippendorff, 2003) qui consiste, une fois que les données sont retranscrites, à coder et à traiter les informations. Pour ce faire, nous avons utilisé une grille d'analyse thématique (Gauthier, 2004 ; Paillé, 1996) ouverte. Ce procédé d'analyse thématique « est une façon de regrouper ces résumés en un nombre plus réduit de thèmes ou d'éléments conceptuels plus synthétiques » (Huberman et Miles, 1991, p. 118).

RÉSULTATS ET DISCUSSION

La perception des élèves du cours HÉC

La dimension historique est très présente dans la définition et la perception du cours HÉC par les élèves interrogés, alors que celle de l'éducation à la citoyenneté est très souvent absente. *Histoire* est un terme évocateur pour les apprenants, souvent nommé dans leur définition, leur explication du cours et des apprentissages qui en découlent. Le terme évoque ce qui est lié au passé. Par exemple, Justin² (école 1) déclare : « On apprend plus de choses sur le passé, sur l'histoire, sur les Grecs et des trucs comme ça... » et Karine (école 2) : « on apprend l'histoire, tout ce qui s'est passé avant. »

Ainsi, les visées et les apprentissages du cours identifiés par les élèves sont essentiellement historiques. Le cours permet d'étudier et de découvrir ce que les peuples faisaient « avant », « comment ils vivaient » ; on apprend des faits et des événements liés au passé. Par exemple, Rosalie explique (école 3) les visées

et les objectifs du cours ainsi : « On apprend l'histoire, mettons, sur l'Égypte, la Mésopotamie, la Grèce, tout ce qui fait partie de nous, dans l'ancien temps », alors que Nadia (école 4) affirme : « J'apprends c'est quoi une ligne du temps, je sais qu'il faut que j'apprenne des dates par cœur. On apprend aussi, genre, ce qui s'est passé dans le temps ». Jérémie (école 2) va dans le même sens en affirmant que « j'apprends l'histoire de ce qui s'est passé avant le moment présent, tous les événements marquants et les personnages importants ».

Tel que constaté par Audigier, Fink, Hammer, Haerberli et Heimberg (2004), les élèves considèrent qu'apprendre l'histoire, c'est essentiellement apprendre ce qui se rapporte au passé, c'est connaître des objets plus au moins précis comme des faits, des périodes historiques, des peuples, des personnages importants « et sans que s'exprime l'idée que leur signification irait au-delà de l'espace et du temps du cours d'histoire » (p. 5). En ce sens, questionné sur les activités du cours, les élèves déclarent, et ce, peu importe leur milieu scolaire, qu'essentiellement ils *écoutent* l'enseignant *raconter* l'histoire en prenant des notes dans leur cahier. En recoupant les réponses des élèves, il est donc possible de voir que le cours se déroule sous une forme essentiellement magistrale où le contenu présenté concerne des éléments relatifs aux sociétés du passé étudiées. Aussi, « des fois, on fait des petites activités, comme lire des textes dans le cahier et répondre à des questions » (Jonathan, école 3). Malgré les intentions annoncées par le Conseil supérieur de l'Éducation (1998) de faire de l'histoire une discipline qui n'est pas uniquement orientée vers des savoirs théoriques liés au passé, il semble que, dans les perceptions des élèves, ces objectifs de développer des compétences plutôt que des connaissances ne soient pas tout à fait remarqués.

