

Tisser des réseaux conceptuels pour construire sa compréhension des réalités sociales en histoire au premier cycle du secondaire

Jean-Louis Jadouille,
Didacticien, Université TÉLUQ

Outre le développement des compétences et l'étude des réalités sociales, le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (MEQ, 2003) demande aux élèves d'apprendre des concepts. Cette tâche n'est pas mince car le programme en comprend près d'une centaine. Or, apprendre un concept suppose, de la part de l'apprenant, un travail de conceptualisation de nature inductive ou, à tout le moins déductivo-inductive, qui le conduit à comparer des exemples et des contre-exemples afin d'en dégager ou d'y valider la présence de caractéristiques communes (Barth, 1987, 1993a, 2013; Desrosiers-Sabbath, 1984 ; Jadouille e.a., 2004). Pour l'enseignant d'histoire, engager l'élève dans pareille démarche suppose d'y consacrer une part non négligeable du temps d'enseignement.

Face au grand nombre de concepts, l'enseignant doit donc inévitablement faire des choix. Le programme semble l'outiller en distinguant des concepts « centraux » et des concepts « particuliers ». Toutefois, rien n'est dit quant au sens de cette distinction ni quant aux raisons qui font que tel ou tel concept est « central » ou « particulier ». Dans plusieurs cas, le choix du concept central semble implicitement justifié par l'angle d'entrée associé à la réalité sociale. Ainsi, dès lors que l'étude de la Renaissance est soutenue par le projet de faire découvrir à l'élève que cette période est « marquée par un mouvement d'affirmation de la confiance en l'homme » (MEQ, 2003, p. 359), il paraît justifié d'ériger le concept d'*humanisme* en concept central. En revanche, le projet de faire découvrir le poids de l'Église au Moyen Âge ne nous paraît pas justifier le choix du concept central qu'est l'Occident : celui-ci ne constitue en effet pas un outil de compréhension à même d'appréhender ni le processus de christianisation ni la chrétienté qui en résulte.

De plus, cette distinction ne fournit aucun repère opérationnel susceptible d'orienter l'enseignant et de lui permettre d'identifier le ou les concepts par le(s)quel(s) il serait plus opportun de débiter et comment les élèves pourraient être amenés, pas à pas, à « se doter d'un réseau de concepts nécessaires à la construction [d'une]

représentation » (MEQ, 2003, p. 350) de la réalité sociale à l'étude.

Le but de cet article est d'esquisser quelques propositions qui permettront aux enseignants, face à la centaine de concepts, d'identifier ceux à propos desquels il serait pertinent de mettre en œuvre des démarches de conceptualisation et comment, à partir de ces concepts que nous proposerions de substituer aux concepts centraux du programme, il est possible d'articuler, sous la forme d'un réseau, les autres concepts. Les élèves pourraient ainsi être conduits à élaborer leur compréhension des réalités sociales que les concepts sont censés éclairer.

1. Des concepts ... qui n'en sont pas...

Les concepts analytiques ou de second ordre qui sont l'objet de cet article se distinguent des concepts méthodologiques ou de premier ordre comme *source*, *cause*, *changement*, *synchronie*... Ces derniers constituent les outils intellectuels inhérents à la méthode ou la pensée historienne. En revanche, les concepts analytiques servent, eux, « à examiner des situations sociales nouvelles, passées et présentes » (Martineau, 1999, p. 154). Souvent empruntés aux sciences sociales et refaçonnés par l'historien (Herrero e.a., 1997; Noël, 2004), ils constituent des connaissances déclaratives particulières, à savoir des catégories abstraites (Bouvier & Chiasson-Desjardins, 2013) qui désignent un ensemble de réalités partageant un certain nombre de caractéristiques. Ainsi, la catégorie abstraite qu'est la *dictature* désigne, aujourd'hui, un ensemble de réalités (les États chinois, russe, nord-coréen...) qui ont en commun des restrictions en matière de libertés, la non-séparation des pouvoirs, etc.

