

Université de Montréal

**Cours-voyage virtuel et enseignement de l'heuristique de la contextualisation à partir d'arté-  
facts et de sites historiques : étude de cas en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire**

*Par*

Kevin Péloquin

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de PhD.

Didactique de l'histoire

Janvier 2022

© Kevin Péloquin, 2022

Université de Montréal

Unité académique : département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

---

*Cette thèse intitulée*

Cours-voyage virtuel et enseignement de l'heuristique de la contextualisation à partir d'artéfacts et de sites historiques : étude de cas en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire

*Présenté par*

**Kevin Péloquin**

*A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes*

**Mme Isabelle Montésinos-Gelet**

Présidente-rapporteuse

**M. Marc-André Éthier**

Directeur de recherche

**Mme Mireille Estivalèzes**

Membre du jury

**M. Jean-François Cardin**

Examineur externe

**Serge J. Larivée**

Représentant de la doyenne



## Résumé

La recherche en didactique de l'histoire a analysé de nombreuses approches et ressources employées pour atteindre les diverses visées éducatives de l'enseignement des sciences sociales au secondaire. Elle traite cependant peu de l'usage des artefacts ou des sites historiques pour faire apprendre aux élèves la démarche critique associée à la pensée historique et à son mode de lecture. Dans le cadre de cette recherche qualitative et exploratoire, nous avons tenté de réduire cette lacune en documentant et en analysant l'apport d'un cours-voyage virtuel pour enseigner l'heuristique de contextualisation partir d'artefacts et de sites historiques de la Grèce ancienne pris comme objets d'interprétation de l'histoire.

Cette étude de cas s'est déroulée dans un collège privé de la région métropolitaine de Montréal durant l'année scolaire 2019-2020. Les participants de cette étude (n= 23), âgés de 16 et 17 ans, étaient inscrits à un cours d'histoire hors programme menant à un voyage en Grèce. L'annulation des voyages scolaires au Québec à la mi-mars 2020 a eu pour effet de « virtualiser » le cours-voyage en intégrant le mode découverte (TD) du jeu vidéo à caractère historique *Assassin's Creed Odyssey*. Afin de décrire l'apport de ce cours-voyage virtuel sur la mobilisation de l'heuristique de la contextualisation, nous avons opté pour l'analyse de sources multiples et variées, comme le questionnaire, les lettres de motivation, l'observation participante, les productions didactiques et les entretiens de groupe.

Les résultats obtenus montrent entre autres que les élèves accordent une grande confiance aux artefacts, sites historiques et restitutions archéologiques pour étudier le passé. De plus, les élèves contextualisent des artefacts et des sites historiques lorsqu'ils sont engagés dans une enquête historique à titre d'interprètes de l'histoire. Enfin, les résultats indiquent que l'action médiatrice de l'enseignant dans les démarches d'apprentissage représente un atout pour la mobilisation des composantes de l'heuristique de la contextualisation par les élèves. Ces résultats apportent un éclairage dans le champ indépendant, récent et à défricher de cette euristique de l'histoire, tout en interrogeant l'effet des pratiques enseignantes sur la mobilisation des composantes de la mise en contexte pour la compréhension des réalités sociales. Les résultats serviront de guides pour (re)penser nos cours, ainsi que pour juger de la progression des élèves et de l'efficacité de nos interventions éducatives.

**Mots-clés** : didactique de l'histoire, enseignement de l'histoire, cours-voyage, enquête, contextualisation, pensée historique, euristiques, artefacts, sites historiques.

## Abstract

Research in history didactics has analyzed many approaches and resources used to achieve the various educational aims of teaching social sciences in secondary school. However, it does not deal much with the use of artifacts or historical sites to teach students the critical approach associated with historical thinking and its mode of reading. As part of this qualitative and exploratory research, we have tried to reduce that gap by documenting and analyzing the contribution of a virtual field trip to teach a heuristic from artifacts and historical sites of ancient Greece taken as objects of interpretation of history.

This case study took place in a private college in the Montreal area during the 2019-2020 school year. The participants in this study ( $n = 23$ ) between the ages of 16 and 17 years old, were enrolled in an extra-curricular history course leading to a trip to Greece. The cancellation of school trips in Quebec in mid-March 2020 had the effect of “virtualizing” the initial field trip by integrating the Assassin’s Creed Odyssey Discovery Tour: Ancient Greece. To document and describe the contribution of this virtual field trip on the mobilization of the heuristics of contextualizing, we opted for the analysis of multiple varied sources such as a questionnaire, motivation letters, participant observation, historical inquiry, and group discussions.

The results obtained show, among other things, that the students perceive artifacts, historical sites, and archaeological restitutions as documents of great confidence for the study of the past. Furthermore, students contextualize artifacts and historic sites when engaged in a historical inquiry as interpreters of history. Finally, the results indicate that the mediating action of the teacher in the learning process represents an asset for the mobilization of the components of the heuristic of contextualization by the students. These results shed light on the independent and recent field of research of this heuristic, while questioning the effect of teaching practices on the mobilization of the components of contextualization for the understanding of social realities. They will serve as guides for (re)thinking our courses, as well as for assess student progress and the effectiveness of our educational interventions.

**Keywords:** history education, teaching history, virtual field trips, inquiry, contextualization, historical thinking, heuristics, artifacts, historic sites.



# Table des matières

Résumé .....	iii
Abstract.....	v
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux .....	xi
Liste des figures .....	xiii
Liste des sigles et abréviations.....	xv
Remerciements.....	xvii
Introduction .....	1
Chapitre 1 – Problématique.....	3
1.1 Cadre contextuel : circonscrire l’idée d’un cours-voyage.....	3
1.1.1 Genèse du cours-voyage et recherche insatisfaisante.....	4
1.1.2 Le voyage scolaire .....	4
1.2 Cadre scolaire : cours-voyage et interaction avec les traces du passé.....	6
1.2.1 Un cours d’histoire pour entrer en dialogue avec les traces du passé .....	6
1.2.2 Intérêt et implication des élèves dans le cours-voyage en Grèce .....	7
1.2.3 La Grèce comme destination et comme réalité sociale .....	8
1.3 Enseignement de l’histoire au secondaire et pensée historienne.....	10
1.3.1 Finalités de l’enseignement de l’histoire.....	11
1.3.2 Pensée historienne et formation citoyenne.....	12
1.3.3 Pensée critique et formation citoyenne .....	13
1.4 Contexte théorique.....	15
1.4.1 Les euristiques de l’histoire chez les historiens .....	16
1.4.2 Euristique de la contextualisation et difficultés éprouvées par les élèves .....	17



1.4.3 Usage des artefacts et des sites historiques comme sources primaires en histoire .....	19
1.4.4 Possibilité de faire naître un nouveau type d'agentivité.....	20
1.5 Problème général et objectifs de recherche.....	22
Chapitre 2 – Cadre conceptuel .....	25
2.1 Mode de pensée des historiens et pratiques de référence .....	25
2.1.1 Nature de l'histoire et méthode historique .....	25
2.1.2 Modèles et composantes de la pensée historique .....	31
2.1.3 Liens avec les programmes d'histoire au Québec .....	41
2.2 Mobilisation de l'heuristique de la contextualisation.....	42
2.2.1 Mobilisation chez les élèves .....	42
2.2.2 Rôle des enseignants .....	44
2.3 Le patrimoine comme document historique.....	48
2.3.1 Médiation du patrimoine et construction de la mémoire.....	49
2.3.2 Missions des institutions muséales.....	51
2.4 Interventions éducatives et mises en action des élèves .....	53
2.4.1 Structuration des savoirs .....	53
2.4.2 Typologie des modèles de l'intervention éducative .....	56
2.5 Synthèse et rappel des objectifs de la recherche .....	59
Chapitre 3 – Aspects méthodologiques .....	63
3.1 Approche qualitative et exploratoire de la recherche .....	63
3.1.1 L'étude de cas comme stratégie de recherche .....	64
3.1.2 Position du praticien-chercheur et adoption d'une posture de praticien réflexif.....	65
3.2 Sources de données et instruments de collecte des données .....	66
3.2.1 Lettre de motivation et questionnaire.....	67

3.2.2 Productions didactiques des élèves .....	70
3.2.3 L'entretien de groupe .....	76
3.2.4 Entretiens individuels.....	80
3.2.5 Observation participante .....	85
3.3 Conclusion .....	88
Chapitre 4 – Présentation des résultats.....	90
4.1 Lettre de motivation et questionnaire.....	90
4.1.1 Lettre de motivation.....	90
4.1.2 Le questionnaire.....	93
4.2 Productions didactiques des élèves .....	102
4.2.1 Contextualisation des activités pédagogiques en classe.....	102
4.2.2 Enquête historique : contexte de réalisation et analyse des pratiques .....	104
4.2.3 Mobilisation de l'heuristique de la contextualisation dans l'enquête historique .....	110
4.3 Les entretiens .....	130
4.3.1 Les entretiens de groupe : contexte de réalisation et discours situés.....	130
4.3.2 Récit de pratique et Tour découverte .....	139
Chapitre 5 – Discussion.....	145
5.1 Apport des résultats sur la compréhension des RS des élèves .....	145
5.1.1 Représentations des élèves sur les finalités de l'apprentissage de l'histoire .....	146
5.1.2 Représentations des élèves sur les sources de l'histoire.....	148
5.2 Apport des résultats sur les pratiques enseignantes.....	150
5.2.1 Mobilisation des composantes de l'heuristique de la contextualisation .....	150
5.2.2 Utilisation de la restitution archéologique .....	156
5.3 Apport des résultats sur la structure du cours-voyage.....	158

5.3.1 Selon les conditions du contexte d'enseignement.....	159
5.3.2 Pour une remise en question des pratiques enseignantes .....	162
Conclusion .....	169
Références bibliographiques .....	179
Annexes .....	201
Annexe A.....	202
Annexe B.....	204
Annexe C.....	209
Annexe D.....	216
Annexe E .....	220
Annexe F .....	230
Annexe G.....	234
Annexe H.....	237
Annexe I .....	238
Annexe J.....	240
Annexe K.....	243
Annexe L .....	244
Annexe M.....	245

## Liste des tableaux

Tableau 2.1 – Euristiques associées à la pensée historique (Wineburg, 1991, 2001).....	32
Tableau 2.2 – Six concepts de la pensée historique (Seixas et Morton, 2013).....	34
Tableau 2.3 – Euristiques mobilisées sur un lieu d’histoire public (Baron, 2010).....	36
Tableau 2.4 – Contextualisation et comportements attendus des élèves.....	47
Tableau 3.1 – Grille d’observation des comportements liés à la contextualisation.....	71
Tableau 3.2 – Catégories pour le codage des productions didactiques.....	72
Tableau 3.3 – Grille d’entrevue concernant les deux parties de l’entretien de groupe.....	78
Tableau 3.4 – Exploration du TD selon les thèmes proposés par Ubisoft.....	82
Tableau 3.5 – Guide d’entrevue préliminaire pour accéder au récit de pratique.....	84
Tableau 3.6 – Résumé des choix méthodologiques et des types de données collectées.....	88
Tableau 4.1 – Caractéristiques des ensembles thématiques.....	91
Tableau 4.2 – Utilité de l’apprentissage de l’histoire, selon les élèves (en pourcentage).....	94
Tableau 4.3 – Discours sur le passé auxquels les élèves prennent plaisir et font confiance.....	97
Tableau 4.4 – Présentation des cas et des objets d’étude.....	105
Tableau 4.5 – Synthèse des données collectées aux étapes 1 et 2 du processus d’enquête.....	106
Tableau 4.6 – Évolution du processus d’enquête.....	109
Tableau 4.7 – Catégories et composantes de l’heuristique de la contextualisation.....	111
Tableau 4.8 – Portrait des entretiens de fin d’année scolaire.....	130
Tableau 4.9 – Significations accordées aux artefacts en classe.....	131
Tableau 4.10 – Portrait des entretiens individuels de fin d’année scolaire.....	141



## Liste des figures

Figure 2.1 – Structure de la démarche historique selon Ségol (1992).....	28
Figure 2.2 – Modèle d’analyse d’un artefact (Hooper-Greenhill, 1991).....	39
Figure 3.1 – Instruments de collecte des données.....	67
Figure 3.2 – Les onglets et les thèmes pour explorer la Grèce ancienne dans le TD.....	81
Figure 3.3 – Station du thème politique et philosophie (Ubisoft, 2019).....	83
Figure 4.1 – Représentations d’un artefact selon les élèves.....	99
Figure 4.2 – Représentations d’un site historique selon les élèves.....	100
Figure 4.3 – Comportements associés à l’habileté de comparer.....	119
Figure 4.4 – Kylix à figure rouge, vers 500 (AEC).....	126
Figure 4.5 – Décadrachme d’argent, Athènes, vers 467-465 (AEC).....	127
Figure 4.6 – Représentation d’un culte funéraire.....	128
Figure 4.7 – Représentation d’un culte funéraire.....	129



## Liste des sigles et abréviations

FAT-HC : *Framework for Analysing the Teaching for Historical Contextualisation*

HTFB : *Historical Thinking Framework for Buildings*

PC : Pensée critique

PH : Pensée historique

RS : Représentations sociales

TD : Tour Découverte (module sans combat du jeu vidéo *Assassin's Creed Odyssey*)





## Remerciements

La réalisation d'une thèse de doctorat est un marathon qui ne peut être complété sans l'appui de personnes postées à des endroits stratégiques le long du parcours. C'est la raison pour laquelle je souhaite officiellement remercier celles et ceux ayant occupé une place très précieuse dans cette expérience personnelle et professionnelle.

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de thèse, Marc-André Éthier. Depuis le premier jour de notre rencontre à l'Université de Montréal, j'ai eu le privilège d'être accompagné par un pédagogue soucieux de m'outiller dans toutes les étapes de ma recherche. Merci pour ta rigueur, ta curiosité insatiable, ton écoute, ta confiance, pour les nombreuses discussions entourant le champ de la didactique, pour la justesse de tes commentaires et pour m'avoir permis de vivre une expérience des plus enrichissantes en didactique de l'histoire. Tu m'as fait grandir comme enseignant et comme humain. J'espère avoir l'opportunité de travailler à tes côtés dans de nombreux projets.

Je remercie mon collègue et ami Thierry Desjardins avec qui j'ai eu la chance de faire un bout de chemin dans cette aventure doctorale. Par sa rigueur intellectuelle, il a contribué à éclairer ma route lors de l'analyse de mes données à titre de codeur. Nos échanges m'ont permis de peaufiner mon approche et d'ajouter de nouvelles perspectives à l'analyse de mes résultats.

Je ne peux passer sous silence le temps que m'a consacré Normand Roy. Je le remercie pour ses précieux conseils lors de la préparation de l'analyse qualitative des données.

Un merci tout spécial au didacticien Luc Guay pour ses précieuses questions de clarification inscrites dans mes textes envoyés ici et là, au fil des ans. Merci également pour le temps consacré aux activités de contre-codage. C'est lui qui m'a transmis cette passion pour la didactique de l'histoire dès mon arrivée à l'Université de Sherbrooke au début des années 2000. Depuis, il est un mentor et un modèle à suivre tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. Son amitié m'est très précieuse. Merci pour tout.

Il m'aurait été impossible de réaliser ce projet de recherche sans la confiance indéfectible des membres de la direction du Collège Saint-Hilaire. Je tiens à les remercier sincèrement.

Bien sûr, toute cette démarche doctorale entamée en 2015 est le fruit de l'engagement et l'intérêt d'une centaine d'élèves du secondaire qui ont un jour dit oui pour s'engager dans un cours d'histoire menant à un voyage sur des sites historiques. Ces élèves ont marqué mes années

d'enseignement. Ils ont été et demeurent les meilleurs collaborateurs pour remettre en question et améliorer mes pratiques enseignantes. Ils sont mon oxygène dans ce métier !

À mes amis Jacques, Louise, Jean-Marc, Etienne, Guillaume et Benoît qui, à leur façon, m'inspirent et m'accompagnent tous les jours. Un merci tout spécial à mon fidèle lecteur et ami Benoît pour son regard critique et ses questions de précision.

J'aimerais souligner l'aide précieuse et le travail remarquable de Nicole Gaboury, TGDE au département de didactique.

J'ai eu la chance de naître dans une famille pour qui l'éducation était une priorité. Alors je tiens à remercier mes parents de m'avoir encouragé et supporté dans cette aventure doctorale. Je garde précieusement cette valeur cardinale voulant que si l'on s'implique dans quelque chose, nous devons le faire à 100 %. La demi-mesure n'existe pas. Ils sont des modèles pour ma petite famille et moi-même. Merci à mon oncle Peter et ma tante Ginette pour les nombreuses discussions sur le monde de l'éducation ontarien et québécois. Je remercie ma tante Nadia et mon oncle Sean grâce à qui j'ai pu étudier aux cycles supérieurs sans me soucier des coûts financiers d'un tel projet.

Poursuivre des études doctorales avec de jeunes enfants est un défi en soi. Je suis et serai toujours reconnaissant envers ma fille Olivia et mon garçon Thomas. Malgré les nombreuses heures passées à la bibliothèque, dans mon bureau ou assis devant mon ordinateur pendant les vacances familiales, ils ont été d'une patience impressionnante à mon endroit. Je vous souhaite d'exploiter vos passions comme j'ai pu le faire avec les voyages, les sports, l'enseignement et la recherche. Vous êtes ce que j'ai de plus précieux.

Enfin, je ne pourrai jamais trouver les bons mots pour exprimer toute ma gratitude envers celle qui partage ma vie depuis une vingtaine d'années. Julie, te dire merci n'est certainement pas assez. Ce projet de recherche n'aurait jamais pu aboutir sans ta présence. Tu as su tenir le fort familial d'une main de maître pendant de nombreuses années. Je remercie la vie de t'avoir mise sur ma route. Je te suis et te serai toujours reconnaissant. Je t'aime.

## Introduction

L'apprentissage de l'histoire à l'école est associé depuis longtemps à des finalités méthodologiques, intellectuelles, culturelles et citoyennes (Audigier, 1995 ; Cardin, 2006 ; Laville, 1979 ; Martineau, 1999). Pour les auteurs des programmes de l'univers social au Québec, l'histoire contribue au développement d'outils de réflexion associés au mode de pensée des historiens. Les attitudes, les techniques, la démarche intellectuelle et le langage de la discipline sont autant d'outils rendant possible l'apprentissage de l'histoire au secondaire. Ainsi, pour favoriser la mobilisation de ces outils par les élèves, les enseignants ont la responsabilité de déployer des stratégies et des méthodes variées.

Cependant, la recherche montre la présence des pratiques enseignantes orientées vers la transmission de connaissances déjà construites par les historiens en classe d'histoire (Barton et Levstik, 2004 ; Boutonnet, 2013 ; Demers, 2011). Pourtant, les élèves peuvent mobiliser des opérations de la pensée historique lorsque l'enseignement est conçu comme une action de médiation de l'apprentissage plutôt qu'une transmission de connaissances déclaratives (Cooper et Capita, 2003 ; Demers, Lefrançois et Éthier, 2010 ; Pontecorvo et Girardet, 1993).

Alors que se passe-t-il lorsque les élèves sont engagés à jouer le rôle d'interprètes de l'histoire dans le cadre d'un cours-voyage conçu autour de la rencontre avec les artefacts, les sites historiques et les restitutions archéologiques ? Que sont-ils en mesure de faire ? Quel est l'effet d'un cours-voyage sur l'appropriation des outils de la pensée historique ?

Ces questions servent de guides pour remplir le principal objectif assigné à cette thèse, soit documenter, décrire et analyser l'apport qu'un cours-voyage virtuel peut avoir sur la mobilisation de l'euristique de contextualisation par les élèves. Pour répondre à cet objectif, notre recherche compte cinq chapitres.

Le premier chapitre présente la genèse du projet de thèse ainsi que le contexte scolaire et théorique de notre étude. L'annulation des voyages scolaires en mars 2020 nous permet de préciser notre intérêt pour les événements ayant « virtualisés » le cours-voyage. De plus, nous définissons le concept de pensée historique et décrivons les euristiques qui lui sont associées. Cela mène à la présentation de l'objectif général et des objectifs spécifiques.

Le deuxième chapitre sert à exposer le cadre théorique de notre étude. Nous présentons les liens qui unissent les fondements de la science historique et l'histoire scolaire. Ceci nous permet de mieux identifier la nature et les finalités de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Ensuite, la description des recherches théoriques et empiriques sur l'enseignement et l'apprentissage des euristiques de l'histoire fournit des indications sur le rôle que doivent jouer les enseignants et les élèves dans la mobilisation de l'euristique de la contextualisation. Puisque ces études portent en général sur l'utilisation des sources textuelles en classe d'histoire, nous décrivons l'originalité d'explorer les artefacts et les sites historiques comme valeur documentaire pour l'étude des réalités sociales. Nous terminons en décrivant le modèle d'intervention éducative privilégié pour favoriser l'engagement des élèves dans la démarche didactique du cours-voyage, ce qui mène à préciser notre objectif général.

Dans le troisième chapitre, nous mettons en lumière les aspects méthodologiques de notre recherche qualitative et exploratoire. Cela permet d'explicitier l'apport de l'étude de cas comme stratégie de recherche et notre rôle de praticien-chercheur dans l'école où nous enseignons. Nous présentons les participants et décrivons le déroulement de notre étude en précisant le rôle des instruments de collecte de nos données et la façon de les analyser.

Le quatrième chapitre porte sur la présentation des résultats. D'abord, l'analyse du discours confirme les résultats obtenus par d'autres chercheurs (Angvik et von Borries, 1997 ; Charland, 2003) sur le rapport des élèves à divers supports de discours historique : les artefacts et les sites historiques sont des supports dignes de confiance pour l'étude du passé. De la même manière, l'analyse des pratiques montre la pertinence de l'action médiatrice de l'enseignant pour la mobilisation de certaines composantes moins maîtrisées de l'habileté à contextualiser des artefacts, des sites historiques et des restitutions archéologiques.

Enfin, nous discutons de l'apport scientifique et social de notre recherche dans le cinquième chapitre. Sur le plan scientifique, les discours et les pratiques des élèves révèlent des représentations sociales sur lesquelles nous pouvons agir pour (re)penser la phase de préparation du cours-voyage virtuel et mieux juger l'efficacité de nos pratiques enseignantes. Sur le plan social, notre recherche contribue à proposer des moyens pour amener les élèves à développer des aptitudes critiques en les considérant comme des interprètes de l'histoire.

# Chapitre 1 – Problématique

La problématique de notre recherche tire son origine d'expériences professionnelles vécues lors de cours-voyages sur des sites archéologiques et historiques avec des élèves du secondaire. De ces expériences, nous portons notre attention sur la phase de préparation au voyage scolaire, phase comprenant les méthodes mises en place avant le voyage, pour mieux saisir : 1) le rapport que les élèves entretiennent avec les artefacts, les sites archéologiques et historiques ; 2) comment ils les contextualisent et 3) comment ils se servent des artefacts et des sites historiques pour mener des enquêtes historiennes.

Pour commencer, nous retraçons la genèse de ce projet de recherche afin de le situer dans son contexte pratique. Par la suite, nous présentons les prémisses du cours-voyage en Grèce (2019-2020), ainsi que les aspects des programmes d'études de l'histoire qui lui sont liés. Cela nous permet de mettre de l'avant la place qu'occupe le mode de pensée historien pour l'apprentissage et la pratique de l'histoire. Finalement, nous posons notre problème général de recherche qui découle du besoin de documenter et d'analyser le phénomène des cours-voyages et leur apport potentiel dans le développement d'outils liés à la pensée historique chez les élèves. Nous décrivons aussi la pertinence sociale et scientifique de cette recherche en explicitant les objectifs poursuivis et les retombées espérées par ce projet de thèse.

## 1.1 Cadre contextuel : circonscrire l'idée d'un cours-voyage

Dans la recension des écrits scientifiques, la notion de sortie scolaire décrit l'activité pédagogique vécue par les élèves à l'extérieur des murs de l'école durant une journée. En contrepartie, la notion de voyage scolaire est associée à l'organisation d'activités hors région qui s'échelonnent sur plusieurs journées. Le voyage scolaire se voit ainsi lié, la plupart du temps, au tourisme comme pratique vécue et située. Dans le cadre de cette recherche, le voyage scolaire s'inscrit à l'intérieur d'un cours d'histoire. Ainsi, nous croyons pertinent de présenter la genèse de cette idée de cours-voyage et notre intérêt d'envisager ces notions de sortie ou de voyage par la même focale, soit celle de la situation d'apprentissage.

### 1.1.1 Genèse du cours-voyage et recherche insatisfaisante

En collaboration avec le didacticien Luc Guay, nous présentions un résumé de récits de pratique de voyages scolaires et universitaires au congrès de l'AQEUS en 2014<sup>1</sup>. L'un de ces récits se concentrait sur une expérience vécue durant l'année scolaire 2013-2014, dans une école secondaire privée de la région métropolitaine de Montréal. Une vingtaine d'élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire participaient à la première édition d'un cours-voyage.

De nos expériences communes, nous soutenions notre désir d'exposer de nouvelles façons de structurer une démarche didactique dans laquelle les élèves prennent une part active dans les phases de préparation, de réalisation et d'intégration de leurs apprentissages. À ce moment, nous cherchions à montrer qu'il était possible d'encourager un changement de posture de nos élèves, passant de touristes culturels à guides historiques et citoyens critiques.

Dans un souci de donner du tonus aux méthodes choisies pour engager les élèves dans l'interprétation des sites historiques visités, nous avons parcouru le registre des recherches conjuguant apprentissages en histoire et voyages scolaires au Québec. Cette première recension des écrits (au Québec) montra une absence de recherche satisfaisante dans ce domaine et suscita notre intérêt pour l'explorer davantage.

Le contraste fut surprenant au contact des écrits de langue anglaise sur les sorties scolaires. En effet, des chercheurs aux États-Unis et au Royaume-Uni s'intéressent au potentiel des voyages scolaires (*school field trips*) depuis les années 1980.

### 1.1.2 Le voyage scolaire

Dans les années 1980 et 1990, les recherches de langue anglaise sur les sorties scolaires mettent l'accent sur le potentiel des environnements informels (musées, zoos, espaces extérieurs à l'école) comme extensions à l'apprentissage réalisé en classe. DeWitt et Storksdieck (2008) soulignent que

---

<sup>1</sup> L'élaboration de ce cours-voyage de 2013 s'inspire d'un cours d'histoire optionnel conçu pour des étudiants universitaires par le didacticien Luc Guay de l'Université de Sherbrooke. L'auteur de ces lignes a participé à ce cours d'histoire menant à un voyage d'études sur des sites historiques en Grèce et en Crète en mai 2002. Par un concours de circonstances, ce n'est qu'en 2013 qu'il a été possible de présenter une formule adaptée à un contexte d'une école secondaire privée. À la suite d'une présentation des tenants et aboutissants d'une nouvelle formule au voyage qu'offre l'école depuis les années 1990, les trois membres de la direction acceptèrent la proposition d'intégrer le voyage long séjour (entre 11 et 14 jours), pour les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire, à l'intérieur d'un cours d'histoire sous la responsabilité d'un enseignant de l'univers social.

la plupart de ces recherches se basent sur la prémisse que, pour en apprécier leur valeur éducative, ces environnements informels doivent être en mesure de rivaliser avec les activités promues par les écoles. Entre 2006 et 2010, nous observons un tournant dans les recherches sur les sorties scolaires.

La dimension justificative de ce rôle éducatif laisse place à sa dimension complémentaire. En effet, la sortie scolaire, qui s'effectue surtout à l'intérieur d'une seule journée d'école, est décrite comme un complément et un ajout précieux à l'enseignement en classe, ainsi qu'un excellent moyen de préparer les élèves à de futurs apprentissages (DeWitt et Storksdieck, 2008). Les recherches qui suivent portent leur attention sur le développement des aspects cognitif et affectif pendant et après la sortie scolaire (Behrendt et Franklin, 2014 ; Demers, Boutonnet, Lessard, Éthier et Lefrançois, 2016 ; Harris et Bilton, 2019 ; Hicks, 2018 ; Morris, 2010).

Or, s'il se dégage un consensus dans ces recherches au sujet du potentiel des sorties scolaires, plusieurs auteurs rappellent que ces expériences à l'extérieur des murs de l'école ne sont pas toujours source d'apprentissage (Marcus, Levine et Grenier, 2012 ; Noel et Colopy, 2006 ; Peyvel, 2019 ; Stoddard, 2018). La recherche montre que différents facteurs influencent les apprentissages dans ce type d'environnement pédagogique : la structure ou l'organisation de la sortie ; la nouveauté pour les élèves ; les connaissances de base des élèves ; la familiarisation du lieu de visite par l'enseignant ; le contexte de la visite et la qualité des pratiques enseignantes lors de la préparation à la sortie et lors du retour (DeWitt et Storksdieck, 2008 ; Stoddard, 2018).

De tous ces facteurs énumérés dans les recherches, c'est le rôle actif de l'enseignant dans les différentes phases d'apprentissage qui détermine en grande partie le potentiel éducatif des sorties scolaires. Pourtant, les recherches empiriques en enseignement de l'histoire sont peu nombreuses sur l'apport de pratiques exemplaires dans la phase de préparation à ces sorties scolaires (Noel et Colopy, 2006).

DeWitt et Storksdieck (2008) ajoutent que les recommandations exposées dans les écrits scientifiques sont peu suivies par les enseignants pour préparer les élèves aux objectifs d'apprentissage poursuivis. De plus, De Cock (2015) souligne la difficulté de mesurer l'apport potentiel de ces recommandations sans avoir accès au processus d'élaboration des activités pédagogiques choisies par les enseignants. Nous comptons apporter de nouvelles pistes de réponses à cette lacune en précisant les éléments qui lient les caractéristiques de notre objet d'étude et les finalités éducatives et citoyennes des programmes québécois de l'univers social au secondaire.



## **1.2 Cadre scolaire : cours-voyage et interaction avec les traces du passé**

Pourquoi associer un cours d'histoire à un voyage dans un cadre scolaire ? Quel est l'effet du cours-voyage sur ce que les élèves peuvent faire lorsqu'ils analysent des artefacts et des sites historiques de la Grèce ancienne ? Que peut-on apprendre des événements ayant « virtualisé » le cours-voyage durant la phase de préparation ? Voilà les questions auxquelles nous souhaitons apporter des pistes de réponses dans le cadre de ce projet doctoral. Pour ce faire, nous expliquons notre décision de lier l'histoire, comme champ disciplinaire, à l'organisation d'un cours-voyage sur une année scolaire complète. Nous précisons ensuite le contexte expliquant le choix de la Grèce comme destination du cours-voyage.

### **1.2.1 Un cours d'histoire pour entrer en dialogue avec les traces du passé**

À notre connaissance, notre cours-voyage représente un cas unique dans une école secondaire au Québec. Cette volonté d'engager un dialogue entre les élèves et le patrimoine dans la construction d'une séquence d'enseignement-apprentissage au niveau secondaire s'inspire de l'approche constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage.

À cet effet, nous empruntons aux travaux d'Astolfi (2008) l'esprit de certaines caractéristiques de la typologie tripartite de cette approche. Du constructivisme épistémologique, nous considérons le caractère construit des savoirs. Du constructivisme psychologique, nous envisageons qu'apprendre relève de la construction et de la structuration des connaissances et pas seulement de l'acquisition de comportements souhaitables. Du constructivisme didactique, nous acceptons l'idée que l'enseignement de l'histoire correspond à l'élaboration de dispositifs didactiques dans des situations d'enseignement qui ont pour finalité de favoriser la construction de savoirs, savoir-faire et savoir-être chez les élèves. À cette approche, nous ajoutons une quatrième caractéristique, soit celle du socio-constructivisme puisque nous sommes d'avis que les élèves apprennent aussi au contact des autres et que nous ne pouvons séparer l'apprentissage de son contexte social (Vygotsky, 1978).

Ce cours-voyage vise deux cibles. D'abord, il vise l'engagement cognitif et affectif des élèves dans des tâches complexes, avec l'espoir qu'ils développent des aptitudes critiques et un rapport disciplinaire au savoir (Québec, 2006 ; Québec, 2017). Ensuite, il encourage le dialogue entre le passé

et le présent par l'entremise de l'enquête historique, en espérant que les élèves s'interrogent sur les actions des agents historiques derrière les édifices et objets observés et étudiés.

Dans ce dialogue avec les sources primaires, nous voulons permettre aux élèves de se voir comme des sujets qui font l'histoire et non comme des objets de l'histoire (objet d'étude). Cela répond à un souci d'interroger les actions des sujets qui font l'histoire et de prendre conscience que les choix ou décisions prises sont influencés par de multiples facteurs socioéconomiques, politiques et environnementaux pour ne nommer que ceux-ci.

### **1.2.2 Intérêt et implication des élèves dans le cours-voyage en Grèce**

Bien que le dispositif didactique se déploie à l'intérieur de trois phases d'apprentissage décrites par Martineau (2011), nous portons notre attention sur la phase de préparation au cours-voyage. Dans cette phase, l'agent (l'enseignant) et les élèves (sujets) ont un rôle à jouer. Il importe de décrire ces rôles pour établir le caractère systémique de la démarche et ses liens avec le programme de formation de l'école québécoise.

Pour la première fois depuis la première édition du cours-voyage de 2013-2014, les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire pouvaient participer au choix de la destination du cours-voyage lors d'un sondage soumis en ligne en avril 2019. Nous proposons alors aux élèves les pays suivants : Portugal, Russie, Turquie, Italie et Grèce. Le premier critère de sélection de ces choix s'explique par la présence d'éléments associés à l'histoire de ces pays dans les disciplines de sciences humaines et sociales, au secondaire.

Cette première participation des élèves avait pour objectif de créer un engouement, d'encourager un plus grand engagement dans ce projet et de tendre peu à peu à la suppression du rapport hiérarchique entre le responsable de ce cours-voyage et ses participants. Cette posture professionnelle, comme le suggère De Cock (2018), cherche à favoriser une relation pédagogique qui s'appuie sur une confiance réciproque, condition qui nous semble nécessaire pour faire de ce cours-voyage un lieu de construction et de confrontation des savoirs, plutôt qu'un seul lieu de diffusion du savoir.

Ainsi, avec l'accord des membres de la direction du collège, les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire ont pu compléter un sondage en ligne du 1<sup>er</sup> au 12 avril 2019, soit à la fin de l'année scolaire qui précédait le début du cours-voyage. De cette façon, ces élèves pouvaient contribuer au choix de la destination avant leur arrivée en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire (en septembre 2019). Durant la période d'étude

obligatoire quotidienne, nous avons réalisé au préalable une courte séance d'information dans les trois groupes de 3<sup>e</sup> secondaire et les quatre groupes de 4<sup>e</sup> secondaire pour expliquer les tenants et aboutissant du cours-voyage. De cette façon, nous invitons les élèves intéressés à répondre au sondage comportant quatre questions dans un lien envoyé sur le portail du Collège.

Sur les 225 élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, 122 participèrent au sondage. Sur ces 122 élèves, 51 étaient en 3<sup>e</sup> secondaire et 71 en 4<sup>e</sup> secondaire. Pour près du tiers des élèves (32 %), la Grèce représentait le premier choix, devant la Turquie et la Russie pratiquement à égalité (respectivement 23 % et 22 %). La Grèce arrivait aussi comme deuxième meilleur choix des élèves (23%). Seuls 12,3 % des élèves identifiaient la Grèce comme dernier choix. C'est pour cette raison que la Grèce fut choisie comme destination pour le cours-voyage 2019-2020.

Par la suite, celles et ceux qui souhaitaient participer au cours devaient soumettre leur candidature en envoyant une lettre de motivation dans laquelle ils expliquaient pourquoi ils souhaitaient participer au cours-voyage et donnaient des gages de l'engagement que cela implique. Ces lettres de motivation agissent comme principal vecteur de sélection des candidats. La motivation résulte d'un ensemble de facteurs, Tardif (1997) souligne que, selon la psychologie cognitive, elle est une composante essentielle de la réussite. Cette volonté de participer, traduite en texte, ouvre une fenêtre sur les intérêts, les rêves, les connaissances déclaratives et les représentations des élèves envers la Grèce et son histoire.

Entre le mois d'avril et le mois de septembre 2019, 25 élèves ont soumis une lettre de motivation. Les critères de sélection se divisaient en deux points déterminés par le responsable du cours-voyage et le directeur des services aux élèves. Par conséquent, nous souhaitions faire participer les élèves motivés à s'impliquer dans une nouvelle démarche pédagogique et dont le dossier de comportements indiquait qu'ils étaient susceptibles de maintenir le niveau d'implication attendu durant l'année scolaire. À la fin du mois de septembre, deux élèves se sont désistés pour des raisons personnelles. C'est ainsi que le groupe fut formé de 23 élèves, soit 12 garçons et 11 filles.

### **1.2.3 La Grèce comme destination et comme réalité sociale**

L'histoire de la Grèce antique fait partie intégrante du programme d'études de l'univers social du premier cycle du secondaire. Ainsi, les élèves ont déjà suivi un cours sur la Grèce antique et nous tenons pour acquis qu'ils ont assimilé des savoirs avant le voyage scolaire. Dans ce programme,

les élèves étudient la réalité sociale suivante : *une première expérience de démocratie*. L'expression « réalité sociale » fait référence aux actions humaines des sociétés du passé et d'aujourd'hui. Les réalités sociales incluent tous les aspects d'une société, qu'il soit d'ordre économique, politique, territorial, culturel et social (Québec, 2006).