Aussi, la perception du cours HÉC par les élèves n'a pas évolué au cours de l'année scolaire. Pour la quasi-totalité des élèves, le cours leur permet d'étudier et d'explorer le passé sous différentes facettes (politique, économique, sociale), alors que l'éducation à la citoyenneté et le développement des habiletés citoyennes sont rarement abordés. Cependant, dans la mesure où les apprentissages du cours identifiés par les apprenants sont liés au *passé*, il est intéressant de constater que ce qu'ils définissent et perçoivent comme étant le *passé* évolue. À l'automne 2010, plusieurs élèves, tels que Mathieu (école 1), Jérôme (école 3) et Lydia (école 4) illustrent le passé à l'aide des mots suivants : hommes préhistoriques, Mésopotamie, Grèce, Athènes et Sparte. Ces mots étant liés aux réalités sociales, donc aux périodes historiques qu'ils étudient au début de l'année scolaire. Au printemps 2011, les mêmes élèves associent notamment le passé à Rome, aux guerres et au développement des infrastructures, comme en témoigne Jérôme (école 3) : « ce qui se passe dans le passé. En ce moment, on est dans Rome, alors les infrastructures, l'armée et ce qu'elle a conquis ». La perception des élèves du cours HÉC évolue selon les apprentissages en cours ou récemment réalisés (Legendre, 2005) et les expériences scolaires vécues (Sillamy, 1989).

Lorsqu'on demande aux élèves de s'exprimer plus concrètement sur l'éducation à la citoyenneté, le développement de leurs habiletés citoyennes et sur la distinction entre les deux disciplines, les réponses peu élaborées des élèves, à l'automne tout comme lors de la deuxième entrevue au printemps, permettent de supposer qu'ils n'ont pas abordé cette notion régulièrement en classe. Questionnés sur ce que représente l'éducation à la citoyenneté et les apprentissages qui y sont liés, les élèves formulent très souvent leur réponse ainsi : « c'est la même chose que l'histoire », « je ne sais pas » ou « on ne fait pas d'éducation à la citoyenneté dans la classe ». En fait, nombreux sont ceux pour qui il n'y a aucune distinction entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, alors que les deux champs semblent se confondre tout comme leurs objectifs de formation. D'ailleurs, lorsqu'on demande aux élèves s'ils ont fait des activités en lien avec l'éducation à la citoyenneté, ils affirment que cela n'a pas été fait. Julie (école 1) répond : « Non, il ne nous a pas vraiment expliqué la différence. Il ne nous a pas dit quand on faisait l'éducation à la citoyenneté ou de l'histoire » ou Marc (école 4) dit : « On ne fait pas d'éducation à la citoyenneté, on fait juste de l'histoire ». Ce type de réponse est donné par la majorité des élèves, peu importe leur enseignant et leur milieu scolaire.

Pour les rares élèves qui proposent une distinction entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté et des visées de formation propres à l'éducation à la citoyenneté, tels Antoine (école 2), Guillaume (école 4) et Sophie (école 4), leurs réponses sont brèves, peu précises et ne témoignent pas d'une véritable compréhension de cette dimension du cours. Par exemple, Antoine répond : « l'histoire c'est le déroulement et l'éducation à la citoyenneté c'est, exemple, Athènes est une civilisation ». Guillaume affirme : « quand on fait de l'éducation à la citoyenneté, on voit l'histoire des sociétés » et Sophie : « l'éducation à la citoyenneté c'est d'apprendre aux enfants ce qu'ils doivent apprendre à l'école ».

À la lumière de cette analyse des résultats, il convient de se questionner sur le développement des habiletés citoyennes des élèves en regard des objectifs et des visées du cours HÉC. Les entrevues menées auprès des élèves participants ne permettent pas d'affirmer que l'histoire, jumelée à l'éducation à la citoyenneté, a fait en sorte que les élèves identifient un développement de leurs habiletés citoyennes, du moins pas durant la première année du premier cycle du secondaire. Bien que questionnés sur ces aspects, les élèves n'abordent pas le rôle, les actions et les aptitudes qu'ils développent au regard de l'éducation à la citoyenneté dans le sens défini par Moisan (2010), Audigier (1999), Jutras (2010) et le Conseil supérieur de l'Éducation (1998). Aucune des dimensions rattachées à l'un ou l'autre de modèles de citoyenneté ne peut être ici clairement liée à des réponses des élèves. S'il est clair pour certains didacticiens (Martineau, 1999; Moisan, 2010) et pour le MEQ (2006) que l'apprentissage de l'histoire jumelé à l'éducation à la citoyenneté peut amener l'élève à mieux envisager l'avenir et à devenir un citoyen actif et réfléchi, l'analyse de nos données démontre plutôt que le cours HÉC permet essentiellement aux élèves