Or, parmi ces concepts analytiques que le programme du premier cycle demande à l'enseignant d'enseigner, il faut d'abord relever la présence d'intitulés qui nous semblent davantage relever des faits (Martineau, 2010) ou des phénomènes (Wilschut e.a., 2013). Il en est ainsi de l'*Occident*, qui est l'objet de la christianisation à l'œuvre à

partir de la fin de l'Antiquité, et de l'Église, qui en est le vecteur : ces termes désignent un territoire particulier et unique et un acteur historique déterminé et ne constituent donc pas des catégories abstraites. De même, le *Grand commerce* désigne une réalité circonstanciée, celle qui prévaut en Occident entre le 11^e et le 15^e siècles. Quant à la *Réforme*, à la *Renaissance*, aux « *Grandes Découvertes* », au *Siècle des Lumières*, ils constituent des phénomènes, c'est-à-dire des « situations, institutions, mouvements et idéologies qui ont persisté, sous une forme quasi inchangée, durant une longue période de temps » (Wilschut e.a., 2013 ; trad. Jadoulle, 2018, p. 15). Comprise dans le contexte de la colonisation européenne des 15^e et 16^e siècles, l'économie-monde constitue aussi un phénomène unique. Il apparaît donc préférable d'enseigner ces faits ou phénomènes comme des connaissances déclaratives à caractère non conceptuel.

2. Des concepts de niveaux d'abstraction différents

Les autres concepts énoncés dans le programme du premier cycle peuvent revêtir des niveaux d'abstraction variés. Comme l'a montré Barth (1993b), le niveau d'abstraction d'un concept détermine sa position au sein du réseau conceptuel où il s'inscrit. En effet, un concept se définit par un concept plus englobant qui le situe dans un genre et par un ou plusieurs concepts plus spécifiques. Ainsi, la monarchie parlementaire (concept que nous qualifions d'intermédiaire) est un régime politique (genre ou concept de rang supérieur) qui se caractérise par l'existence d'un parlement (attribut ou concept de rang inférieur) qui limite les pouvoirs du monarque.

Ces trois niveaux d'abstraction ont été utilisés pour classer l'ensemble des concepts énoncés dans le programme du premier cycle. Il s'agit bien entendu d'une proposition qui n'a de valeur qu'heuristique.

Comme le montre le tableau 1, la plupart des concepts peuvent être considérés comme des concepts de rang inférieur.

Les concepts de rang intermédiaire sont beaucoup plus nombreux : *hiérarchie sociale, démocratie, chrétienté, bourgeoisie, urbanisation, humanisme, colonisation, classe sociale, libéralisme, socialisme, impérialisme, colonisation, nationalisme*. Remarquons que certains apparaissent à propos de plusieurs réalités sociales tandis que trois d'entre elles en sont dépourvues : la civilisation mésopotamienne, la romanisation et la reconnaissance des droits civils. Le concept de *civilisation* a vraisemblablement été placé par les auteurs pour jouer ce rôle de concept de rang intermédiaire. Sa charge idéologique, d'une part, et sa grande proximité avec le concept de *culture*, utilisé préférentiellement par les archéologues, les anthropologues et les historiens, d'autre part, rendent toutefois malaisée, à nos yeux, son utilisation comme un outil de compréhension des réalités sociales.

Enfin, le programme retient plusieurs concepts de rang supérieur : ils apparaissent d'ailleurs très souvent à propos de plusieurs réalités sociales. C'est le cas des concepts de *société, pouvoir, territoire, religion, culture, science, philosophie, art*. Certains de ces concepts se situent eux-mêmes à des niveaux d'abstraction différents. Ainsi, le concept de *culture* englobe ceux de *religion, science, philosophie, art*.

Tableau 1

Proposition de classification des concepts énoncés dans le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (MEQ, 2003)