L'apprentissage de cette réalité sociale doit permettre aux élèves de circonscrire les grands principes et les limites de la démocratie athénienne en comparant ce régime politique à celui de Sparte ou de l'Empire perse au 5<sup>e</sup> siècle avant l'ère commune (AEC), c'est-à-dire se situant avant la naissance de Jésus Christ et marquant le début de l'ère actuelle dans plusieurs pays. Dans une conception linéaire du récit historique, cette réalité sociale entre en scène en classe à la suite des réalités sociales *La sédentarisation* et *L'émergence d'une civilisation*, mésopotamienne, en l'occurrence.

Au contraire du programme d'études de l'histoire du Québec et du Canada de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, ce programme commence l'analyse d'une réalité sociale en partant du présent. L'enseignant amène les élèves à se questionner sur l'organisation du pouvoir politique dans les sociétés démocratiques actuelles. Dans *la progression des apprentissages* de 1<sup>re</sup> secondaire (Québec, 2010), les élèves doivent nommer les fonctions des personnes qui représentent les citoyens à tous les paliers de gouvernement et autres organismes, en plus de connaître le document sur lequel repose l'organisation politique d'un pays, soit la constitution.

Certes, ces éléments de précision des connaissances peuvent avoir l'air de reposer sur des liens anachroniques, artificiels, forcés et superficiels, mais aussi d'être insuffisants pour des élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Néanmoins, le programme met l'accent sur la construction de sens et la pertinence, mais il laisse surtout une flexibilité à l'enseignant sur la ou les façons d'aborder cette réalité sociale du passé. Par exemple, les auteurs du programme structurent l'étude de cette réalité sociale autour d'un concept central (démocratie) et de neuf concepts particuliers, sans dérouler une multitude de connaissances déclaratives à maîtriser ou à mémoriser, comme c'est le cas dans le programme d'histoire nationale.

La réalité du cours-voyage est à l'image de cette flexibilité : puisqu'elle est une activité indépendante du programme officiel, nous ne sommes pas soumis aux normes du programme. Cela nous permet d'approcher l'histoire de la Grèce antique par l'observation et l'analyse critique de son patrimoine plutôt que par les institutions politiques.

Dès lors se pose la question de l'apport du patrimoine, qu'il soit accessible sous forme numérique ou physique, pour s'interroger sur les sociétés du passé et du présent. La notion de patrimoine fait l'objet de nombreux emplois depuis la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle (Anatole-Gabriel, 2016). Le patrimoine peut servir à qualifier une propriété collective, qu'elle soit locale, nationale ou mondiale, comme le montre la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO depuis 1970 (Anatole-Gabriel, 2016). Il peut également être associé au développement économique d'une collectivité (Basilico, 2005).

Ce qui unit ces différents emplois, c'est qu'ils accordent des fonctions et des significations au patrimoine. Nous retenons ainsi la définition de Basilico (2005) qui décrit le patrimoine comme « un ensemble de savoirs, de valeurs, de réalisations et de traditions – ressource sans cesse enrichie et réévaluée servant à la fois au développement et au renforcement du lien social et politique » (p. 2). Autrement dit, les idées représentent la manifestation cognitive des composantes matérielles du patrimoine à une époque donnée.

Cette notion de patrimoine correspond à un ensemble d'artéfacts qui peuvent faire référence à un objet, un édifice ou une sculpture. Or, pour espérer voir les élèves tirer profit de ces rencontres avec le patrimoine, ils doivent être engagés dans une situation d'apprentissage conçue en ce sens (Baron, 2012 ; Lévesque, 2008 ; Seixas et Morton, 2013 ; Van Drie et Van Boxtel, 2008).

Bref, le contexte dans lequel s'inscrit le cours-voyage ouvre le chemin d'un enseignement de l'histoire qui se construit par une mobilisation de l'épistémologie de la discipline. Comme le souligne De Cock (2018), l'histoire scolaire est d'abord et avant tout une discipline scolaire, non académique. Cela ne doit pas nous faire perdre de vue qu'à cette discipline scolaire sont associées des finalités éducatives.

### **1.3 Enseignement de l'histoire au secondaire et pensée historique**

Le cours-voyage s'appuie sur les éléments des programmes de l'univers social au secondaire. Il importe alors de décrire les particularités du cours-voyage et ses liens avec les finalités éducatives de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire au secondaire. Pour ce faire, nous présentons l'apport de la pensée historique et de la pensée critique pour approfondir la compréhension des réalités sociales de la Grèce ancienne.

### 1.3.1 Finalités de l'enseignement de l'histoire

À la lecture des programmes d'études de l'histoire au secondaire depuis le rapport Parent (1963-1966), il est possible d'observer une tendance qui lie l'enseignement de l'histoire à la formation du citoyen (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014). Cette formation passe par l'apprentissage d'un mode de pensée propre à la discipline historique, afin d'outiller les élèves à devenir autonomes, engagés et critiques.

Dans un programme de formation, les finalités assurent une cohérence entre les objectifs d'apprentissage prescrits et les pratiques d'enseignement à mettre en place (Audigier, 1995). Dans la présentation de la discipline historique, les auteurs des programmes évoquent plusieurs finalités éducatives à l'enseignement de l'histoire.

Ainsi, les programmes visent à amener les élèves à : réaliser que le présent émane essentiellement du passé ; comprendre le présent en interrogeant le passé ; chercher de l'information, analyser et interpréter les réalités sociales ; saisir que les actions humaines influencent le cours de l'histoire pour qu'ils puissent prendre conscience qu'ils sont eux-mêmes des acteurs de l'histoire (Québec, 2006 ; Québec, 2017). Comment est-ce possible pour des élèves de 15 à 17 ans ? Comment l'apprentissage d'un mode de pensée caractérisé par des opérations intellectuelles peut-il permettre de réaliser ces visées ?

Les auteurs des programmes d'histoire ne sont pas explicites à ce sujet (Demers, 2017). Cependant, ils mentionnent que la maîtrise d'un mode de pensée caractérisé par une démarche, des concepts, un langage et une attitude critique amène les élèves à douter, à enquêter, à questionner et à faire preuve d'un jugement critique (Québec, 2006).

Qui plus est, selon eux, l'apprentissage de ce mode de pensée des historiens « affine l'esprit critique des élèves et développe la rigueur intellectuelle, les outillant conséquemment pour la délibération sur des problèmes contemporains et la participation sociale » (Québec, 2017, p. 1). Le rôle donné à ce mode de pensée rappelle l'axe de force du discours des historiens dans les mémoires soumis à la commission Lacoursière (1996), ainsi que l'explique Cardin (2006) :

[...] l'histoire est une discipline intellectuelle reposant sur une épistémologie qui lui est propre, mais qui en même temps est universellement formatrice pour l'esprit. Elle prépare mieux que toute autre matière scolaire au rôle de citoyen dans une société en évolution rapide. À ce titre, l'histoire doit figurer en bonne place dans toute stratégie de formation

des adultes de demain, et elle doit être enseignée par des gens formés dans cette optique (p. 67).

En réponse aux détracteurs de ce couplage entre histoire et éducation à la citoyenneté, Éthier (2007) souligne que « ce sont ces qualités intellectuelles que les auteurs veulent développer graduellement chez les élèves pour les habil[e]ter à exercer de façon autonome et lucide leur citoyenneté » (p. 36-37). Pourtant, l'importance accordée à « l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique » (Québec, 2006, p. 1) n'est pas un phénomène nouveau.

Guay et Jutras (2010) retracent des éléments associés à l'éducation à la citoyenneté dans la mise en œuvre des programmes dès les années 1940 et jusqu'au début des années 2000. Bien qu'explicitement mentionné pour la première fois dans le programme d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté* (2006), le développement de ce mode de pensée des historiens était aussi une visée du programme d'histoire de 1982 (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014 ; Martineau, 1999 ; Moreau, 2012).

### **1.3.2 Pensée historique et formation citoyenne**

Dans les écrits scientifiques, la notion de pensée historique ou historique décrit le travail méthodique qu'emploient les historiens pour problématiser, interpréter de façon critique et reconstruire un phénomène ou une situation dans son espace-temps. Certains auteurs privilégient le terme « historique » (Duquette, 2011 ; Guay, 2002 ; Martineau, 1999 ; Moisan, 2017 ; Moreau, 2016), tandis que d'autres (Jadoulle, 2015 ; Ségal, 1992) qualifient cette pensée d'« historique ». Bien qu'il existe des débats sémantiques entre didacticiens, leurs idées se rejoignent.

Dans le souci de faire usage d'un seul terme, nous privilégions la notion de pensée historique (PH). Pour paraphraser Wright Mills (1967/2006), le mot compte moins que l'idée. En faisant usage du sens primitif du mot grec *historiè* (enquête), qui puise ses racines au verbe *historeô* (chercher à savoir, à connaître), nous souhaitons mettre l'accent sur le sujet historien, c'est-à-dire celui qui fait l'histoire par l'entremise d'une méthode d'analyse d'un objet historique (Ségal, 1992). Jadoulle (2015) souligne que ce travail méthodique fait partie d'un processus actif. La position qu'adopte Jadoulle (2015) est claire :

La méthode ou la pensée que l'historien met en œuvre pour comprendre le passé n'a rien d'« historique » : elles ne sont pas contemporaines ni parties intégrantes des réalités sociales passées dont il s'agit de dresser les contours. Elles sont par contre bien « historiques » en

ce qu'elles sont typiques d'une discipline scientifique spécifique qu'est l'histoire et dont l'historien est le spécialiste (p. 33).

Enfin, nous transposons ce qualificatif à la démarche dans laquelle l'historien, et par transposition l'élève, est amené à élaborer des questions de recherche, à trouver de la documentation pour en faire une analyse critique, à traiter et interpréter l'information recueillie et à communiquer les fruits de son enquête. L'opération intellectuelle qui consiste à sélectionner tous les documents disponibles pertinents au problème posé est définie par le terme euristique (Marrou, 1961).

Celui-ci correspond à l'art de poser des questions, celles qui permettent d'explorer des pistes d'enquête lors des interactions entre l'historien et les documents. Pour assurer la validité des documents, l'historien les soumet à la critique externe (qui ? quand ? où ?) et interne (pourquoi ce document a-t-il été fabriqué ? Dans quel contexte ? À qui s'adressait-il ? Peut-on le confronter avec d'autres documents ? Est-il possible de procéder au recoupement des informations recueillies ?). Ainsi, ces opérations de pensée sont guidées par l'exercice de la démarche historique et elle représente le vecteur principal de l'éducation historique (Boutonnet, 2013 ; Guay, 2002 ; Jadouille, 2015).

Dans les programmes d'histoire, le recours à cette méthode ou démarche historique est l'une des composantes du développement de la PH. Nous reviendrons plus loin sur les différentes composantes de la PH, mais nous proposons la définition de Boutonnet (2013) pour l'instant, puisqu'elle englobe les principaux éléments constitutifs du processus par lequel nous problématisons et construisons le savoir historique. Ainsi, Boutonnet (2013) souligne que la pensée historique

[...] requiert une attitude critique qui dicte la production du savoir historique, utilise une méthode d'enquête à partir de documents et communique par un langage particulier permettant de rendre intelligible les traces du passé afin de répondre à une problématique historique particulière (p. 14).

En somme, l'apprentissage de la PH est entre autres possible lorsque les élèves font usage de pratiques mentales pour résoudre des problèmes à partir de l'analyse de documents historiques. Cette démarche peut alors participer au développement d'une meilleure compréhension des réalités sociales et de l'esprit critique.

### **1.3.3 Pensée critique et formation citoyenne**

Bien que la PH soit considérée comme un outil cognitif dans le domaine de l'apprentissage de l'histoire, l'exercice de la PH est aussi composé d'une dimension critique. Par l'usage d'une méthode d'analyse critique des sources du passé, la PH doit participer au développement de l'esprit



critique des élèves, les outillant pour la délibération sur des enjeux contemporains ainsi que pour une participation sociale active (Québec, 2017). Pour Laville (1996, cité dans Québec, 2006, p. 11), cet esprit critique correspond à l'état qui précède et supporte l'exercice de la pensée critique.

Il n'existe pas de définition unique de cette notion de pensée critique (Gagnon, Marie et Bouchard, 2018). Lorsque les auteurs des programmes se réfèrent au qualificatif « critique », il est plutôt question d'analyse, de jugement, d'attitude, de compétences, de questionnement ou de sens « critique ». Cette dimension critique est associée à la manière d'agir des élèves en présence de sources d'information comme des sources primaires et secondaires. Daniel (2015) résume ce que représente l'action de penser de manière critique selon les travaux d'Ennis. Elle souligne que cette notion de pensée critique implique

[...] la capacité de juger de la crédibilité des sources, d'identifier des raisons et des hypothèses, d'apprécier la qualité d'un argument, de développer et de défendre un point de vue, de poser des questions de clarification pertinentes, de chercher des raisons, d'élaborer des conclusions qui sont crédibles et viables (p. 348).

Dans une étude réalisée sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième secondaire en histoire lorsqu'ils sont engagés dans des processus de résolution de problèmes, Gagnon (2010) parle plutôt d'une pratique critique qui

[...] implique la mobilisation et la combinaison efficaces de différentes ressources (connaissances, habiletés cognitives, attitudes, personnes, information, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il a lieu de croire ou de faire en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles (p. 435).

Dans le programme d'histoire du premier cycle, l'exercice du jugement critique est un aspect lié à la lecture des traces du passé en histoire (Québec, 2006). Par exemple, lorsqu'il est question des compétences transversales, les auteurs soulignent d'entrée de jeu que « les documents occupent une place centrale en histoire et éducation à la citoyenneté » et que les élèves qui développent leurs compétences dans cette discipline doivent

[...] apprendre à chercher, à sélectionner et à exploiter l'information de façon systématique et critique [...] et faire fréquemment appel à leur jugement critique [...] lorsqu'ils évaluent la pertinence des documents consultés et qu'ils prennent en considération leur propre cadre de référence et celui des auteurs qu'ils consultent. (Québec, 2006, p. 6)

Or, l'analyse critique des documents en histoire est associée au développement de la PH. Les propos tenus par les auteurs du programme montrent le rôle de support qu'apporte la pensée critique à l'apprentissage de la PH.

La combinaison de l'aspect critique à cette démarche d'analyse des documents a déjà été montrée (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010 ; Guay, 2002 ; Lee, 2005 ; Seixas et Peck, 2004 ; Wineburg, 2001). Comme nous le rappelle Gagnon (2011), penser historiquement ou de manière critique implique des processus. Les euristiques de l'histoire, définies comme des opérations intellectuelles spécifiques qui structurent l'analyse des traces du passé (Wineburg, 2001), font partie intégrante d'un plus grand ensemble que l'on appelle la démarche historique (Guay, 2002, Hassani Idrissi, 2005 ; Martineau, 1999).

En classe, cette démarche peut s'articuler autour des propositions suivantes : traquer des informations, les traiter, les soumettre aux pairs et intégrer les nouveaux savoirs aux connaissances déjà acquises (Guay, 2002).

En résumé, plusieurs moyens existent pour encourager les élèves à développer des outils qui leur permettront d'être autonomes, critiques et actifs dans une société démocratique (Barton et Levstik, 2004). Les auteurs des programmes d'histoire mentionnent que les élèves doivent consolider leurs techniques de lecture et d'interprétation de documents figurés, iconographiques, audiovisuels, écrits et patrimoniaux (Québec, 2006 ; Québec, 2017). Ces documents occupent une place importante dans les apprentissages souhaités durant le cours-voyage. Toutefois, comme nous l'avons mentionné, et Audigier (1995) le souligne aussi pour les curricula français, la façon d'initier les élèves à la mobilisation de ces outils et techniques pour la compréhension des sociétés du passé est absente des programmes.

## **1.4 Contexte théorique**

Depuis les trente dernières années, les travaux sur la PH se multiplient. Si les auteurs des programmes sont peu loquaces sur les moyens de développer la PH en classe d'histoire, la documentation scientifique s'y intéresse. Ainsi, il importe de présenter les modèles et les composantes de la PH et leur mobilisation par les enseignants et les élèves puisque ces recherches influencent les objectifs de notre projet doctoral. Il ne s'agit pas d'apprendre des techniques générales, mais de partir du domaine spécifique des connaissances en histoire, en didactique et en muséologie pour cibler les éléments sur lesquels reposent les compétences disciplinaires à développer dans le cours-voyage.

### **1.4.1 Les euristiques de l'histoire chez les historiens**

Les opérations de la pensée historique sont définies de différentes façons. Certains auteurs parlent de concepts procéduraux ou disciplinaires (Lee, 2005 ; Seixas et Morton, 2013) et d'autres d'euristiques (Baron, 2012 ; Wineburg, 1991, 2001). Pour notre part, nous optons pour le concept d'euristiques puisque celui-ci est privilégié lorsqu'il est question d'analyser et d'interpréter des sources primaires et secondaires. Ainsi, ces euristiques servent à décortiquer et décoder les documents soumis aux élèves en classe d'histoire. En d'autres mots, nous associons ces euristiques au questionnement qui structure l'analyse des traces du passé (Wineburg, 2001).

Le passé ne se présente jamais comme un tout (Seixas et Morton, 2013). Pour reconstruire en partie ce passé, les historiens utilisent de façon spontanée ou plus ou moins consciente des euristiques (Carr, 1961 ; Ségal, 1992). Les historiens problématisent un objet d'étude en fonction des documents disponibles et de leurs intérêts de recherche. Pour ce faire, ils traquent, sélectionnent et analysent les sources du passé afin de construire des hypothèses sur les réalités étudiées. Quelles euristiques les historiens mobilisent-ils lorsqu'ils font de l'histoire ? Comment transposer ces euristiques dans les pratiques enseignantes ?

Depuis les années 1980, des chercheurs en didactique de l'histoire tentent de regrouper ces euristiques dans le but de les définir et de produire des modèles d'apprentissage de la PH en classe d'histoire (Baron, 2012 ; Lee, 2005 ; Martineau, 1999 ; Seixas, 1996 ; Seixas et Morton, 2013 ; Wineburg, 1991, 2001).

Moreau (2012) souligne que ces travaux ont produit des cadres de références diversifiés associant, d'un côté, des concepts procéduraux ou disciplinaires à la compréhension et, de l'autre, des euristiques décrites par la technique de penser à voix haute avec des historiens en action. Ce sont ces travaux qui guident notre intérêt à utiliser ce concept pour définir les opérations de pensée des historiens lorsqu'ils analysent des sources primaires. Dans ces recherches, nous devons souligner l'apport significatif de Wineburg (1991, 2001).

Wineburg (1991, 2001) identifie quatre euristiques, soit l'indexation de la source (analyse et critique de la source), la contextualisation (situer le document dans son contexte spatiotemporel et socioculturel), la corroboration (comparer les informations du texte avec d'autres sources et faire des recoupements) et la lecture en profondeur (production d'inférences entre le propos du texte et

des faits historiques de l'époque). Ces euristiques permettent à Wineburg de définir les axes de la méthode critique employée pour l'interprétation de sources textuelles.

À la suite de ces travaux, Baron (2010) a repris la même méthode pour identifier les opérations de pensées mobilisées par des historiens lorsqu'ils sont confrontés à l'analyse d'un édifice historique. Baron (2010) invite cinq historiens à participer à une visite de la *Old North Church* de Boston. Elle leur demande de décrire à voix haute ce qu'ils feraient pour interpréter les éléments architecturaux ainsi que les artefacts disposés à l'intérieur de l'église. Baron remet alors en question le modèle procédural théorisé par Wineburg (1991, 2001) à propos de la lecture historique des documents textuels. Le processus cognitif engagé par les historiens lors de la lecture d'un édifice historique montre les limites des euristiques de Wineburg (1991).

De cette façon, l'euristique de la critique de la source devient l'*Origination*, une opération de pensée qui consiste à identifier les circonstances menant à l'origine de la construction de l'église. L'euristique de corroboration est remplacée par le concept d'*Intertextuality*, qui représente l'action de situer un édifice parmi d'autres édifices similaires pour l'époque. L'euristique de la contextualisation de Wineburg laisse place à celle de la *Stratification*, soit l'action de situer un document dans son contexte spatial, politique et religieux en ciblant des indices à même l'architecture et les objets dans l'église.

Finalement, Baron établit deux autres euristiques qui émergent chez la moitié de ces historiens à la suite des trois premières, soit la *Supposition* (imaginer le passé en fonction des indices perçus) et l'*Empathic Insight* (se mettre dans la peau d'un individu à l'époque dans ce site).

En somme, ces travaux sur les euristiques de l'histoire tendent à montrer que les historiens mobilisent des opérations de pensée qui varient selon les sources primaires auxquelles ils sont confrontés. En pratique, les élèves sont-ils en mesure de mobiliser des opérations de pensée qui s'apparentent à celles des historiens ? L'observation et l'analyse des pratiques et discours des élèves, durant la phase de préparation du cours-voyage, peuvent nous fournir des pistes de réponses.

#### **1.4.2 Euristique de la contextualisation et difficultés éprouvées par les élèves**

À ce jour, plusieurs recherches empiriques montrent que les élèves âgés de 9 à 17 ans peuvent apprendre à mobiliser ces opérations de pensée lorsque les pratiques enseignantes sont orientées

en ce sens (Monte-Sano, 2008 ; Nokes, Dole et Hacker, 2007 ; Nokes, 2013 ; Pontecorvo et Girardet, 1993 ; Reisman, 2012). De plus, ces études montrent que la mobilisation de ce mode de pensée n'est pas un processus naturel qui arrive par hasard ni le résultat d'une accumulation de faits historiques (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010 ; Lee et Ashby, 2000 ; Wineburg, 2001). Pour que cette mobilisation ait lieu, il faut rompre avec un enseignement de l'histoire aseptisée et mécanique qui répond à des questions que les élèves ne se posent pas (Dalongeville, 2000).

Or, l'appropriation de ce mode de pensée demande du temps (Lee, 2005) et nécessite des exercices répétés et explicites (Charland, 2003 ; Hassani Idrissi, 2005 ; Reisman et Wineburg, 2008 ; VanSledright, 2010 ; Wineburg, 2001). Pour reprendre les mots de Martineau (1999), ces exercices explicites doivent avoir du « sens », pas que de la « pertinence », pour être transférés (Tardif, 1997) et retenus à long terme.

Toutefois, les résultats de ces recherches sont en très grande partie le fruit d'études menées à partir de la lecture et l'interprétation de documents écrits (Nokes, 2011 ; Reisman, 2012 ; Wineburg, 2001), et non d'artéfacts ou de sites historiques.

Nokes, Dole et Hacker (2007) et Reisman (2012) montrent qu'après avoir été formés, les élèves mobilisent sans difficulté l'heuristique de l'indexation de la source. Dans son étude sur la capacité des élèves à lire des documents textuels comme des historiens, Reisman (2012) souligne que le modelage des stratégies liées à la corroboration facilite l'engagement des élèves à mobiliser cette opération de pensée. Ce constat sur les euristiques de l'indexation de la source et de la corroboration ne semble pas s'appliquer à l'heuristique de la contextualisation.

Certaines études montrent que les élèves éprouvent des difficultés à mobiliser l'heuristique de la contextualisation, lorsqu'ils analysent des sources primaires (Huijgen et Holthuis, 2015 ; Reisman, 2012 ; Wineburg, 2001). Dans la majorité de ces études, les tâches demandées aux élèves consistent à lire, décrire, comparer et expliquer leur position à partir de l'analyse de plusieurs sources textuelles ou iconographiques afin de répondre aux questions posées par leurs enseignants.

Lorsque Wineburg (1991) demande à des étudiants d'âge préuniversitaire de lire et interpréter plusieurs documents traitant d'un même objet historique, il observe un faible engagement à décortiquer les informations qui se trouvent dans les documents. Wineburg remarque que les élèves voient les documents comme de l'information qu'il suffit d'abord de repérer et additionner, plutôt que comparer et critiquer. C'est tout le contraire des historiens qui les définissent comme des sources

à comprendre. Van Boxtel et Van Drie (2012) arrivent au même constat lorsque les élèves sont confrontés à un exercice qui avait pour objectif de mobiliser des stratégies liées à la contextualisation d'images.

Toutefois, certains auteurs (Huijgen, et coll., 2018 ; Reisman et Wineburg, 2008) soulignent l'existence possible d'un lien entre la faible promotion de cette habileté dans les pratiques enseignantes et les difficultés éprouvées par les élèves à mobiliser les stratégies de l'heuristique de la contextualisation. Reisman et Wineburg (2008) précisent que les élèves ont besoin de plusieurs exemples de documents et d'une pratique guidée pour comprendre de quelle façon le questionnement d'un contexte peut encourager une interprétation plus sophistiquée du passé.

Or, si toutes ces recherches ont pour objet d'étude des sources textuelles, nous sommes en droit de nous demander si le recours aux artefacts ou aux sites historiques comme sources primaires peut favoriser l'engagement des élèves à mobiliser ces heuristiques, dont celle de la contextualisation.

### **1.4.3 Usage des artefacts et des sites historiques comme sources primaires en histoire**

Selon l'état actuel de nos connaissances, la recherche en didactique de l'histoire traite peu des artefacts ou des sites historiques comme objet d'interprétation de l'histoire en apprenant aux élèves la méthode critique associée à la pensée historique et à son mode de lecture. Boutonnet (2013) souligne qu'il s'agit d'un usage inaccoutumé en classe d'histoire. Pourtant, le recours à ces sources primaires a l'avantage, selon VanSledright (2010), de donner l'image d'un témoin incarné et contextualisé du passé.

De plus, leur analyse peut aussi offrir, aux élèves qui connaissent des difficultés en lecture, une opportunité de penser historiquement sans jongler avec des notions grammaticales ou syntaxiques non maîtrisées lors de l'analyse d'une source textuelle (Baron et Dobbs, 2015 ; Nokes, 2013).

Bien que le numérique rende aujourd'hui possible un accès virtuel à une multitude d'artefacts et de sites historiques, Nokes (2013) souligne qu'il est toujours difficile pour les écoles de se procurer des artefacts pouvant être observés et manipulés en classe. De plus, les écoles font face à des défis techniques, financiers et pédagogiques pour faciliter l'accès à des supports numériques comme celui du jeu vidéo historique (Boutonnet, Joly-Lavoie et Yelle, 2014 ; Joly-Lavoie, 2019).

Enfin, le manque de connaissances antérieures des élèves, les conceptions épistémologiques erronées de l'histoire et l'image d'autorité associée aux discours produits par les musées et les lieux d'histoire publics (Charland, 2003) dressent autant de barrières à la lecture historique des traces du passé par les élèves (Nokes, 2011).

Bien qu'il soit ardu de connaître avec précision le nombre d'élèves participant à des voyages scolaires, rares sont les écoles secondaires au Québec qui n'offrent pas un choix de voyages à leurs élèves. Il existe peu de recherches qui mettent de l'avant les pratiques enseignantes orientées vers le recours aux sites historiques et aux artefacts comme sources primaires pour l'apprentissage de l'histoire en amont d'un voyage ou d'une sortie scolaire (Demers et coll., 2016).

De plus, Noel et Colopy (2012) soulignent qu'une majorité d'enseignants qui préparent et accompagnent les élèves lors de visites scolaires s'en remettent surtout aux guides ou aux ressources documentaires fournies par les institutions muséales. Au Québec, une majorité d'enseignants du secondaire (78 %) mentionne utiliser très peu souvent, voire jamais, la visite de sites historiques dans leurs pratiques enseignantes (Boutonnet, 2013). Et le pourcentage est similaire pour le nombre d'enseignants qui disent utiliser rarement ou jamais le jeu vidéo ou la simulation dans leur enseignement (Boutonnet, 2013).

Nous croyons, et c'est notre hypothèse que l'analyse des situations d'apprentissage conçues et vécues dans la phase de préparation et de réalisation d'un cours-voyage virtuel peut réduire cette lacune observée dans le champ de la didactique de l'histoire.

#### **1.4.4 Possibilité de faire naître un nouveau type d'agentivité**

Si les recherches concernant le recours aux sources primaires pour l'apprentissage de l'histoire sont rares, deux études retiennent notre attention puisqu'elles font réfléchir sur les avantages d'utiliser les artefacts ou des édifices historiques pour chercher à mobiliser des outils de la PH.

Dans une recherche collaborative avec des enseignants de la région de Gatineau, Demers et ses collaborateurs (2016) montrent qu'une enquête sur le patrimoine bâti local est susceptible de favoriser le développement de certaines composantes de la PH chez des élèves du primaire et du secondaire. Les auteurs ajoutent que la participation à ce dispositif d'enquête contribue aux apprentissages disciplinaires des enseignants et des élèves.

En élaborant ce dispositif didactique pour une enquête sur le patrimoine à l'extérieur de l'école, les enseignants ont pu se familiariser avec un autre moyen d'enseignement pour les élèves. L'analyse de l'évaluation des participants semble montrer que l'élaboration d'un travail d'enquête pour les élèves force la mobilisation des outils de la PH (méthode historique et interrogation des sources). L'analyse des perceptions des enseignants envers la tâche d'exploration du patrimoine tend aussi à montrer que le travail d'enquête amène les élèves à jouer le rôle d'interprètes au lieu de suivre uniquement un tour guidé. Ce « nouveau » statut d'interprète de l'histoire offert aux élèves semble avoir une incidence sur leur habileté à mobiliser des compétences qui n'apparaissent pas lors de la transmission orale de connaissances.

Certains élèves vont jusqu'à émettre des commentaires sur l'importance de protéger le patrimoine local analysé, confirmant l'intérêt d'ajouter la composante « éducation à la citoyenneté » associée à l'apprentissage de l'histoire. Ce nouveau type d'agentivité, notion qui se définit par l'habileté d'agir à titre d'agent historique, influe sur la capacité des élèves à mobiliser des outils de la PH.

En histoire, le concept d'agentivité réfère à la capacité d'agir avec l'effet voulu ou avec intentionnalité, dans certaines circonstances, et ce, même au présent (Lefrançois, Éthier, Demers et Fink, 2014). Pour Barton (2012), l'agentivité représente l'habileté de prendre conscience du caractère actif des individus du passé et ceux du présent, identifiés comme des agents historiques. Moreau (2016) associe ce concept à l'approche socioculturelle de l'apprentissage pour lequel le milieu social et culturel joue un rôle prépondérant pour développer l'agentivité des élèves.

À titre d'action pour la compréhension historique, Seixas et Peck (2004) associent l'agentivité à une opération intellectuelle composant la structure de la discipline historique. Interpréter des artefacts permet de s'interroger sur le rôle des agents historiques derrière ces choix de matériaux, de symboles, de formes et de techniques utilisées. Dès lors, l'agentivité se déploie dans des pratiques enseignantes qui engagent les élèves dans un environnement favorisant la compréhension des actions et des acteurs du passé par l'entremise de sources primaires (Seixas et Morton, 2013).

Dans une autre étude, Levstik, Henderson et Yougdo (2014) tentent d'observer de quelle façon la manipulation d'artefacts conçus par les Premières Nations aux États-Unis modifie ou non les perceptions initiales d'élèves du primaire sur l'ingéniosité de ces Nations. L'activité est réalisée en deux étapes. D'abord, les élèves dessinent les images qu'ils ont en tête de ces Nations avant l'arrivée des Européens. Ensuite, ils se rendent dans un centre d'interprétation sur les Premières Nations



et manipulent les outils dans leur environnement naturel, la forêt. Au retour en classe, les élèves apportent des modifications à leur dessin et répondent aux questions des chercheurs.

Selon les auteurs de cette étude, il semble qu'en mettant l'accent sur l'apprentissage d'une réalité sociale à l'aide de la manipulation des outils conçus par ces agents historiques, les élèves prennent mieux conscience des défis techniques relevés par les sociétés autochtones lorsqu'il est question d'interpréter leurs savoirs et savoir-faire.

Ces deux exemples sont porteurs. Ces expériences vécues entre les élèves et les sources primaires participent à des changements de perceptions, dont celle qui traite du rôle d'interprète que peuvent jouer les élèves dans la compréhension des sociétés du passé. Ces changements d'attitude sont influencés par la mobilisation de pratiques interprétatives qui caractérise ce mode de pensée que les auteurs des programmes d'histoire souhaitent voir développer en classe d'histoire.

Dans ce cas, le conflit cognitif a l'avantage « de donner un sens à l'exercice de la pensée historique puisque les élèves, déstabilisés au niveau de leurs savoirs, y trouvent un processus leur permettant d'interpréter ou de réinterpréter rationnellement le passé [...] » (Duquette, 2011, p. 60). L'engagement des élèves dans un dialogue avec le patrimoine bâti et les artefacts ouvre la porte au développement d'une pratique critique en classe d'histoire. Toutefois, il reste de nombreuses zones d'ombre pour cerner le savoir produit au terme de ces situations d'apprentissage qui gravitent autour d'un dialogue avec ces sources historiques.

## **1.5 Problème général et objectifs de recherche**

En résumé, à la lumière de nos lectures des programmes d'histoire, nous constatons que l'apprentissage de l'histoire à l'école secondaire répond à des finalités intellectuelles, culturelles et citoyennes. Pour atteindre ces objectifs, les enseignants doivent mettre en place des activités pédagogiques qui encouragent la mobilisation des différentes composantes de la PH, mais ils sont peu nombreux à le faire (Barton et Levstik, 2004 ; Boutonnet, 2013 ; Demers, 2011).

Pourtant, des recherches empiriques nous éclairent sur la capacité des élèves à mobiliser des opérations de la pensée historique pour l'étude de l'histoire, et ce, dès l'école primaire (Cooper et Capita, 2004 ; Demers, Lefrançois et Éthier, 2010 ; Pontecorvo et Girardet, 1993).

Bien que les élèves soient en mesure de mobiliser certaines euristiques, les études montrent qu'ils éprouvent des difficultés à mobiliser l'euristique de la contextualisation. Or, ces études ont en

majorité recours aux sources textuelles pour développer des outils de la pensée historique. Le paysage empirique est plutôt désertique concernant l'usage des artefacts et des sites historiques comme sources primaires pour l'apprentissage de cette euristique de l'histoire (Baron, 2012 ; Baron et Dobbs, 2015 ; Demers et coll., 2016).

De plus, les travaux de Baron (2012) semblent montrer que les experts (historiens et historiennes) ne lisent pas les sources écrites et les édifices historiques de la même façon. Ainsi, exploiter des sources qui sont de nature différente exige une prise différente ou des clés de lecture qui s'y réfèrent. Ces clés de lecture pavent en quelque sorte la voie à la possibilité d'analyser ces sources du passé pour l'apprentissage de l'histoire.

À notre connaissance, peu de recherches empiriques traitent du processus de construction d'un dispositif didactique à l'intérieur de la phase de préparation au voyage scolaire (Dewitt et Storksdieck, 2008).

Dans un article sur les commémorations de la Première Guerre mondiale en France, De Cock (2015) réfléchit sur les décisions qui motivent ou influencent la conception des situations d'apprentissage par les enseignants. Elle émet alors le regret « de ne disposer d'aucune trace des processus de déroulement des projets, c'est-à-dire des tâtonnements, bifurcations, surprises entre l'intention initiale et le produit fini » (p. 5). Or, la démarche que nous souhaitons mettre de l'avant dans l'analyse du potentiel apport du cours-voyage s'inscrit en droite ligne de ces propos.

Durant la phase de préparation au voyage scolaire, les élèves ont la responsabilité d'agir comme interprètes de l'histoire. Le recours aux artefacts et aux sites historiques de la Grèce dans le cours-voyage permet d'entrevoir le rapport que les élèves entretiennent avec les artefacts, les sites archéologiques et historiques ; comment ils les contextualisent et comment ils se les approprient.

Ainsi, par ce projet de thèse, nous souhaitons répondre à la question générale suivante : quel apport un cours-voyage peut-il avoir sur la mobilisation de l'euristique de la contextualisation chez les élèves ?

À la lumière de notre problématique, nous souhaitons atteindre les deux objectifs suivants dans cette recherche descriptive et exploratoire : (1) documenter et décrire de quelle façon les élèves mobilisent des outils de la pensée historique dans la construction de leur analyse d'artefacts et des sites historiques ; et (2) cibler les modalités de la phase de préparation au voyage qui favorisent la mobilisation des savoirs et celles qui font obstacle à l'interprétation pour les élèves.

L'atteinte du premier objectif permettra de décrire comment les élèves contextualisent et s'approprient des informations que nous livrent ces sites archéologiques et historiques durant la phase préparatoire au voyage scolaire. De cette façon, nous espérons décrire les caractéristiques de leur épistémologie pratique quand ils font de l'histoire à partir de traces matérielles antiques.

Le deuxième objectif cherche à éclairer l'utilité des choix méthodologiques mis de l'avant pour le développement d'un mode de pensée historien en classe d'histoire. Nous croyons que l'analyse des modalités de la phase de préparation au voyage sera utile pour (re)penser ou guider les pratiques enseignantes privilégiées dans le cours-voyage. De cette façon, nous nous attendons à trouver des pistes de réflexion pour mieux juger la progression des élèves durant cette phase d'apprentissage et de l'efficacité de nos actions.

Pour structurer cette recherche empirique, il est essentiel de décrire les assises conceptuelles de notre projet. Le deuxième chapitre est ainsi dédié aux aspects théoriques de ce projet doctoral.