de développer des savoirs et des connaissances à l'égard des civilisations et des peuples du passé, et ce, sans qu'un lien direct avec le présent soit fait. Ainsi, la discipline a-t-elle réellement de la difficulté à mettre en cohérence des activités intellectuelles ambitieuses comme celle de former les citoyens de demain, tel que l'avancent Lautier et Allieu-Mary (2008) ? Nos résultats de recherche en cette première année du cours secondaire vont dans ce sens.

La perception des élèves au regard de concepts historiques

Les résultats de l'analyse des entretiens menés auprès des élèves permettent de croire, d'un autre côté, que la perception de plusieurs concepts, au même moment de l'année, notamment celui de pouvoir, est variable d'une école à l'autre. Ainsi, les élèves d'une même école, pour définir et expliciter les concepts, utilisent un langage, c'est-à-dire des mots, des expressions, des exemples qui se ressemblent beaucoup. Par exemple, la perception du concept de pouvoir par les élèves d'une école (école 3) se fait à travers une personne qui l'incarne, soit le grand patron, comme en témoigne Kim : « Le pouvoir c'est comme celui qui est le *big boss* ». Alors que dans une autre école (école 4), le concept de pouvoir est plutôt abordé par une action que peut poser une personne qui détient le pouvoir, soit celle de « diriger », de « décider », comme le déclare Francis : « Une personne qui a du pouvoir, c'est plus quelqu'un qui peut diriger les autres ».

Ainsi, les concepts en sciences humaines n'ayant pas de définitions universelles et précises, car empruntés et adaptés aux autres sciences sociales (Lautier 1994), les élèves ont probablement utilisé des mots et des expressions employés par leur enseignant qui a eu le mandat de les expliciter afin de les faire apprendre aux élèves (Halldén, 1997). Dans cet esprit, une étude approfondie des pratiques enseignantes dans le cadre d'un enseignement-apprentissage par concepts permettait de confirmer cette hypothèse.

Aussi, dans la perception et la définition des concepts par les élèves, l'utilisation d'analogies est fréquente. Plusieurs extraits des entrevues faites auprès d'eux le démontrent, notamment Rémi (école 2) qui déclare : « la hiérarchie sociale c'est comme une pyramide » ou Justine (école 4) qui affirme : « un Empire, c'est comme l'Empire romain » et Nathan (école 1), en parlant du concept de société : « C'est comme dans l'ancien temps... c'est des gens, c'est comme un petit pays, des villes ». Ce constat rejoint celui de Cariou (2006) qui a mené une étude dont l'objectif était de comprendre comment des élèves de seconde, plus vieux que ceux interrogés ici, produisant en classe des écrits longs et répétés lors des cours et des évaluations, pouvaient progressivement construire et s'approprier certains concepts historiques. Il a remarqué que le raisonnement par analogie est présent dans les écrits des élèves, alors que ces derniers utilisent, dans leur texte, des connecteurs ou des conjonctions, qui sont deux procédés textuels qui témoignent d'un raisonnement par analogie. Lebrun (1996), Reigeluth (1983), puis Lautier et Allieu-Mary (2008) soutiennent

également que le raisonnement par analogie est fréquemment utilisé, car il facilite l'acquisition du concept en permettant à l'apprenant de comparer et de relier l'information apprise avec ce qu'il connaît déjà.