- Faits ou phénomènes
- Concepts de rang inférieur

- Concepts de rang intermédiaire
- Concepts de rang supérieur

Réalités sociales en 1 ^{er} secondaire	La sédentarisation	L'émergence d'une civilisation	Une première expérience de démocratie	La romanisation	La christianisation de l'Occident	L'essor urbain et commercial
Concept central	Société	Civilisation	Démocratie	État	Occident	Bourgeoisie
Concepts particuliers	Division du travail	Communication	Cité-État	Citoyen	Chrétienté	Bourg
	Échange	Échange	Citoyen	Culture	Croisade	Capital
	Hiérarchie sociale	Justice	Éducation	Droit	Culture	Charte
	Pouvoir	Pouvoir	Espace privé	Empire	Éducation	Droit
	Production	Religion	Espace public	Infrastructure	Église	Grand commerce
	Propriété		Institution	Institution	Féodalité	Hiérarchie sociale
	Territoire		Philosophie	Peuple	Pouvoir	Institution
			Pouvoir	Territoire	Science	Urbanisation
		Régime politique				
Réalités sociales en 2 ^e secondaire	Le renouvellement de la vision de l'homme	L'expansion européenne dans le monde	Les révolutions américaine et française	L'industrialisation	L'expansion du monde industriel	La reconnaissance des libertés et des droits civils
Concept central	Humanisme	Économie-monde	Droits	Classes sociales	Impérialisme	Liberté
Concepts particuliers	Art	Colonisation	Citoyen	Capitalisme	Acculturation	Censure
	Critique	Commerce	Démocratie	Législation	Colonisation	Démocratisation
	Individu	Culture	Hiérarchie sociale	Libéralisme	Discrimination	Discrimination
	Liberté	Empire	Justice	Mode de production	Métropole	Dissidence
	Philosophie	Enjeu	Philosophie	Révolution	Nationalisme	Droits
	Réforme	Esclavage	Régime politique	Socialisme		Égalité
	Renaissance	Grandes Découvertes	Révolution	Syndicalisme		Répression
	Responsabilité	Technologie	Séparation des pouvoirs	Urbanisation		Ségrégation
Science	Territoire	Siècle des Lumières				

3. Hiérarchiser pour enseigner plus efficacement

Bien qu'elle soit imparfaite et discutable, cette classification nous semble pouvoir guider l'enseignant dans le choix des concepts à propos desquels il pourra affecter un temps d'apprentissage suffisant à une démarche de conceptualisation.

- En effet, vu leur grand nombre et, souvent, leur faible complexité, les concepts de rang inférieur peuvent faire l'objet d'un travail de définition, comme on le ferait s'agissant de notions dont on engrange les définitions

dans un lexique. Les élèves peuvent élaborer ces définitions sur la base de l'analyse de documents, les découvrir grâce à l'utilisation du manuel, d'un dictionnaire, du Web... ou les obtenir de l'enseignant.

- Les concepts de rang supérieur se prêtent difficilement à une démarche de conceptualisation. Dans le cadre de l'étude d'une seule réalité sociale. Ce n'est qu'au fil de l'étude de plusieurs d'entre elles que les élèves pourront dégager les attributs de « la » société, du pouvoir, du territoire, de « la » religion, etc.

- Les concepts de niveau de complexité intermédiaire, comme *démocratie*, *chrétienté*, *bourgeoisie*, *urbanisation*, *humanisme*, *colonisation*, *hiérarchie sociale*, *libéralisme*, *socialisme*, *impérialisme*, *nationalisme*..., nous paraissent, par contre, se prêter à des démarches de conceptualisation. En effet, il est possible d'amener des élèves à observer des exemples et des contre-exemples de *bourgeois*, de *démocratie*, d'*urbanisation*, d'*humanisme*, de *colonisation*, de *hiérarchie sociale*, de *libéralisme*, de *socialisme*, d'*impérialisme*, de *nationalisme*...

Il faut souligner enfin que, à quelques reprises, les intitulés des réalités sociales sont eux-mêmes porteurs d'un concept intermédiaire qui pourrait être très pertinent. Ainsi, l'étude de la sédentarisation comporte évidemment le concept de *sédentarisation* ou de *sédentarité*. Il en est de même pour la christianisation de l'Occident et l'essor ou la *croissance* des villes et du commerce.

4. Partir des concepts intermédiaires et les relier aux concepts inférieurs et supérieurs

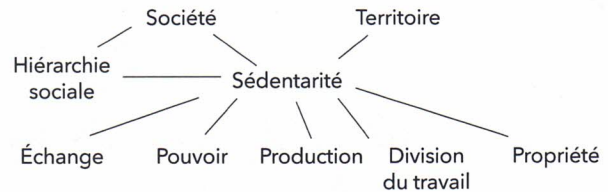
Notre proposition consiste donc à déterminer, pour chaque réalité sociale, un ou deux concepts de rang intermédiaire qui peut être l'objet d'une démarche de conceptualisation par les élèves. Ces concepts deviennent ainsi centraux, quitte à ce qu'ils ne soient pas indiqués comme tels par le programme. Les concepts de rang inférieur ou supérieur pourraient être qualifiés de « périphériques », plutôt que de « particuliers ».