## **Chapitre 2 – Cadre conceptuel**

Dans le présent chapitre, nous présentons les concepts généraux sélectionnés pour répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche. Dans un premier temps, nous exposons les pratiques de référence des experts de la discipline historique puisqu'elles déterminent notre relation aux savoirs dans le cours-voyage. L'étude des pratiques de référence permet ainsi d'exposer les modèles théoriques de la PH ainsi que les concepts et méthodes s'y rattachant.

Après avoir détaillé ces modèles et leurs composantes, nous discutons de la portée de l'heuristique de la contextualisation pour notre étude, puis nous décrivons l'apport des artefacts et des sites historiques pour engager les élèves avec le passé.

En dernier lieu, nous définissons les modèles d'intervention éducative qui conjuguent les trois pôles du triangle didactique (le savoir à enseigner, le savoir enseigné et celui que les élèves acquièrent) afin d'exposer le modèle d'intervention éducative privilégié pour le cours-voyage.

### **2.1 Mode de pensée des historiens et pratiques de référence**

Au cours du 20<sup>e</sup> siècle, les historiens ont problématisé plusieurs paramètres de leur discipline, dont leur méthode, la construction de leurs objets d'étude et les modalités associées à la pratique de l'histoire. Quoiqu'il n'existe pas un seul mode de pensée chez ces experts de la discipline, certaines habiletés intellectuelles fondent cette capacité à penser historiquement.

Cette première partie du chapitre cherche à éclairer la voie méthodologique empruntée par les historiens pour construire des savoirs en histoire. Puisque ces savoirs émergent entre autres de la sélection et de l'analyse de documents historiques, nous présentons ensuite les méthodes et concepts associés à la maîtrise des opérations intellectuelles chez les experts de la discipline. En dernier lieu, nous exposons les liens qui unissent les programmes de l'univers social au Québec aux fondements de la discipline historique.

#### **2.1.1 Nature de l'histoire et méthode historique**

Qu'est-ce que l'histoire ? Comment faire de l'histoire ? Ces questions ont été maintes fois débattues (Hartog, 2016). La raison en est simple : cette discipline qu'est devenue l'histoire est en perpétuel renouvellement. Plusieurs spécialistes se sont penchés sur la construction des savoirs de leur

discipline. Nous présentons un aperçu des approches pour en montrer la diversité, mais aussi pour y décrire la pierre angulaire qu'est la méthode historique pour la reconstruction partielle d'une parcelle du passé humain.

### **Caractère construit de l'histoire**

Dans son *Apologie pour l'histoire*, Bloch (1949/1997) décrit la discipline comme une science qui ne peut être réduite à des abstractions ou à des structures. Pour interpréter les événements ou les phénomènes du passé, les spécialistes de l'histoire doivent faire des choix. Ces choix correspondent aux faits du passé et aux documents sélectionnés pour expliquer l'élaboration d'une pensée.

Bloch (1949/1997) et Carr (1961) rejettent la vision empiriste du travail de l'historien proposée par l'école méthodique, qui consiste à accumuler des faits dans l'explication de certaines réalités sociales. Carr (1961) définit plutôt l'histoire comme un processus d'interaction entre les historiens et les faits, un dialogue entre la société actuelle et celle du passé. Il s'intéresse peu à l'étude de grands personnages puisque ces derniers sont avant tout le fruit de leur époque et du lieu dans lequel ils vivent. Cette position s'éloigne de celle du courant narrativiste et son intérêt pour les figures importantes du passé.

Bloch (1949/1997) et Carr (1961) partagent aussi l'idée que les faits du passé deviennent des faits historiques lorsqu'ils servent pour l'explication d'un objet d'étude. D'ailleurs, l'historien a recours à des documents variés pour construire son objet d'étude. Pour tirer profit de ces documents, il doit savoir les interroger pour en reconstituer le contexte à l'aide de techniques aussi variées que sont les documents (Ginzburg, 2004). Bloch (1949/1997) décrit le document comme « [...] tout ce que l'homme dit ou écrit, tout ce qu'il fabrique, tout ce qu'il touche peut et doit renseigner sur lui » (p. 63). Ces documents vont des archives de la police parisienne du 18<sup>e</sup> siècle (Farge, 1989), aux ouvrages littéraires (Ginzburg, 2004) ou aux représentations des sensibilités et de l'ignorance des agents historiques (Corbin, 2020).

Sans aspirer à l'exhaustivité, d'autres historiens ont contribué aux débats associés à l'écriture de l'histoire et son processus créatif, méthodique et rigoureux (Jablonka, 2014 ; Marrou, 1961 ; Prost, 1996 ; Veyne, 1971) ainsi que sur le rôle que sont amenés à jouer les historiens dans une société (Hartog, 2016 ; Zélis, 2013).

À travers ces différents ouvrages sur la discipline historique, le fil conducteur de la connaissance historique construite est lié au travail méthodique et critique. Par méthode, il faut entendre les opérations de pensée que l'historien mobilise lorsqu'il problématise et analyse des sources historiques (Carr, 1961 ; Ségala, 1992). Il s'agit en quelque sorte d'une représentation qui s'organise entre l'historien (subjectif) et les traces du passé (objet/événement historique).

### **Démarche historique**

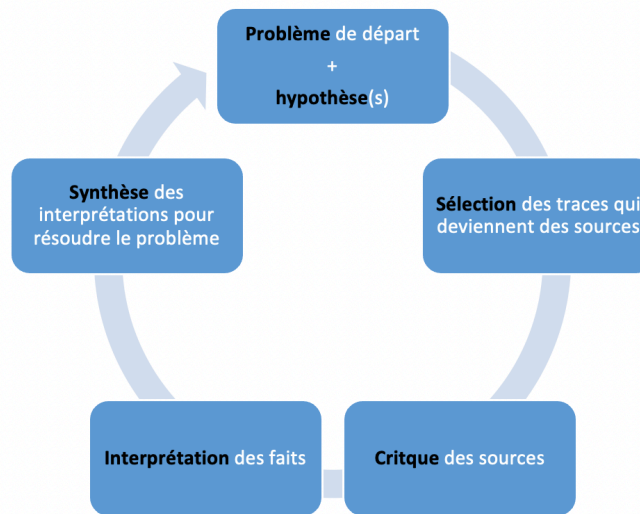
La manière dont l'historien construit le savoir en histoire ne fait pas l'unanimité. Pour Veyne (1971), l'histoire n'a pas de méthode et n'est pas une science, mais un art. L'historien a ainsi pour rôle de raconter des événements vrais ayant l'homme pour principal acteur. Pour sa part, Bloch (1949/1997) critique l'image naïve que plusieurs personnes possèdent sur la méthode utilisée par les historiens pour construire des connaissances historiques. À ses yeux, cette méthode n'existe pas et n'a jamais existé :

Au commencement [...] sont les documents. L'historien les rassemble, les lit, s'efforce d'en peser l'authenticité et la véracité. Après quoi et après quoi seulement, il les met en œuvre... Il n'y a qu'un malheur : aucun historien, jamais, n'a procédé ainsi. Même lorsque, d'aventure, il s'imagine le faire. (p. 77)

Si Bloch ne décrit pas une démarche précise, il met tout de même l'accent sur la nécessité d'apprendre à interroger les témoignages historiques pour « les faire parler ». Ces questions sont peut-être instinctives, mais elles s'appuient sur des connaissances et des expériences antérieures. Attendre que le document devienne une source d'inspiration est le pire conseil à donner aux novices. De plus, Bloch soutient l'idée que l'historien prépare ou établit le chemin à emprunter pour son enquête, tout en reconnaissant la forte probabilité qu'il ne le respecte pas. Or, celui qui explore le passé sans itinéraire risque « d'errer éternellement à l'aventure » (Bloch, 1949/1997, p. 78).

Pour Marrou (1961), le chemin emprunté par les historiens tient à une démarche à caractère scientifique constituée d'opérations de pensée (un savoir-faire spécifique à la discipline). S'il n'existe pas de mécanique préétablie, les opérations de pensée peuvent être résumées par la structure proposée par Marrou (1961), adaptée ici par Ségala (1992).

Figure 2.1 – Structure de la démarche historique selon Ségala (1992)



Cette description d'une démarche ou méthode historique illustre d'abord cette possibilité d'aller et retour entre le sujet (produit de son époque) qui propose des problèmes à résoudre, énonce des hypothèses et construit une synthèse, et l'objet du passé (réalité objective) qui n'est atteint que par l'analyse des sources. L'historien n'est pas un observateur contemplatif des traces du passé, il interpelle le passé à partir des préoccupations de son présent (Carr, 1961).

Trois concepts fondamentaux s'entrecroisent dans toute étude historique, soit le temps, l'espace et la société (Hassani Idrissi, 2005). La mobilisation de ces concepts a pour objectif de cerner les actions des êtres humains et les rapports qu'ils entretiennent entre eux et un milieu de vie géographiquement, socialement et historiquement déterminé (Lenoir, 1992).

Ainsi, l'historien cherche à sélectionner l'information au sujet d'un problème posé, à identifier le lieu (concept d'espace), le moment (concept de temps) et les aspects de la société (concept de société) où se déroulent des faits historiques. Il doit ainsi énoncer un problème et le définir à l'intérieur de ces trois concepts fondamentaux. Cette façon de procéder justifie l'objet d'étude et incite à formuler des questions et des hypothèses. La manière de le construire et de le définir dans l'histoire est une étape méthodologique fondamentale (Carr, 1961). Cependant, tout objet d'étude ne peut être traité dans sa totalité, car ce sont toujours quelques aspects qui sont choisis (Veyne, 1971).

Quant à l'hypothèse, elle représente une réponse possible que l'historien souhaite construire selon les conditions de l'observation historique dans laquelle se déroule toute enquête. En fait, la

vérification de la validité d'une hypothèse se concrétise par la comparaison entre les données recueillies par l'historien dans son enquête et les faits considérés au départ dans l'hypothèse. Puisque les traces ou sources du passé ne donnent pas de réponses toutes faites, l'hypothèse permet à l'historien de les interroger. C'est durant cette étape que l'historien essaie de se représenter ce qui s'est passé et ce qui s'est pensé (Collingwood, 1946/1993 ; Ségal, 1992).

Finalement, par ses interactions avec les documents, l'historien voit à définir et hiérarchiser les facteurs du changement ainsi que les liens construits entre les documents sélectionnés et le problème à expliquer. La synthèse correspond alors au processus abouti de ce mode de pensée de l'historien. Il ne lui reste qu'à produire une argumentation pour venir valider une réponse plausible à la problématique de départ. De cette façon, l'exercice de la PH est composé d'une méthode ou d'une démarche à caractère scientifique. Pour Jadouille (2015), cette démarche sert d'outil au service d'une perspective historique.

### **Perspective historique**

L'historien ne porte pas le même regard sur les réalités sociales qu'un économiste, un sociologue ou un politologue (Jadouille, 2015). Selon Boutonnet (2013), la perspective historique « définit autant la valeur de la connaissance historique que du processus qui l'a produite » (p. 17). Faire de l'histoire présuppose de regarder les traces du passé à partir de préoccupations contemporaines. Or, l'adoption d'une perspective historique force à prendre conscience de sa subjectivité (Ségal, 1992) et peut contribuer au processus d'objectivation du réel en situant ses actions de pensée dans un espace-temps donné (Lenoir, 1992). C'est sur cette indissociabilité entre le sujet (présent) et l'objet (passé) que repose la conception du savoir scientifique de la discipline historique (Prost, 1996).

Bien que la perspective historique soit approchée de différentes manières selon les auteurs, les dimensions qui la caractérisent supportent le mode d'analyse et d'interprétation des événements, des phénomènes et des artefacts (Jadouille, 2015). Seixas et Morton (2013) la décrivent comme l'habileté de voir à travers les yeux des gens qui ont vécu à une autre époque et dans des circonstances qui sont parfois très loin de celles du présent. Levstik (2001) ou Lee et Ashby (2001) la définissent comme l'habileté à voir comment les individus ont agi dans le passé et comprendre pourquoi il était raisonnable, selon leur paradigme, d'agir de cette façon.



Pour leur part, Huijgen, Van Boxtel, Van de Grift et Holthuis (2017) soutiennent que la perspective historique s'organise autour de trois composantes : (1) être conscient de la possibilité de plonger sa perspective actuelle dans celle du passé : il s'agit alors d'éviter de supposer que les individus du passé partagent les mêmes buts, intentions, attitudes et croyances qu'aujourd'hui (Barton et Levstik, 2004) ; (2) cibler la reconstruction d'un contexte historique : pour ce faire, il est pertinent de posséder un bagage de connaissances relatives au cadre chronologique des événements, géographique, socioculturel, socioéconomique et politique (Baron, 2012 ; Foster et Yeager, 2001 ; Van Boxtel et Van Drie, 2012 ; Wineburg, 2001) ; (3) montrer une certaine empathie historique, c'est-à-dire prendre le temps de se décentrer de soi-même pour chercher à comprendre les sentiments, les actions et les décisions des individus du passé.

Bien que cette façon de procéder soit peu réaliste pour certains chercheurs (Riley, 1998 ; Wineburg, 1998), d'autres considèrent qu'elle est partie intégrante d'un processus affectif et cognitif contribuant à percevoir les décisions des agents historiques (Endacott et Brooks, 2013, 2018 ; Savenije, 2014).

Moisan (2017) ajoute que cette habileté à faire preuve d'empathie consiste en deux actions, soit porter un jugement sur les sociétés du passé sans imposer ses propres valeurs et faire preuve d'ouverture d'esprit face à ces mêmes sociétés. Sur le plan affectif, l'empathie historique consiste à manifester un intérêt pour les sociétés étudiées et, dans une certaine mesure, à réfléchir aux incidences des événements ou phénomènes du passé à l'époque étudiée et au présent (Barton et Levstik, 2004).

Enfin, ces différentes conceptions montrent que les concepts de perspective et d'empathie historiques ont des frontières poreuses et pour certains auteurs, il s'agit du même concept avec deux noms différents (Endacott et Brooks, 2018).

En somme, la diversité des pratiques de référence en histoire conjugue vers une série d'opérations intellectuelles nécessaire à la construction de la connaissance (Marrou, 1975). S'il ne s'agit pas d'une recette à suivre, la méthode préconisée par les historiens commande l'habileté de comprendre des phénomènes du passé par la médiation de sources et du contexte historique pertinents pris comme référentiels pour se représenter le passé (Seixas et Morton, 2013). Des chercheurs s'intéressent depuis les années 1970 à ces opérations intellectuelles pour en proposer des modèles en enseignement de l'histoire.

### **2.1.2 Modèles et composantes de la pensée historique**

Comme nous l'avons vu, la PH requiert l'utilisation d'une méthode d'analyse critique à partir de documents sélectionnés et disponibles afin de communiquer le savoir construit à l'aide d'un langage propre à la discipline (Boutonnet, 2013). Depuis la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle, plusieurs chercheurs se préoccupent de l'apprentissage de la PH en classe d'histoire. Ces recherches sur la PH ont produit des cadres de références diversifiés (Moreau, 2012).

Sans aspirer à l'exhaustivité, nous choisissons d'évoquer les modèles et composantes de la PH qui, selon nous, font le plus souvent office de référence dans la documentation scientifique nord-américaine. La présentation de ces différents modèles nous offre l'occasion de mieux cerner le rôle attribué au développement de la PH pour l'enseignement de l'histoire. Par la suite, nous identifions les modèles privilégiés pour l'analyse du patrimoine dans le cadre du cours-voyage.

#### **L'approche britannique**

Les premiers travaux sur les modalités et le développement de la PH apparaissent en Grande-Bretagne dans les années 1970, grâce à la mise en place d'un nouveau paradigme d'enseignement de l'histoire. L'apprentissage d'un contenu sous la forme chronologique est remplacé par l'apprentissage des concepts de changement et continuité, de causes et d'empathie historique (le projet *History 13-16* initié en 1972).

Les travaux de Shemilt (1983) permettent d'établir des stades de progression des idées des élèves en rapport à la discipline historique. Ces stades influencent la compréhension de la nature de l'histoire. Par exemple, les deux premiers stades correspondent à une vision déterministe de l'histoire, considérant l'histoire comme un récit déjà écrit qui ne peut se transformer. Le troisième stade présente une compréhension du produit de l'histoire comme une suite de récits d'événements uniques qui se succèdent. Et finalement, le quatrième stade est caractérisé par l'importance accordée au contexte des événements et aux concepts de cause et de conséquence.

Au début des années 1990, le projet CHATA (*Concepts of history and teaching approaches*) voit le jour. Le directeur de ce projet, Peter Lee, cherche à comprendre les idées d'élèves du primaire et du secondaire (7-14 ans) au sujet de l'histoire et la compréhension des concepts disciplinaires de preuve, de causalité et d'explication (Lee, 2005). Les travaux de Lee (2005) participent alors à l'enrichissement du modèle de progression des idées pour définir des concepts procéduraux, ou

disciplinaires (Moreau, 2016), qui influencent le rapport aux savoirs des élèves ainsi que leur représentation des sources historiques.

Lee (2005) identifie des concepts disciplinaires, tels que témoignage, source, cause, empathie, changement et temps, que les élèves doivent maîtriser afin de favoriser l'apprentissage de la PH et ainsi se familiariser avec ce mode de pensée. La maîtrise de ces concepts n'est pas linéaire. Elle se fait au rythme de l'élève (Lee, 2005). De plus, dans ce modèle, les concepts substantifs, c'est-à-dire les connaissances construites par les historiens, comme les concepts de féodalité ou de démocratie, interagissent avec les savoirs que construisent les élèves. Pour permettre l'apprentissage de ce mode de pensée, les élèves doivent prendre conscience du cadre de référence dans lequel s'inscrit la pratique de l'histoire.

### **L'approche nord-américaine**

Dans les années 1980, de nouvelles théories sur la cognition se développent aux États-Unis. Les travaux sur l'apprentissage de l'histoire s'orientent davantage vers la compréhension des tâches exécutées lorsqu'il est question d'analyser des sources primaires et secondaires (Levstik, 2011).

Wineburg (1991, 2001) cherche à mettre de l'avant les opérations intellectuelles, appelées euristiques, mobilisées par des historiens et des élèves du secondaire, lorsqu'ils doivent analyser des sources textuelles pour construire un récit. Indépendamment du niveau d'expertise, Wineburg identifie et définit quatre euristiques : l'indexation de la source (*sourcing*) ; la contextualisation ; la corroboration et la lecture en profondeur. Ces euristiques permettent à Wineburg de définir les axes d'une méthode critique employée pour l'interprétation de sources, surtout écrites (tableau 2.1).

Tableau 2.1 – Euristiques associées à la pensée historique (Wineburg, 1991, 2001)

<b>Euristiques</b>	<b>Description</b>
Indexation de la source	Interpréter une trace du passé en identifiant l'auteur et la nature de la source pour prendre conscience de la perspective de l'auteur, ses valeurs, ses biais et le niveau de confiance à lui accorder. Aller à la source pour établir des faits. Questionnement : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui est l'auteur du document ?</li> <li>• Quelle est la perspective de l'auteur ?</li> <li>• Pourquoi ce document a-t-il été réalisé ?</li> <li>• Quand a-t-il été réalisé ?</li> <li>• À quel endroit le document a-t-il été produit ?</li> <li>• Cette source est-elle fiable ? Pourquoi ? Selon quels critères ?</li> </ul>

Corroboration	Action de comparer un document avec d'autres pour évaluer la valeur du document, les ajouts ou omissions au sujet d'informations précises. Questionnement : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que disent les autres documents consultés ?</li> <li>• Les documents consultés présentent-ils des points similaires ? Divergents ? Pourquoi est-ce le cas ?</li> <li>• Quel document pourrions-nous consulter pour corroborer les informations ?</li> <li>• Quels sont les documents les plus fiables parmi ceux consultés ?</li> </ul>
Contextualisation	Action de situer un document dans son contexte spatial (où ?) et temporel (quand ?) de réalisation, en plus de déterminer les causes (pourquoi ?) et les conséquences qui y sont associées. Cette euristique oblige la prise en compte des connaissances dont on dispose pour permettre de résoudre une problématique de départ. Questionnement : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels sont les éléments du contexte politique, économique et social dans lequel le document a été produit ?</li> <li>• Comment les circonstances entourant la création du document peuvent-elles influencer son contenu ?</li> </ul>
Lecture en profondeur	Action de produire des inférences à partir des informations perçues lors de la lecture d'une source primaire. Cette euristique se caractérise par la capacité d'interroger l'ensemble d'un texte en accordant une attention au sens des mots. Questionnement : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le propos de l'auteur ? Que déclare-t-il ou revendique-t-il ?</li> <li>• Sur quelle preuve s'appuie l'auteur dans son propos/message ?</li> <li>• Quels mots, phrases, images ou symboles utilise l'auteur pour convaincre son destinataire ?</li> <li>• Comment les mots utilisés nous permettent-ils de comprendre la perspective de l'auteur ?</li> </ul>

À la suite de Wineburg (1991), des chercheurs tentent de développer ces euristiques à partir des documents écrits pour amener les élèves à penser historiquement (Nokes et coll., 2007 ; Reisman, 2012 ; Reisman et Wineburg, 2008). Leurs recherches menées en classe montrent que les élèves maîtrisent mieux l'euristique de l'indexation de la source comparativement à la corroboration et la mise en contexte (Nokes et coll., 2007 ; Reisman, 2012). Quant aux euristiques de corroboration et de contextualisation, Reisman (2012) signale que les élèves les mobilisent plus difficilement lorsqu'ils s'exercent à penser historiquement à partir de documents écrits.

Au Canada, Seixas (1996), Seixas et Peck (2004) et Seixas et Morton (2013) identifient des concepts cognitifs structurels de la PH pour aider les élèves à comprendre, d'abord, comment les

historiens (re)construisent le passé avec les documents dont il dispose. L'emploi du terme « concept » diffère de l'usage habituel puisqu'il est accompagné par un verbe d'action (tableau 2.2). Ces concepts possèdent des particularités et sont considérés comme des stratégies utilisées par les historiens en réponse à des questions qu'ils se posent lorsqu'ils tentent de construire un récit du passé. Pour Seixas et Morton (2013), l'enseignement de ces concepts de second ordre est au cœur des apprentissages en classe d'histoire. Ainsi, ils suggèrent d'amener les élèves à imiter les opérations mentales préconisées par les historiens à l'aide d'un processus d'enquête sous forme de questions ou de problèmes à résoudre.

Tableau 2.2 – Six concepts de la pensée historique (Seixas et Morton, 2013)

<b>Concepts</b>	<b>Questions d'enquête suscitant la réflexion des élèves au sujet du travail historique</b>
Établir la <i>pertinence historique</i>	Comment décider ce qu'il est important de savoir sur le passé ?
Trouver des éléments de preuve en ayant recours à <i>des sources</i> primaires	Comment a-t-on appris ce que l'on sait du passé ?
Définir la <i>continuité et le changement</i>	Comment donner un sens aux courants complexes de l'histoire ?
Analyser les <i>causes et les conséquences</i>	Pourquoi un événement se produit-il et quelles en sont les conséquences ?
Adopter une <i>perspective historique</i>	Comment peut-on mieux comprendre les gens qui ont vécu dans le passé ?
Comprendre la <i>dimension éthique</i> des interprétations historiques	Comment l'histoire peut-elle nous aider à vivre notre présent ?

Au Québec, c'est à partir des travaux de Laville (1979) que Martineau (1999) propose une définition opérationnelle de la PH pouvant favoriser son enseignement en classe. Cette définition s'appuie sur trois composantes. La première est celle d'un langage propre à la discipline servant à se préparer à la complexité de la matière à penser. Par exemple, les élèves doivent connaître le sens et la nature des concepts substantifs spécifiques à la science historique. À ce titre, Dagenais et Laville (2007) ajoutent que l'histoire doit être perçue comme étant composée de faits, de concepts et de théories.

La deuxième composante, fruit de l'épistémologie de la science historique, est celle de l'attitude historique. Les élèves doivent voir l'histoire comme une construction de l'historien, ce dernier devant faire preuve d'esprit critique pour interroger, interpréter et expliquer le produit de l'histoire.

Finalement, la troisième composante est celle de l'exercice de la méthode historique. Cette méthode procède de l'attitude historique puisque faire de l'histoire implique un ensemble d'opérations intellectuelles associées à une méthode. Dans ce cas, l'enseignant doit d'abord encourager les élèves à être curieux intellectuellement et à s'interroger sur les réalités sociales. Pour mieux saisir la complexité de ces réalités, il faut montrer la pertinence de poser un problème, de formuler une hypothèse, de recueillir et de traiter les données de façon critique avec la perspective de temps et de durée, pour enfin proposer une conclusion. Pour Martineau (1999, p. 326-327),

[...] plus la pratique tend vers les indicateurs du modèle proposé, c'est-à-dire plus elle est « axée sur la discipline historique », « centrée sur l'apprentissage » et stratégique, plus on constate chez les élèves qui en bénéficient des manifestations d'une compétence à penser historiquement.

Cependant, Moreau (2016) montre que ces modèles reliés à la PH ne font pas l'unanimité. Pour engager les élèves dans un processus d'apprentissage en histoire, certains auteurs font plutôt référence au concept de raisonnement historique (Van Drie et Van Boxtel, 2008).

Van Drie et Van Boxtel (2008) abordent la construction des savoirs disciplinaires en histoire dans une perspective socioculturelle. À partir de l'analyse de travaux et de discussions auprès d'élèves, ces chercheurs établissent la structure d'un cadre de référence pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire. Ce cadre s'articule autour de six composantes en rapport avec les activités réalisées à l'écrit et à l'oral par les élèves.

Pour faire preuve d'un raisonnement historique, les élèves doivent poser des questions en fonction d'un objet d'étude spécifique, utiliser des sources, les contextualiser, argumenter l'analyse à partir des sources, faire usage de concepts substantifs et de concepts disciplinaires pour décrire, comparer et expliquer.

En résumé, bien que la PH soit définie sous différents modèles, elle est considérée comme un outil cognitif pour l'apprentissage de l'histoire. La majorité de ces modèles et composantes de la PH font référence de façon explicite au processus qu'engagent les historiens et des élèves avec des sources textuelles. Toutefois, les travaux de Baron (2010) remettent en question les opérations intellectuelles employées par les historiens pour l'analyse historique d'un édifice historique.

## Approche pour l'analyse d'un édifice historique

Baron (2010) choisit de mettre en lumière les processus d'interprétation qui s'opèrent lorsque des historiens se livrent à l'analyse et la résolution de problème concernant un édifice historique. En reconnaissant les limites des catégories d'observation des euristiques de Wineburg (1991, 2001), elle établit cinq euristiques mobilisées par des experts lors d'une visite de la *Old North Church* de Boston (tableau 2.3). Par ses travaux, Baron propose un nouveau modèle de la PH, le *Historical Thinking Framework for Buildings* (HTFB).

Tableau 2.3 – Euristiques mobilisées sur un lieu d'histoire public (Baron, 2010)

<b>Modèle de Wineburg (1991, 2001)</b>	<b>Modèle proposé par Baron (2010)</b>
<i>Sourcing</i> [indexation de la source]	<i>Origination</i> [origine]
<i>Corroboration</i>	<i>Intertextuality</i> [comparaison]
<i>Contextualisation</i>	<i>Stratification</i> [stratification]
	<i>Supposition</i> [imagination historique]
	<i>Empathic Insight</i> [empathie]

Par exemple, l'euristique de l'indexation de la source de Wineburg (1991) devient l'*Origination*. Ici, les historiens de l'étude de Baron (2010) établissent d'abord les circonstances des origines de l'édifice. Les questions posées par les historiens cherchent à discerner le contexte géographique, économique, social et religieux du site à l'époque de sa construction.

Quant à l'euristique de la corroboration de Wineburg (1991), Baron (2010) la remplace par le concept d'*Intertextuality*, ou de comparaison des caractéristiques architecturales. Celui-ci représente l'action de situer l'édifice observé dans un champ d'édifices similaires. Cette habileté dépend, selon Baron, de la mémoire visuelle des experts et de leurs connaissances des éléments fonctionnels d'une communauté à une époque donnée (cérémonies religieuses, richesse d'une communauté, aptitudes des constructeurs, etc.).

Pour sa part, l'euristique de la contextualisation de Wineburg laisse place à celle de la *Stratification*. L'action de situer un document dans son contexte spatial (le « où ? ») semble évidente avec le site historique, mais l'aspect temporel s'avère plus complexe (le « quand ? »). En effet, les

historiens cherchent des preuves de l'occupation du bâtiment dans le temps en observant les couches historiques de l'édifice et ce qu'elles révèlent sur son histoire.

Baron en vient à la conclusion qu'au lieu de dater les éléments qu'ils voient, les historiens se « déplacent » entre les périodes historiques. C'est à partir de cette euristique que des différences émergent entre les niveaux d'expérience et de connaissances de chacun des historiens (Baron, 2010). Une des limites observées par Baron réside dans la capacité des historiens à faire des inférences avec leurs connaissances.

Au fil de l'analyse, certains historiens poursuivent leur interprétation du site, permettant ainsi à Baron d'ajouter une quatrième étape au processus d'analyse. Baron observe qu'en l'absence d'éléments de réponse à leurs questions, ces experts vont au-delà de leur savoir de base et proposent des hypothèses puisées à même leur imagination historique (Collingwood, 1946/1993).

La notion d'imagination peut porter à confusion, si nous lui associons la création d'une pure fiction. Baron emploie plutôt le concept de *Supposition* emprunté à Lee (1984) et elle le définit comme étant une stratégie de résolution de problème à partir de laquelle la source sert de racine pour imaginer un passé plausible à partir de preuves observées. Toutefois, pour que cette euristique devienne une composante de la PH, Baron (2012) spécifie qu'elle doit satisfaire un certain nombre de critères, dont l'action de considérer les agents historiques spécifiques à l'époque étudiée et celui d'enraciner toute la démarche d'analyse dans un savoir de base reconnu (Deluermoz et Singaravélou, 2016).

En dernier lieu, Baron a pu observer une cinquième euristique qui consiste à faire preuve d'empathie historique. Elle définit cette action par la notion d'*Empathic Insight*. L'empathie historique s'observe à l'intérieur de circonstances historiques précises et elle dépend, encore une fois, des savoirs de base possédés par les experts ainsi que leur habileté à discerner les éléments du site grâce aux précédentes euristiques.

Enfin, le cadre d'analyse des édifices historiques que propose Baron (2012) permet de considérer les bâtiments comme des évidences des couches du passé (Meunier, 2018). Ces couches historiques sont la manifestation physique d'une série de choix pris par des agents historiques, de leur construction d'origine à aujourd'hui (Baron, 2012 ; Baron, Dobbs et Martin-Alvarez, 2018). Si les textes et les édifices historiques ne s'appréhendent pas de la même façon, il en va de même pour les artefacts (Allard et Meunier, 1999).



## **Approche pour l'analyse d'un artéfact**

En l'absence d'un modèle de la PH associé à la lecture des artéfacts, nous devons nous tourner vers les études muséales pour guider l'analyse de ces traces matérielles. Des recherches menées au Québec dans les années 1990 laissent croire que les façons d'aborder les artéfacts sont multiples et variées chez les élèves (Allard et Meunier, 1999). Hooper-Greenhill (2000) arrive à la même conclusion.

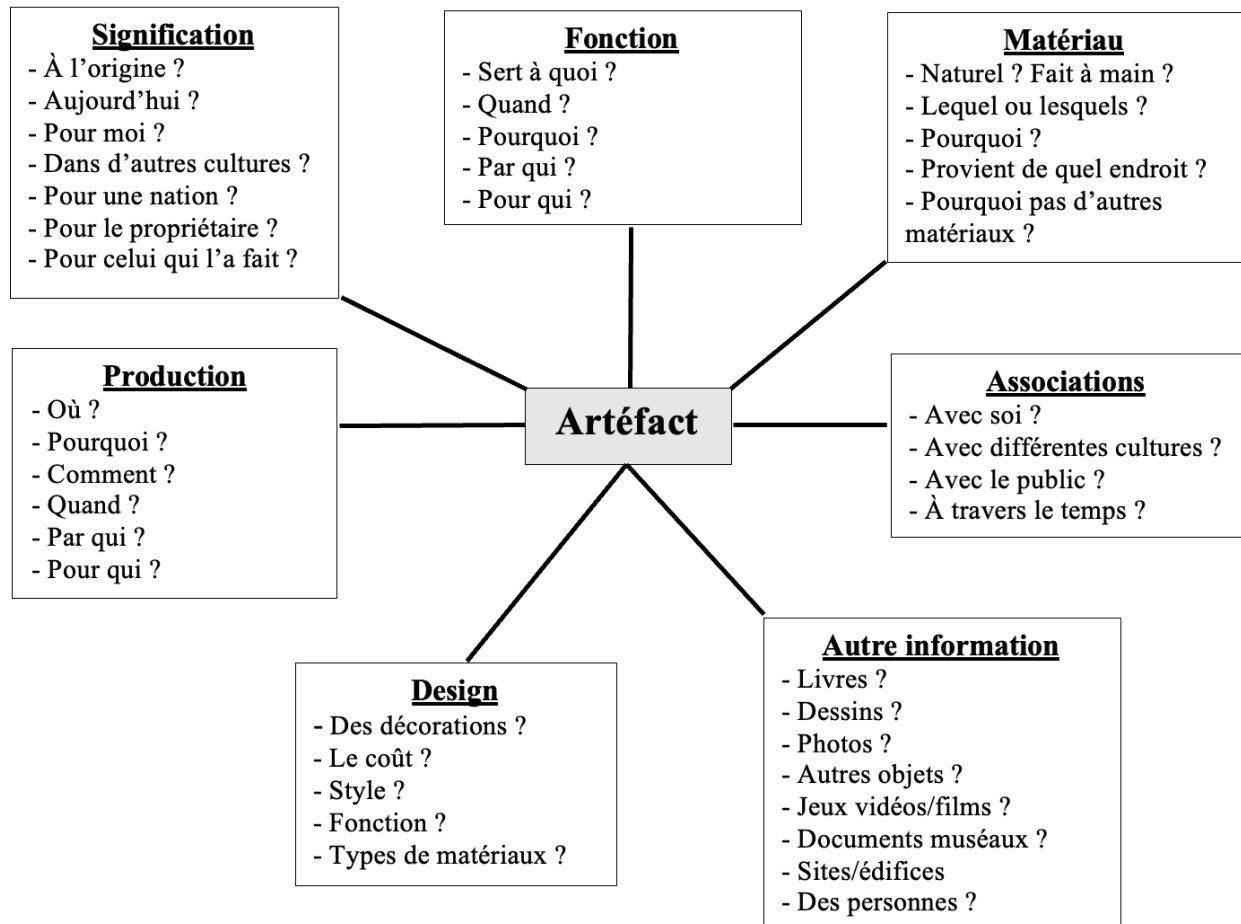
Ce constat est dû à la nature polysémique de ces traces du passé et du processus d'interprétation de celles-ci qui se construit à partir des perceptions et connaissances variées de chacun (Hooper-Greenhill, 2000). De plus, les artéfacts ont la capacité de supporter plusieurs significations qui, par leur interprétation, peuvent être observées à travers différentes perspectives (Pomian, 2014).

Dans un chapitre dédié à l'apprentissage dans les musées et galeries d'art, Hooper-Greenhill (1991) réitère le fait que tous les artéfacts présents dans les musées ont des histoires complexes liées aux passages du temps (dommages, réparations et déplacements de leur lieu d'origine). Par la suite, elle souligne que les artéfacts sont le produit de leur espace spatiotemporel et que l'étude de leur aspect physique (matériaux, forme) nous renseigne sur les techniques et les technologies employées.

Pomian (2014) ajoute que la présence de signes ou de symboles, qu'il qualifie de « sémiophores », en détermine leur fonction. Une étude sur les origines de ces artéfacts favorise ensuite la réflexion sur leur usage dans leur environnement actuel (Baron, Dobbs et Martinez-Alvarez, 2018).

Cette nature polysémique des artéfacts rend leur interprétation ambiguë puisque celle-ci varie selon l'endroit, l'époque, les connaissances antérieures d'une ou de périodes historiques, les opinions et le degré de savoir que possède celle ou celui qui interprète (Hooper-Greenhill, 1991, 2000). Le modèle d'analyse proposé par Hooper-Greenhill (1991) combine les multiples caractéristiques de l'artéfact pour une exploration en profondeur (figure 2.2).

Figure 2.2 – Modèle d’analyse d’un artéfact (Hooper-Greenhill, 1991)



Tout comme les modèles de la PH, celui proposé par Hooper-Greenhill (1991) sert à guider l’analyse par une série de questions que peut se poser l’expert. L’analyse permet de construire des hypothèses en appuyant ses positions sur des éléments de preuve se trouvant sur l’objet et en réalisant des inférences à partir de connaissances de base.

Puisque des représentations iconographiques se trouvent parfois sur les artéfacts, nous devons aussi mettre l’accent sur le rôle prépondérant d’une démarche encourageant l’alphabétisation visuelle des élèves (Jadouille, 2015). À notre connaissance, la grille de lecture des documents iconographiques proposée par Larouche (2014) est celle qui répond le plus aux dimensions de la PH.