Enfin, il a été possible de constater une évolution chez des élèves dans la représentation de quelques concepts au cours de l'année scolaire. Francis (école 2), à l'automne 2010, explique le concept de justice en abordant le fait qu'il faut respecter les lois décidées par l'empereur, alors qu'au printemps 2011, il s'agit plutôt des lois qui sont élaborées par un roi. D'autres exemples peuvent également en témoigner, dont celui d'Édouard (école 4) qui déclare à l'automne 2010 qu'un « citoyen est une personne libre. Dans le temps des Grecs, c'était juste les hommes. Ils ont des droits politiques, ils peuvent aller voter, faire partie de la société et s'impliquer », alors qu'au printemps 2011, pour ce même élève, un citoyen est plutôt « toutes les personnes qui habitent un pays ». Cariou (2004) rappelle que l'élaboration d'un concept historique est fortement liée à un contexte historique. Les élèves ont donc placé le concept dans différents contextes au cours de l'année scolaire. Nous pouvons ainsi supposer que la perception du concept à un moment précis durant l'année scolaire est influencée de façon sensible par le cadre de référence au présent de l'élève. Ainsi, à l'automne, un des thèmes abordés est la société athénienne, alors qu'au printemps, il est question de la société du Moyen Âge. La construction du concept de citoyen par Édouard semble donc avoir évolué au fil de ses apprentissages et expériences scolaires (Legendre, 2005; Sillamy, 1980, 1989).

CONCLUSION

Bien que le programme HÉC ait été conçu pour favoriser le développement des compétences citoyennes des élèves dans un contexte de désintéressement constaté face à la chose politique et publique, il semble bien que, dans une perspective d'apprentissage, les habiletés citoyennes ne soient pas directement identifiées et perçues par les élèves dans les visées et les objectifs de formation du cours. En effet, il semble que l'apprentissage d'un contenu à saveur historique, marqué par des périodes historiques, des peuples, des personnages et des dates soit ce qui ressort du cours chez les élèves. L'objectif d'amener l'élève à développer des compétences qui pourront l'aider à mieux comprendre les réalités (MEQ, 2006, p. 337) n'a pas été explicité par les élèves, ou bien peu. Par contre, notre investigation concernait uniquement la sphère du cours HÉC et les apprentissages qui en découlaient. Ainsi, même si les élèves n'ont pas explicité directement des éléments liés à la participation et à l'implication citoyenne, il n'en demeure pas moins que nous ne pouvons supposer qu'ils n'adoptent pas des comportements et des attitudes liés à l'une ou l'autre des dimensions de la citoyenneté dans le cadre d'un autre cours ou dans un contexte extérieur au monde scolaire. Un élève interrogé pouvait très bien faire du bénévolat pour aider les plus démunis de sa communauté, mais cela n'est pas ressorti dans le contexte des réponses à nos questions d'entrevues.

Cependant, au terme de cette première année d'investigation, il est encore trop tôt pour affirmer que les élèves n'attribuent somme toute pas d'intentions relatives à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du cours HÉC, tout comme il est prémédité de conclure que les élèves ne font pas le pont entre des réalités passées et présentes dans leur compréhension des concepts historiques. Il nous faudra donc pousser plus loin notre étude, c'est-à-dire à la deuxième année du premier cycle du secondaire, et ce, avec les mêmes élèves, pour mieux étudier ces questions.

Aussi, il est possible de constater que la perception des concepts par les élèves est fortement ancrée dans un contexte historique particulier et que celui-ci est influencé par les expériences que l'élève vit en classe. L'apprentissage des concepts ne semble pas favoriser les liens qui pourraient être établis entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Enfin, il serait intéressant de voir dans quelle mesure les enseignements faits en classe et les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants dans le cadre d'un enseignement qui fait un arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire, en plus de mettre de l'avant une démarche par concepts, influencent les perceptions des élèves. Il s'agit évidemment d'une limite de cette présentation de données, alors que nous n'avons pas établi de corrélation entre les pratiques enseignants et les apprentissages perçus de la part des élèves. Notons cependant que le prochain pan de cette recherche concerne justement cet aspect, alors que des entrevues menées auprès d'enseignants et des périodes d'observation en classe pourront être mises en relation avec les données issues des entrevues réalisées avec les élèves.