La sédentarisation

Pour l'étude de la sédentarisation, ce concept de rang intermédiaire pourrait être celui de *sédentarisation* ou, plus pertinemment encore, celui de *sédentarité* : le premier met l'accent sur le processus par lequel une société se sédentarise, ce qui nous semble très difficile à documenter, tandis que le second met l'accent sur le résultat de ce processus, soit les traits caractéristiques d'une société *sédentaire* vs *nomade*. En choisissant ce concept, l'enseignant adopte l'angle d'entrée préconisé dans le programme et qui doit permettre de mettre en évidence l'organisation sociale, politique, économique et territoriale propre aux premières sociétés sédentaires. Les autres concepts, de rang intermédiaire (*hiérarchie sociale*), inférieur (*division du travail*, *échange*, *production*, *propriété*) ou supérieur (*société*, *pouvoir*, *territoire*) trouveront aisément à se greffer à titre périphérique. Les élèves découvriront ainsi que la *sédentarité* est le fait pour une société, organisée selon une certaine *hiérarchie*, de s'établir de façon définitive ou pour une longue durée sur un *territoire* et que cet état de fait amène des conséquences multiples sur le plan des

échanges, de l'organisation du *pouvoir*, de la *production*, de la *division du travail* et de la *propriété*.

Figure 1. Les concepts périphériques au concept central de *sédentarité*.



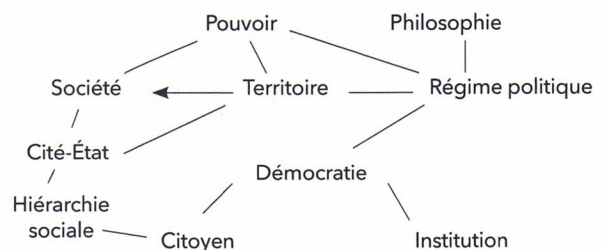
L'émergence d'une civilisation

Faute d'un concept intermédiaire qui n'est pas connoté idéologiquement, comme l'est celui de civilisation, et dont les contours sont aisés à circonscrire, l'étude de la civilisation mésopotamienne peut constituer une occasion de confirmer les traits fondamentaux d'une société *sédentaire*, en y ajoutant les conséquences de l'apparition de l'écriture sur le plan de la vie collective. Le fait de centrer à nouveau l'étude de cette réalité sociale sur le concept de *sédentarité* ne devrait pas être vu comme une redite, mais comme relevant de l'essence même des concepts : des connaissances-outils mobilisables pour comprendre des sociétés différentes.

Une première expérience de démocratie

L'étude de la cité athénienne au 5^e siècle avant J.-C. sera évidemment organisée autour du concept de *démocratie*. Celle-ci pourra être définie comme le *régime politique* défendu par des *philosophes grecs*, établi dans le *territoire* de la *Cité-État* d'Athènes et qui octroie à certains (*hiérarchie sociale*) membres de la société, les *citoyens*, tous de genre masculin, un mode de participation au *pouvoir* au moyen de certaines *institutions*.

Figure 2. Les concepts périphériques au concept central de *démocratie* défini dans le contexte de la cité athénienne.

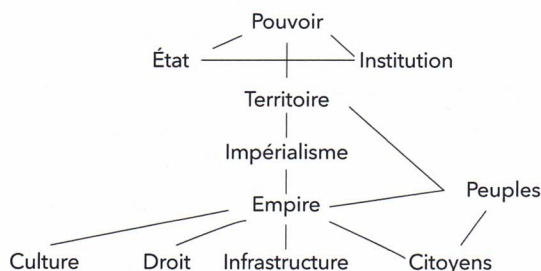


La romanisation

Le concept d'*État* qui a été choisi par les auteurs du programme ne nous semble pas en tous points pertinent. En effet, si la romanisation est évidemment le fait de l'*État* romain, le concept d'*État* ne constitue pas un outil

intellectuel réellement opérant pour comprendre le processus de romanisation : il permet uniquement d'en désigner l'acteur dominant. L'enseignant pourrait donc choisir un autre concept, de rang intermédiaire, prévu au programme, mais associé à l'expansion du monde industriel au 19^e siècle, à savoir le concept d'*impérialisme*. Ce concept est en effet en mesure de rendre compte du processus de romanisation. Les élèves pourraient ainsi découvrir que Rome, pour assurer son pouvoir, a constitué, sur son *territoire*, un *empire* en mettant en œuvre une politique *impérialiste* organisée par l'*État* et ses *institutions*. Cela l'a amenée à intégrer tous les peuples conquis en leur imposant sa *culture* et le *droit* romain, ainsi qu'en y développant des *infrastructures* typiquement romaines, comme des aqueducs ou des routes. Toutefois, certains membres de ces peuples ont pu devenir des *citoyens*.