S’inspirant d’abord d’une grille d’analyse des artéfacts produite par le Musée McCord en 2003, Larouche (2014) réalise un modèle de nature multidisciplinaire à partir de concepts et de critères d’observation particuliers à la didactique, l’histoire de l’art et la sémiologie.

La structure de cette grille en quatre étapes met en lumière la valeur documentaire de chaque œuvre observée et décortiquée. Cette grille emprunte à la démarche historique, entre autres, des éléments de la critique externe et interne d'une trace du passé. La série de questions proposées par la grille cible davantage la réflexion que la collecte de réponses. Les différentes étapes d'analyse que propose Larouche offrent la possibilité de s'adapter aux différents corpus soumis ou observés.

En sachant qu'il est possible de rencontrer des sources matérielles marquées (figures, inscriptions) et non marquées pour l'interprétation d'artéfacts, cette grille constitue un outil d'analyse plus exhaustif que celle proposée dans le programme d'histoire du Québec et du Canada, pour l'exploration des composantes de l'euristique de la contextualisation. Les sources ne disent pas tout. Pour répondre aux interrogations, les élèves doivent entamer une enquête auprès d'autres sources.

Ainsi, encourager la rencontre ou le dialogue avec les sources matérielles, c'est placer les élèves dans une posture qui leur permet de réfléchir sur la complexité du passé (Larouche, 2011). Cette complexité ouvre la porte aux multiples interrogations, en plus de donner une certaine liberté à ceux et celles qui l'interprètent (Létourneau, 2010).

Barton (2005) mentionne qu'aborder l'histoire à partir de sources matérielles « originales » peut servir quatre fonctions dans l'enseignement de l'histoire : motiver les élèves à s'engager dans une enquête historique en piquant leur curiosité ; fournir de l'information historique que les élèves devront problématiser, repérer, comprendre et mettre à l'épreuve (pour tester leur hypothèse) lors d'une enquête en profondeur ; transmettre des informations à propos du passé en cherchant eux-mêmes des réponses à leurs questions ; et donner un aperçu des expériences et de ce que pouvaient penser les gens du passé en construisant une compréhension plus complexe et nuancée du passé.

En somme, des modèles de la PH évoqués précédemment ou celui concernant les artéfacts et les représentations iconographiques, nous observons l'importance accordée aux opérations de pensée qui consiste à « faire parler » les documents historiques. Les recherches théoriques et empiriques sur la PH sont en adéquation avec les fondements de la discipline historique. L'histoire en tant que discipline scolaire porte aussi les marques de ces fondements disciplinaires et des recherches sur la PH dans ses programmes de formation.

### 2.1.3 Liens avec les programmes d'histoire au Québec

En parcourant les programmes d'Histoire et Éducation à la citoyenneté au Québec, l'exercice de la méthode historique et l'adoption d'une perspective historique représentent des compétences à développer en classe d'histoire. Nous décrivons ici l'apport des fondements de la science historique et des recherches sur la PH dans les objectifs poursuivis par l'histoire scolaire.

Au premier cycle, il est question de développer les trois compétences disciplinaires suivantes : *interroger des réalités sociales dans une perspective historique* (CD1) ; *interpréter des réalités sociales à l'aide de la méthode historique* (CD2) ; et *consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire* (CD3). Ces compétences, leurs composantes et sous-composantes respectives montrent les liens qui unissent la PH et la nature de la connaissance historique.

Dans ces libellés de compétences, les notions de perspective et de démarche historiques servent d'outils de réflexion menant à l'appropriation d'un mode de pensée propre à la discipline. Ils apparaissent ainsi nécessaires pour saisir la complexité des événements ou phénomènes à l'étude.

Dans la première compétence ciblée, les élèves s'interrogent sur les réalités sociales à l'étude. L'action d'interroger s'articule autour de trois axes : (1) se tourner vers les faits du passé en se questionnant sur leur origine, leur contexte et les croyances de l'époque ; (2) considérer les faits sous l'angle de la durée en observant des traces visibles de ces faits dans le présent ; et (3) envisager les faits dans leur complexité en se préoccupant d'avoir une vision globale des faits étudiés (Québec, 2006, p. 344-345).

Pour les auteurs des curriculums (Québec, 2006 ; Québec, 2017), l'interrogation des faits en histoire est systématique et la perspective historique permet de voir ces faits sous l'angle de la durée, des changements et des continuités. Interroger des faits dans une perspective s'apparente à la phase de problématisation et donc en lien avec les fondements de la discipline historique.

Pour trouver des réponses aux interrogations soulevées, il faut conduire une enquête pour aller y puiser des indices. L'exercice de la démarche historique est l'outil privilégié pour enquêter. Celle-ci s'organise autour de trois axes : (1) établir des faits en se documentant, en sélectionnant et en organisant des informations à partir de documents, dont les sources primaires ; (2) expliquer des faits en liant certains aspects identifiés du contexte historique ; et (3) relativiser son interprétation

« en prenant une certaine distance à l'égard de ses propres croyances et opinions » (Québec, 2006, p. 346-347).

La mise en œuvre de cette démarche historique fait référence à la manière dont les historiens construisent des connaissances historiques, ce que Laville (1984) décrit comme l'histoire-méthode. Cette méthode d'analyse critique s'effectue à l'intérieur d'un travail d'enquête qui nécessite de confronter les élèves à l'analyse critique de documents (Martel, 2018).

En somme, les fondements de la discipline historique et les études sur la PH ont une incidence sur les programmes du domaine de l'univers social. De ce fait, la conception de la discipline scolaire répond au besoin d'outiller les élèves pour les amener à acquérir des connaissances, à développer des habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire et à développer des aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale (Québec, 2017).

## **2.2 Mobilisation de l'heuristique de la contextualisation**

L'habileté à contextualiser se retrouve à l'intérieur des modèles de la PH déjà présentés. Nous rappelons que l'heuristique de la contextualisation se définit comme l'habileté de situer un phénomène et les actions individuelles dans leur espace spatiotemporel afin de donner un sens à ces phénomènes et actions (Wineburg, 1991). Chez Wineburg (1991, 2001) et Baron (2012), les historiens mobilisent cette euristique lorsqu'ils placent concrètement une source étudiée dans son contexte spatiotemporel de production. Pour Van Drie et Van Boxtel (2008), la contextualisation est liée à l'argumentation et l'utilisation des sources par les élèves dans une tâche à l'écrit ou à l'oral.

Puisque nous souhaitons observer la capacité des élèves à mobiliser cette composante clé de la PH dans le cadre d'un cours-voyage, nous exposons les difficultés rencontrées par les élèves lors de sa mobilisation en classe d'histoire, puis les modalités à prioriser pour soutenir le développement de la PH dans l'élaboration de situations d'enseignement-apprentissage.

### **2.2.1 Mobilisation chez les élèves**

Comme mentionné dans la problématique, plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que cette euristique est une composante clé de la PH. Toutefois, les élèves la mobilisent peu lorsqu'ils lisent des sources textuelles en classe d'histoire (Nokes et coll., 2007 ; Reisman, 2012 ; Wineburg, 2001). À notre connaissance, peu d'études s'intéressent de façon spécifique à l'apprentissage de cette

euristique par les élèves. Nous présentons ces études pour identifier les obstacles associés à cette faible mobilisation de l'heuristique de la contextualisation.

Quelques études font état de la difficulté à contextualiser des sources en histoire (Huijgen et coll., 2014 ; Reisman, 2012 ; Wineburg, 2001). Cependant, on s'explique mal les raisons à l'origine de ces difficultés (Nokes et coll., 2007). Dans la majorité de ces études, les tâches demandées aux élèves consistent à lire, décrire et comparer des sources textuelles afin de répondre aux questions posées par les enseignants.

De son côté, Wineburg (1991, 2001) souligne que les élèves s'engagent peu dans la lecture critique des documents historiques. Au contraire des historiens, qui voient plutôt les sources textuelles comme des sources partielles et partiales, les élèves cherchent la bonne réponse sans essayer de comprendre un événement à partir de ces sources, sans se demander ce qu'ils peuvent en tirer comme élément de réponse et quelles en sont les limites.

Dans leur étude, Hartmann et Hasselhorn (2008) ont tenté de mesurer l'habileté à contextualiser des décisions d'agents historiques chez 170 élèves de trois écoles secondaires allemandes. En leur soumettant une série de sources textuelles d'époque, la plupart des élèves expliquent difficilement pourquoi des Allemands votent pour le Parti nazi d'Adolf Hitler dans les années 1930. L'explication se trouve peut-être dans les propos de Seixas et Peck (2004). Ceux-ci mentionnent que les élèves sont plus enclins à projeter des valeurs contemporaines sur des réalités du passé. Tenter de comprendre un phénomène ou un événement historique à partir des croyances et des valeurs actuelles crée des distorsions pour contextualiser les décisions d'acteurs historiques.

Cependant, il semble difficile de généraliser cet obstacle de l'anachronisme. Par exemple, certaines études montrent que, dès la fin du primaire, les élèves sont en mesure de surmonter certaines tendances à l'anachronisme (Barton, 1997 ; VanSledright, 2002). De plus, les travaux de Lee, Dickinson et Ashby (1997) soutiennent l'idée que certains élèves âgés de 11 à 14 ans font la distinction entre ce qu'ils connaissent au moment de l'étude de ce que connaissaient les acteurs historiques à l'époque étudiée.

À la suite d'entrevues réalisées auprès de 150 élèves du primaire jusqu'à l'université au sujet de la notion du supplice au Moyen Âge, Berti, Baldin et Toneatti (2009) concluent que presque tous les élèves comprennent que le supplice est lié aux croyances religieuses différentes de celles d'aujourd'hui.

Il se dégage de ces études l'image que des élèves du secondaire peuvent bien posséder un fort bagage de connaissances déclaratives historiques, mais avoir une faible idée sur la manière dont se construit le savoir en histoire. Comme le décrivent Maggioni, Alexander et VanSledright (2004), les élèves arrivent en classe avec des croyances épistémologiques qui peuvent parfois faire obstacle aux apprentissages.

Pour Giordan et De Vecchi (1987) l'obstacle épistémologique est une connaissance, un savoir ou une conception qui procure des réponses adaptées à un contexte familier et avec lequel il faut rompre. Pour Bachelard (1938/1999), il faut chercher à écarter ou à détruire cette conception pour contribuer à la formation intellectuelle de l'apprenant.

Hors de ce contexte, cette connaissance engendre des erreurs, des réponses fausses ou des contradictions. Giordan et De Vecchi (1987) proposent de faire émerger en classe les conceptions des élèves. Ils encouragent ensuite l'enseignant à animer une discussion de groupe pour amener les élèves à expliciter leur pensée. Grâce aux échanges, les points de vue pourront ainsi s'enrichir et évoluer. Nous devons être conscient que les conceptions possèdent une logique et des systèmes de significations propres lui permettant de résister à une argumentation élaborée. D'ailleurs, Dalongeville (2001) a bien montré le rôle central des représentations dans son analyse de l'image du Barbare chez les élèves et les enseignants.

Enfin, les difficultés éprouvées dans la mobilisation de l'heuristique de la contextualisation sont peut-être le résultat d'un enseignement qui s'appuie sur la mémorisation d'évènements (Wineburg, 1991), laissant peu de place aux élèves pour apprendre à contextualiser en classe d'histoire (Huijgen et coll., 2018).

En somme, les études traitant de la mobilisation de l'heuristique de la contextualisation s'articulent autour de l'analyse de sources textuelles. Ainsi, mobiliser cette heuristique implique l'engagement actif des élèves dans un processus d'analyse de documents (Lévesque, 2008 ; Reisman et Wineburg, 2008 ; Seixas et Morton, 2013 ; Van Drie et Van Boxtel, 2008). Il revient donc aux enseignants d'engager les élèves dans ce rôle de médiateur.

### **2.2.2 Rôle des enseignants**

Si les enseignants jouent un rôle clé dans l'enseignement de l'heuristique de la contextualisation (Lévesque, 2008 ; Reisman et Wineburg, 2008), que doivent-ils faire pour la promouvoir en

contexte d'enseignement ? Nous décrivons les pistes de réponse qu'offrent certaines études théoriques et empiriques.

Dans un article traitant de l'enseignement de cette euristique, Reisman et Wineburg (2008) conseillent trois activités aux enseignants pour aider les élèves à contextualiser un document historique : (1) fournir aux élèves un bagage de connaissances historiques suffisant pour leur permettre de faire des inférences ; (2) préparer une série de questions pour guider le regard et la réflexion des élèves lorsqu'ils analysent des documents ; (3) pratiquer le modelage de l'habileté de contextualisation en présentant sa démarche d'analyse à voix haute.

Pour Reisman et Wineburg (2008), la combinaison de ces stratégies pédagogiques peut avoir une incidence sur l'appropriation de cette euristique par les élèves. Or, en l'absence d'étude empirique, il est impossible de cerner les stratégies employées par les élèves lorsqu'un enseignant combine ces activités pédagogiques. Dans ce cas, les stratégies proposées par Reisman et Wineburg (2008) soulèvent des questions sur le sens des apprentissages associés à la contextualisation. Faut-il découper en mouvements simples tous les moments de l'analyse du contexte d'un document ou les décrire aux élèves avant que ceux-ci apprennent à les appliquer dans une tâche ?

Chez Dewey (1938/2006), l'enquête vient avant la leçon. Pour plusieurs didacticiens, dont Dalongeville (2001), l'apprentissage prend racine dans le processus de l'enquête. Il doit donc y avoir matière à s'interroger. Les élèves doivent être engagés dans une situation pédagogique de recherche et celle-ci doit alimenter l'interrogation et le désir de s'enquérir des éléments du contexte pour bien poser le problème. Cette stratégie soulève aussi des questions auxquelles nous devons réfléchir dans la conception d'une situation d'apprentissage. Quand et comment amène-t-on les élèves à se poser des questions, à vouloir problématiser et à ressentir le besoin de connaître le contexte pour, entre autres, bien poser le problème ? Et jusqu'où recule-t-on dans la contextualisation ?

À notre avis, les stratégies d'enseignement-apprentissage proposées par Reisman et Wineburg (2008) et Dalongeville (2001) sont compatibles puisqu'elles doivent être pensées pour outiller les élèves à mobiliser le questionnement dans une tâche complexe en histoire. Reisman (2012) souligne que la mobilisation de l'euristique de la contextualisation requiert l'analyse de plusieurs documents, obligeant les élèves à faire des liens avec leurs connaissances antérieures. La lecture et l'analyse d'un seul document historique n'engagent pas les élèves à mobiliser cette euristique



(Reisman, 2012). Dans la pratique, les enseignants promeuvent-ils cette euristique en classe d'histoire ?

Les didacticiens Huijgen, Van De Grift, Van Boxtel et Holthuis (2017, 2018) ont conçu et testé un instrument d'observation permettant de mesurer la compétence des enseignants à promouvoir l'habileté des élèves à contextualiser en classe d'histoire (le *Framework for Analysing the Teaching for Historical Contextualisation* ou FAT-HC).

L'étude de Huijgen et ses collaborateurs (2018) porte sur l'observation des pratiques de huit enseignants d'histoire du secondaire aux Pays-Bas et leur habileté à contextualiser les phénomènes, les actions ou les événements historiques présentés lors de deux leçons sur des contenus historiques. Les auteurs de cette recherche ont filmé deux leçons pour chacun des enseignants. Par la suite, ils ont appliqué les éléments d'une grille d'observation qui comprend 40 items regroupés en 8 catégories.

Ces catégories sont basées sur des stratégies d'enseignement similaires aux travaux de Reisman et Wineburg (2008). Pour l'enseignant, il s'agit d'être en mesure de (1) reconstruire de façon adéquate un contexte historique ; (2) valoriser l'empathie historique ; (3) faire usage du contexte historique pour expliquer les événements étudiés ; (4) sensibiliser aux conséquences d'une perspective orientée du présent lors de l'étude du passé (Huijgen et coll., 2017), c'est-à-dire de faire l'analyse d'une réalité sociale du passé par le prisme unique des valeurs et des croyances actuelles.

L'étude de Huijgen et ses collaborateurs (2018) montre que les enseignants observés explicitent peu leur façon de contextualiser et promeuvent rarement cette euristique pour comprendre un phénomène ou un événement historique. Toutefois, au-delà des limites de cette étude (observation de seulement deux séances d'enseignement, aucune donnée sur le rapport entre le contenu enseigné et l'importance accordée à la contextualisation), nous portons notre attention sur les items énoncés par les chercheurs.

L'avantage de ce cadre de référence employé par les auteurs est de deux ordres. D'abord, les énoncés opérationnalisent les actions attendues des enseignants. Cela s'avère utile pour centrer les pratiques enseignantes sur la démonstration et l'engagement à la contextualisation en classe. Ensuite, les énoncés opérationnalisent les comportements attendus des élèves lorsque ceux-ci s'engagent dans une tâche nécessitant la mobilisation de l'euristique de la contextualisation (tableau 2.4).

Tableau 2.4 – Contextualisation et comportements attendus des élèves

<b>Comportements observables</b>
L'élève...
Identifie des indicateurs de temps d'un phénomène
Identifie la durée d'un phénomène
Identifie des indicateurs géographiques/spatiaux d'un phénomène dans le temps
Nomme des caractéristiques du contexte politique d'un phénomène dans le temps
Nomme des caractéristiques du contexte économique d'un phénomène dans le temps
Nomme des caractéristiques du contexte socioculturel d'un phénomène dans le temps
Relève le changement ou la continuité d'un phénomène
Compare le phénomène avec d'autres époques
Compare le phénomène avec d'autres endroits
Place le phénomène dans son processus de création à long terme
Dresse les contours du phénomène à partir de plusieurs perspectives

Ces énoncés apparaissent utiles pour cerner l'habileté des élèves à mobiliser les actions de l'euristique de la contextualisation lorsqu'ils ont recours à des sources historiques. L'atteinte des comportements attendus s'évalue selon quatre niveaux : (1) faible ; (2) plus faible que fort ; (3) plus fort que faible ; (4) fort. Cet instrument d'observation s'apparente à la grille de codage élaborée par Nokes et ses collaborateurs (2007) pour opérationnaliser cette euristique.

Pour Nokes et ses collaborateurs (2007), une personne mobilise l'une des composantes de l'euristique de la contextualisation lorsqu'elle utilise des preuves pour supporter sa position à partir de faits ou d'arguments puisés directement d'une ou plusieurs sources. Ainsi, à la grille d'observation de la contextualisation peut s'ajouter l'habileté des élèves à faire référence aux sources qu'ils consultent. Cette opération intellectuelle est absente de la grille conçue par Huijgen et ses collaborateurs (2017) et testée (2018).

Par ailleurs, cette stratégie qui consiste à faire référence aux sources consultées est une composante du modèle théorique du raisonnement historique de Van Drie et Van Boxtel (2008). De plus, Baron

(2012) indique que cette action doit être mobilisée pour l'analyse d'artéfacts ou de sites historiques. Or, à notre connaissance, rares sont les recherches qui étudient la mobilisation de l'euristique de la contextualisation pour l'analyse d'artéfacts et de sites historiques, et à fortiori dans le cadre d'une séquence didactique sur la longue durée comme dans un cours-voyage.

En somme, l'euristique de la contextualisation offre une clé de lecture indispensable pour outiller les élèves à interroger des documents historiques dans une perspective historique (Huijgen et coll., 2018). Toutefois, apprendre à mobiliser cette euristique demande du temps et des exercices répétés (Reisman et Wineburg, 2008).

Les enseignants sont ainsi des guides nécessaires pour engager les élèves dans le développement de cette habileté qui consiste à placer les objets d'étude dans leur contexte respectif. Si les études soulevées s'articulent autour de l'analyse de sources textuelles, nous nous interrogeons sur la manière dont les élèves mobilisent cette euristique lorsqu'ils ont recours aux artéfacts et sites historiques comme sources dans le cadre d'un cours-voyage.

### **2.3 Le patrimoine comme document historique**

Selon Demers et ses collaborateurs (2016), les recherches qui portent sur l'usage du patrimoine pour la compréhension des sociétés du passé et du présent comme sources primaires sont plutôt rares. Au Québec, comme nous l'avons vu précédemment, une majorité d'enseignants du secondaire (78 %) mentionne utiliser très peu souvent, voire jamais, la visite de sites historiques dans leurs pratiques enseignantes (Boutonnet, 2013).

Or, des sondages réalisés auprès de milliers d'élèves et d'adultes montrent le haut niveau de confiance accordé aux musées et aux lieux historiques comme supports du discours historique (Angvik et von Borries, 1997 ; Burkolder et Schaffer, 2021 ; Charland, 2003 ; Resenzweig et Thelen, 1998). De nos jours, l'accessibilité à ces artéfacts et ces lieux historiques est assurée par la médiation d'institutions publiques engagées dans leur conservation et leur mise en scène.

Pour les besoins de notre étude, il importe de décrire le rôle du patrimoine matériel comme document historique. Cela permet d'aborder l'interaction entre mémoire et histoire. Nous précisons ensuite les missions des institutions muséales pour décrire la manière dont elles agissent en tant qu'interprètes de l'histoire.

### 2.3.1 Médiation du patrimoine et construction de la mémoire

Les artefacts et les édifices historiques sont le reflet des rapports qu'entretiennent les sociétés avec le temps historique (Golvin, 2017 ; Hartog, 2003 ; Nora, 1984). Puisque nous souhaitons documenter la façon dont les élèves mobilisent des outils de la PH pour l'analyse d'artefacts et de sites historiques, il convient de définir les notions de médiation et de patrimoine pour cerner les rapports entre mémoire et histoire.

La notion de médiation est un objet d'étude qui traverse de nombreux champs disciplinaires des sciences humaines et sociales (Chaumier et Mairesse, 2017 ; Jacobi et Denise, 2017 ; Vinatier et Laurent, 2008). Dans le milieu de l'archéologie, la médiation désigne « [...] tout ce qui est destiné à réduire la distance et à faciliter l'atteinte des objectifs ou des buts de la diffusion archéologique, historique, technique et scientifique » (Denise et Jacobi, 2017, p. 14). À ce titre, les actions mises en place par les musées et les centres d'interprétation du patrimoine produisent des outils et des récits socioculturels structurés et campés dans un contexte issu de son temps (Wertsch, 1997). La médiation culturelle contribue à diffuser une représentation du passé partagée par les membres d'un groupe à une époque donnée.

À l'ère de la globalisation, Basilico (2005) associe le patrimoine aux facteurs économiques (facteur de prospérité), d'identité et d'intégration. En prenant pour objet d'étude le guide de voyage, Gallant (2018) montre bien en quoi le tourisme médiatisé influence la mise en valeur du patrimoine, le décrivant à la fois comme produit touristique et porteur de l'identité nationale.

Au-delà de la logique de conservation (Anatole-Gabriel, 2016), le patrimoine se retrouve aussi au cœur des transformations que connaissent les sociétés. Entre le 18<sup>e</sup> et la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, le patrimoine fait partie intégrante de la construction de la nation en Europe. C'est à l'État que revient la responsabilité de définir ce qui peut être classé monument historique (Hartog, 2018). Un changement s'opère à partir des années 1970. Des institutions locales et des villes fabriquent du patrimoine et elles créent des repères dans l'espace public où il n'y en avait pas (Gallant, 2018; Hartog, 2018). Pour Hartog (2018), « le patrimoine devient alors une façon d'habiter le présent, de se retrouver dans son propre présent, en le dotant de points d'ancrage » (p. 24). De nos jours, mettre en valeur le patrimoine nécessite la mobilisation de techniques associées à la scénarisation. Cette tendance semble s'amplifiée avec l'utilisation du virtuel (Hartog, 2018).

De ce fait, Basilico (2005) milite pour repenser une définition du patrimoine qui met davantage l'accent sur les fonctions et les significations de celui-ci. Elle définit le patrimoine « [...] comme un ensemble de savoirs, de valeurs, de réalisations et de traditions – ressource sans cesse enrichie et réévaluée servant à la fois au développement et au renforcement du lien social et politique » (Basilico, 2005, p. 2). Autrement dit, les composantes du patrimoine représentent la manifestation physique de croyances, de savoirs et de savoir-faire à une époque donnée (Baron, 2012).

Toutefois, cette conception du patrimoine ne peut se réduire qu'à l'intellect. Selon Ory (2010), il est difficile de comprendre la signification d'un objet de patrimoine à une époque donnée en occultant les sens mobilisés comme la vue, l'ouïe, le toucher ou l'odorat. Cette logique des sens rend compréhensible l'aspect symbolique attribué aux objets, tout comme la monumentalité de certains édifices. Enfin, l'aspect historique de ces témoignages matériels des sociétés du passé s'inscrit en droite ligne avec l'identité et la mémoire.

Audigier (1995) souligne que le projet politique et civique de l'enseignement de l'histoire correspond à la transmission « [...] d'une conception partagée du territoire, de la mémoire collective, du pouvoir » (p. 66). Pour Audigier (1995), ce projet politique et civique se traduit par des finalités qui se regroupent en trois catégories : intellectuelles et critiques (les élèves peuvent être initiés à l'étude de documents et reconnaître le caractère construit du savoir en histoire) ; pratiques (contribuer à la formation du citoyen et préparant les élèves à l'exercice de leurs droits et responsabilités dans une société démocratique) ; patrimoniales et civiques (la construction d'une identité collective nationale passe par la transmission d'un récit continu des origines à aujourd'hui).

Cette fonction patrimoniale de l'histoire soulève des questions concernant le rapport qu'entretiennent histoire et mémoire. Pour Halbwachs (1968), la mémoire est d'abord collective. Cette mémoire collective n'est pas une conservation des événements ou des phénomènes du passé, mais « [...] une reconstruction du passé en fonction du présent » (Joutard, 2013, p. 66). L'historien peut ainsi faire du patrimoine, en tant que matérialisation de la mémoire, un objet d'étude (Hartog, 2003).

Dans *Les lieux de mémoire*, Nora (1984) montre que le patrimoine matériel français est lié au territoire et devient mémoire du passé local, national et, par conséquent, symbole d'identité. Le patrimoine représente alors la trace matérielle de cette mémoire transformée en symboles (part du passé) que l'on tient à conserver pour servir au présent et à l'avenir.

Comme le souligne Todorov (2015) dans *Les abus de la mémoire*, toutes les sociétés et tous les individus « [...] ont le droit de recouvrer leur passé, certes, mais il n'y a pas lieu d'ériger un culte de la mémoire pour la mémoire ; sacraliser la mémoire est une autre manière de la rendre stérile » (p. 32-33). Pour l'auteur, cette sacralisation du devoir de mémoire ne doit pas détourner l'attention des enjeux actuels et futurs concernant le vivre-ensemble. Les enjeux sont sociaux, politiques et donc citoyens.

En somme, la mise en scène de la mémoire livre un état des représentations, des connaissances et des valeurs qu'une société souhaite préserver et promouvoir à une époque spécifique. Cette mémoire participe ainsi à « [...] la formation des identités, qu'elles soient individuelles ou collectives, communautaires ou nationales, de même que dans la construction d'une communauté historique donnée » (Estivalèzes, 2018). À notre avis, les institutions muséales agissent comme des médiateurs du patrimoine en tant que lieux de mémoire.

### **2.3.2 Missions des institutions muséales**

Noel et Colopy (2012) soulignent qu'une majorité d'enseignants qui préparent et accompagnent les élèves lors de visites scolaires s'en remet aux guides des institutions muséales ou aux ressources documentaires qu'elles fournissent. Ces institutions peuvent ainsi influencer de façon indirecte la construction des représentations de l'histoire auxquelles sont confrontés les élèves et les enseignants. Nous décrivons ici ce pouvoir pour cerner le rapport qu'entretiennent ces institutions avec le patrimoine.

Nous disions plus tôt que les traces matérielles du passé ne se donnent pas toutes prêtes à celles et ceux qui les côtoient. Les institutions muséales, par exemple, les sélectionnent et les mettent en scène pour faciliter leur compréhension et pour répondre aux nombreux impératifs d'une exposition. Il en va de même pour les entreprises de jeux vidéos qui utilisent la reconstitution d'édifices historiques comme toile de fond à la jouabilité (Bazile, 2018 ; Éthier et Lefrançois, 2020 ; Joly-Lavoie, 2019 ; Martin et Turcot, 2016).

Les institutions muséales s'intéressent au potentiel de la mise en scène des traces patrimoniales pour faciliter la reconnaissance de celles-ci comme représentatives d'une période historique, d'une société ou d'une civilisation (Smith, 2015). Depuis les années 1990, il est possible de constater une préoccupation constante du rôle des musées comme environnement informel d'apprentissages

(Allard, Larouche, Lefebvre, Meunier et Vadeboncoeur, 1995; Larouche, 2011 ; Jacobi et Denise, 2017 ; Meunier, 2018 ; Smith, 2015).

Dans sa thèse sur la mobilisation des composantes de la pensée historique au musée, Gosselin (2011) mentionne d'emblée que, depuis les années 1990, le domaine de la muséologie critique considère le visiteur comme un apprenant actif ou engagé. Ce constat s'inscrit dans un champ plus large, celui des études sur la culture matérielle. Ce champ d'études, d'abord développé par les ethnologues, les anthropologues et les archéologues, a peu à peu laissé place à la façon dont sont analysées, interprétées et comprises les expositions muséales par les visiteurs (Hooper-Greenhill, 2000) dans le but d'améliorer la relation entre le musée et ses visiteurs.

Ainsi, l'étude de cette relation entre les artefacts/sites historiques et les visiteurs a progressivement mené à la construction théorique d'une pédagogie des musées, justifiant de cette façon leur rôle éducatif (Gosselin, 2011 ; Hooper-Greenhill, 2000) et même citoyen (Meunier et Soulier, 2010).

C'est dans cet esprit que des chercheurs fournissent aux éducateurs des modèles de séquences d'enseignement (Allard et Boucher, 1991 ; Allard, Boucher, Forest et Vadeboncoeur, 1995 ; Jadouille, 2015 ; Marcus, Levine et Grenier, 2012), des stratégies pratiques pour l'enseignement de l'histoire à partir de sources primaires (Mac Austin et Thompson, 2015) et des exemples d'activités pédagogiques à mettre en place dans le cadre de visites muséales (Marcus, Stoddard et Woodward, 2012 ; Morris, 2010 ; Seixas et Morton, 2013 ; Talboys, 2010).

Toutefois, cet apport des espaces muséaux pour l'apprentissage de l'histoire ne doit pas occulter le fait que les discours de ces institutions ne sont pas neutres (Gosselin, 2011). En effet, en construisant des récits à partir d'une mise en scène orchestrée avec des intentions spécifiques, comme aider les publics à donner un sens au présent (Rowe, Wertsch et Kosyaeva, 2002), les concepteurs d'expositions choisissent de mettre en valeur un certain nombre d'artefacts facilitant la transmission de connaissances historiques à des publics précis (Gosselin, 2011 ; Marcus et Kowitt, 2016 ; Trofanenko, 2006).

Ces médiations de production relèvent du travail des spécialistes gravitant autour de la mise en scène du patrimoine (Jacobi et Denise, 2017). Rowe, Wertsch et Kosyaeva (2002) ajoutent que ces professionnels agissent comme producteurs d'un récit en adéquation avec le récit « officiel » de la collectivité. Pour sa part, Ory (2020) souligne l'importance accordée à la caution des experts d'une

période historique pour offrir une certaine crédibilité aux environnements historiques réalistes dans les jeux vidéo à caractère historique.

En somme, les artefacts et les édifices historiques sont des manifestations physiques des choix réalisés par des individus en fonction de leurs connaissances, de la technologie et des ressources disponibles (Baron, Dobbs et Martinez-Alvarez, 2018). Pour lire ces documents historiques, Allard (1999) et Moisan (2014) soulignent que le développement des habiletés d'interprétation oblige les enseignants à mettre de l'avant le rôle que doit jouer le questionnement et l'analyse chez les élèves. L'intervention éducative de l'enseignant est nécessaire pour donner accès aux élèves, et de façon explicite, à une méthode d'analyse rigoureuse des sources pour les outiller à organiser et structurer leur pensée.

## **2.4 Interventions éducatives et mises en action des élèves**

Dans ce projet de thèse, nous cherchons à décrire et analyser les modalités de la séquence didactique du cours-voyage virtuel qui favorisent la mobilisation des savoirs des élèves et celles qui font obstacle à l'interprétation. Pour réaliser cet objectif, nous décrivons ce que nous entendons par la structuration des savoirs afin de cerner le modèle d'intervention éducative à privilégier dans le cadre du cours-voyage.

### **2.4.1 Structuration des savoirs**

À titre de spécialistes de la transposition didactique, les enseignants d'histoire ont pour objectif de planifier et structurer des séquences d'enseignement et d'apprentissage (Québec, 2017). Ils agissent en quelque sorte à titre de médiateurs de l'apprentissage (Lenoir, 2005). L'intervention éducative se résume aux choix de l'enseignant pour que les élèves puissent réaliser des apprentissages (Chevallard, 1985/1991).

Toutefois, les élèves sont aussi des acteurs de l'apprentissage. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive montrent que l'apprentissage est un processus actif. Nous présentons ici les fondements psychopédagogiques et psychologiques de ces processus par la structuration des savoirs.

Tardif (1997, p. 34) fait remarquer que « [...] la personne qui apprend ne reste pas passive devant ce qui lui est présenté. Au contraire, en recevant les informations qui lui parviennent de l'extérieur,



peu importe le récepteur sensoriel qui capte ces informations, elle fait une sélection ». Toutefois, cette sélection n'est pas toujours réalisée consciemment ou de façon volontaire.

Pour Bruner (1966), connaître est le fruit d'un processus. Le savoir n'est pas inné, il se structure et se construit. Cependant, l'apprentissage ne se résume pas à la simple interaction entre les apprenants et leur milieu. Pour Barth (1993), le savoir se construit dans son contexte d'utilisation, qui est à la fois social et personnel. Il s'élabore entre autres au contact d'autres individus (Barth, 1985 ; Vygotski, 1978).

Cette approche de l'apprentissage, nommé socioconstructivisme, cherche à tenir compte du contexte culturel dans lequel s'inscrit le processus de construction des connaissances. Dans le cadre scolaire, l'enseignement contribue à ce processus de construction lorsque les tâches proposées aux élèves les invitent à s'interroger sur les documents fournis en classe, à formuler des hypothèses et à interpréter de façon critique les sources qui leur permettront de résoudre un problème de recherche. Ces tâches ont pour but d'amener les élèves à développer des habiletés qui s'ajoutent à celles qu'ils possèdent.

Vygotski (1978) identifie le rôle de cette interaction dans la théorie de la zone proximale de développement. Cette zone se situe là où les élèves possèdent des connaissances et le niveau qu'ils pourraient atteindre avec l'aide d'interactions. Dans cette approche, Vygotski (1978) considère que les mécanismes liés à l'apprentissage sont déterminés par la collaboration de chaque personne avec les autres. Barth (1993) associe ces interactions à la notion de dialogue cognitif. Ce dialogue est rendu possible par la collaboration dans un contexte où les élèves peuvent partager leurs idées, expliquer leur argumentation et échanger selon les propos entendus. Ces échanges entre le médiateur (l'enseignant) et les élèves participent à la structuration du savoir.

Ces interactions entre individus permettent aussi de faire un lien avec les médiations du patrimoine. En effet, cette médiation par le patrimoine, qu'il s'agisse d'un site historique ou d'un monument commémoratif, peut servir à la production d'un récit permettant d'uniformiser l'identité collective (Wertsch, 1997). La compréhension ou la réception de cette médiation peut varier d'une personne à l'autre et selon les représentations véhiculées dans un groupe spécifique. La notion des représentations sociales (définie par l'acronyme RS dans notre étude) sert alors à permettre de comprendre dans son ensemble la structuration du savoir en classe.

Ce concept de représentations des individus est à considérer dans la structuration du savoir puisqu'elles constituent la manière de voir les réalités sociales en fonction des croyances et valeurs d'une société (Abric, 2005 ; Moscovici, 2001).

Pour tenter de voir comment ces représentations sont liées à l'apprentissage et l'enseignement, nous devons identifier les principales caractéristiques de ce concept issue des travaux de Durkheim à la fin du 19<sup>e</sup> siècle (Moisan, 2010). Ce dernier est le premier à conceptualiser la forme de pensée et l'homogénéité des références culturelles et politiques communes guidant les actions des membres d'une société. Il définit cette forme de pensée et de connaissances sociales partagées comme des « représentations collectives ».

Ce concept sera repris dans les années 1960 par d'autres chercheurs comme Moscovici. Ce dernier met en évidence la rigidité du concept de représentation collective et son inapplicabilité au sein des sociétés composées de différents sous-groupes qui ont des pratiques et idéologies différentes (Moisan, 2010). Pour décrire ces subtilités des réalités de la vie sociale, il propose une théorie des représentations sociales reconnaissant la coexistence de différentes représentations chez les membres d'une même société.

Ainsi, depuis les années 1960, le concept de représentations sociales est mobilisé pour saisir la compréhension de phénomènes sociaux pour un groupe de personnes dans un contexte donné. Les définitions du concept diffèrent d'un auteur à l'autre, mais elles conservent du moins des caractéristiques communes. Elles sont considérées à la fois comme un contenu individuel et partagé (opinions, attitudes, croyances, valeurs) et un processus de construction et d'utilisation des connaissances (Abric, 2003). Pour Jodelet (2003), elles participent à

[...] l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. (Jodelet, 2003, p. 367-368)

Selon Flament et Rouquette (2003), les représentations sociales se traduisent dans le jugement et dans l'action. Cela nous permet d'interroger les élèves sur la nature des sources en histoire et d'observer de quelle façon l'utilisation de ces sources influence leur compréhension des réalités sociales

étudiées durant l'année scolaire. Jodelet (2003) ajoute que le processus de construction des représentations se déroule dans une phase d'objectivation et d'ancrage.