NOTES

1. Respectivement publiés par le MEQ en 1996 et 1997, les rapports dirigés par Lacoursière (1996) intitulé *Se souvenir et devenir, rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* et celui d'Inchauspé (1997) nommé *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès, rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* font suite à des travaux portant sur l'état de l'enseignement de l'histoire au Québec. Ces rapports ont fait plusieurs propositions, notamment celle de joindre plus directement l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, qui ont inspiré les principes et les éléments du programme HÉC.
2. Tous les noms utilisés dans le cadre de cet article sont fictifs. Afin de distinguer la provenance des élèves, nous identifions les élèves par leur école (école 1, 2, 3 et 4).

RÉFÉRENCES

- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, FR : INRP.
- Audigier, F., Fink, N., Hammer, R., Haerberli, P. et Heimberg, C. (2004). *Rapport d'enquête 2002-2003. Cycle d'orientation, histoire enseignée*. Genève, CH : ÉRDÉSS / IFMES.
- Bäckman, E. et Trafford, B. (2008). *Pour une gouvernance démocratique de l'école*. Strasbourg, FR : Conseil de l'Europe.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris, France : Retz.

- Barton, K. (2006). History, humanistic education and participatory democracy. Dans R. Sandwell (dir.), *To the past: History education, public memory, and citizenship in Canada* (p. 50-70). Toronto, ON : University of Toronto Press.
- Berti, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the state. Dans M. Carretero et F. Voss (dir.), *Cognitive and instructional processes in history and social sciences* (p. 49-75). Hillsdale, MI : LEA.
- Cardin, J.-F. (2004). Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté. *Formation et profession, bulletin du CRIFPE*, 10(2), 44-48.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67.
- Cariou, D. (2006). Étudier les voies de la conceptualisation en histoire à partir des écrits des élèves. Les méthodes de recherche en didactiques. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 124-183). Villeneuve-d'Ascq, FR : Presses universitaires du Septentrion.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). Éduquer à la citoyenneté. Dans *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation* (pp. 97-98). Sainte-Foy, QC : Gouvernement du Québec.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Dalongeville, A. (2001). *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire*. Paris, FR : l'Harmattan.
- Daun, H. (2002). *Educational restructuring in the context of globalization and national policy*. New York, NY : RoutledgeFalmer.
- Démol, J.-N. (2000). *Histoire et citoyenneté en formation*. Paris, FR : l'Harmattan.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dubois, J. (2009). *Le lexis : le dictionnaire érudit de la langue française*. Paris, France : Larousse.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris, FR : Presses universitaires de France.
- Gauthier, B. (2004). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Guyon, S., Mousseau, M.-J. et Tituaux-Guillon, N. (1993). *Des nations à la nation : Apprendre à conceptualiser*. La Riche, FR : INRP.
- Habernas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris, FR : Gallimard.
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201-210.
- Hobsbawm, E. (1999). *L'âge des extrêmes: le court vingtième siècle, 1914-1991*. Bruxelles, BE : Complexe.
- Huberman, A. M. et Miles, B. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, BE : De Boeck-Wesmael.
- Jutras, F. (2010). Introduction. Dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques* (pp. 2-14). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. et Savoie-Zacj, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Krippendorff, K. (2003). *Content analysis : An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- Lamontagne, L. (1996). Modèles d'enseignement des concepts. *Traces*, 34(1), 15-19.
- Langlois, M. (2004). *Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté*. Consulté à partir du site web de l'Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec : http://vega.cvm.qc.ca/APHCQ/scripts/aphcq.pl?get&P%E9dagogie/ate_Le%20programme%20d%92histoire%20et%20%E9ducation%20%E0%20la%20citoyennet%E9.txt
- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106, 67-77.
- Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 61-68.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). Note de synthèse. La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Lebrun, N. (1993). Utilisation d'un système d'expert pour l'apprentissage des concepts de nature heuristique en sciences humaines au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(3), 463-482.