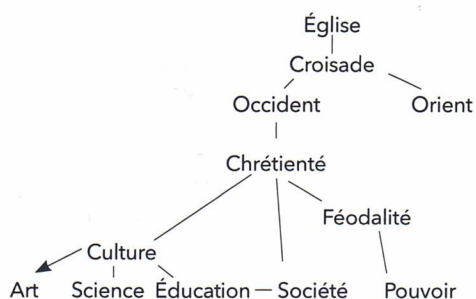
Figure 3. Les concepts périphériques au concept central d'impérialisme défini dans le contexte de la romanisation.



La christianisation de l'Occident

L'étude de la christianisation de l'Occident pourrait prendre appui sur le concept de *christianisation* ou de *chrétienté* : le premier met l'accent sur le processus et le second sur le résultat. Le programme ayant retenu le second, on pourra définir la chrétienté comme le modèle de société appliqué par l'Église de Rome en Occident et qu'elle tenta d'imposer dans le domaine de la *culture* (*art, science, éducation*), de la société et dans la sphère du *pouvoir*, notamment au moyen de la *féodalité*. Elle tenta aussi d'imposer ce modèle en Orient au moyen de la *croisade*, celle-ci servant aussi, en Occident, à réprimer les hérésies.

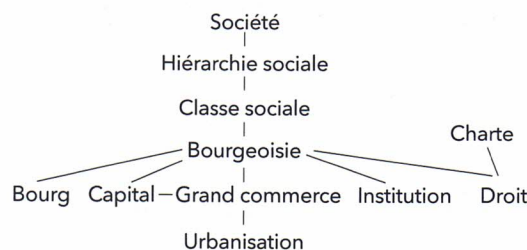
Figure 4. Les concepts périphériques au concept central de chrétienté défini dans le contexte de la christianisation aux époques médiévale et moderne.



L'essor urbain et commercial

Deux concepts intermédiaires essentiels semblent pouvoir soutenir la découverte de l'essor urbain et commercial. L'enseignant pourrait choisir de centrer l'apprentissage sur la *bourgeoisie*, conformément à l'angle d'entrée du programme qui incite à mettre en évidence « les conditions qui favorisent la montée de la bourgeoisie marchande et [...] son rôle dans le développement urbain » (MEQ, 2003, p. 358). Les élèves seront ainsi en mesure de découvrir que, à partir du 11^e siècle, en Occident, la *hiérarchie sociale* évolue, faisant place à une nouvelle *classe sociale*, la *bourgeoisie*. Celle-ci vit dans un *bourg* (une agglomération à vocation commerciale), se distingue par la possession d'un *capital* qui provient en partie du développement du *Grand commerce* et bénéficie d'*institutions* autonomes et d'un *droit* urbain grâce à une ou des *chartes* concédées par des seigneurs. Mais l'enseignant pourrait aussi faire le choix de mettre l'accent sur l'*urbanisation* afin de faire découvrir les liens que ce processus entretient avec le développement du *Grand commerce* et de la *bourgeoisie*, laquelle se distingue par son cadre de vie (le *bourg*), ses revenus (*capital*) et des prérogatives politiques et juridiques (*institutions autonomes, droit urbain*) concédées par les seigneurs à la faveur de *chartes*.

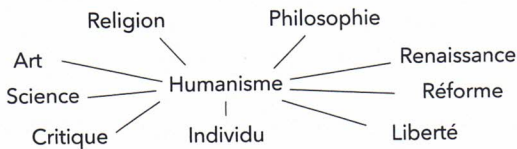
Figure 5. Les concepts périphériques au concept central de bourgeoisie défini dans le contexte de l'essor urbain et commercial au Moyen Âge.



Le renouvellement de la vision de l'homme

L'étude du renouvellement de la vision de l'homme aux 15^e et 16^e siècles permettra aux élèves de mettre en évidence les traits originaux de la pensée *humaniste* par rapport à la conception de l'homme et du monde prônée par l'Église catholique. Les élèves pourront ainsi découvrir ses accents principaux (une *philosophie* qui se caractérise par son souci critique, notamment par rapport à la religion, et qui valorise l'*individu* et sa *liberté*) et ses répercussions dans les domaines de l'*art* et de la *science*, et ce, dans le contexte de la *Renaissance* et de la *Réforme*.