Dans la phase d'objectivation, l'individu organise le ou les contenus pour en faire une image plus concrète et compréhensible. Cette étape permet à l'individu de donner un sens à cette information, ce qui constituera le noyau figuratif de cette représentation. Lors de la phase d'ancrage, cette représentation s'associe à un savoir déjà existant et s'enracine dans le système de pensée. À ce moment, le sens que prend la représentation interagit avec les valeurs et croyances partagées par le groupe (Jodelet, 2003). Comme le souligne Moisan (2010), « cette caractéristique de l'ancrage permet de reconnaître les idées sources, les stéréotypes, les archétypes partagés par les membres d'un groupe social » (p. 32).

Par conséquent, les représentations sociales forment en quelque sorte une organisation psychologique, une forme de connaissance particulière à une société et se distinguent alors des notions d'opinion ou d'image (Abric, 2005).

Pour mieux saisir ce qui favorise la mobilisation des savoirs et celles qui font obstacle à l'interprétation chez les élèves dans le cadre du cours-voyage, l'apport de ce concept nous semble indéniable puisqu'il peut influencer le rapport au savoir (Larose et coll., 1994) ainsi que la perception des élèves de leur rôle d'agents historiques.

En somme, dans le cadre du cours-voyage, la structuration des savoirs s'inscrit dans un contexte où les artéfacts ont pour rôle de stimuler la médiation entre le savoir et les élèves. En appliquant une approche de l'apprentissage qui s'exerce par l'interaction entre les élèves et l'enseignant, nous devons tenir compte des interventions éducatives planifiées par l'enseignant (Jadoulle, 2015).

#### **2.4.2 Typologie des modèles de l'intervention éducative**

Puisque nous voulons permettre aux élèves d'agir comme interprète de l'histoire dans le cours-voyage, nous portons une attention particulière à l'intervention éducative qui promeut l'interaction entre les élèves et l'enseignant et facilite la mise en place de ce que Jadoulle (2015) nomme la didactique de l'enquête. Nous présentons l'approche préconisée par différents modèles de l'intervention éducative pour la structuration du savoir et exposons les raisons expliquant le choix du modèle de l'interstructuration cognitive.

Comme nous venons de le voir, l'apprentissage implique des interactions entre les élèves, l'objet à enseigner et à apprendre, l'enseignant et le milieu dans lequel ces rapports s'effectuent. La prise en compte de ces interactions dans l'apprentissage est définie par le concept d'intervention éducative. Selon Lenoir (2005), l'intervention éducative représente

[...] une médiation pédagogique-didactique exercée par l'enseignant, qui prend également en considération les aspects organisationnels et les dimensions contextuelles (institutionnelles et sociales) ainsi que les autres dimensions constitutives de la pratique d'enseignement [...]. (p. 12)

Pour que cette médiation pédagogique-didactique prenne tout son sens, Lenoir (2005) souligne que les enseignants doivent soutenir la mise en œuvre de démarches à caractère scientifique, comme en fait partie l'enquête en histoire. Pour faciliter l'analyse du processus d'apprentissage de la PH en interrelation avec l'enseignement, nous retenons la typologie des modèles de Lenoir (1991) élaborés à partir des travaux de Not (1979).

Ces modèles d'intervention éducative ont l'avantage de rassembler « [...] les composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, des savoirs et un ou plusieurs enseignants dans un contexte socioéducatif et socioculturel spécifique, sans privilégier l'une ou l'autre de ces composantes » (Lenoir, 2005, p. 8). Boutonnet (2013) ajoute que les pointes du triangle didactique se retrouvent ainsi dans chacun des modèles, soit l'élève comme sujet, l'enseignant comme agent et les outils de la PH comme objet d'étude dans le cas qui nous intéresse.

Afin de nous servir de ces modèles comme cadre d'analyse des interventions éducatives proposées dans un cours-voyage, nous croyons pertinent d'identifier les principales caractéristiques de ces modèles, soit les méthodes (1) d'hétérostructuration cognitive traditionnelle, (2) d'hétérostructuration cognitive coactive, (3) d'autostructuration cognitive et (4) d'interstructuration cognitive.

Dans le premier modèle d'enseignement-apprentissage, l'exposé magistral et la mémorisation de faits sont privilégiés. L'enseignant est le détenteur du savoir et c'est par lui (ou le manuel) qu'est transmis un savoir déjà structuré aux élèves. Jadouille (2015) nomme ce modèle « l'exposé-récit ».

Le modèle d'hétérostructuration cognitive coactive est le prolongement du premier auquel vient s'ajouter une « plus grande » responsabilité des élèves dans la construction du savoir. Ainsi, l'enseignant programme et planifie les objectifs à atteindre et découpe des savoirs préconstruits pour les faire découvrir aux élèves. La sollicitation des élèves s'effectue à l'intérieur d'un enseignement magistral lorsque l'enseignant les invite à répondre à ses questions.

Jadoulle (2004) nomme cette méthode de « discours-découverte ». Boutonnet (2013) résume l'action d'enseigner à la planification des bons gestes et des bonnes ressources pour que les élèves empruntent le « bon chemin ». De plus, les RS des élèves ne servent pas de point de départ, laissant de côté les questions que peuvent se poser les élèves. Il semble que ce modèle soit très répandu dans les écoles (Bouhon, 2009).

Quant au modèle d'autostructuration cognitive, la construction du savoir se réalise selon le rythme et les questionnements de chaque élève. Les guides de l'enseignement sont la maturité et l'autonomie des élèves et non le savoir à enseigner (Lenoir, 1991).

Le dernier modèle est celui de l'interstructuration cognitive. Il s'agit d'un modèle qui fait référence à l'équilibre atteint par le rôle joué par les élèves, l'enseignant et le savoir à développer dans des tâches d'apprentissage. L'importance surévaluée de l'enseignant ou des élèves dans les autres modèles s'estompe pour privilégier un certain équilibre (Lenoir et Laforest, 1994). Selon Larose et coll. (1994), le recours aux perspectives constructiviste et interactive de l'apprentissage s'observe dans la mise en œuvre

(...) d'un ensemble d'interactions qui s'établissent de façon dynamique entre le sujet (l'élève), l'objet (les savoirs disciplinaires) et l'enseignant (le médiateur), les trois pôles de la relation pédagogique étant eux-mêmes médiatisés dans leurs relations et marquées par leurs rapports à la classe, au milieu scolaire, à la société et à leurs déterminants structurels. (p. 724).

Dans ce modèle, l'enseignant a pour rôle de planifier, supporter et réguler les apprentissages. La structuration du savoir se fait alors de façon autonome, mais l'enseignant agit comme guide et régulateur des interprétations des élèves. Jadoulle (2015) nomme ce modèle d'apprentissage-recherche puisque les élèves construisent leurs connaissances en tant que réponses à des questions de recherche.

À notre avis, le modèle de l'interstructuration cognitive rend pertinent l'exercice de la méthode historienne en classe. En effet, engager les élèves dans une démarche historique d'enquête tend à éviter le piège de la simple transmission de connaissances, celles construites et interprétées par le maître. De plus, ce modèle apparaît conforme à l'approche socioconstructiviste des savoirs puisque l'enseignant choisit de stimuler l'effort et l'engagement des élèves dans un processus composé d'opérations intellectuelles et d'échanges en classe. Ce processus débute par la constitution d'un

problème qui guide la collecte de données. Il se poursuit par l'analyse des données et leur synthèse en vue de leur communication auprès des pairs ou de l'enseignant (Guay, 2002).

Cependant, pour que ces apprenants se servent de ces opérations intellectuelles et pour que ce processus de construction des connaissances s'active, ils doivent avoir un intérêt à y investir du temps et de l'énergie (Guay, 2002 ; Jadouille, 2015). Pour notre part, nous concevons le cours-voyage comme un espace propice à l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale. Cette conception de l'apprentissage fait écho à la théorie des communautés de pratique conceptualisée par Wenger (2005).

La valeur de cette notion de communauté de pratique réside dans le fait qu'elle contient des composantes associées aux tenants et aboutissants du cours-voyage. Pour encourager le sentiment de participation et une forme d'appartenance au groupe, les élèves sont investis d'une mission d'enquête leur permettant de jouer le rôle actif de collaborateurs et faire ainsi profiter les autres de leur savoir et de leurs compétences. Par ce partage des tâches, nous cherchons à créer chez les participants une relation de responsabilité mutuelle. Cette responsabilité attribuée aux élèves donne un sens à leur présence en classe lors de deux périodes d'étude sur un cycle de neuf jours.

De plus, les activités réalisées en groupe sur l'heure du midi ou en soirée (conférences sur l'archéologie) sont susceptibles de créer un engagement mutuel. Pour Wenger (2005), l'engagement mutuel est un élément essentiel à la communauté de pratique. Dès lors, la communauté de pratique se définit comme un regroupement d'individus facilitant la réalisation de projets et le développement de compétences.

En somme, les travaux entourant la structuration du savoir nous permettent de préciser l'apport du modèle de l'interstructuration cognitive pour favoriser le développement de la PH dans le cours-voyage. Ce modèle partage aussi des composantes constitutives avec la théorie des communautés de pratique pour la création d'un milieu d'apprentissage fondé sur l'interaction entre l'enseignant, les élèves et le savoir à apprendre.

## **2.5 Synthèse et rappel des objectifs de la recherche**

Les concepts centraux présentés dans ce cadre conceptuel servent à préciser notre problématique générale. Nous avons articulé notre cadre conceptuel autour de trois grands thèmes : (1) le mode de pensée des historiens et les composantes de la pensée historique ; (2) le rôle clé de l'heuristique

de la contextualisation pour l'analyse du patrimoine en classe et à l'extérieur de la classe ; et (3) les interventions éducatives et la mise en action des élèves.

Dans nos deux premières sections, la description des pratiques de référence chez les historiens et les différents modèles et composantes de la PH nous ont permis de cerner les outils de ce mode de pensée que nous souhaitons voir mobiliser par les élèves lorsqu'ils s'engagent dans une enquête historique. Différents auteurs s'accordent pour souligner le rôle central de l'habileté de contextualiser des documents historiques lors de l'exercice de la méthode historique.

Toutefois, rares sont les recherches qui s'intéressent à la mobilisation de cette euristique et encore moins celles qui recourent aux artefacts et aux sites historiques comme sources primaires pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire.

D'ailleurs, dans la troisième section de notre cadre conceptuel, nous nous sommes intéressés à la notion de patrimoine et son exploitation pour l'apprentissage de l'histoire. Nous avons souligné le rôle des institutions muséales comme agents historiques, c'est-à-dire en tant qu'interprètes de l'histoire. Par la description des médiations du patrimoine, nous sommes en mesure de mieux saisir les rapports entre histoire et mémoire collective et identitaire.

Il nous est donc possible de porter un autre regard sur ces traces du passé à titre de document à analyser, et non comme source de vérité historique. Toutefois, les résultats de plusieurs recherches tendent à montrer que l'interprétation des sites historiques ou artefacts nécessite l'accompagnement des enseignants.

C'est la présentation des modèles de l'intervention éducative susceptibles de favoriser l'engagement des élèves dans la construction du savoir qui clôt ce cadre conceptuel. En effet, une description des modèles retenus montre que le modèle de l'interstructuration cognitive est celui qui permet de proposer des méthodes d'enseignement-apprentissage favorisant la mobilisation des euristiques de la PH dans le cadre du cours-voyage.

Ainsi, à la lumière de notre cadre conceptuel, nous souhaitons préciser notre question générale pour intégrer ce modèle de l'intervention éducative. Notre question se pose maintenant de cette façon : Quel apport un cours-voyage fondé sur l'interstructuration cognitive peut-il avoir sur la mobilisation de l'euristique de la contextualisation par les élèves ?

En somme, ces quatre sections ont pour fonction de circonscrire les deux objectifs de notre recherche : (1) documenter et décrire de quelle façon les élèves mobilisent des outils de la pensée historique dans la construction de leur analyse d'artéfacts et des sites historiques ; (2) identifier les modalités de la phase de préparation au voyage qui favorisent la mobilisation des savoirs et celles qui font obstacle à l'interprétation pour les élèves. Ainsi, le prochain chapitre a pour but de décrire l'appareillage méthodologique privilégié pour collecter et analyser les données en lien avec ces objectifs de recherche.





## **Chapitre 3 – Aspects méthodologiques**

Le chapitre précédent a permis de circonscrire le cadre conceptuel de notre recherche. Nous avons décrit les modèles et composantes de la pensée historique pour mettre l'accent sur la mobilisation de l'heuristique de la contextualisation. Nous avons aussi montré que l'analyse des artefacts et des sites historiques est au centre de l'exercice de la méthode historique que nous souhaitons faire pratiquer aux élèves par l'entremise de l'enquête.

Pour cibler l'interaction entre les élèves, l'enseignant et les savoirs disciplinaires, nous avons présenté les modèles d'intervention éducative conjuguant les trois pôles du triangle didactique pour privilégier celui recourant aux méthodes d'interstructuration cognitive.

Les deux sections de ce chapitre rendent compte de la méthodologie mise en œuvre pour collecter et analyser nos données. À l'aide de ces outils, nous souhaitons remplir nos deux objectifs de recherche, à savoir (1) documenter et décrire la façon dont les élèves mobilisent des outils de la pensée historique dans la construction de leur analyse d'artefacts et de sites historiques et (2) discerner les modalités de la phase de préparation au voyage favorisant la mobilisation des savoirs de celles faisant obstacle à l'interprétation pour les élèves. Cette recherche se réfère à une étude de cas qualitative (Stake, 2005 ; Yin, 1984/2003) et se divise en trois parties.

La première partie traite de l'approche qualitative et exploratoire de notre recherche. La deuxième partie cible les caractéristiques de la posture de l'enseignant-chercheur comme participant-observateur de l'étude de cas, de l'échantillonnage retenu et du déroulement de la phase de préparation d'un cours-voyage au secondaire. La troisième partie expose les choix d'instruments pour la collecte des données et les méthodes favorisant leur analyse.

Pour réaliser cette recherche doctorale, un certificat d'éthique a été délivré par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal (annexe A).

### **3.1 Approche qualitative et exploratoire de la recherche**

Paillé et Mucchielli (2012) définissent la recherche qualitative de terrain comme une recherche impliquant « un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (p. 13). Nous inscrivons ce projet de thèse dans cette approche pour avoir l'occasion d'examiner le niveau

de mobilisation de l'heuristique de la contextualisation chez les élèves et pour (re)penser les choix méthodologiques privilégiés dans la phase de préparation du cours-voyage qui favorisent ou non cette mobilisation.

Pour préparer ce terrain, nous présentons les raisons qui justifient le choix de l'étude de cas et par la même occasion, nous spécifions le rôle des acteurs de la recherche.

### **3.1.1 L'étude de cas comme stratégie de recherche**

Bien qu'elle soit une stratégie méthodologique parfois contestée quant à la faible généralisation des résultats (Roy, 2016), l'étude de cas semble l'approche à privilégier pour décrire et comprendre des réalités ou phénomènes complexes, individuels ou collectifs, dans leur environnement (Gagnon, 2012 ; Roy, 2016). Nous discutons ici de ce choix méthodologique pour répondre à nos objectifs de recherche.

Dans la documentation scientifique, les définitions de l'étude de cas varient selon les auteurs (Merriam, 2009 ; Stake, 2005 ; Yin, 1984/2003). Cependant, la définition de Yin (1984/2003) suscite notre intérêt puisqu'elle aborde l'étude de cas d'un point de vue méthodologique. Yin (1984/2003) conçoit ainsi l'étude de cas comme une enquête empirique qui analyse un phénomène dans son contexte lorsque les frontières entre le phénomène étudié et son contexte sont floues (dans la classe et à l'extérieur de celle-ci) et qui oblige à recourir à des sources de données multiples et variées.

Dans la même lignée, Creswell (2007) associe l'étude de cas à l'exploration prolongée d'un phénomène dans un milieu défini. Cette exploration mène à la description détaillée d'un rapport organisé selon les thèmes émergeant du cas exploré. Ces thèmes n'ont pas pour objectif de mener à l'élaboration d'une théorie (Glaser et Strauss, 1995). Notre choix de l'étude de cas s'appuie plutôt sur l'attrait particulier de la phase de préparation du cours-voyage pour (re)penser nos cours et l'efficacité de nos actions.

À notre connaissance, ce type de cas est unique et répond en quelque sorte à la particularité du cas considéré comme un système délimité (Stake, 2005). Merriam (2009) renchérit en mentionnant que « l'étude de cas est moins un choix méthodologique qu'un choix de ce qui doit être étudié.

Le "quoi" est un système délimité [...] une seule unité, une unité autour de laquelle il y a des frontières » (p. 40) [traduction libre]<sup>2</sup>.

Délimiter les frontières de notre cas est indispensable pour son exploration dans le temps et dans l'espace. Ceci permet alors de déterminer les données produites lors de la phase préparatoire d'un cours-voyage.

À partir de recherches traitant de l'étude de cas, Stake (2005), Yin (1984/2003) et Flyvbjerg (2006) proposent une typologie associée à des paramètres précis. Cependant, il nous semble illusoire d'inscrire notre projet de recherche exploratoire dans une seule typologie.

En fait, nous définissons le cours-voyage comme révélateur, instrumental et paradigmatique. Il s'agit d'un cas révélateur puisqu'il permet d'observer et de documenter un phénomène peu traité dans les écrits (Yin, 1984/2003). Il représente un cas instrumental (Stake, 2005) puisque nous nous intéressons à ce que le cours-voyage permet de comprendre lorsque les élèves ont recours au patrimoine pour faire de l'histoire. Et enfin, notre objet d'étude constitue un cas paradigmatique (Flyvbjerg, 2006), car il représente une façon de planifier un voyage scolaire à l'intérieur d'un cours d'histoire fondé sur l'interstructuration cognitive.

En somme, choisir le cours-voyage comme un cas unique dans une école secondaire offre l'opportunité de décrire et d'analyser un objet d'étude plus en profondeur, ce qui favorise l'examen des multiples formes de l'objet et du contexte dans lequel se déroule l'observation (Van der Maren, 1996).

### **3.1.2 Position du praticien-chercheur et adoption d'une posture de praticien réflexif**

Bien que l'étude de cas encourage une plus grande proximité entre le chercheur et les participants (Roy, 2016), il est indispensable de clarifier la position du praticien-chercheur et les rapports ou relations engagés avec les acteurs de la recherche, soit les élèves (Gagnon, 2012). Le choix de cette posture de praticien-chercheur indique qu'un statut n'a pas préséance sur l'autre.

---

<sup>2</sup> [...] « case study is less of a methodological choice than "a choice of what is to be studied". The "what" is a bounded system... a single entity, a unit around which there are boundaries »

En fait, la présence du trait d'union est une prise de position pour la revendication d'une identité constituée par l'interaction entre la dimension scientifique de la recherche et le monde professionnel. De Lavergne (2007) ajoute que « l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et ré-orienté l'activité professionnelle » (p. 29).

Stake (1995) rappelle que les intentions de la recherche, tout comme celles de l'enseignant, sont d'informer, de perfectionner, de comprendre et d'accroître le niveau de compétence. Le choix d'agir comme un médiateur de l'espace de transition entre les intérêts de la recherche et les actions de l'enseignement s'inscrit dans cet état d'esprit.

Même si les biais liés à cette double position ne s'effacent jamais tout à fait, nous les limitons en utilisant la stratégie « d'oscillation pendulaire ». Celle-ci consiste à tendre vers le pôle professionnel ou scientifique selon les différents temps de la recherche (De Lavergne, 2007).

De plus, nous avons pu compter sur l'accompagnement du directeur de la thèse, d'un professeur de l'Université de Montréal spécialisé en analyse de données quantitatives et qualitatives, ainsi que du tutorat d'un didacticien de l'histoire retraité pour garder l'équilibre entre les deux pôles de la position du praticien-chercheur. Cette façon de procéder cherche à réduire nos biais cognitifs dans l'observation et l'analyse de nos données. Ainsi, c'est par l'interaction avec ces ressources humaines universitaires que nous interrogeons nos biais de confirmation et de halo, pour ne nommer qu'eux.

En somme, étant donné notre implication comme praticien-chercheur dans le cours-voyage, nous souhaitons relever le défi que lance De Lavergne (2007), dans le cas extrême d'une activité à laquelle prend part un praticien-chercheur, soit « mener une analyse scientifique sur sa propre activité professionnelle, sans verser dans le discours professionnel ou réflexif » (p. 38).

Pour rendre compte de la complexité d'un phénomène dans son contexte, la mobilisation de plusieurs outils de collecte de données est nécessaire (Yin, 1984/2003).

### **3.2 Sources de données et instruments de collecte des données**

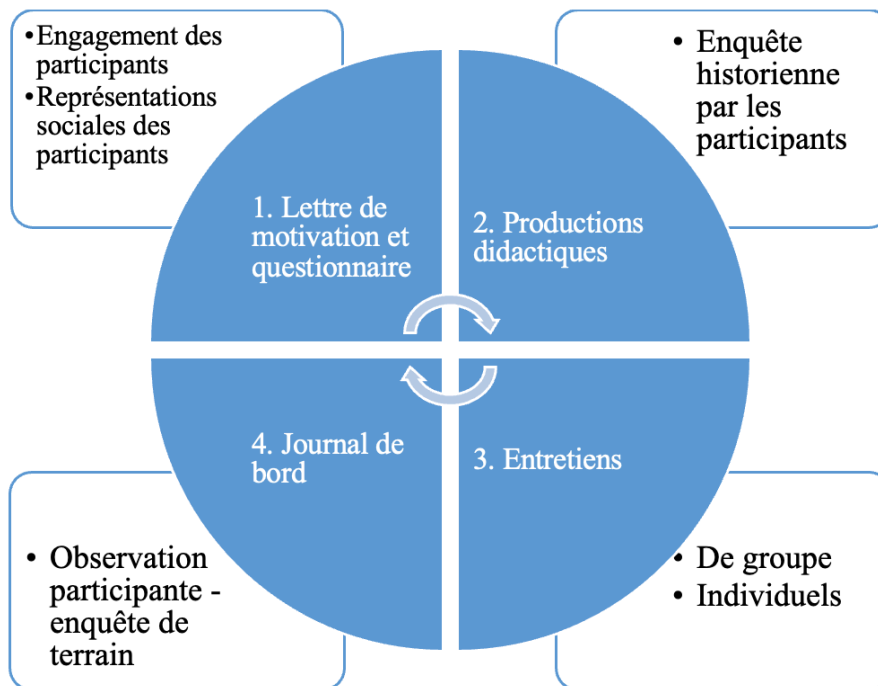
Dans cette démarche exploratoire et descriptive, nous proposons d'analyser et trianguler des données invoquées, provoquées et suscitées. Dans une étude de cas, comprendre le plus finement possible la complexité d'un phénomène nécessite une variété de sources de données (Yin, 1984/2003).

Cependant, pour éviter l'accumulation de données hétéroclites, il importe de miser sur leur complémentarité (Merriam, 1988).

Avant la collecte et l'analyse des données, nous avons préalablement obtenu le consentement des participants et de leurs parents pour participer à la recherche (annexe B).

Dans la section qui suit, nous présentons les types de données privilégiées pour notre étude de cas. Pour chacun de ces choix méthodologiques, nous décrivons les instruments choisis pour analyser les données recueillies (figure 3.1).

Figure 3.1 – Instruments de collecte des données



### 3.2.1 Lettre de motivation et questionnaire

La lettre de motivation et le questionnaire correspondent aux deux premiers instruments choisis dans le cadre de cette recherche. Ces choix méthodologiques répondent respectivement à deux objectifs : 1) cerner les caractéristiques des discours des élèves sur leur engagement dans un cours-voyage et 2) dépeindre leur rapport à l'histoire, aux discours sur le passé et aux représentations concernant les sources du passé dans le présent. Nous décrivons les questions posées aux élèves et expliquons la manière dont nous avons analysé les données recueillies.

D'abord, la lettre de motivation sert à aborder l'apprentissage sous l'angle d'un processus social de participation. C'est notre tout premier contact avec les participants du cours-voyage. Nous cherchons à mieux comprendre ce qui motive ces jeunes à s'impliquer dans un cours d'histoire menant à un voyage scolaire. Sans préciser le nombre de mots ou la longueur du texte attendu, il a été demandé aux élèves d'expliquer pourquoi ils souhaitaient participer au cours-voyage en Grèce.

Pour cerner les éléments du discours associés à l'engagement dans un cours-voyage, nous avons procédé à une analyse de contenu inductive et qualitative (Blais et Martineau, 2006). D'entrée de jeu, nous reconnaissons que les participants de notre échantillon proviennent d'un milieu socio-économique homogène et que la participation au cours-voyage implique des coûts financiers.

Cependant, notre expérience des cours-voyages nous convainc de l'existence de facteurs qui dépassent l'aisance financière et le plaisir de voyager sans l'autorité parentale. Pour attribuer un sens à ces données, nous choisissons l'approche proposée par Blais et Martineau (2006) consistant à comprendre la signification de sens projetée par les élèves sur le cours-voyage. Cela nous permettra d'identifier des catégories et le vocabulaire récurrents, tout en prenant soin de faire valider nos analyses par le directeur de thèse et un didacticien à la retraite.

Le questionnaire est le deuxième instrument de collecte des données. Nous avons recueilli les données lors du tout premier cours en octobre 2019 (le mois de septembre ayant servi à constituer le groupe de participants). Deux minutes avant leur arrivée en classe, nous avons acheminé un lien internet (l'application *Forms* de Microsoft) à leur adresse du portail de l'école pour leur permettre de remplir un questionnaire sur leur rapport à l'histoire et sur leurs RS concernant les artefacts et les sites historiques.

Le choix de cette application est influencé par son usage familial en classe. L'application *Forms* permet aussi de réaliser un traitement statistique en dégagant des fréquences de réponses, en plus de faciliter l'identification de tendances rattachées au rapport des élèves à la discipline historique et au niveau de confiance accordée aux traces matérielles du passé pour l'apprentissage de l'histoire.

Le questionnaire comporte 13 questions, dont 6 tirées de l'enquête de Charland (2003) sur le rapport à l'histoire d'environ 2 000 élèves des régions de Montréal et de Toronto (voir l'annexe C pour le questionnaire complet). Nous avons regroupé les questions en trois catégories : le portrait

des élèves du cours-voyage (questions 1 à 4 et 13) ; le rapport des élèves à l'histoire (questions 5 à 9) ; les RS d'un artefact et d'un site historique (10 à 12).

Que ce soit à l'école ou dans la sphère publique, les élèves sont exposés à différents discours sur le passé (Éthier et Lefrançois, 2021). La recherche en histoire et en didactique tend à montrer que ces discours exercent une influence chez les élèves (Charland, 2003) et les adultes (Loewen, 1995 ; Rosenzweig et Thelen, 1998).

L'étude de Charland (2003) auprès de 1 104 élèves de la grande région de Montréal demeure la seule, à notre connaissance, qui permet une incursion dans ce regard posé par les élèves sur les présentations historiques auxquelles ils prennent plaisir et font confiance pour mieux saisir les réalités historiques. Nous souhaitons connaître ce portrait dès le début de l'année afin de mieux cerner l'habileté des élèves à porter un jugement critique sur les sources consultées durant la phase préparatoire du cours-voyage.

Ainsi, pour les questions portant sur le rapport des élèves à l'histoire et sur les discours historiques, les élèves devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle de Likert de cinq points allant de 1 (*pas du tout d'accord* ou *très peu* ou *très faible*) à 5 (*tout à fait d'accord* ou *très grande* ou *énormément*).

Par exemple, les questions 5 à 9 concernent la perception qu'ont les élèves de l'histoire et de son utilité. C'est ici que nous reprenons quelques-unes des questions et énoncés validés et retenus par Charland (2003) et empruntés à Angvik et von Borries (1997) lors de leur vaste étude européenne menée auprès de 32 000 élèves de 15 ans et de leurs enseignants.

Les questions 5 et 6 de cette catégorie du rapport des élèves à l'histoire concernent la pertinence de la discipline historique. Nous leur avons demandé ce que signifie l'histoire pour eux, selon neuf énoncés représentant des objectifs associés à cette discipline. La question suivante leur demandait l'importance (de *très faible* à *très grande*) accordée à trois buts, en histoire : connaître le passé, le présent et le futur.

Pour faciliter la comparaison avec les données obtenues de l'étude de Charland (2003), nous avons conservé fidèlement les catégories traduites littéralement de l'anglais au français par Charland. Pour l'analyse des résultats, nous présentons la moyenne de l'adhésion aux énoncés, selon leur niveau d'accord élevé et très élevé : plus élevés sont les résultats, plus grande est l'adhésion des élèves à chaque énoncé.



Pour mieux saisir ce que représentent un artéfact et un site historique chez les élèves, nous leur avons demandé de compléter les phrases suivantes : « selon moi, un artéfact, c'est... » et « un site historique, c'est... ». Ils avaient ainsi l'occasion d'inscrire, dans une boîte de texte permettant une réponse à long développement, les caractéristiques de ces témoignages matériels du passé. Nous avons réalisé une analyse de contenu afin de regrouper ces caractéristiques selon la nature et les fonctions de ces traces pour l'étude du passé.

En somme, la lettre de motivation nous permet de collecter des données dans une situation qui se déroule « normalement » dans le cadre du cours-voyage. L'analyse de ces données invoquées a pour objectif d'identifier les éléments qui motivent des élèves à s'engager dans un cours-voyage.

Quant aux données provoquées par le questionnaire, leur analyse nous offre la possibilité de cerner le rapport à la discipline historique des élèves ainsi qu'au rôle octroyé aux artéfacts et aux sites historiques dans la compréhension des sociétés du passé et du présent. Ces données servent à vérifier l'influence de ce rapport à l'histoire et aux RS des élèves dans leur analyse d'artéfacts et de sites historiques dans l'enquête historique.

### **3.2.2 Productions didactiques des élèves**

Nous avons déjà décrit la mission que doivent remplir les élèves lors de leur enquête historique. Par l'analyse des productions didactiques, nous cherchons à répondre à l'un de nos objectifs de recherche qui est de documenter et décrire comment les élèves mobilisent des outils de la PH dans la construction de leur analyse d'artéfacts et de sites historiques.

Les productions des élèves peuvent donner accès au niveau de compréhension et de maîtrise d'un objet enseigné, appris ou mobilisé. Cependant, pour que ces travaux puissent éclairer les pratiques des élèves, nous devons choisir l'instrument d'analyse en lien avec nos objectifs de recherche. À ce sujet, la position de Bruter (2007) est sans équivoque :

[...] ni les programmes, ni les instructions pédagogiques officielles [...] ni les manuels [...] ne permettent d'appréhender les pratiques de classe ou les acquis des élèves. En ce qui concerne ces derniers, seuls leurs propres travaux donnent accès à ce qu'ils ont effectivement appris. [...] Encore faut-il élaborer une méthode pour l'exploitation de ces travaux, tant la lecture d'un cahier ou d'une copie d'élève peut se révéler décevante, ou même mener à des conclusions erronées, si on ignore le contexte et les codes, largement implicites, qui ont présidé à sa venue à l'existence – particulièrement en histoire, où le principal ou même l'unique exercice demandé aux élèves a longtemps été la restitution du contenu de la leçon. (p. 14)

Pour déterminer en quoi ces productions nous sont utiles, il importe de présenter la grille d'observation des comportements privilégiée pour voir (1) si les élèves arrivent à contextualiser leur objet d'étude et, si c'est le cas, (2) de quelle façon ils mobilisent cette euristique.

Pour ce faire, nous empruntons aux travaux de Huijgen et ses collaborateurs (2018) l'instrument d'observation des comportements en lien avec l'euristique de la contextualisation. À notre connaissance, il s'agit du seul instrument conçu, testé et validé pour apprécier la qualité des comportements observés lorsque les élèves mobilisent des composantes de l'euristique de la contextualisation en présence de sources primaires ou secondaires.

Cet instrument d'observation contient une liste d'opérations intellectuelles (12 items) associées à l'euristique de la contextualisation et à son niveau d'atteinte par les élèves (tableau 3.1). L'évaluation des comportements est basée sur une échelle de Likert en quatre points, de 1 (*faible*), 2 (*plus faible que fort*), 3 (*plus fort que faible*) et 4 (*fort*).

Tableau 3.1 – Grille d'observation des comportements liés à la contextualisation

<b>Comportements observables</b>
L'élève...
Identifie des indicateurs de temps d'un phénomène (réalité sociale)
Identifie la durée d'un phénomène
Identifie des indicateurs géographiques/spatiaux d'un phénomène dans le temps
Nomme des caractéristiques du contexte politique d'un phénomène dans le temps
Nomme des caractéristiques du contexte économique d'un phénomène dans le temps
Nomme des caractéristiques du contexte socioculturel d'un phénomène dans le temps
Relève le changement ou la continuité d'un phénomène
Compare le phénomène avec d'autres époques
Compare le phénomène avec d'autres endroits
Place le phénomène dans son processus de création à long terme
Dresse les contours du phénomène à partir de plusieurs perspectives
Fait référence aux sources consultées lors de la description ou l'explication d'un phénomène.

Cette grille permet de centrer notre attention sur les dimensions des manifestations observables de la contextualisation. Toutefois, le désavantage de celle-ci est de rétrécir le champ d'analyse (Martineau, 2005) sur une euristique associée à une démarche qui nécessite la mobilisation de plusieurs euristiques.

Pour contourner cette limite, cet instrument a servi de point de départ pour l'analyse des contenus latents des productions didactiques. Van der Maren (1996) mentionne que ce genre d'analyse de contenu « a pour but le dévoilement d'une détermination, d'une signification ou d'une structure cachée non évidente, voire inconsciente » (p. 408). Faire la vérification de l'emploi d'un item directement lié à notre grille d'observation ne veut pas dire qu'il est pertinent dans son contexte. Van der Maren (1996) associe trois modalités à ces analyses de contenus latents, soit l'analyse phénoménologique, l'analyse interprétative et l'analyse structurale de la communication.

À la lecture de ces trois modalités, l'analyse interprétative correspond le plus à nos objectifs de recherche. En effet, l'analyse interprétative a pour but de comparer les énoncés à analyser à ceux d'un modèle théorique choisi et décrit dans un cadre théorique (Van der Maren, 1996). Cet exercice nous a permis de rassembler les items de l'instrument en catégories et à définir chacune des unités d'analyse en vue du codage et du contre-codage.

Pour structurer nos idées, nous avons importé toutes les productions didactiques dans le logiciel d'analyse QDA Miner. Selon Roy et Garon (2013), ce logiciel d'analyse offre un soutien adéquat pour organiser et préparer la production de rapports d'analyse sur la fréquence de codes, la recherche de codes et de corrélations entre unités d'analyse (Roy et Garon, 2013).

À la suite de notre première lecture des productions didactiques, nous avons structuré les unités d'analyse à l'intérieur de **six catégories** (tableau 3.2). Les cinq premières catégories sont issues de l'instrument de Huijgen et ses collaborateurs (2018). Le découpage des travaux des élèves en unité de sens nous a permis de décrire l'essence de chacune des catégories, en plus de faire émerger une sixième définie par l'appellation « pensée historique ».

Tableau 3.2 – Catégories pour le codage des productions didactiques

Catégories	Codes (unités d'analyse)
Contextualisation (géographie – temps)	- Temps - Durée - Géographie
Contextualisation	- Politique

(politique, économique, socioculturel, techniques)	- Économique - Socioculturel - Techniques et outillage
Contextualisation (changement – continuité)	- Changement - continuité
Contextualisation (comparaison)	- Comparaison passé-présent/passé-passé
Contextualisation (rapport à l'objet d'étude)	- Plusieurs perspectives - Références aux sources
Pensée historique	- Imagination historique - Empathie historique - Description artéfact/site historique - Interprétation artéfact/site historique

La catégorie « pensée historique » représente une série d'opérations intellectuelles liées aux composantes des modèles de la PH présentés dans le cadre théorique, comme l'imagination et l'empathie historiques. De plus, nous avons remarqué une attention particulière portée à la description des propriétés physiques d'un artéfact ou d'un site historique. Certains élèves appuient aussi leur interprétation d'un objet d'étude sur les matériaux et fonctions de certains artéfacts ou sites historiques. C'est la raison pour laquelle nous avons ajouté l'action de « description et d'interprétation » des sources dans cette nouvelle catégorie.

Toutefois, cette approche d'analyse et de catégorisation des données comporte des limites. Par exemple, Blais et Martineau (2006) soulignent que, pour certains auteurs, cette démarche joue beaucoup trop avec l'esprit de créativité du chercheur. Pour contourner cet inconvénient et soutenir la fiabilité de nos résultats (Miles et Huberman, 2003), nous avons retenu les services de deux personnes qui sont dans le domaine de la didactique et de l'enseignement afin de valider la pertinence et la clarté des catégories et des unités d'analyse émanant du codage préliminaire des productions didactiques. Le choix de deux évaluateurs est influencé par la fiabilité accrue des observations lorsqu'au moins deux évaluateurs utilisent la grille d'observation des comportements associés à l'heuristique de la contextualisation (Huijgen et coll., 2017).