- Lebrun, N. (1996). Stratégie de développement des concepts. *Traces*, 34(3), 10-13.
- Lecompte, M. D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography ans qualitative design in educational research*. San Diego, CA : Academic Press.
- Lefebvre, L. (1965). *Combat pour l'histoire*. Paris, FR : Armand Colin.
- Lefrançois, D. (2004). Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique ? Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (pp. 73-100). Québec, QC : Presses de l'université Laval.
- Lefrançois, D. (2006). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière d'éducation civique* (Thèse de doctorat inédit), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois Rivières, QC.
- Legault, G. A. (2010). Former un citoyen : la tension entre le politique et le pédagogique. Dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques* (pp. 15-42). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- 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* (pp. 45-56). Sillery, QC : Septentrion.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris, FR : l'Harmattan.
- 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.
- Martineau, R. et Laville, C. (1998). L'histoire : voie royale vers la citoyenneté ? *Vie pédagogique*, 109, 35-38.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Indices de défavorisation par école 2010-2011*. Consulté à partir du site web de la Direction générale des politiques, de la recherche et de la planification stratégique, Équipe du soutien informatique : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1996). *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Miqueu, C. (2008, mars). *Citoyenneté*. Consulté à partir du site web du Dictionnaire de théorie politique : <http://www.dicopo.fr/spip.php?article102>
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Pagoni, M. (2009). Participation et éducation à la citoyenneté. *Carrefours de l'éducation*, 2(28), 3-8.
- Paillé, J.-P. (1996). De l'analyse qualitative en général à l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*. Paris, FR : Nathan.
- Piéron, H. (1968). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris, FR : Presses universitaires de France.
- Reigeluth, C. M. (1983). Meaningfulness and Instruction: Relating what is being learned to what a student knows. *Instructional Science*, 12, 197-218.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Selbourne, D. (1997). *Le principe du devoir : essai sur les fondements de l'ordre civil*. Paris, FR : de l'Éclat.
- Sillamy, R. (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Paris, FR : Bordas.
- Sillamy, R. (1989). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie* (2 éd.). Paris, FR : Bordas.
- Silverman, D. (1999). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Strauss, A. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative*. Fribourg, CH : Academic Press.
- 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.
- 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* (pp. 139-155). Sainte-Étienne, FR : Publications de l'université de Sainte-Étienne.
- Vitiello, A. (2008). L'éducation à la citoyenneté. *Raisons politiques*, 1(29), 169-187.
- Weinstock, D. (2000). La citoyenneté en mutation. Dans Y. Boisvert, J. Hamel et M. Molgat (dir.), *Vivre la citoyenneté, identité, appartenance et participation* (pp. 15-26). Montréal, QC : Liber.

FÉLIX BOUVIER est didacticien de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 2005. Il est aussi historien. Ses principaux champs de recherche concernent l'enseignement-apprentissage par concepts, l'enseignement de l'histoire au Québec, ainsi que l'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. felix.bouvier@uqtr.ca

SANDRA CHIASSON DESJARDINS possède une maîtrise en didactique de l'histoire. Elle est doctorante en science de l'éducation et chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières. sandra.chiasson-desjardins@uqtr.ca

FÉLIX BOUVIER is a specialist in history and citizenship didactics at the Université du Québec à Trois-Rivières since 2005. He is also a historian. His main research areas are concept-based teaching and learning, history teaching in Québec, and establishing connections between history and citizenship education. felix.bouvier@uqtr.ca

SANDRA CHIASSEON DESJARDINS holds a master's degree in history pedagogy. She is currently completing a doctorate degree in education and is a lecturer at the Université du Québec à Trois-Rivières. sandra.chiasson-desjardins@uqtr.ca