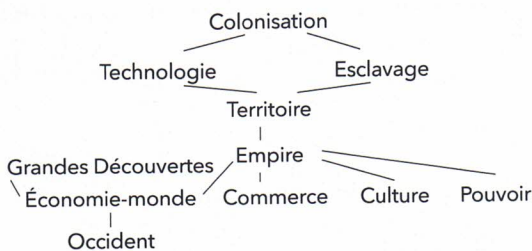
Figure 6. Les concepts périphériques au concept central d'humanisme défini dans le contexte des 15^e et 16^e siècles.



L'expansion européenne dans le monde

La découverte de l'expansion européenne dans le monde et aux 15^e et 16^e siècles pourra s'organiser autour du concept intermédiaire de *colonisation*. Celui-ci peut être défini comme un « processus intentionnel d'occupation d'un territoire par des humains étrangers » à celui-ci (Jadoulle & Bouhon, 2001, p. 243) et qui, fort de leur supériorité sur le plan *technologique* et, au besoin, en ayant recours à l'*esclavage*, construisent un empire. Durant les « *Grandes Découvertes* », cet empire a permis aux pays colonisateurs d'établir la première économie-monde centrée sur l'*Occident*; celle-ci a permis aux métropoles d'étendre leur *commerce*, leur *culture* et leur *pouvoir*.

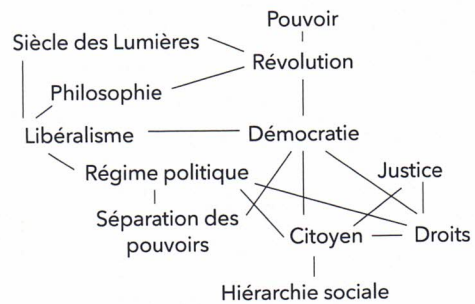
Figure 7. Les concepts périphériques au concept central de *colonisation* défini dans le contexte de l'expansion européenne des 15^e et 16^e siècles.



Les révolutions américaine et française

Le concept de *démocratie* s'impose sans doute, s'agissant des révolutions américaine et française. L'enseignant pourra ainsi faire découvrir aux élèves que, tant sur le plan du *régime politique* qu'en matière de *justice*, les principes fondamentaux de la *démocratie* (droits des *citoyens*, *séparation des pouvoirs*...) hérités de la *philosophie* des Lumières et qui constituent la première expression du *libéralisme* politique attestent d'une réelle *révolution* dans le champ du *pouvoir*, *révolution* qui est toutefois à nuancer en fonction de la position des *citoyens* dans la *hiérarchie sociale*.

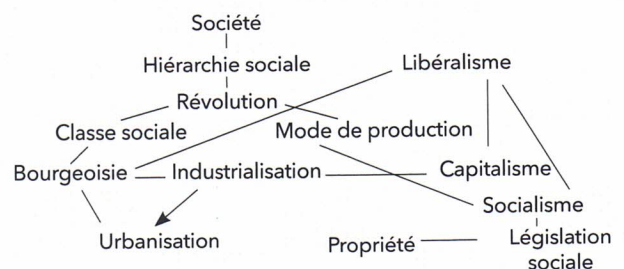
Figure 8. Les concepts périphériques au concept central de *démocratie* défini dans le contexte des révolutions américaine et française.



L'industrialisation

L'étude de l'industrialisation aux 18^e et 19^e siècles est assortie, par les auteurs du programme, de plusieurs concepts intermédiaires pertinents : *classe sociale*, *libéralisme*, *socialisme*, *urbanisation*. Le premier (*classe sociale*) permettra de mettre en évidence le bouleversement ou la *révolution* de la *hiérarchie sociale* et du mode de *production* consécutif au développement du *capitalisme* hérité du *libéralisme* économique. Le second concept (*libéralisme*) met l'accent sur les ressorts idéologiques de ces bouleversements qui se déploient au profit de la *bourgeoisie*. Le troisième concept (*socialisme*) permettra aux élèves de cerner la teneur des solutions de rechange politiques et économiques *socialistes* promues par les adversaires du *libéralisme* et du *capitalisme*, lesquels plaident pour une réforme du *mode de production* et de la *propriété* et le développement d'une *législation sociale*. Enfin, le quatrième concept (*urbanisation*) peut constituer une porte d'entrée pour découvrir la révolution que l'*industrialisation* provoque dans le mode de vie des travailleurs, jusqu'alors très majoritairement occupés à l'agriculture, et le bouleversement de la *hiérarchie sociale* au profit d'une *classe sociale*, la *bourgeoisie*, dont la domination s'affiche jusque dans l'*urbanisation* qui transforme de nombreuses villes européennes puis américaines.