D'abord, ces deux évaluateurs externes sont au fait de ce projet de recherche puisqu'ils gravitent dans l'environnement professionnel du chercheur. L'un d'entre eux est doctorant en didactique de l'histoire et enseigne au secondaire depuis cinq ans. Il est aussi détenteur d'une maîtrise en études anciennes et a eu l'occasion de visiter des sites archéologiques et plusieurs musées de la Grèce. Il

est donc familier à la fois avec l'enseignement de l'histoire au secondaire, le contenu historique, les sites archéologiques et les objets d'étude sur lesquels les élèves ont réalisé une enquête.

Notre deuxième évaluateur est un professeur retraité en didactique de l'histoire. Il a enseigné une vingtaine d'années au secondaire avant de poursuivre sa carrière au niveau universitaire. Il a accompagné pendant trois décennies des élèves et des étudiants lors de voyages scolaires à l'étranger, dont la Grèce à de nombreuses reprises. Il détient lui aussi un diplôme de deuxième cycle en études anciennes et a dirigé des étudiants à la maîtrise et au doctorat en didactique pendant une quinzaine d'années.

Ainsi, nos deux évaluateurs sont familiers avec l'enseignement de l'histoire, l'évaluation de travaux de recherche en sciences humaines et connaissent très bien les sites archéologiques de la Grèce.

Avant de procéder à une activité de contre-codage, nous avons organisé une rencontre d'une heure avec chacun d'eux afin de procéder à une courte formation (modelage) sur la construction des codes et de leurs caractéristiques dans le logiciel QDA Miner. Nous avons fourni un exemple concret pour chacun des codes afin de préciser notre pensée pour le contre-codage.

À la suite de la description de chacun des comportements attendus des élèves, nous avons procédé à une pratique guidée pour le codage d'un premier cas. Les discussions autour du codage de ce cas nous ont permis de préciser certaines propriétés de nos codes pour minimiser les biais interjuges.

Ces discussions ont permis de peaufiner les descriptions de certaines catégories et ont participé à l'ajout de mots-clés pour l'observation des unités de sens. Dans la première catégorie, le mot « espace » est devenu « géographie » pour prendre en compte les caractéristiques du milieu naturel et topographique.

Dans la catégorie « contextualisation (politique, économique et socioculturel) », nous avons ajouté l'aspect « techniques et outillage » aux unités de sens. L'un d'entre eux nous faisait remarquer la place accordée aux connaissances techniques et à l'outillage employés par les sociétés du passé pour participer à la fabrication d'objets et à la construction d'infrastructures ou d'édifices dans le programme de l'univers social au primaire.

De plus, la catégorie « contextualisation (comparaison) » semblait trop large pour cibler les unités de sens dans une enquête. De cette façon, dans la description, nous avons précisé qu'il s'agissait

pour l'élève d'établir un rapport entre « le passé et le présent » ou « l'ici et l'ailleurs », notions abordées dans le programme de l'univers social au premier cycle du secondaire.

Durant les échanges, c'est à l'intérieur de la catégorie « pensée historique » que des discussions plus soutenues ont émergé lors du codage réciproque du cas #1. Ce cas a été choisi pour la présence fort nombreuse de segments (unités de sens) liés à la catégorie « pensée historique ». La lecture commune et les échanges sur cette enquête ont mené à l'ajout de mots-clés et de précisions dans la description des codes de cette catégorie.

Par exemple, pour le code « imagination historique », nous avons ajouté un élément de précision à la description en intégrant la notion piagétienne de raisonnement déductif. En fait, cette précision fait référence à la façon dont l'élève envisage « le possible » à une époque donnée dans ses hypothèses. De ce fait, nous avons ajouté « hypothèse » aux mots-clés.

Finalement, nous avons proposé à nos évaluateurs de coder trois productions didactiques pour procéder à une comparaison commune. Cela représente environ 20 % de notre échantillon (16 travaux). Ces travaux ont été choisis pour leur objet d'étude directement en lien avec un site archéologique ou un artefact. Dans le premier cas, l'accord interjuges fut de 0.85 et pour le second, de 0.90. Miles et Huberman (2003) recommandent un accord interjuges d'au moins 70 % avant les ajustements.

Pour Merriam (1988), le chercheur doit se demander s'il peut faire confiance aux résultats de son étude de cas. Une fois ce codage et contre-codage réalisé, nous avons procédé au codage d'un autre cas. Nous avons ensuite soumis à nos deux évaluateurs des segments choisis en lien avec les catégories qui nous semblaient moins solides dans le codage réciproque. Une fois ces segments contre-codés, nous sommes arrivés à un accord de 0.95 dans les deux cas. Miles et Huberman (2003) suggèrent un accord d'au moins 90 % après les ajustements. Nous avons ainsi débuté le codage de notre corpus avec cette révision par les pairs.

En somme, nous souhaitons que l'analyse des productions didactiques puisse nous permettre de mieux saisir les pratiques des élèves dans leur habileté à mobiliser des éléments de l'heuristique de la contextualisation. La procédure de validation de la grille d'observation a consolidé notre compréhension des unités de sens en vue du codage des enquêtes historiques.

L'analyse de ces données n'est pas une fin en soi. Ces travaux ont été réalisés en partie en classe (novembre 2019 à mars 2020) et à la maison durant la fermeture des écoles au Québec (mi-mars 2020 à mai 2020). Pour répondre à nos objectifs de recherche, il nous semble nécessaire de jumeler ce choix méthodologique à une autre méthode de collecte de données, soit celle de l'entretien.

### **3.2.3 L'entretien de groupe**

Les entretiens ont pour objectif d'ajouter une lentille à l'analyse de l'apport d'un cours-voyage sur la mobilisation de l'heuristique de la contextualisation. Nous décrivons ici le contexte de réalisation de ces entretiens avec les participants volontaires. Nous précisons aussi l'approche privilégiée pour l'analyse de ces discours, l'objectif demeurant toujours le même : éclairer la façon dont les élèves mobilisent des outils de la PH dans la construction de leur analyse d'artéfacts et de sites archéologiques.

Dans notre cadre conceptuel, nous avons décrit la façon dont se structure le savoir sous une approche socioconstructiviste de l'apprentissage. À ce titre, nous croyons que l'entretien de groupe est en adéquation avec cette approche sociocognitive. Pour Geoffrion (2009), l'entretien de groupe comporte plusieurs avantages.

D'abord, l'emploi de questions ouvertes laisse toute la latitude aux élèves de formuler des réponses, des commentaires ou des réflexions à leur gré (Geoffrion, 2009). Elle laisse une certaine spontanéité aux propos et thèmes soulevés par les élèves concernant leur expérience du cours-voyage, dont la manière d'interpréter un site et d'utiliser la méthode historique pour résoudre une question-problème non imposée.

De plus, nous croyons qu'il est possible d'entrevoir les difficultés éprouvées lors de la recherche documentaire ou leur incompréhension face à leur habileté d'imaginer historiquement le contexte d'une époque lors de la visite d'un site historique en mode virtuel. Pour Davila et Dominguez (2010), « [...] il s'agit de provoquer une conversation orientée. Le groupe de discussion se caractérise ainsi par le développement non directif d'une discussion génératrice de signification, et non seulement d'information » (p. 57).

Le choix de l'entretien de groupe est aussi influencé par la nature du cours-voyage. En effet, les interactions entre l'enseignant-chercheur et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes, sont représentatifs des cours suivis avant le début du confinement obligatoire à la mi-mars 2020 et pendant

la période à la maison, où les rencontres hebdomadaires se sont poursuivies en visioconférence grâce à la plateforme Teams de Microsoft.

Bien que la (re)création de cet environnement dynamique soit tout de même artificielle, nous considérons qu'elle se rapproche du milieu social vécu à plusieurs moments durant le cours-voyage. Pour Geoffrion (2009), l'entretien de groupe peut s'avérer un choix pertinent lorsqu'il est question de comprendre la façon de penser ou de discuter d'un sujet en particulier. Baribeau et Germain (2010) soulignent que l'un des avantages de ce dispositif est de faire émerger des RS.

Nous sommes conscients que notre posture de praticien-chercheur et animateur de l'entretien peut influencer l'atmosphère d'un groupe de discussion. Toutefois, ayant vécu ce cours-voyage en Grèce à titre d'enseignant responsable en 2016-2017, il est plus facile de reprendre la discussion et de relancer les discussions à partir des expériences vécues en classe et des commentaires inscrits sur les productions didactiques des élèves durant l'année scolaire.

Les entretiens ont été réalisés à la mi-juin, soit un mois et demi après la réception des productions didactiques. Bien que 23 élèves aient accepté de participer à l'ensemble du projet de recherche doctoral, 19 d'entre eux ont pris part aux entretiens de façon volontaire. En période de pandémie et de confinement, nous avons réalisé ces entretiens de groupe sur la plateforme Teams puisqu'elle est utilisée par les élèves pour suivre leurs cours en ligne.

Pour finir, nous avons réalisé sept entretiens, dont cinq en groupe de trois à cinq élèves, et deux de manière individuelle. Le fait d'avoir des groupes de tailles différentes a été influencé par les critères suivants : le niveau scolaire, la responsabilité attribuée à chacun dans le cours-voyage et les disponibilités à leur horaire.

Pour nous assurer de la validité de ces critères, nous avons soumis un document explicitant nos choix à un collègue du département de l'univers social qui connaît très bien ces élèves. Nous avons pris soin de lui présenter les objectifs de l'entretien de groupe. Ce dernier a été leur enseignant en 4<sup>e</sup> secondaire (histoire du Québec-Canada) et en 5<sup>e</sup> secondaire (Monde contemporain, Éducation financière et Histoire du 20<sup>e</sup> siècle pour quatre de ces élèves). Ses commentaires généraux ont servi de confirmation pour les choix. À ses yeux, les équipes étaient bien formées et équilibrées en fonction des amitiés, du sexe et de l'âge (voir l'annexe D pour la description détaillée de la formation des groupes).



Une semaine avant l'entretien, chaque participant a reçu, par courriel, un document rappelant les activités réalisées chronologiquement dans le cadre du cours-voyage depuis le mois de septembre (voir l'annexe E pour le document). Avec ce document, nous cherchions à atteindre trois objectifs : (1) rafraîchir la mémoire des participants sur le chemin parcouru depuis le début du cours-voyage; (2) insérer des documents iconographiques sur lesquels nous souhaitons les interroger et (3) uniformiser le déroulement des entretiens, afin de les rendre plus comparables.

Par ailleurs, notre première lecture « flottante » des productions didactiques a contribué à l'élaboration de thèmes et sous-thèmes que nous souhaitons aborder avec les participants lors de l'entretien. Nous avons donc préparé une série de questions en précisant notre intention et les réponses attendues pour chacune d'elles. Nous avons soumis ce canevas à notre directeur de thèse et à l'un de nos évaluateurs des productions didactiques. Cela a permis de valider leur pertinence et de préciser nos intentions en fonction des objectifs de recherche.

À partir de cette démarche de construction d'une grille d'entrevue, nous avons divisé nos entretiens en deux parties (tableau 3.3). La première correspond aux perceptions des élèves concernant l'utilisation des artefacts en classe et l'accompagnement de l'enseignant durant le processus d'enquête.

La deuxième partie cherche d'abord à analyser les éléments des discours tenus par les participants lorsqu'ils décrivent et analysent les vestiges d'un site archéologique ainsi que des restitutions. Ensuite, nous souhaitons comprendre la pertinence du voyage quand tous ont accès à ces sites archéologiques par l'entremise d'images, de jeux vidéos, de films et de documentaires.

Tableau 3.3 – Grille d'entrevue concernant les deux parties de l'entretien de groupe

<b>Première partie de l'entretien</b>	<b>Deuxième partie de l'entretien</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels sont les avantages et les inconvénients de travailler avec des artefacts en classe ?</li> <li>- Durant l'enquête historique, quel rôle joue (ou a joué) la rétroaction écrite dans votre démarche de recherche ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que peut nous apprendre un édifice historique sur les sociétés du passé et du présent ?</li> <li>- À quoi peuvent servir les restitutions dans l'étude de l'histoire ?</li> <li>- Comment savoir à quoi ressemblait un édifice dans son contexte d'origine ?</li> <li>- Pourquoi voyager, aller sur place, lorsque nous avons accès à ces traces du passé par l'entremise de jeux vidéos, de films, de documentaires et d'images ?</li> </ul>

Pour optimiser les possibilités de provoquer des données liées à la mobilisation des outils de la PH, nous avons présenté des images pour chacune des deux parties. Cette technique d'élicitation semble encourager les élèves à décrire des perceptions et à faire part de leurs interrogations (Barton, 2015). Demers (2010) souligne que cette façon d'encadrer les échanges favorise l'identification d'invariants liés à la capacité des élèves de percevoir, d'interpréter et de décoder.

Ainsi, pour stimuler les discussions, et pour nous effacer progressivement pendant les échanges entre les élèves, nous avons partagé à l'écran une présentation Power Point (voir l'annexe F pour le support visuel et la justification des choix de nos images). Celle-ci contenait des images tirées du tableau chronologique des événements du cours-voyage (annexe E), des vestiges archéologiques (Olympéion à Athènes et le théâtre d'Épidaure) ainsi que des restitutions de l'Acropole et du Parthénon.

Pour analyser les discours situés des participants, nous nous sommes inspiré des travaux de Ericsson et Simon (1980) pour classer nos données à l'intérieur de deux catégories : les verbalisations « en rétrospective » et les verbalisations « en concomitance » ou simultanées. Cette analyse du discours a été réalisée sur les transcriptions de chaque entretien à l'intérieur du logiciel d'analyse QDA Miner.

Dans la première partie des entretiens, nous souhaitons nous renseigner sur des activités réalisées en classe durant l'année à l'aide de l'information verbalisée. Par ce temps d'arrêt, nous voulons faire émerger des mots révélateurs et des expressions qui signent le discours des élèves sur l'apport des artefacts comme point de départ pour l'étude des sociétés du passé et du présent. De plus, l'analyse des mots et des expressions utilisés par les élèves permet de retracer l'apport des rétroactions de l'enseignant pour l'organisation d'une démarche d'enquête en classe d'histoire.

Dans la deuxième partie des entretiens, nous mettons l'accent sur l'information verbalisée lors d'une tâche associée à la description et l'analyse des vestiges de l'Olympéion à Athènes et de trois reconstitutions du Parthénon. Ericsson et Simon (1980) associent cette information verbalisée à une action de pensée simultanée. Le classement de nos données demeure le même. Nous cherchons à mettre en évidence des mots révélateurs ainsi que des expressions qui signent un discours sur les RS des élèves et sur les processus associés à la construction de leur analyse de sites archéologiques.

Trois jours après les entretiens, nous avons fait parvenir à chaque groupe un résumé contenant les principales idées discutées durant l'entretien. Nous avons demandé aux participants de commenter ce résumé et d'ajouter les points importants à noter ou absents.

En somme, le recours à l'entretien de groupe est complémentaire aux productions didactiques et au rapport des élèves face aux artefacts, aux sites historiques et aux restitutions. L'analyse des données provoquées par l'entretien de groupe vise aussi à expliciter et mieux comprendre l'apport qu'un cours-voyage fondé sur l'interstructuration cognitive peut avoir sur la mobilisation de l'euristique de la contextualisation chez les élèves.

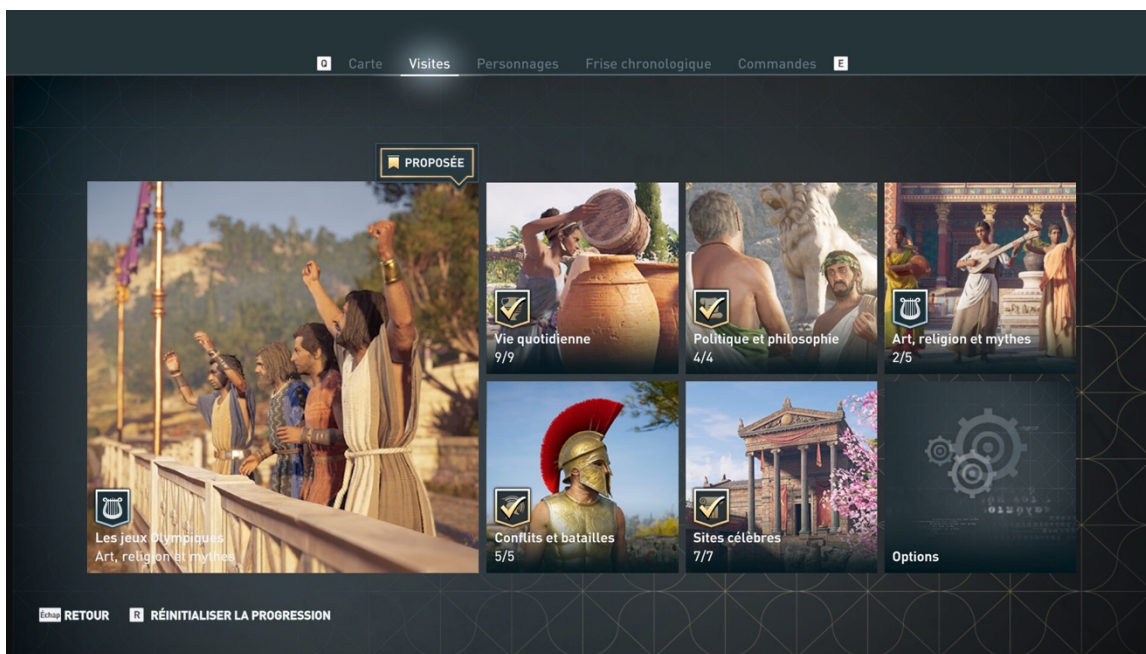
### **3.2.4 Entretiens individuels**

Dans notre cadre théorique, nous avons mentionné que la fermeture des écoles a modifié notre devis de recherche, mais sans répercussion majeure sur notre question de recherche ni les objectifs poursuivis par ce projet. Les participants et leurs parents ont été informés des changements au projet de recherche (voir l'annexe G pour consulter l'addenda au formulaire d'information et de consentement). À défaut de partir en Grèce et d'y présenter le fruit de l'enquête historique, les participants ont pu bénéficier du Tour Découverte (TD) du jeu vidéo *Assassin's Creed Odyssey* de Ubisoft pour explorer un environnement historique réaliste en lien avec leur objet d'étude. Nous avons obtenu l'approbation des parents avant d'acheminer les codes d'accès au jeu vidéo à distance (voir l'annexe H pour la lettre envoyée aux parents). Pour bien camper les questions prévues dans le guide d'entretien, nous décrivons d'abord les caractéristiques principales du TD sur la Grèce ancienne. Par la suite, nous présentons le rôle de l'entretien d'explicitation pour recueillir les données associées à l'expérience du jeu.

#### **Le TD sur la Grèce ancienne**

Le TD est le mode éducatif du jeu vidéo d'action-aventure *Assassin's Creed*. Sorti en 2019, ce module éducatif permet aux utilisateurs de choisir un avatar afin de parcourir des environnements historiques reconstitués sans les missions de combats associés au jeu lui-même. Pour Maxime Durand (2019), historien et directeur des contenus chez Ubisoft Montréal, le Tour découverte se situe au carrefour du musée à ciel ouvert, de l'archéologie et de la trame narrative du jeu vidéo (jouabilité). Les contenus se trouvent dans le menu du jeu sont le fruit d'un travail de collaboration de plusieurs experts, dont des archéologues et des historiens (figure 3.2).

Figure 3.2 – Les onglets et les thèmes pour explorer la Grèce ancienne dans le TD



L'onglet « Carte » permet une vue aérienne de l'ensemble du territoire grec proposé par Ubisoft. Il est donc possible de se déplacer rapidement d'une région à l'autre. L'onglet « Personnages » permet de choisir un avatar (personnage fictif ou historique) et une monture (cheval) pour se déplacer plus rapidement sur un site. L'onglet « Frise chronologique » présente une ligne du temps sur laquelle se trouvent huit événements phares de l'histoire de la Grèce, de l'âge de bronze (3000 AEC) jusqu'à la guerre du Péloponnèse (431-404 AEC). En sélectionnant l'un de ces événements, le joueur est transporté dans ce lieu lui étant associé. L'onglet « Commandes » présente le fonctionnement des touches du clavier pour faciliter l'expérience du TD. Finalement, l'onglet « Visites », celui exploré dans le cadre du cours voyage, propose 30 tours guidés pour découvrir des sujets variés associés aux cinq thèmes suivants : la philosophie, l'art, l'architecture, la politique et la religion de la Grèce ancienne (tableau 3.4).

Tableau 3.4 – Exploration du TD selon les thèmes proposés par Ubisoft

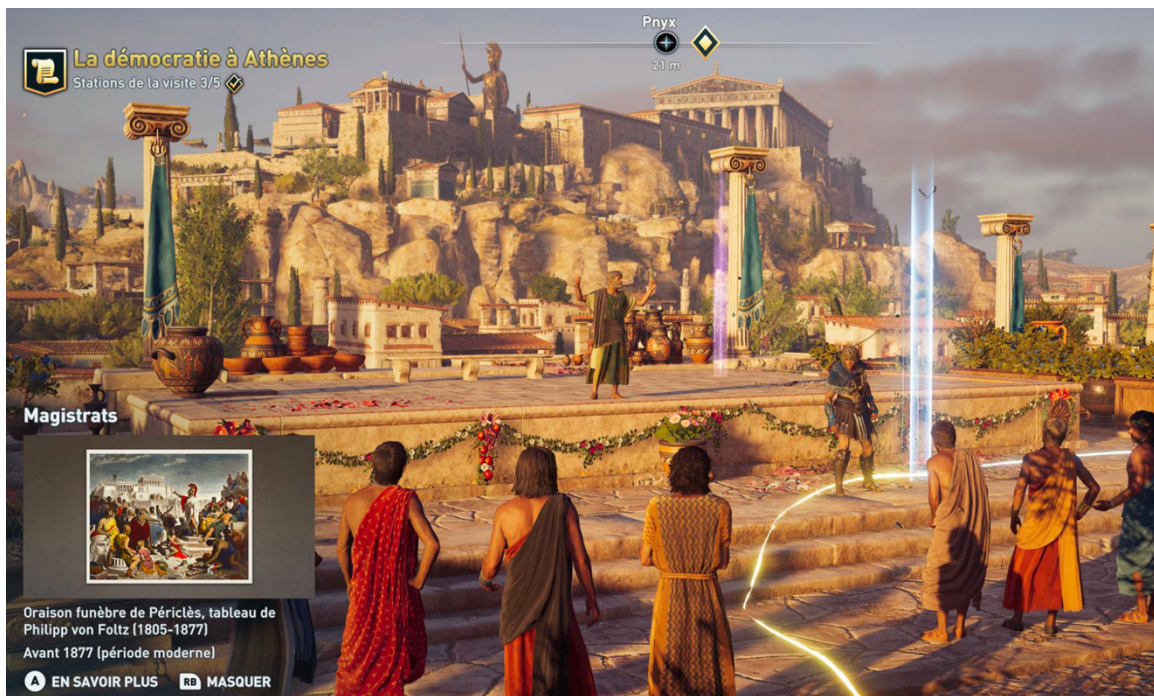
<b>Thèmes et visites</b>	<b>Tours (Visites guidées)</b>	<b>Durée approximative des tours</b>
<b>Vie quotidienne</b> - La maisonnée urbaine - Vin - La vie d'une Grecque - Le bronze à Argos - Parfum - Les mines d'argent du Laurion - Blé et agriculture - La poterie à Athènes - Teinture et mode	9	Entre 10 et 16 min./tour
<b>Art, religion et mythe</b> - Les jeux Olympiques - École de Grèce (musique) - Knossos - École de Grèce (théâtre) - Dieux et amour	5	Entre 10 et 22 min./tour
<b>Politique et philosophie</b> - Les classes sociales à Sparte - La politique à Sparte - La démocratie à Athènes - École de Grèce (philosophie)	4	Entre 10 et 13 min./tour
<b>Conflits et batailles</b> - Éducation spartiate - Bataille de marathon - Les Thermopyles - Bataille d'Amphipolis - Les batailles de Pylos et de Sphactérie	5	Entre 12 et 20 min./tour
<b>Sites célèbres</b> - L'Acropole d'Athènes - Mycènes - Dieux de l'Olympe - L'agora d'Athènes - L'Oracle de Delphes - Le Pirée - Sanctuaire d'Asclépios à Épidaure	7	Entre 13 et 25 min./tour

Lorsqu'un thème est choisi, le TD propose des visites spécifiques. Par exemple, en sélectionnant le thème « Sites célèbres », il est possible de découvrir les environnements historiques et les contenus liés à l'Acropole et l'agora d'Athènes, la cité de Mycènes et d'Olympie, le sanctuaire d'Asclépios à Épidaure et le Pirée. Pour avoir accès à la narration de ces contenus, le TD propose un parcours balisé par un tracé lumineux clairement identifié sur le sol. Au fil de cet itinéraire se trouvent des personnages historiques prêt à interagir avec le visiteur en posant des questions (figure

3.3). Au fil de la progression dans le TD, le joueur débloque de nouveaux avatars, dont des personnages historiques, comme Socrate ou Périclès.

De plus, chaque tour guidée est ponctué de stations d'information représentées par des colonnes de couleur. Au contact de la colonne, le joueur accède à des informations additionnelles appuyées par un artéfact (figure 3.3). Ces informations apparaissent dans une nouvelle fenêtre et le joueur peut masquer l'information textuelle pour ne voir que l'artéfact présenté.

Figure 3.3 – Station du thème politique et philosophie (Ubisoft, 2019)



La liberté de déplacement offerte dans le TD permet au joueur de passer outre le parcours suggéré. De ce fait, la visite guidée peut devenir libre à tout moment. Il est donc possible de contourner les colonnes de couleur et éviter l'interaction auprès des personnages historiques se trouvant sur l'itinéraire. Peu importe la décision du joueur, l'escapade dans le TD permet de visualiser l'architecture des bâtiments, le paysage, les activités du quotidien dans un environnement ayant pour seules balises les limites géographiques (ou techniques) du jeu lui-même.

Enfin, c'est à partir de ces différentes caractéristiques du TD que nous avons élaboré un guide d'entretien provisoire. Il importe ainsi de décrire pourquoi nous avons privilégié l'entretien individuel afin d'accéder au récit de pratique des participants.

## L'entretien d'explicitation

D'abord, nous avons opté pour l'entretien individuel pour que chacun décrive son expérience sans le souci de se comparer. Selon Van der Maren (2014), l'entretien d'explicitation a pour qualité d'analyser les discours moins discernables que dans un questionnaire et est complémentaire à l'observation de leur capture audiovidéo.

Nous leur avons spécifié qu'il n'existait pas de bonnes réponses et que cette activité d'enregistrement d'une visite guidée était unique, à notre connaissance, dans un cours d'histoire.

De plus, les participants à cette activité facultative d'enregistrement étaient de niveaux différents (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire), de personnalité et de force différentes dans leur compréhension de l'histoire (du moins, de ce qu'ils ont pu montrer par l'enquête historique). Nous souhaitons aussi prendre le temps de nous concentrer sur chacune des expériences vécues en sachant que le produit final était différent tant sur la forme que sur le fond.

Pour ne pas les brusquer en fin d'année scolaire, nous leur avons demandé de choisir le moment idéal de l'entretien sur la plateforme Teams durant la dernière semaine d'école. Les participants ont reçu une demande d'entretien par courriel et nous avons joint les questions associées à cette démarche exploratoire pour montrer notre intérêt à comprendre la mission réalisée à la maison et non en classe (tableau 3.5).

Tableau 3.5 – Guide d'entrevue préliminaire pour accéder au récit de pratique

Comment s'est réalisé l'enregistrement ?
Avez-vous rencontré des difficultés durant le processus (techniques, déplacement dans le jeu, choix des informations à transmettre) ?
Quelles solutions avez-vous trouvées pour contourner ces difficultés (s'il y a lieu) ?
Quelle est la pertinence de donner peu de consignes et laisser beaucoup de latitude aux élèves dans l'exploration du TD ?
L'enquête historique vous a-t-elle permis de mieux comprendre les éléments historiques présentés dans le jeu ? Si oui, comment ? Sinon, comment pourrait-elle servir dans la phase préparatoire d'un prochain cours-voyage ?

Pour analyser les données suscitées par l'entretien individuel, nous avons choisi l'approche générale d'analyse inductive puisqu'elle a pour objectif « [...] de dégager des significations centrales et évidentes parmi les données brutes » (Blais et Martineau, 2006, p. 7). Avant la transcription des

entretiens, nous avons fait parvenir un résumé de ces entrevues aux participants de notre échantillon afin qu'ils valident les informations retenues concernant l'usage du TD dans le cadre d'un cours-voyage. Nous avons eu recours à la rétroaction de nos analyses par le directeur de thèse et l'un de nos évaluateurs des productions didactiques.

En somme, l'entretien individuel demeure un instrument complémentaire à l'entretien de groupe, aux productions didactiques et au questionnaire. La description des démarches entreprises par ces élèves et leur façon de penser l'expérience du TD aident à identifier des avantages et des limites de l'intégration du TD comme outil pour l'analyse d'artéfacts et de sites historiques dans un cours-voyage.

### **3.2.5 Observation participante**

Pour documenter l'apport qu'un cours-voyage fondé sur l'interstructuration cognitive peut avoir sur la mobilisation de l'heuristique de la contextualisation chez les élèves, il ne suffit pas de tenir compte des productions didactiques des élèves et de susciter des données par des entretiens. Pour trouver des éléments de réponses à la façon dont les élèves mobilisent des outils de la PH et aux activités pédagogiques favorisant ou non l'habileté d'interpréter des artéfacts, nous devons tenir compte du contexte dans lequel les données sont recueillies.

Pour ce faire, nous présentons d'abord ce qui définit l'observation en situation. Nous traitons ensuite du journal de bord comme instrument de collecte de données et la façon de les analyser.

Martineau (2005) définit l'observation en situation comme « [...] un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (p. 6). Comme il le rappelle, cette définition se veut plutôt une balise au lecteur. Jaccoud et Mayer (1997) définissent l'observation en situation comme « [...] un instrument de collecte de données lorsqu'il y a absence de données et d'analyses empiriques pour l'étude d'un groupe social ou d'un milieu de vie » (p. 239).

Dans une perspective interprétative, notre rôle consiste à porter notre regard sur la façon dont les élèves construisent du sens en rapport aux sources primaires que sont les artéfacts et les sites historiques. Les choix du milieu et des situations à étudier se rapportent aux activités dans lesquelles les élèves ont recours à des sources primaires.



Dans le cadre du cours-voyage, il peut s'agir de la classe, de l'école et des rencontres à distance. Pour circonscrire les modalités de cette séquence didactique, nous choisissons de faire appel à un outil de collecte de données qui se retrouvent à l'intérieur de plusieurs recherches qualitatives (Baribeau, 2005), le journal de bord.

Mucchielli (1996) mentionne que le journal de bord est un instrument important pour recueillir des données sur un site. À la suite d'une analyse des différents courants liés aux notes de terrain, Baribeau (2005) décrit le journal de bord comme étant

[...] constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large ; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre. (p. 108)

Les notes que nous pouvons y retrouver peuvent être à la fois théoriques, méthodologiques et descriptives. Dans son ouvrage sur la recherche qualitative, Deslauriers (1991) décrit chacun de ces types de notes. Les notes théoriques servent à inscrire les réflexions qui émanent à partir des lectures du chercheur. Les notes méthodologiques correspondent aux actions entreprises dans la préparation des situations, au choix des dispositifs mis en place et les raisons de ces choix. Quant aux notes descriptives, elles servent à inscrire les observations, décrire les faits survenus, décrire les conversations auxquelles le chercheur prend part, le lieu où se déroulent les situations et les acteurs faisant partie des événements observés.

Dans le cours-voyage, la forme didactique préconisée s'articule autour de phases alternant travail individuel, travail en dyade, interactions avec l'enseignant et moments collectifs pour la mise en commun des idées à la suite d'une activité. Les notes ainsi accumulées s'inscrivent dans l'une ou l'autre des catégories décrites par Deslauriers (1991).

Toutefois, ces catégories ne sont pas fixes. D'autres auteurs, comme Laperrière (1991), réaménagent ces catégories pour faire des ajouts ou des recoupages. Enfin, ces types de notes se retrouvent d'une manière ou d'une autre dans le journal de bord.

Baribeau (2005) ajoute que, pour éviter les errances du chercheur et ne pas se fier sur sa seule mémoire, les notes de terrains renforcent la validité interne et externe des données.

Ainsi, nous avons divisé notre journal de bord en trois catégories : les notes descriptives (paramètres du milieu pour chacune des activités réalisées en classe et à l'extérieur de celle-ci) ; les notes méthodologiques (description de nos choix didactiques et lien avec la recherche) et les notes analytiques (le début de nos analyses, nos hypothèses, nos attentes, nos questions, nos doutes, les rapprochements d'idées et les éléments négligés dans une activité).

Ces notes font ressortir les paramètres du contexte entourant la collecte de données invoquées, provoquées et suscitées durant notre projet de recherche. Nous croyons que le journal de bord sert alors de support pour notre deuxième objectif de recherche. Cet objectif consiste à identifier les modalités des situations d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la mobilisation des savoirs et celles qui font obstacle à l'interprétation chez les élèves. De cette façon, nous souhaitons vérifier la présence ou non d'une corrélation entre le choix d'une activité pédagogique, son apport pour engager l'élèves dans l'analyse de sources et le rôle occupé par l'enseignant pour le développement de compétences disciplinaires chez les élèves. Les analyses nous permettront de poser un regard critique sur les conditions propices à la mobilisation des savoirs par les élèves lors du cours-voyage.

Enfin, ce journal s'apparente aux notes de terrain, pour consigner ce qui se passe durant le cours-voyage, et au journal de pratique de recherche qui permet de se regarder comme dans un miroir (Baribeau, 2005). Non seulement la trame chronologique des situations est décrite, mais nous y avons ajouté les réflexions, les décisions et les analyses.

Puisqu'il est impossible de tout noter, nous ciblons les moments dans lesquels les élèves étaient en action lors de l'enquête historique et lorsqu'ils étaient engagés dans la description et l'interprétation d'artéfacts, de sites historiques et de restitutions archéologiques. Ces éléments sont en étroite relation avec nos objectifs de recherche.

De plus, pour cerner les paramètres de nos actions et celles des participants, nous classons nos données selon les phases pré – inter – et post actives de nos interventions et observations. De cette façon, les notes méthodologiques se concentrent surtout dans la phase pré-active de nos interventions, tandis que les notes descriptives et analytiques se retrouvent à la fois dans les phases inter et post actives des activités vécues durant le cours-voyage.

En somme, nous croyons que les instruments de collecte de données présentés dans ce chapitre sont adaptés à une quête contextualisée. Nous résumons ici les choix méthodologiques retenus (tableau 3.6).

Tableau 3.6 – Résumé des choix méthodologiques et des types de données collectées

<b>Choix méthodologiques</b>	<b>Type de données</b>	<b>Moment de l'année scolaire</b>
Lettre de motivation	Invoquées	Mai à septembre 2019
Questionnaire	Provoquées	Octobre 2019
Productions didactiques	Invoquées	Mars à mai 2020
Entretiens de groupe	Suscitées	Juin 2020
Entretiens individuels	Suscitées	Juin 2020
Observation participante (Journal de bord)	Invoquées	Mai 2019 à juin 2020

### 3.3 Conclusion

En somme, ce chapitre sur les aspects méthodologiques de notre recherche nous positionne dans une étude de cas exploratoire ayant pour objet le cours-voyage. Tous les choix méthodologiques de notre recherche sont guidés par une approche pragmatique, évitant de nous emprisonner dans une méthode de recherche ou de technique spécifique (Feilzer, 2010).

De ce fait, cette approche permet de rassembler les forces de différentes méthodes, offrant ainsi la possibilité de produire un savoir correspondant à la réalité du terrain (Merriam, 1988). De plus, comme l'apprentissage d'un concept ou d'une opération de pensée se développe dans une variété de situations (Vergnaud, 2013), le choix de l'approche pragmatique offre une certaine souplesse dans le choix des instruments de collecte de données (Roy, 2016).

Sous l'angle de la représentativité, nous sommes conscients que les résultats de nos données sont difficilement généralisables (Goeffrion, 2009). Gardons en tête que ces derniers seront représentatifs du groupe lui-même (Demers, 2010). L'intérêt de notre recherche réside dans la compréhension des façons de mobiliser des outils de la PH dans un cours-voyage fondé sur des méthodes d'interstructuration cognitive.

Ce modèle épouse notre posture épistémologique puisque nous privilégions la régulation du savoir par l'enseignant et la construction, par les élèves, de leur propre savoir. Nous espérons, par cette étude de cas, comprendre en quoi le cours-voyage éclaire l'atteinte de nos objectifs de recherche. La présentation des résultats, au chapitre suivant, nous permet d'apporter des pistes de réponses concernant la façon dont les élèves mobilisent des composantes de l'heuristique de contextualisation et l'effet des pratiques enseignantes sur la mise en contexte durant le cours-voyage.

## **Chapitre 4 – Présentation des résultats**

Ce chapitre présente les résultats d'une collecte d'information réalisée auprès des participants, tout au long de la recherche, avec de multiples instruments : la lettre de motivation, le questionnaire, l'enquête historique, les entretiens et le journal de bord. Pour chacun de ces instruments, nous exposons le contexte de production, ainsi que les données recueillies pour répondre à la question générale suivante : quel apport un cours-voyage fondé sur l'interstructuration cognitive peut-il avoir sur l'apprentissage et la mobilisation de l'heuristique de la contextualisation par les élèves ?

Pour ce faire, la structure de ce chapitre s'organise en trois parties. Nous présentons d'abord l'analyse du contenu des lettres de motivation et du questionnaire en lien avec le rapport à l'histoire des élèves. Nous exposons et analysons ensuite les pratiques des participants lorsqu'ils contextualisent leur objet d'étude dans les productions didactiques (l'enquête historique). Nous mettons aussi en lumière les analyses tirées des entretiens de groupe et des récits de pratique associés à l'utilisation du Tour Découverte (TD) pour réaliser la visite guidée d'un site historique.

La présentation des résultats pour chacune de ces trois parties contribue à apporter des pistes de réponses aux deux objectifs suivants : (1) documenter et décrire de quelle façon les élèves mobilisent des outils de la PH dans la construction de leur analyse d'artéfacts et des sites historiques ; (2) identifier les modalités de la phase de préparation au voyage qui favorisent la mobilisation des savoirs et celles qui font obstacle à l'interprétation pour les élèves.

### **4.1 Lettre de motivation et questionnaire**

Cette première partie de nos données sert deux objectifs : 1) identifier les caractéristiques des discours des élèves sur leur engagement dans un cours-voyage et 2) décrire leur rapport à l'histoire, aux discours sur le passé et aux représentations concernant les sources du passé dans le présent. Pour chacun de ces instruments, nous présentons le contexte dans lequel nous avons recueilli les données avant de les analyser.

#### **4.1.1 Lettre de motivation**

Les participants de ce cours-voyage ont soumis leur candidature par courriel entre le mois de mai et septembre 2019, avec pour consigne de remettre la lettre au format Word ou PDF. La longueur

du texte et l'ajout d'images ont été laissés à leur discrétion. Aucun moment ne leur a été accordé durant les heures de cours pour composer cette lettre de motivation.

À la fin de septembre 2019, 23 élèves composaient le groupe : 5 filles et 8 garçons (4<sup>e</sup> secondaire); 6 filles et 4 garçons (5<sup>e</sup> secondaire). Pour mieux cerner leurs motivations à s'engager dans le cours-voyage, nous résumons les thèmes émergeant de nos analyses.

### **Lettre de motivation : Intérêt et engagement pour le cours-voyage**

Le format des textes varie d'un élève à l'autre et le nombre de mots va de 100 à 375. Deux thèmes en émergent, liés à la question de l'intérêt envers ce cours-voyage. Ils s'apparentent aux caractéristiques proposées par Wenger (2005) sur les communautés de pratique, car ils rassemblent les principes auxquels les élèves se réfèrent pour participer à ce projet collectif.

L'analyse du discours des participants permet d'observer deux ensembles thématiques, soit l'appartenance à un groupe et la construction de sens (tableau 4.1). Le petit nombre d'élèves et la diversité des réponses rendent non pertinent un classement basé sur la quantité. Les éléments inscrits entre parenthèses représentent une analyse/synthèse de notre part.

Tableau 4.1 – Caractéristiques des ensembles thématiques

<b>Appartenance à un groupe</b>	travailler en équipe
	s'impliquer activement et sans crainte
	vivre une expérience de groupe
	vivre une expérience avec des amis ou élèves du même âge
<b>Construction de sens</b>	enrichir ses connaissances (se donner des défis, une façon de changer sa vision du monde par le cours, répondre à ses interrogations sur le passé grec)
	découvrir l'autre (passé-présent) et les paysages (notion d'ouverture aux autres cultures)
	réfléchir sur l'avenir, le futur (lié à l'emploi ou métier plus tard)

Le premier thème, l'appartenance à un groupe, peut être décrit comme l'ensemble des commentaires dénotant une certaine importance accordée à l'intérêt et à la capacité de travailler avec les membres du groupe, et ce, sans connaître la liste finale des participants.

Cette compétence à travailler en équipe coïncide avec la structure du cours-voyage présentée aux élèves, ce qu'ils mettent même en évidence. De plus, une attention particulière est portée à l'anticipation de l'expérience de groupe pendant le cours-voyage.

En effet, des élèves soulignent à maintes reprises que ce cours-voyage offre l'occasion de mêler découvertes, plaisir et apprentissages à partager avec d'autres participants. Une élève précise que « voyager en groupe et apprendre à connaître de nouvelles personnes rend cette expérience encore plus amusante et enrichissante ». Un autre affirme que le plus important pour lui « n'est pas où le voyage se déroulera, mais avec qui ! En effet, je pense que, ce qui rend ces voyages vers des pays étrangers si amusants, c'est avec qui on partage ces moments inoubliables et non où [nous allons] ».

L'importance accordée à cette notion d'expérience transparaît dans la très grande majorité des lettres. Il en va de même de la description des différents intérêts individuels liés à la participation à ce cours-voyage. C'est la raison pour laquelle nous avons cru bon synthétiser ces différents intérêts à l'intérieur d'un thème intitulé « construction de sens ».

Ce deuxième thème traite des discours, voire des actions, qui donnent sens à leur participation au cours-voyage. Plusieurs font référence à la possibilité d'assouvir une passion pour l'histoire et les voyages au sein d'une même activité. Nourris par les récits de la mythologie grecque, de visionnements de films et d'immersion dans les jeux vidéo, les élèves n'hésitent pas à mettre en évidence leur désir de mieux comprendre l'autre-passé et l'autre-présent, pour paraphraser Dalongeville (2001).

Cet intérêt pour l'autre s'observe dans ce désir de voir de nouveaux paysages, d'entendre une langue différente de la leur, de goûter à de nouveaux mets. Autrement dit, ces commentaires entrent dans une catégorie d'ouverture aux autres cultures ou, à tout le moins, de l'aspiration d'y accéder.

De plus, dans la forme actuelle du cours-voyage, certains élèves projettent d'enrichir leurs connaissances et habiletés en histoire. Ainsi, les élèves commencent souvent leur lettre en exprimant leur passion pour l'histoire, leur rêve de se rendre sur place pour découvrir, apprendre et, comme l'écrit l'un d'eux, « voir de ses propres yeux ». Puis ils identifient la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances. Par exemple, un élève mentionne que ce cours-voyage pourrait l'aider à

répondre à certaines de ses interrogations, dont celle de « savoir comment les anciennes constructions font pour rester debout encore aujourd'hui ». Un autre spécifie que ce cours lui permettrait « de voyager d'une [...] manière que je n'ai jamais [faite] qui consiste à travailler et comprendre toute l'histoire des sites que nous allons visiter ». Ce commentaire s'apparente à celui d'un élève pour qui ce voyage est l'occasion de vivre « une nouvelle façon de découvrir l'histoire ailleurs que dans les livres d'histoire ».

D'un autre côté, un élève souligne qu'il est stimulant de jouer le rôle de guide : « Je trouve la façon de visiter le pays, intéressante. Étant donné que nous présentons à nos collègues nous-même ce que nous savons, à la place d'écouter à moitié un guide ». À ces exemples s'ajoutent deux cas d'élèves qui précisent l'importance de ce cours-voyage pour contribuer à leur réflexion sur leur futur métier. En fait, l'un d'eux écrit que ce cours peut l'aider « à voir une autre face du métier d'architecte », métier qu'il souhaite pratiquer dans l'avenir.

Enfin, les divers intérêts exprimés par les élèves indiquent, sans doute, ce qui leur paraît propre à plaire au lecteur et à mousser leur candidature. En outre, des élèves des itérations précédentes peuvent avoir échangé avec certains d'entre eux, deux ont même des frères et sœurs ayant participé au cours-voyage dans le passé. Il semble néanmoins émerger de ces lettres une volonté de s'inscrire dans une démarche donnant un sens au voyage. À ce titre, les propos d'un élève résumant peut-être cette idée :

L'histoire et la géographie m'ont toujours intéressé. Je ne suis peut-être pas la meilleure, mais j'aime bien les étudier. J'arrive à comprendre pourquoi je dois apprendre toutes [c]es informations, ce n'est pas pour avoir une bonne note au prochain examen, elles vont vraiment me servir à quelque chose dans la vie.

En somme, l'analyse des lettres de motivation montre une certaine homogénéité dans les discours des élèves. Le contenu de ces lettres révèle le rôle que joue l'expérience de groupe et le sens donné à l'apport d'un cours pour préparer le voyage.

#### **4.1.2 Le questionnaire**

Dans cette partie, nous précisons les résultats obtenus à un questionnaire rempli par les participants du cours-voyage pour dépendre leur rapport à l'histoire, aux discours sur le passé et aux représentations concernant les sources du passé dans le présent.



Nous présentons le contexte dans lequel les participants ont rempli le questionnaire. Nous exposons ensuite les résultats en trois catégories : 1) le rapport des élèves à l’histoire comme discipline ; 2) la distance critique des élèves dans leur rapport aux supports de l’histoire et 3) les représentations d’un artéfact et d’un site historique par les élèves.

### Contexte de réalisation

Lors du premier cours, le 2 octobre 2019, nous avons rencontré 11 filles et 11 garçons ( $n = 22$ ) des 23 élèves du groupe en classe durant la période de trente minutes attirées à ce cours-voyage. Nous avons acheminé un lien internet à leur adresse du portail de l’école afin qu’ils accèdent au questionnaire dans l’application *Forms* (voir l’annexe C pour le questionnaire complet).

Chaque élève s’est procuré une tablette disposée dans le charriot à l’avant de la classe pour remplir le questionnaire de façon individuelle. Le calcul effectué par l’application *Forms* montre que la durée moyenne de saisie des données fut de 14 minutes et 57 secondes. Nous n’avons pas eu à répondre à des questions durant la tâche.

### Le rapport des élèves à l’histoire

Nous présentons la moyenne de l’adhésion aux énoncés, selon leur niveau d’accord : plus élevés sont les résultats, plus grande est l’adhésion des élèves à chaque énoncé. Afin de comparer nos résultats avec ceux des études de Angvik et von Borries (1997) et Charland (2003), nous conservons les mêmes catégories (tableau 4.2).

Tableau 4.2 – Utilité de l’apprentissage de l’histoire, selon les élèves (en pourcentage)

Catégories	Énoncés	%	Comparaison (Charland, 2003)
Dégout pour une matière inutile et ré- pugnante	1. Une matière scolaire et rien de plus	0	23
	4. Quelque chose de mort et de passé, sans rapport avec ma vie actuelle	0	18
	7. Une accumulation de cruautés et de catastrophes	9	22
	10. La connaissance du passé	95,5	64
	6. Ce qui montre l’arrière-plan du mode de vie actuel et explique les problèmes ou réalités d’aujourd’hui	95,4	74

Utile pour l'orientation sociale	11. La compréhension du présent	95,4	74
	12. L'orientation pour le futur	50	65
Utile pour l'orientation individuelle	2. Une source d'émotions et d'aventures qui fascine et stimule mon imagination	60	37
	3. Une chance pour moi d'apprendre, à partir des échecs et des succès des individus ou sociétés du passé	95,5	50
	5. Un certain nombre d'exemples de ce qui est bien ou mal, bon ou mauvais	54,6	29
	8. Un moyen de saisir ma propre vie dans l'histoire	40,9	41

Dans le tableau 4.2, nous observons une similitude entre les propos tenus dans les lettres de motivation et la très faible adhésion aux énoncés correspondant à la catégorie « dégoût pour une matière répugnante » (formulation traduite par Charland, en restant fidèle au texte, et qu'il considère outrancière, p. 116). Cette formulation peut s'expliquer par le rejet du passé nazi en Allemagne qui pourrait prendre forme chez certains élèves, mais cette formulation n'est pas apparue dans les questions. Enfin, les élèves sont presque unanimes (95,5 %) à accorder une « grande » ou « très grande » importance à la connaissance du passé comme but de l'apprentissage de l'histoire.

Pour Angvik et von Borries (1997), apprendre l'histoire pour connaître le passé correspond à une réponse plutôt négative. En effet, aux yeux de ces auteurs, l'apprentissage du passé doit plutôt servir à comprendre le présent et à mieux orienter ou à préparer l'avenir. C'est la raison pour laquelle cet énoncé se retrouve dans la catégorie associée au manque d'intérêt des élèves.

Pour la catégorie décrite comme « utile pour l'orientation sociale », les résultats montrent un niveau d'adhésion très fort à la finalité contemporaine de l'histoire. Le niveau d'importance accordée à la compréhension du présent (95,4 %) se traduit dans l'utilité de comprendre et d'expliquer des problèmes ou réalités d'aujourd'hui (95,4 %).

L'énoncé de l'utilité de l'histoire pour l'orientation du futur (50 %) génère un niveau d'approbation moindre que les autres. La moitié des élèves du cours-voyage y accorde une importance faible

(9,1 %) ou moyenne (40,1 %). Cet écart de pourcentage entre cette finalité et les deux autres (compréhension du présent et connaissance du passé) frappe.

Il est difficile d'émettre une hypothèse sur les raisons de l'écart, d'autant plus que le niveau d'adhésion des élèves de l'étude de Charland (2003) est plus élevé (65 %) et que l'écart le séparant de l'énoncé sur la compréhension du présent est plus faible (écart de 9 %). Dans notre cas, l'écart entre ces énoncés est de 45,4 %.

Enfin, un seul énoncé suscite une plus faible adhésion que les autres dans la catégorie « utile pour l'orientation individuelle ». Il s'agit de l'énoncé 8 (« un moyen de saisir ma propre vie dans l'histoire », 40,9 %). Les élèves peuvent considérer l'énoncé 8 comme éloigné des réalités sociales vues en classe, s'ils ne se sentent pas agents de celles-ci. L'énoncé 5 (« un certain nombre d'exemples de ce qui est bien ou mal, bon ou mauvais », 54,6 %) ajoute une dimension morale à l'utilisation de l'histoire à titre individuel. Même si l'énoncé manque de clarté sur les « exemples » de ce qui est bon ou mal, une faible majorité des élèves trouvent une inspiration morale dans l'histoire.

Par ailleurs, cet énoncé semble coller plus ou moins bien à l'esprit ou à la nature des propos tenus dans les lettres de motivation. En effet, il est davantage question d'apprendre de nouvelles connaissances, de mieux comprendre l'autre et de s'ouvrir à de nouvelles cultures que de porter un jugement moral sur les actions des sociétés du passé ou celles du présent. La nature de cette ouverture s'observe dans la forte adhésion à l'énoncé « une chance pour moi d'apprendre, à partir des échecs et des succès des autres » (95,5 %).

L'opportunité de suivre un cours d'histoire et de voyager en Grèce influence peut-être ce résultat, si l'on compare ce dernier à ceux des élèves sondés par Charland (2003), avec 50 % d'adhésion. Aussi, il est en adéquation avec les caractéristiques de l'ensemble thématique de « construction de sens » présentées plus tôt. En réalité, cette forte adhésion à la possibilité de faire usage de l'histoire à titre individuel plutôt que collectif résonne dans chacune des lettres de motivation.

### **Distance critique des élèves dans leur rapport aux supports de l'histoire**

Les élèves devaient exprimer leur préférence pour et leur confiance envers les manuels scolaires, les documents et les sources historiques, les romans historiques, les films de fiction portant sur des sujets historiques, les documentaires historiques à la télévision ou sur internet (média absent du sondage de Charland, 2003), les récits du professeur d'histoire, les récits des autres adultes (ex. : parents, grands-parents, etc.), les musées et les sites historiques. (« À quelles présentations de

l'histoire prenez-vous plaisir [question 7] ? » « À quelles présentations de l'histoire faites-vous confiance [question 8] ? »)

Le tableau 4.3 présente les réponses des élèves (en pourcentage) qui déclarent « beaucoup » et « énormément » apprécier et faire confiance aux huit catégories de Charland (2003).

Tableau 4.3 – Discours sur le passé auxquels les élèves prennent plaisir et font confiance

<b>Catégories</b>	<b>Énoncés</b>	<b>Plaisir</b>	<b>Confiance</b>	<b>Charland (2003) Plaisir</b>	<b>Charland (2003) Confiance</b>
Imprimés	Manuels scolaires	4,5	77,2	4	48
	Documents écrits (sources historiques)	36,4	95,5	27	72
	Romans historiques	31,8	22,7	25	17
Audiovisuels	Films de fiction	73,3	4,5	60	17
	Documentaires	72,7	63,6	42	66
Récits	Enseignant	72,8	81,8	46	59
	Autres adultes	77,3	27,3	50	31
Lieux	Musées et sites historiques	81,8	95,5	50	82

Sans grande surprise, les supports les moins appréciés des élèves du cours-voyage sont similaires à ceux des élèves de l'étude de Charland (2003). Les élèves apprécient moins les représentations de l'histoire de la catégorie des imprimés, bien qu'il ne soit pas question de les interpréter. Toutefois, ils accordent une autorité certaine aux documents, sources historiques et manuels scolaires, mais peu aux romans historiques.

Dans la catégorie des supports audiovisuels, la préférence des élèves est sensiblement la même concernant leur appréciation des représentations de l'histoire dans les films de fiction (73,3 %) et les documentaires historiques à la télévision ou sur internet (72,7 %). Il faudra un jour ajouter le jeu vidéo historique à cette catégorie. Enfin, le niveau de confiance accordé aux supports audiovisuels est aux antipodes : un seul élève (4,5 %) sur les 22 sondés affirme avoir « beaucoup » confiance aux films de fiction, tandis que ce nombre monte à 14 élèves (63 %) pour les documentaires historiques.

Quant aux récits, les élèves apprécient ceux de leur enseignant (72,8 %) ou des autres adultes (77,3 %). L'enseignement magistral semble représenter une pratique pédagogique bien perçue des élèves. De plus, nous notons un écart considérable du niveau de confiance accordé aux récits de l'enseignant (81,8 %) et ceux des autres adultes (27,3 %).

Signalons qu'un biais de désirabilité sociale pourrait influencer ce fort niveau de confiance, car les élèves savaient que l'enseignant responsable du cours-voyage, l'auteur de ces lignes, regarderait les réponses, quoique ces données ont été recueillies de façon anonyme.

Finalement, les musées et sites historiques intéressent « beaucoup » ou « énormément » la très grande majorité des élèves (81,8 %), soit 18 élèves sur les 22. Ce résultat n'étonne guère, sachant que les élèves s'inscrivent volontairement à un cours intitulé *voyage d'études sur des sites historiques* et qui est présenté comme portant une attention particulière à l'étude des traces du passé.

D'ailleurs, l'opportunité de « voir de ses propres yeux » les sites historiques de la Grèce et de comprendre leur architecture est un motif d'engagement observé dans plusieurs lettres de motivation. Nonobstant leur intérêt pour ces supports de représentations historiques, ils sont presque unanimes à leur faire « beaucoup » ou « énormément » confiance (95,5 %).

Le très haut niveau de confiance envers ces lieux s'observe aussi chez les élèves (82 %) de l'étude de Charland (2003).

En somme, même si les supports imprimés ne les séduisent guère, les élèves reconnaissent aux documents et sources historiques un très haut niveau de fiabilité. Cela a peut-être une incidence sur leur habileté à évaluer la qualité de l'information qu'ils trouvent et traitent lors de leur enquête historique.

Quant à ce qu'ils peuvent voir par l'entremise des musées et des sites historiques, le très haut niveau de confiance accordé à ces institutions nous renseigne sur l'importance de décrire la nature et le rôle de ces institutions comme interprètes de l'histoire. L'utilisation des traces du passé participe aussi à la construction de discours historiques situés.

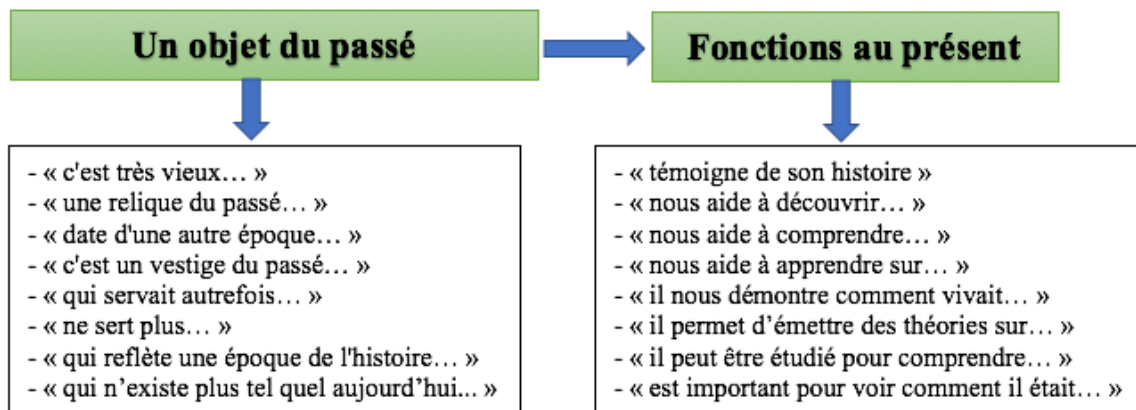
### **Représentations d'un artéfact selon les élèves**

Dans une boîte à court développement, les élèves complètent les énoncés suivants : « selon moi, un artéfact c'est... ». Les réponses varient entre 7 et 51 mots (20 mots en moyenne). Nous

inscrivons les définitions des élèves à l'intérieur de deux thèmes, soit la nature de l'artéfact et ses fonctions au présent.

Pour les élèves, l'artéfact correspond à un témoignage matériel doté d'une importante valeur documentaire : il s'agit en général d'un objet du passé ne servant plus, mais jouant le rôle d'objet de connaissance sur les sociétés du passé (figure 4.1).

Figure 4.1 – Représentations d'un artéfact selon les élèves



Selon la grande majorité des élèves, l'artéfact a perdu ses fonctions d'origine et sa présence participe à la compréhension qu'un observateur peut avoir maintenant de leur usage dans le passé. Sans égard aux matériaux, formes et couleurs ou à la présence de formes et dessins, les élèves prêtent à l'artéfact une valeur documentaire ou de référence incontestable. Seuls deux élèves font preuve de nuance dans le processus menant à l'éventuelle interprétation de l'objet. Au lieu de miser sur la relation univoque de l'artéfact avec la compréhension assurée d'un monde passé, ils ouvrent la voie à la prudence face à leur interprétation.

Un élève souligne que l'étude de l'artéfact permet « d'émettre des théories » sur la façon dont étaient les choses dans le passé. L'idée des théories fait peut-être référence à la notion d'hypothèses sur les fonctions et usagers de ces artéfacts. Un autre écrit que l'objet en soi « [...] n'a pas nécessairement une grande valeur, c'est la découverte d'un élément [nouveau] qui va nous permettre de comprendre comment les choses se déroulaient ».

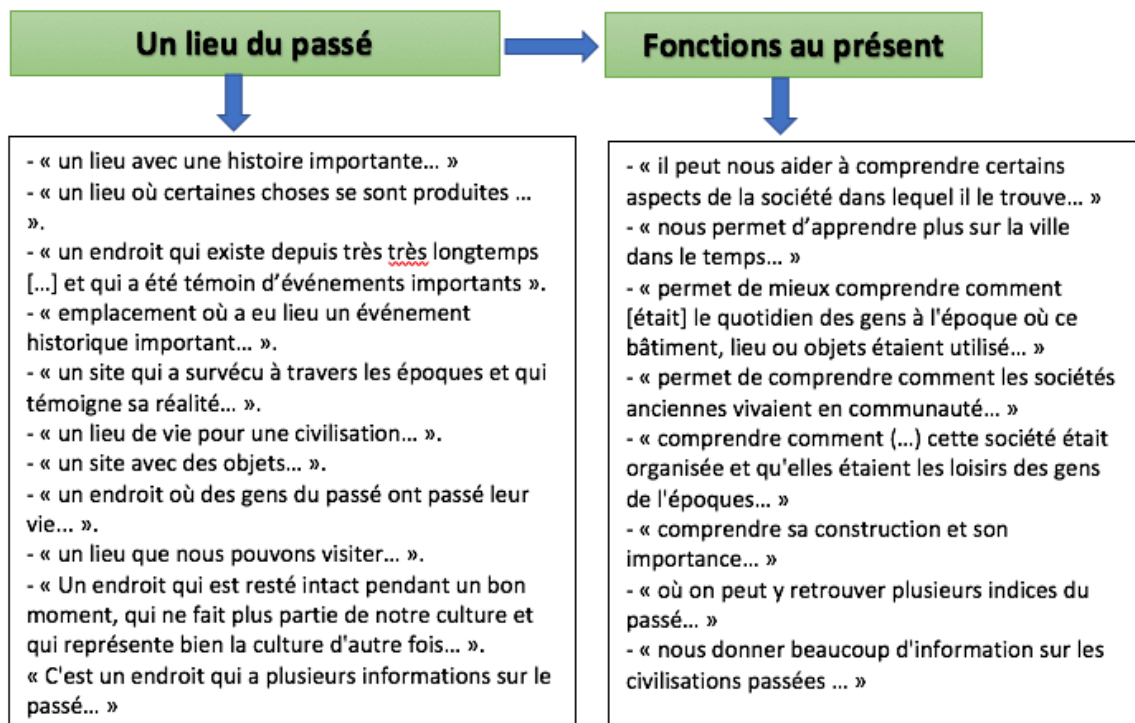
Malgré ces nuances, les réponses montrent l'artéfact comme un porteur d'information sur le passé. Une aura de vérité historique enveloppe l'artéfact. Cela s'observe dans le niveau de confiance accordé à ce que les élèves voient dans les musées et sur les sites historiques.

## Représentations d'un site historique selon les élèves

Pour connaître ces représentations, nous avons demandé aux élèves de compléter la phrase suivante : « selon moi, un site historique c'est... ». Les réponses varient entre 11 et 51 mots (26 mots en moyenne).

Nous avons procédé à la même analyse de contenu que les énoncés sur l'artéfact, en conservant les mêmes catégories d'analyse que pour l'artéfact puisque la structure du texte varie peu (figure 4.2). Cependant, pour ajuster la catégorie « un objet du passé » aux caractéristiques retenues par les élèves sur la nature du site historique, nous avons modifié le terme objet pour celui de « lieu ».

Figure 4.2 – Représentations d'un site historique selon les élèves



La première partie de leur définition implique les concepts d'espace et de temps. Il est question d'un endroit physique où ont eu lieu des événements, très souvent qualifiés d'importants (11 mentions). C'est en quelque sorte le terme « important » qui, à titre de principal critère, dépeint la nature historique du site. Les élèves associent l'endroit physique aux gens, aux sociétés ou aux civilisations du passé. Pour eux, ces individus font partie « d'une culture d'autrefois », donc éloignée ou étrangère à la leur, au présent.

La deuxième partie de leur définition implique l'utilité du site. En fait, le site historique fournit « des indices » ou des « preuves » pour comprendre certains aspects des sociétés du passé (10 mentions). En ayant traversé les époques pour se rendre jusqu'à nous, le site témoigne des réalités d'un passé éloigné.

Pour les élèves, le site historique recèle de l'information utile pour la connaissance du passé. Ce constat est lié à l'un des buts de l'apprentissage de l'histoire aux yeux des élèves. De tous les énoncés, un seul fait référence à l'utilisation du site historique pour la compréhension du présent : « C'est un endroit avec beaucoup d'informations (sic) pour des historiens ou bien des gens communs qui veulent juste en savoir plus sur pourquoi aujourd'hui nous sommes de la façon dont nous sommes ».

À la lumière de ces définitions, les élèves ne décrivent pas ces « traces tangibles » du passé comme des discours historiques mis en scène, reconstitués et protégés pour des raisons politiques, économiques ou identitaires. Ces traces agissent comme des vérités objectives figées par le temps.

Cela semble confirmer l'effet de vérité de ce témoignage matériel pour la connaissance du passé. Il n'est jamais question de l'imperfection ou de l'aspect fragmentaire de cette trace du passé. Le but de connaître le passé supplante la compréhension du présent et donne l'impression que son étude ne peut contribuer à la préparation du futur.

En conclusion, cette première partie de ce chapitre présente les données recueillies à partir des lettres de motivation des participants, ainsi que de leur rapport aux discours de l'histoire et aux représentations des traces matérielles du passé. Nous retenons que la participation des élèves à ce cours-voyage s'articule autour de l'idée de vivre une expérience en groupe et de la construction de sens au voyage scolaire.

Ensuite, l'histoire comme discipline semble utile pour connaître le passé, comprendre le présent et apprendre dans une certaine mesure des échecs et des succès des individus ou sociétés du passé. De plus, les élèves accordent un très haut niveau de confiance aux discours historiques émanant des musées et lieux historiques.

Enfin, qu'il s'agisse d'artéfacts ou de sites historiques, les élèves reconnaissent que ces traces du passé ont perdu leur fonction d'origine, mais représentent la manifestation visible des sociétés en ayant fait usage. Les étudier permettrait en quelque sorte de (re)découvrir une période historique



révolue. Cependant, les élèves font peu de cas de l'usage de ces traces pour la compréhension des sociétés qui les conservent et encore moins sur leur utilité pour le futur de ces sociétés.

## **4.2 Productions didactiques des élèves**

Dans cette deuxième partie du chapitre, nous abordons la façon dont les élèves mobilisent des outils de la PH pour construire leur analyse d'artéfacts et de sites historiques au moyen de l'enquête historique. Pour effectuer cette tâche, nous contextualisons les activités pédagogiques réalisées en classe pour former à la lecture des artéfacts et des sites historiques, aux euristiques et au contenu historique sur la Grèce ancienne. Ensuite, nous présentons notre échantillon général et le contexte de réalisation des trois étapes de l'enquête historique. Finalement, nous exposons les données recueillies pour les deux premières étapes du processus (étapes 1 et 2) et analysons comment les élèves mobilisent les composantes de l'euristique de la contextualisation dans l'enquête (étape 3).

### **4.2.1 Contextualisation des activités pédagogiques en classe**

Afin de préparer les élèves à adopter un rôle de passeur de repères culturels face aux objets d'étude sur la Grèce ancienne, nous avons privilégié des activités pédagogiques variées et significatives. Nous présentons les grandes lignes de ces activités pour contextualiser nos enseignements pour former aux artéfacts, aux édifices historiques, aux euristiques et au contenu historique sur la Grèce avant et pendant l'enquête historique.

Pour former aux artéfacts, nous avons engagé les élèves dans une activité associant la manipulation et l'analyse d'une vingtaine d'artéfacts de notre collection privée (de la préhistoire à aujourd'hui). Cette activité a eu lieu avant la réalisation de l'enquête historique. Chaque élève avait pour mission d'émettre des hypothèses sur les fonctions, les usages, les artisans, l'époque et le lieu de production de ces artéfacts à partir de leurs observations. Les hypothèses devaient s'appuyer sur des indices se trouvant sur les objets et sur leurs connaissances antérieures. Ils ont ensuite partagé leur analyse en dyade. La mise en commun des hypothèses et de leur argumentaire a permis de mettre l'accent sur la nature polysémique des artéfacts. La variété des interprétations s'explique à la fois par les connaissances générales et par la capacité de comparer ces objets avec ceux d'aujourd'hui.

De plus, cette activité sur les artéfacts avait pour objectif d'établir les bases de la problématisation d'une enquête. Par exemple, nous leur avons demandé de choisir les artéfacts qui pouvaient servir à comprendre la vie quotidienne durant la préhistoire, de justifier leur choix et de proposer de

futures questions nécessitant une enquête pour y répondre. Que pourrions nous apprendre ces traces du passé ? Comment accéder aux indices pour répondre à ses interrogations ? Il s'agissait d'un point de départ pour engager le processus d'enquête et décrire les euristiques nécessaires à la réalisation de cette mission. Nous leur avons aussi demandé ce que ces artefacts pouvaient nous apprendre sur leur propriétaire, au présent, en l'occurrence l'enseignant, afin de réfléchir aux différentes temporalités de l'artefact (usages et fonctions dans le passé et au présent).

Nous avons conclu cette activité par la présentation du modèle de Hooper-Greenhill (1991) pour montrer aux élèves qu'il existe plusieurs façons d'interpréter un artefact (voir figure 2.2). Le sens donné à un objet se construit en fonction de la manière dont il est regardé et en fonction de celui qui regarde. Pendant le processus d'enquête, au mois de février 2020, une étudiante en archéologie de l'Université de Montréal est venue en classe pour exposer la façon dont se construit le savoir en archéologie à partir des fouilles sur le site d'Argilos en Grèce. Les élèves ont pu voir comment les archéologues mettent chacune des pièces sorties du sol dans leur contexte spatiotemporel et comment ils arrivent à tirer des informations sur leurs usages grâce à la corroboration.

Pour former les élèves à interroger et lire un édifice historique, nous avons suivi les étapes de l'activité proposée par Baron et Dobbs (2015). Nous avons choisi l'école pour engager les élèves dans le processus d'analyse d'un édifice. Pour avoir une vision globale des infrastructures de cet édifice datant de 1964, les élèves ont eu accès à des locaux et des espaces habituellement réservés aux membres du personnel. Pour cette activité exploratoire, les élèves avaient plusieurs missions à remplir : relever les différentes couches historiques de l'édifice en identifiant les éléments les plus vieux et les plus récents ; s'interroger sur les fonctions de certains espaces et locaux en s'appuyant sur des éléments visibles ; faire des liens entre l'aménagement des espaces et l'histoire religieuse du collège ; comparer les éléments observés dans l'école avec des édifices similaires connus ; imaginer les activités des élèves entre les années 1960 et 2020 en fonction des espaces visités et émettre des hypothèses sur ce qui a changé avec le temps et ce qui est similaire dans l'organisation de la vie scolaire.

Bref, par cette activité, nous cherchions à guider les élèves dans l'exploration des euristiques associées à la lecture historique d'un édifice historique. Cela nous a permis de présenter le modèle d'analyse d'un édifice historique de Baron (2012) pour le transposer, dans une pratique guidée, à la lecture d'un édifice de l'Antiquité : le Colisée de Rome. Sous la forme d'une discussion de

groupe, les élèves ont tenté d'appliquer ces heuristiques à la lecture des différentes images présentées à l'écran.

Finalement, pour outiller les élèves à mettre en contexte chacun de leur objet d'étude, nous avons collé une ligne du temps sur l'un des murs de la classe. Sur celui-ci se trouvaient des artefacts et des édifices associés aux différents sujets de recherche. Pour chaque période historique, de l'époque minoenne jusqu'à l'indépendance de la Grèce au 19<sup>e</sup> siècle, nous avons donné un cours sous forme magistrale afin d'identifier les connaissances produites par les historiens à partir de ces traces du passé. Le PowerPoint de ces cours était accessible sur le groupe Teams du cours-voyage et les élèves pouvaient le consulter comme point de départ afin de relever les éléments du contexte politique, économique et social de leur objet d'étude.

Entre chacune des deux premières étapes de l'enquête, nous avons fait un retour en classe pour souligner l'importance de la périodisation en histoire (lien avec notre ligne du temps) et sur les méthodes présentées pour faire parler les traces du passé (lien avec les modèles de Hooper-Greenhill, 1991, et Baron, 2012).

En somme, l'ensemble de ces choix pédagogiques a servi à outiller les élèves face à leur responsabilité d'interprètes de l'histoire lors de l'enquête historique. L'alternance entre le travail individuel, les moments collectifs et la mise en commun des idées a mené chaque élève à travailler par lui-même en l'incitant à mobiliser les connaissances et les savoir-faire appris préalablement.

#### **4.2.2 Enquête historique : contexte de réalisation et analyse des pratiques**

Au début de ce chapitre, nous mentionnions la présence de 23 élèves inscrits au cours-voyage (11 filles et 12 garçons). Chaque élève avait une responsabilité pour contribuer à la réussite du cours-voyage (voir l'annexe I pour les missions présentées aux élèves et choisies par eux). De ces 23 élèves, 18 ont opté pour réaliser une enquête historique sur un objet d'étude, 2 élèves ont conçu le site internet du cours-voyage et 3 ont filmé des séquences du cours-voyage pour en faire un montage vidéo à la fin de l'année scolaire. Pour les besoins de notre projet de recherche, nous concentrons notre attention sur l'analyse des enquêtes historiques. Ainsi, nous présentons les résultats de l'analyse des trois étapes de l'enquête.

## L'enquête historique et notre échantillon

L'enquête historique est le fruit d'un processus s'échelonnant sur environ 6 mois, à raison d'un cours de 30 minutes (en moyenne) par semaine. Sur les 18 élèves, 2 n'ont pas complété l'enquête pour des raisons personnelles et par manque de motivation. Les 16 autres ont complété chacune des 3 étapes du processus de l'enquête.

Ainsi, notre échantillon est composé de 16 enquêtes ( $n = 16$ ) sur un objet d'étude de la Grèce ancienne. Le tableau 4.4 présente une synthèse de cet échantillonnage multicas.