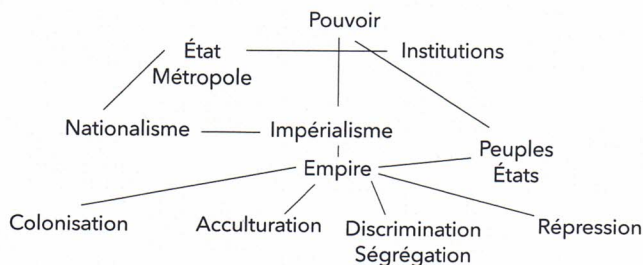
Figure 9. Les concepts périphériques au concept central de *classe sociale*, de *socialisme* ou d'*urbanisation* définis dans le contexte de l'industrialisation.



L'expansion du monde industriel

Dans les dernières décennies du 19^e siècle, cette nouvelle société industrielle se lance à la conquête de l'Afrique et de l'Asie. Le concept d'*impérialisme* semble particulièrement pertinent pour comprendre cette réalité sociale. Ce concept permettra, en effet, aux élèves de découvrir que les États industriels européens ont mis en œuvre une politique *impérialiste*, c'est-à-dire une politique de domination politique, militaire, économique et culturelle, par la force ou l'influence sur un ou des *peuples* ou *États* (Jadoulle, Bouhon, & Nys, 2004) à l'extérieur de leur territoire national, dans leur *empire*. Ce processus *impérialiste* va de pair avec la *colonisation* par l'*État métropolitain* et ses *institutions* des territoires occupés par ces *peuples* ou *États*, leur *acculturation*, la pratique de la *répression* et la mise en place de nombreuses *discriminations* ou *ségrégations*. Au 19^e siècle, ce processus *impérialiste* nourrit également le *nationalisme* à l'œuvre dans les métropoles et qui les conduit à exalter leur sentiment d'appartenance à la nation et à l'empire que celle-ci possède.

Figure 10. Les concepts périphériques au concept central d'impérialisme défini dans le contexte de l'expansion du monde industriel au 19^e siècle.



La reconnaissance des libertés et des droits civils

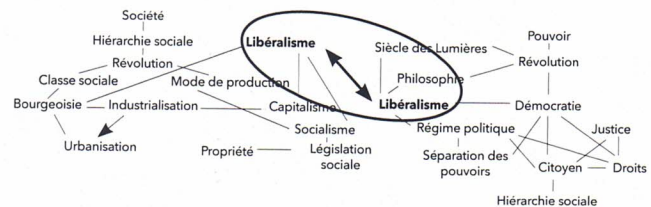
Enfin, la dernière réalité sociale énoncée dans le programme du premier cycle, à savoir la reconnaissance des libertés et des droits civils, pourrait trouver à s'organiser autour du concept de démocratie ou de démocratisation, selon que l'enseignant veut mettre l'accent sur les résultats ou le processus. Vu la difficulté de comparer différents processus de démocratisation, le concept de démocratie nous semblerait mieux se prêter à une démarche de conceptualisation.

5. Tisser des réseaux conceptuels

En procédant de cette manière, les élèves seraient conduits à tisser un « réseau conceptuel » (MEQ, 2003, p. 350). Les auteurs du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* le recommandent : le cours doit servir à « enrichir graduellement le réseau de concepts [que l'élève] déploie pour comprendre l'univers social » (MEQ, 2003, p. 337).

Comme le montrent les exemples ci-dessus, ces réseaux conceptuels pourraient d'abord être tissés à partir d'un concept central qui est utilisé pour aborder une réalité sociale. Mais progressivement, ces différents réseaux conceptuels isolés pourraient s'articuler. Par exemple, une fois découverts les réseaux relatifs aux concepts de *démocratie* à l'époque des révolutions américaine et française et d'*industrialisation* au 19^e siècle, les élèves pourraient être amenés à les relier via le concept de *libéralisme* et à composer ainsi un réseau plus complexe.

Figure 11. Deux réseaux conceptuels s'articulant autour du concept de libéralisme.



Cette pratique de construction d'un réseau conceptuel aurait l'avantage d'amener les élèves à remobiliser des concepts déjà appris et donc, *a priori*, d'améliorer la rétention de leurs connaissances. Elle constituerait aussi une occasion privilégiée de leur faire découvrir qu'un même concept prend des contours et des significations différentes selon le contexte historique.

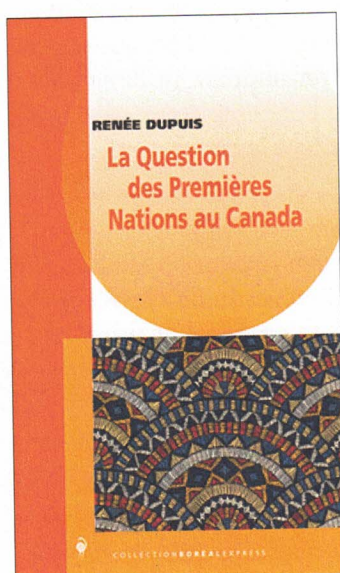
Il nous semble donc que, en procédant de cette manière, c'est-à-dire, d'abord, en centrant les démarches de conceptualisation sur un concept intermédiaire pour chaque réalité sociale et, ensuite, en rattachant, à ce concept intermédiaire devenu central, des concepts périphériques, de rang inférieur et supérieur, et enfin en tissant des liens entre les réseaux conceptuels que les élèves auront ainsi élaborés, l'enseignant pourrait arriver à « dompter » la centaine de concepts énoncés dans le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Références

- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (1993a). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (1993b). La détermination et l'apprentissage des concepts. Dans J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 275-288). Paris : ESF.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris-Montréal : Retz - La Chenelière.

- Bouvier, F. & Chiasson-Desjardins, S. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48 (2), 297-316.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts. Vers un système de modèles d'enseignement*. Québec : PUQ.
- Herrero, D., Mattei, D., Meynac, J.-P., & Vennereau, G. (1997). Enseigner le concept de liberté en histoire au collège et au lycée. Dans F. Audigier (Éds), *Concepts, modèles et raisonnements : Actes du huitième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales* (pp. 176-186). Paris : INRP.
- Jadoulle, J.-L. (2018), *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire* (2^e éd.). Namur : Érasme.
- Jadoulle, J.-L., & Bouhon, M. (Éds). (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : UCL.
- Jadoulle, J.-L., Bouhon, M. & Nys, A. (Éds) (2004), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : UCL.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris-Montréal : L'Harmattan.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec : PUQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Domaine de l'univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté (1^{er} cycle)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Noël, R. (2004). L'historien et les concepts. Dans J.- L. Jadoulle, M. Bouhon, & A. Nys (Éds), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire* (pp. 37-51). Louvain-la-Neuve : UCL.
- Veyne, P. (1976). *L'inventaire des différences*, Paris : Seuil.
- Wilschut, van Straaten, & van Riessen (2013). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor vakdocent* (2^e éd.). Bussum : Coutinho.

Quoi de neuf Côté livres ?



La question des Premières Nations au Canada

Nouvelle édition mise à jour

Renée Dupuis

Boréal, Montréal, 2023

La première édition de ce livre est parue en 1991 sous le titre *La Question indienne au Canada*. Dans le sillage du rapatriement de la Constitution en 1982 et de la crise d'Oka-Kanesatake en 1990, cette synthèse a grandement contribué à la prise de conscience de la portée des revendications autochtones et aux profonds changements qui se sont opérés depuis dans la manière de percevoir ces communautés.

Trente ans plus tard, l'avocate Renée Dupuis reprend ce texte, revu et mis à jour. Elle explique comment le statut de ces communautés est passé de celui de tribus indiennes à celui de peuples autochtones. Elle propose un survol de l'histoire des relations entre les Blancs et les Premières Nations au Canada et un portrait socioéconomique de ces dernières. Elle fait le bilan de trente années d'activisme judiciaire qui ont donné naissance à de nouvelles initiatives, comme la Commission de vérité et réconciliation. Elle montre enfin que, malgré toutes ces avancées, la question est encore loin d'être réglée.