Tableau 4.4 – Présentation des cas et des objets d'étude

Enquête	Genre	Niveau	Objet d'étude
Cas 1	Garçon	5 <sup>e</sup>	La guerre chez les Grecs
Cas 2	Garçon	5 <sup>e</sup>	Le temple d'Héphaïstos à Athènes
Cas 3	Garçon	4 <sup>e</sup>	L'architecture sur l'île de Santorin (dont le site Akrotiri)
Cas 4	Garçon	4 <sup>e</sup>	Le site archéologique de l'ancienne Théra
Cas 5	Garçon	4 <sup>e</sup>	Le commerce dans l'Antiquité grecque
Cas 6	Garçon	4 <sup>e</sup>	Les jeux et les jouets dans l'Antiquité grecque
Cas 7	Garçon	4 <sup>e</sup>	Les instruments de musique chez les Grecs
Cas 8	Garçon	4 <sup>e</sup>	La vie quotidienne et la géologie de Santorin
Cas 9	Fille	5 <sup>e</sup>	La médecine en Grèce antique
Cas 10	Garçon	4 <sup>e</sup>	Le stade panathénaïque d'Athènes et les Jeux olympiques
Cas 11	Garçon	4 <sup>e</sup>	Le temple de Zeus olympien d'Athènes
Cas 12	Fille	4 <sup>e</sup>	Le sanctuaire de Delphes
Cas 13	Garçon	5 <sup>e</sup>	L'histoire du Pirée
Cas 14	Garçon	4 <sup>e</sup>	L'Acropole d'Athènes et ses temples
Cas 15	Fille	5 <sup>e</sup>	Les cultes funéraires de la Grèce antique
Cas 16	Fille	4 <sup>e</sup>	Les Jeux olympiques de l'Antiquité et le stade de Delphes

Dans la première étape, les élèves remplissaient un document soumis par l'enseignant dans lequel se trouvaient des questions sur leurs intérêts et leurs connaissances antérieures (voir l'annexe J pour le document rempli par les élèves). Pour chaque document soumis (novembre 2019),

l'enseignant-chercheur produisait une rétroaction écrite dans le document pour les accompagner dans la construction de leur objet d'étude.

Dans la deuxième étape du processus de recherche, les élèves avaient pour mission d'émettre des hypothèses à leurs questions de recherche provisoires, en plus de suggérer des ressources utiles (sites internet, monographies, textes d'époque) pour les résoudre (voir l'annexe K pour le document rempli par les élèves).

Après cette deuxième étape, les rétroactions de l'enseignant-chercheur ont guidé les élèves vers la troisième et dernière étape, l'enquête historique finale. Pour guider les élèves à structurer leur enquête finale, nous leur avons distribué un document-référence (voir l'annexe L pour les détails de ce document-ressource). Il s'agissait d'un document-référence et non d'une recette à suivre. L'enquête a débuté en février 2020, soit quelques semaines avant la fermeture des écoles au Québec en raison de la pandémie de COVID-19. Elle a été complétée à la maison entre mars et avril 2020.

Nous exposons ainsi les données recueillies dans les deux premières étapes. Cela permet d'observer certains aspects du processus de recherche et l'exploitation ou non des rétroactions de l'enseignant pour la construction de leur objet d'étude.

### **Les deux premières étapes du processus de l'enquête historique**

Nous rassemblons les données obtenues pour chacune des étapes de la recherche dans le tableau 4.5. Notons que ces deux premières étapes ont été réalisées en classe. Le tableau qui suit présente l'analyse/synthèse des réponses des élèves.

Tableau 4.5 – Synthèse des données collectées aux étapes 1 et 2 du processus d'enquête

<b>Étapes 1 et 2</b>	
<b>Questions à répondre</b>	<b>Réponses des élèves</b>
<p><b>Intérêt :</b> Pourquoi avez-vous choisi ce sujet ? Pourquoi vous intéresse-t-il ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- manque de connaissances, curiosité, côté intrigant ;</li> <li>- passion pour un sujet en particulier ;</li> <li>- lien avec le choix d'un métier ou d'un programme collégial ;</li> <li>- intérêt encouragé par le contact aux œuvres de fiction (film, jeux vidéos, livres) ;</li> <li>- souhait de comparer les réalités (passé/présent, ici/ailleurs).</li> </ul>
<p><b>Connaissances antérieures :</b> Que connaissez-vous sur ce sujet actuellement ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- référence aux cours suivis en 1<sup>re</sup> secondaire ;</li> <li>- proviennent de lectures, de films et de jeux vidéos sur l'histoire de la Grèce ;</li> <li>- proviennent d'images trouvées ici et là sur internet par une simple recherche dans Google ;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- certains soulignent connaître peu de choses ou absolument rien sur leur objet d'étude (7 élèves) ;</li> <li>- certains émettent des réponses construites sur des représentations sociales (ex. : instruments de musique « étaient moins développées », « l'espérance de vie est plus basse », « moins de connaissances générales »).</li> </ul>
<p><b>Question(s) de recherche :</b> Que chercherez-vous à savoir ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- questions ouvertes qui débutent régulièrement par comment, pourquoi, de quelle façon ;</li> <li>- orientée vers la connaissance du passé (15 cas) ;</li> <li>- orientée vers la compréhension du présent (2 cas).</li> </ul>
<p><b>Hypothèses :</b> À partir de votre ou vos questions de recherche, essayez de formuler une ou des hypothèses de recherche</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interprétation qui s'observe dans la mise en relation des informations (inférences avec les connaissances antérieures) pour assurer une certaine cohérence ;</li> <li>- interprétation qui dégage des certitudes dans 15 cas sur 16 ;</li> <li>- très peu de place laissée à la nuance ou l'incertitude (4 cas).</li> </ul>
<p><b>Sources à explorer :</b> Comment s'y prendre pour trouver des indices et éléments de réponse pour résoudre vos questions de recherche ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les sites internet (sources secondaires) prennent le haut du pavé ;</li> <li>- les monographies se réduisent aux guides de voyage ;</li> <li>- les justifications sont très sommaires.</li> </ul>

Laisser aux élèves la possibilité de choisir un sujet général semble contribuer à deux formes d'engagement chez eux : l'un est émotionnel (intérêt et responsabilité une fois sur place) et l'autre, cognitif (construction d'un objet de recherche par l'enquête historique).

Des réponses concernant l'intérêt des élèves pour leur objet d'étude, l'une d'entre elles retient notre attention par le souci porté aux restitutions historiques. Puisque cet aspect de restitution d'un site archéologique est discuté dans les entretiens de groupe, nous avons cru bon nous y arrêter. En cherchant de l'information sur son objet d'étude, l'élève écrit ceci à propos du site historique de Delphes :

[...] après avoir vu des photos, je trouve que les montagnes apportent une certaine sérénité à l'endroit et je me demande à quoi ressemblaient initialement toutes les ruines. Depuis que j'ai vu des reconstitutions en images de ce que pouvait avoir réellement l'air le sanctuaire à l'époque, je suis fascinée par son architecture et par sa splendeur. (Cas 12, étape 1, question sur l'intérêt du choix de l'objet d'étude)

Nous notons dans le journal de bord que, lors de visites antérieures avec des groupes d'élèves sur le site archéologique de Delphes, plusieurs trouvaient difficile d'imaginer l'ensemble du sanctuaire à l'époque classique. Dans l'extrait ci-haut, les images médiatrices rencontrées participent à la construction de représentations, à ses yeux véridiques, du site à une époque donnée.

Or, nous nous demandons si l'élève comprend que, malgré la restitution la plus scientifique et méthodique d'un site archéologique, celle-ci demeure en partie « théorique et par là approximative, sujette à caution, imparfaite [...] » (Golvin, 2014, p. 12). Elle ne correspond pas à une vérité figée.

Les réponses de l'étape 1 concernent les connaissances antérieures des élèves. Près de la moitié des élèves (7/16) souligne ne posséder que peu ou aucune connaissance sur leur objet d'étude. Dans ces cas, les élèves souhaitent combler leur ignorance.

Les questions de recherche s'articulent autour des fonctions d'origine de leur objet d'étude durant l'Antiquité. Compte tenu des réponses au questionnaire sur le rôle de l'histoire, presque tous les élèves structurent leurs questions de recherche pour en connaître davantage sur le passé de leur objet d'étude.

Seuls deux élèves (2/16) cherchent à utiliser leur objet d'étude pour comprendre la réalité présente. L'un souhaite comprendre pourquoi le site est en ruine aujourd'hui et l'autre souhaite comparer les activités sportives entre l'Antiquité et aujourd'hui.

Cinq élèves identifient un repère de temps pour la compréhension de leur sujet de recherche. C'est d'ailleurs la principale rétroaction émise par l'enseignant-chercheur dans le document remis aux élèves à la fin de l'étape 1.

Bien qu'un cours ait porté sur le découpage du temps de l'histoire grecque avec des exemples précis, les élèves ne campent pas leur sujet dans une temporalité spécifique. Le contexte économique, politique et socioculturel diffère aux époques archaïque et classique.

Bref, ce rapport au temps semble flou chez plusieurs élèves lors de l'élaboration de questions de recherche. Avec les rétroactions, ce rapport au temps se précise pour la majorité, comme le montrent les données du tableau 4.6.

Une fois les rétroactions soumises, les élèves recevaient les missions de la deuxième étape : 1) émettre des hypothèses à leurs questions de recherche et 2) présenter les ressources qui leur seraient utiles (site internet, monographie) pour résoudre leurs problèmes de recherche.

Dans l'élaboration d'hypothèses, les élèves ne se risquent pas à émettre des idées farfelues et hors contexte. Sur les 16 cas, 15 émettent des généralités fondées, à leur avis, sur des certitudes. La présence de la nuance dans les hypothèses s'observe par l'utilisation de l'adverbe « peut-être », mais celui-ci s'observe dans seulement trois cas.

Enfin, les données recueillies aux étapes 1 et 2 de l'enquête donnent accès au processus de construction de l'enquête finale des élèves. Pour documenter le rôle des rétroactions dans ce processus, nous exposons les modifications qu'ils apportent ou non, entre l'étape 1 et l'enquête finale, aux questions de recherche (Q) et observons l'expression de leur pensée critique dans la vérification de leurs hypothèses (H) de départ (tableau 4.6).

Tableau 4.6 – Évolution du processus d'enquête

Cas	Question-problème (l'enquête)		Hypothèse(s)	
	Changement	Similitude	Infirmée(s)	Confirmée(s)
Cas 1	Q1 (temps)		H1	H2, H3 (nuance)
Cas 2	Q1 (temps)		H1	
Cas 3		Q1		H1, H2, H3
Cas 4		Q1, Q2, Q3 (≠ temps)	H3	H1, H2
Cas 5	Q1			H1, H2
Cas 6	Q1 (temps)		-	-
Cas 7	Q3	Q1, Q2	H1	H2, H3
Cas 8	Q1		H1, H2	
Cas 9		Q1	H1	
Cas 10	Q1 (temps)		-	-
Cas 11	Q1 (≠ temps)		H1	H2
Cas 12	Q1		H1	H2
Cas 13	Q1 (temps)		-	-
Cas 14	Q1			H1 (nuance)
Cas 15	Q1 à Q4 (temps)		-	-
Cas 16	Q1, Q2 (temps ; comparaison passé-présent)			H1 (nuance)

### Question-problème (l'enquête)

À la suite des rétroactions soumises à l'étape 1 et 2 de l'enquête, les questions de recherche se précisent dans l'étape 3 (enquête finale) grâce à l'ajout d'un indicateur de temps spécifique (Q, temps). Les élèves ont modifié 17 des 24 questions de recherche proposées.

De ces 17 questions problèmes, 10 concernent l'ajout d'un repère de temps pour situer l'objet d'étude dans son contexte, ce qui n'était pas le cas dans la première étape de l'enquête. Par exemple, un élève qui avait pour objet d'étude les guerres chez les Grecs souhaitait d'abord



répondre aux questions suivantes : « Comment se livraient les guerres ? Comment étaient entraînés les guerriers ? Quels conflits il y avait et comment ils menaient à des guerres ? » (cas 1).

À la suite de rétroactions, la question finale de son enquête est celle-ci : « Comment se déroulaient la préparation et le déroulement des guerres en Grèce à l'époque classique ? ». Il s'agit d'un exemple qui représente de façon générale les modifications apportées par les élèves dans la construction d'une question-problème. Or, l'identification d'indicateurs de temps correspond à l'une des composantes de la contextualisation.

### **Hypothèse(s) infirmée(s) ou confirmée(s)**

À la lecture des enquêtes finales, nous observons la propension de 8 élèves sur 16 à infirmer clairement leurs hypothèses de départ. Dans la conclusion de leur enquête, ils font savoir qu'ils avaient tort et en expliquent les raisons. Trois autres élèves (3/16) apportent un élément de nuance dans la confirmation de leur hypothèse.

En effet, s'ils confirment leur hypothèse de départ, ils ajoutent un élément de contextualisation faisant suite à la recherche documentaire. Par exemple, après avoir confirmé son hypothèse sur les sports pratiqués durant les Jeux olympiques de l'Antiquité, un élève compare son objet d'étude avec le présent (cas 16). Cet élève précise que c'est surtout la place laissée aux technologies et à l'équipement qui change.

En contrepartie, sept élèves (7/16) confirment leurs hypothèses sans nuance. Il nous est permis de penser que certains d'entre eux cherchent davantage à confirmer leurs hypothèses que les sources qui les contredisent.

En somme, les données du tableau 4.6 montrent que les rétroactions permettent un changement dans l'identification des indicateurs de temps pour les questions de recherche. Il s'agit d'une des composantes inhérentes de l'heuristique de la contextualisation.

## **4.2.3 Mobilisation de l'heuristique de la contextualisation dans l'enquête historique**

Pour décrire et analyser les façons dont sont utilisées les composantes de l'heuristique de la contextualisation, nous portons notre regard sur les pratiques observées dans l'enquête historique.

Cette dernière étape de la recherche documentaire se présente sous la forme d'un texte descriptif. Les travaux de recherche varient entre 3 et 22 pages. La moyenne des 16 travaux est de 6 à 7 pages de texte, avec ou sans images. Les élèves ont terminé ce travail final à la maison durant la pandémie de COVID-19 (mars-avril 2020). Nous exposons le niveau de mobilisation des composantes de la contextualisation en cinq blocs séparés, mais interdépendants. Ces blocs correspondent aux grandes catégories de notre grille de codage.

### Mobilisation des composantes de l'euristique de la contextualisation

L'analyse des productions didactiques montre que les élèves mobilisent des composantes de l'euristique de la contextualisation à des degrés variables. Le tableau suivant expose la synthèse du codage qu'il importe de décortiquer.

Tableau 4.7 – Catégories et composantes de l'euristique de la contextualisation

	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
<ul style="list-style-type: none"> <li>contextualisation - (Géographie - temps)</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temps</li> <li>• Durée</li> <li>• Géographie</li> </ul> </li> </ul>	39	8,3%	13	81,3%
<ul style="list-style-type: none"> <li>contextualisation - (politique, économique, socioculturel, techniques)</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politique</li> <li>• Économique</li> <li>• Socioculturel</li> <li>• Techniques et outillage</li> </ul> </li> </ul>	27	5,7%	10	62,5%
<ul style="list-style-type: none"> <li>contextualisation (changement-continuité)</li> <li>• Changement - continuité</li> </ul>	12	2,5%	5	31,3%
<ul style="list-style-type: none"> <li>contextualisation - comparaison</li> <li>• Comparaison « passé - présent »</li> </ul>	42	8,9%	13	81,3%
<ul style="list-style-type: none"> <li>contextualisation - (politique, économique, socioculturel, techniques)</li> <li>• Techniques et outillage</li> </ul>	14	3,0%	5	31,3%
<ul style="list-style-type: none"> <li>contextualisation (changement-continuité)</li> <li>• Changement - continuité</li> </ul>	14	3,0%	8	50,0%
<ul style="list-style-type: none"> <li>contextualisation - comparaison</li> <li>• Comparaison « passé - présent »</li> </ul>	15	3,2%	8	50,0%
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pensée historique</li> <li>• Imagination historique</li> <li>• Empathie historique</li> <li>• Référence aux sources</li> </ul>	3	0,6%	2	12,5%
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagination historique</li> <li>• Empathie historique</li> <li>• Référence aux sources</li> </ul>	16	3,4%	8	50,0%
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Référence aux sources</li> </ul>	40	8,5%	11	68,8%

### 1) Contextualisation (temps – durée – géographie)

#### Temps et durée

L'analyse des unités de sens liées à la composante « temps » montre que les élèves identifient avec une certaine aisance des indicateurs de temps dans leur enquête. De façon générale, l'indicateur de temps sert à délimiter une époque, la durée de vie et la disparition d'un objet d'étude.

L'exemple suivant représente l'habileté à identifier cet indicateur pour la construction du temple d'Apollon à Delphes dans le temps.

Durant le sixième siècle av. J.-C., probablement en 548 av. J.-C., un feu a ravagé le temple et un second temple a été construit à la même place. En 373 av. J.-C., le deuxième temple d'Apollon est détruit par un séisme. Le temple est reconstruit pour une troisième fois et trois architectes de Corinthe, Spintharos, Xenodoros et Agathon, étaient derrière son édification. (Cas 12, le sanctuaire de Delphes)

La composante « durée » s'observe davantage s'il est question de la construction d'édifices sur le temps long, comme pour le Parthénon (cas 14), le temple d'Apollon à Delphes (cas 12), l'Olympéion (cas 11), le Stade panathénaïque (cas 10) et l'Héphaïstéion (cas 2).

Dans 10 cas sur 13, l'édifice ou l'artéfact sert de point de départ pour connaître le passé. Il n'est pas question de son usage présent ni à venir. Ce constat corrobore les données recueillies dans le questionnaire présenté au début de ce chapitre sur la nature de l'histoire pour les élèves, soit une activité intellectuelle dirigée vers la connaissance du passé.

## **Géographie**

L'analyse des unités de sens liées à la composante « géographie » permet d'observer deux usages par les élèves. D'une part, l'identification de caractéristiques liées à la géographie sert à situer l'objet d'étude dans son espace : « Pour débiter, l'Olympéion est situé au sud de l'Acropole et très proche du centre d'Athènes. » (Cas 11) ; « [...] le sanctuaire de Delphes était perché dans les montagnes au sud-est du mont Parnasse [...] » (Cas 12) ; « L'archipel de Santorin est situé dans la mer Égée [...] » (Cas 8) ; « Donc l'Acropole est le point le plus élevé de la ville [...] » (Cas 14) ; « [...] il [l'Héphaïstéion] est situé au nord-ouest de l'Agora, à Athènes [...] » (Cas 2).

D'autre part, l'identification des indicateurs géographiques contribue à préciser les choix d'agents historiques pour l'habitat, la création de ports et le commerce. En effet, les décisions montrent une certaine adaptation au territoire et aux éléments naturels (relief, vent) par les sociétés du passé. L'exemple le plus probant est celui des choix menant à la construction des habitations sur l'île de Santorin. Pour l'élève, les propriétés de certains matériaux influencent les choix de construction.

[...] Le début d'une architecture comme nous la connaissons : des parois lisses faites en chaux afin de minimiser l'humidité, voûtes en berceau, etc. Les roches étant molles, nous avons réussi à les sculpter en créant des bancs à même la roche voir bien plus : caves, nouvelles pièces, escaliers [...]. Ce qui caractérise l'habitat des Cyclades est sans aucun doute les constructions de forme cubique. [...] les toits en terrasse servaient auparavant à collecter l'eau de pluie, car il n'y avait pas de source sur Santorin et les sols volcaniques n'aident pas pour la conservation de l'eau. » (Cas 3, l'architecture sur l'île de Santorin)

Quant à la création des trois ports antiques de la ville d'Athènes, les caractéristiques physiques du territoire servent de socle pour expliquer, un peu maladroitement et sans préciser les agents à l'origine des décisions, le choix de ces emplacements.

Le port d'Athènes est situé de façon à être protégé de façon naturelle, car c'est une péninsule qui forme trois ports naturels. De plus, ces ports sont en fait des collines qui donnent un point de vue surélevé sur la Méditerranée. [...] Non seulement son emplacement géographique qui donnait aux Athéniens un énorme avantage tactique lors des guerres comme celle du Péloponnèse, mais aussi les fonctions qu'on lui donnait comme la fonction de forteresse [naturelle]. (Cas 13, l'histoire du Pirée)

Un autre exemple montre l'influence du relief dans le choix du moyen de transport commercial emprunté en Grèce durant l'Antiquité.

Le commerce maritime était fortement recommandé, car les transports terrestres étaient extrêmement lents et coûteux. Certaines chaînes de montagnes créent des barrages inaccessibles ce qui fait que le transport entre les cités s'avère difficile. En effet, 75 % de la Grèce est montagneuse. (Cas 5, le commerce dans l'Antiquité grecque)

Ces exemples associent des indicateurs géographiques à des facteurs explicatifs. Ils dépassent la simple description d'éléments géographiques. Or, l'habileté de situer son objet d'étude dans l'espace peut demander un effort conceptuel. Les élèves sont-ils au fait de la géographie antique, lorsqu'ils étudient un thème qui lui est lié ? Cette interrogation émane d'un incident critique sur le commerce durant l'Antiquité grecque.

Dans sa conclusion, un élève écrit : « Une difficulté que j'ai eue est que mon sujet parle de beaucoup de cités ou territoires que je ne connaissais pas. Donc, pour résoudre ce problème j'ai dû rechercher les places pour savoir où que les événements se passaient » (cas 5). Il a le réflexe de chercher de l'information pour situer les régions et les noms des cours d'eau qu'il trouve sur les sites internet explorés. Il s'agit d'un défi auquel il a été confronté durant sa recherche. À ce titre, la méconnaissance de la géographie antique influence peut-être la façon dont les élèves s'imaginent des espaces peu familiers lorsqu'un objet d'étude semble plus abstrait comme l'est le commerce durant l'Antiquité.

De plus, les noms donnés par les Grecs de l'Antiquité n'apparaissent pas dans son enquête. Il s'agit plutôt des régions et des toponymes actuels et connus par la géographie contemporaine. Par exemple, l'élève parle de la mer Noire pour décrire un espace commercial, et ce, même si le terme est utilisé pour la première fois dans les textes et les cartes du 15<sup>e</sup> siècle. Le même comportement

s'observe dans l'usage du terme « Grèce », au lieu de préciser les régions connues de l'époque comme l'Attique, la Thessalie ou l'Argolide.

Nous risquons l'hypothèse que les sources consultées sont des sources secondaires et que la géographie contemporaine a préséance sur celle antique. Il s'agit aussi de la façon courante de désigner la région, pour les élèves, ici, de nos jours. Les élèves se contentent peut-être de la première information qu'ils trouvent sans se soucier des autres possibilités répertoriées dans le cadre d'une requête sur un moteur de recherche. Cette réalité mérite un temps d'arrêt dans la planification du cours-voyage puisque les élèves sont peu confrontés à la géographie ancienne durant la phase de préparation au voyage.

## **2) Contextualisation (politique – économique – socioculturel – techniques et outillage)**

### **Politique**

L'identification des caractéristiques du contexte politique de l'objet d'étude sert, dans la plupart des cas, à préciser des décisions politiques dans le cadre des systèmes en place (ex. monarchie, démocratie).

Dans seulement deux cas (2/16 ou 12,5 %), nous observons le rôle joué par les décideurs pour expliquer le contexte politique menant à la construction d'édifices. Dans cet extrait, il est question de l'édification du Parthénon.

Donc l'acropole a été construite dans une Grèce en mouvement, on peut même dire que c'est sa construction qui est une des nombreuses causes de la guerre du Péloponnèse. Périclès a ordonné sa construction en -447. Il a financé la construction du Parthénon (3 millions d'euros) [anachronisme qui provient peut-être de la source consultée] avec les fonds du trésor de Délos qu'Athènes abritait pour le bénéfice des autres cités. Périclès est un homme d'État marquant dans l'histoire de la Grèce. (Cas 14, l'Acropole d'Athènes et ses temples)

Cet exemple fait exception dans l'observation de comportements d'élèves quant à la mobilisation d'indicateurs du contexte politique pour interpréter une réalité sociale. D'ordinaire, l'utilisation de cet aspect relève de la description générale du contexte d'époque dans lequel est étudié l'objet d'étude.

### **Économique**

L'habileté à identifier des caractéristiques liées au contexte économique est la plus rare dans l'ensemble des cas. Elle n'est utilisée que dans 5 cas sur 16 (31 %), bien que les objets d'étude s'y

prêtent. À l'intérieur de ces cas, il est surtout question d'associer l'objet d'étude à des activités économiques quotidiennes et à des pratiques commerciales entre États.

Au-delà de la description générale des activités économiques, nous observons le rôle de l'archéologie comme preuve dans trois des cinq cas. Dans l'extrait suivant, la découverte d'un site archéologique atteste l'existence d'une production variée d'une région à l'autre.

Nous savions que les Grecs étaient des marchands très actifs depuis l'Antiquité, mais plusieurs mystères subsistaient quant à leurs façons d'échanger des biens et les produits qu'ils échangeaient, jusqu'à la découverte d'un « centre commercial antique » de la cité d'Argilos dans le nord de la Grèce. Maintenant, nous savons que chaque cité avait une spécialité qu'elle exportait et que les produits échangés principalement étaient des biens de luxe comme de l'huile d'Athènes, du vin de Thasos, de la laine de Milet, etc. (Cas 5, le commerce dans l'Antiquité grecque)

Dans le cas suivant, les artefacts et fresques retrouvés sur le site archéologique d'Akrotiri renseignent sur les activités économiques des habitants de Santorin, vers 1500 (AEC) :

Les Minoens étaient surtout des paysans et ils faisaient beaucoup d'agriculture variée. Puis, ce peuple avait de bonnes connaissances en métallurgie puisque les archéologues ont trouvé dans des tombes, des chaudrons qui pouvaient peser jusqu'à 52kg. [...] Beaucoup d'historiens avancent que les Minoens étaient très impliqués dans le commerce de l'étain qui était très important à leur époque. Ils faisaient aussi du commerce safran comme montré sur la fresque, l'huile d'olive et le vin. (Cas 4, le site archéologique d'ancienne Théra)

Les élèves font peu référence de façon aussi directe aux sources archéologiques pour préciser des aspects de leur objet d'étude, et ce, malgré la structure du texte suggérée avant la réalisation de l'enquête finale. Toutefois, lorsque c'est le cas, ces preuves tangibles renforcent l'image de véracité des connaissances grâce à leur présence unique.

Les fresques retrouvées à Santorin servent de preuves irréfutables des activités commerciales des habitants de l'île. Le manque d'une critique de ces sources fragmentaires est flagrant. De plus, dans les trois cas présentés, l'iconographie de ces fresques s'observe dans un seul cas et meuble une page sans que l'élève sorte du texte pour guider le regard du lecteur.

## **Socioculturel**

L'habileté à identifier des caractéristiques liées au contexte socioculturel est la composante qui connaît la plus forte présence dans les enquêtes (13/16 ou 81 %). Au-delà de la fréquence de codage de cette unité d'analyse, les caractéristiques du contexte socioculturel font systématiquement référence aux croyances religieuses comme facteur influençant les comportements des Anciens. Ainsi, les croyances expliquent en partie les comportements concernant la mort, la médecine, l'éducation

à Athènes et à Sparte, les sports, les offrandes aux dieux et déesses et l'édification de temples. Les extraits suivants montrent cette corrélation entre croyances et comportements.

Le premier extrait présente la démarche empruntée pour expliquer un des facteurs menant à la construction du temple de Zeus à Athènes :

Zeus est important pour les Grecs, car il est le symbole de la maturité et le plus important est qu'il est le dieu des dieux, selon la mythologie, il est en haut du mont Olympe et décide du sort des humains et de leur entourage. Les Grecs l'aimaient beaucoup, car c'était un dieu à nature humaine ce qui veut dire qu'il se souciait des Hommes. C'est pour ces raisons que les Grecs construisaient des temples à son effigie. (Cas 11, le temple de Zeus olympien)

Ce jumelage entre croyances et comportements s'observe aussi dans l'explication du choix menant à la construction du Parthénon et de la décision de représenter Athéna victorieuse sous forme de sculpture à l'intérieur du temple.

(...) je crois que l'acropole [le Parthénon] a été construite pour non seulement prouver la grandeur d'Athènes, mais aussi pour honorer les dieux. [Suit alors une longue description du conflit opposant Athéna à Poséidon pour la gouverne de la cité] [...] Les villageois décidèrent donc de prendre Athéna comme protectrice de la ville. Donc, le Parthénon et la statue de Phidias furent tous construits en l'honneur d'Athéna, plus précisément, d'Athéna Nikè, Nikè signifie littéralement victoire en grec, ils vénéraient donc l'Athéna victorieuse et souhaitaient son aide dans leurs longues guerres contre les Perses ou les Spartiates. (Cas 14, l'Acropole d'Athènes et ses temples)

Nous observons également le rôle des croyances durant l'Antiquité grâce à la comparaison avec les sociétés actuelles.

De nos jours, nous pouvons résoudre des problèmes et expliquer la grande majorité des phénomènes par la raison, mais ce n'était pas le cas pour les Grecs de l'Antiquité. Pour ces derniers, tous les événements de la vie, que ce soit une guerre ou une naissance, étaient souvent déterminés par des forces légendaires et divines. Dans les cas d'incertitude, les membres hauts placés des États ou de simples individus se rendaient dans les sanctuaires oraculaires, comme le sanctuaire de Delphes, où les dieux pouvaient se prononcer sur leurs doutes et leur apporter réponse. À Delphes, Apollon s'exprime à travers la bouche de la pythie pour donner de judicieux conseils, autant sur le plan politique qu'individuel. (Cas 12, le sanctuaire de Delphes)

La mythologie grecque ne possédait pas de concept d'enfer et de paradis. Il y avait plutôt un seul royaume où tous les morts se réunissaient, qui était lui-même divisé en plusieurs niveaux. Les actions que le défunt avait commises de son vivant étaient déterminantes pour le choix du niveau auquel il serait assigné. (Cas 15, les cultes funéraires de la Grèce antique)

Ces exemples montrent que l'utilisation de caractéristiques du contexte socioculturel participe à la construction d'une partie de l'objet d'étude. Pourtant, les cours donnés en classe n'ont pas porté

une attention particulière sur les traits socioculturels des sociétés grecques de l'Antiquité. Enfin, la description des caractéristiques liées aux croyances contribue à l'identification de causes expliquant les comportements d'hommes, de femmes et d'enfants ou ceux de décideurs politiques.

### **Techniques et outillage**

L'habileté à identifier des caractéristiques liées aux techniques et à l'outillage est mobilisée par le tiers des élèves (5/16 ou 31 %). Le choix des matériaux employés ainsi que les techniques utilisées correspondent aux croyances, à l'accessibilité des ressources et aux connaissances des individus. Elles font aussi partie de la culture de transmission de génération en génération, permettant leur amélioration dans le temps afin de les rendre encore plus efficaces.

La présence de cette habileté permet de voir dans quelle mesure les élèves s'inspirent des savoirs et savoir-faire techniques des Anciens pour décrire leur objet de recherche.

S'ils sont nombreux (13/16 ou 81 %) à décrire les caractéristiques observables de leur objet d'étude (dimensions, formes, couleurs), il en va autrement pour l'identification des techniques, des matériaux et des outils nécessaires à leur conception. Cinq élèves (31 %) font référence à ces savoirs dans le contexte d'époque.

Lorsque nous analysons la présence de cette dimension du contexte d'époque, nous voyons deux usages des techniques et outillage pour la description d'un objet d'étude. D'abord, l'accessibilité des matériaux à proximité des lieux de construction conditionne les choix.

Le trésor de Cnide était un édifice rectangulaire datant d'environ 565 av. J.-C. et fabriqué avec de la pierre provenant des environs ainsi qu'avec du marbre et de la céramique. (Cas 12, le sanctuaire de Delphes)

Pour ce qui est de l'architecture du temple, le matériau qui compose majoritairement le temple est le marbre pentélique, ce marbre est connu pour être le marbre le plus commun [sous-entendu à proximité d'Athènes plus loin dans le texte] pour ce qui est de la construction des différents bâtiments de l'Acropole [...]. (Cas 2, le temple d'Héphaïstos)

Ensuite, l'identification des propriétés des matériaux, tels le stuc et la chaux, participe à la description des décisions prises par les agents historiques.

La première (vraie) construction du temps s'est déroulée au septième av. J.-C. et ce sont Trophonios et Agamède qui étaient les architectes derrière la structure en stuc. Le stuc est un matériau composé de chaux imitant le marbre. (Cas 12, le sanctuaire de Delphes)

Le blanc des murs et la chaux sont faits pour refléter les rayons de soleil. [...] comme mentionné plus tôt dans le travail, la chaux permet aux murs de respirer. De plus, les parois



lisses faites en chaux permettent de minimiser l'humidité. [...] les murs et les bords arrondis permettent aux vents violents de glisser plus facilement sur les constructions. De plus, les façades blanches reflètent le soleil, les petites fenêtres sont faites pour limiter l'entrée de la chaleur et ainsi permettre des courants d'air, puis les murs épais et des ruelles étroites pour favoriser l'ombre. (Cas 3, l'architecture sur l'île de Santorin)

Ces différents exemples montrent le rôle que peuvent jouer les techniques et l'outillage pour la compréhension des choix réalisés par les agents des sociétés du passé.

### **3) Contextualisation (changement — continuité)**

L'analyse des unités de sens liées à la composante « changement – continuité » montre que les élèves identifient avec une certaine aisance l'évolution des fonctions des sites choisis entre leur création et leur abandon par les sociétés du passé. Les élèves y font référence dans 50 % des cas (8/16).

De cette analyse, nous tirons deux conclusions. D'abord, l'habileté à relever des éléments de changement ou de continuité s'observe davantage dans les enquêtes mettant l'accent sur les usages d'un site historique. Selon les descriptions présentées, les fonctions de ces édifices évoluent au gré des forces politiques en place. C'est le cas du théâtre de Delphes et de l'Héphaïstéion à Athènes.

Durant l'Empire romain, Néron a visité le théâtre et, pour cette occasion, le lieu a connu quelques modifications. Par exemple, sa façade a été décorée avec des scènes représentant les douze travaux d'Héraclès. À la fin de l'Antiquité, le théâtre a été abandonné en raison de la diminution en importance du sanctuaire. (Cas 12, le sanctuaire de Delphes)

Au 7<sup>e</sup> siècle après J.-C., il fut transformé en une église chrétienne, rendant hommage à Saint-Georges, un petit cimetière fut aménagé proche du temple recensant près d'une soixantaine de tombes. En 1834, Othon 1<sup>er</sup>, le premier roi de Grèce, visite l'Héphaïstéion et oblige que le bâtiment soit transformé en musée, il garda ce titre jusqu'en 1934, quand il est devenu un monument archéologique. (Cas 2, le temple d'Héphaïstos)

Dans l'extrait sur le temple d'Héphaïstos, le temple « est devenu un monument archéologique » en 1934. Ce changement de statut est porteur de questionnement. En effet, bien que les élèves puissent identifier les transformations liées aux fonctions d'un site ou d'un édifice dans le temps, nous relevons peu d'indicateurs liés aux usages publics et actuels de ces sites historiques par les autorités grecques. L'élève ne rend pas compréhensible le rapport unissant les fouilles archéologiques et l'indépendance nouvellement acquise de la Grèce sur les Ottomans en 1822.

Ces usages au présent font appel aux notions de patrimoine et de musée décrites dans notre cadre théorique. Les raisons abondent pour transformer ces édifices en objets patrimoniaux. L'enquête

sur le stade panathénaïque à Athènes suggère que les fouilles archéologiques ont mené à sa (re)valorisation pour les besoins de renouer avec la création des Jeux olympiques modernes.

Cependant, vers la fin du 4<sup>e</sup> siècle, les cérémonies païennes ont été interdites ainsi que les spectacles sanglants. Le stade perdra donc toute son utilité et fut abandonné et tomba progressivement en ruine avant que la nature reprenne ses droits et qu'un champ de blé le recouvrit et son marbre réutilisé pour d'autres constructions. Des fouilles archéologiques en 1836 ont permis de retrouver ce stade oublié. Il a été rénové pour des jeux olympiques antiques en 1870 et ensuite en 1896 pour les tout premiers Jeux olympiques de l'ère moderne. (Cas 10, le stade panathénaïque et les Jeux olympiques)

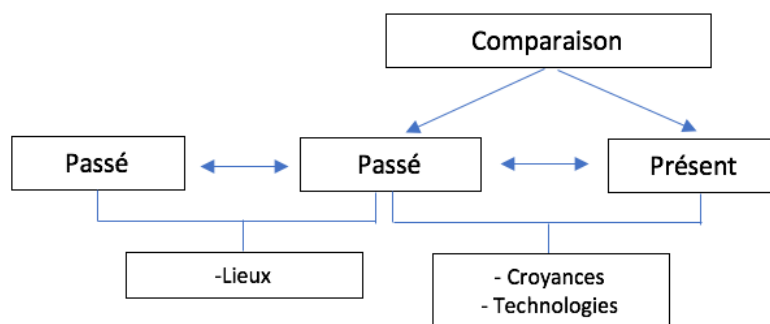
Dans cet extrait, les aspects politique et culturel d'époque sont absents. Ils auraient permis de cerner en partie les raisons de tenir à nouveau des compétitions sportives au stade panathénaïque d'Athènes.

Néanmoins, la (re)naissance de ce stade antique et la désignation de l'Héphaïstéion au rang de monument archéologique donnent des indices de la constitution d'un patrimoine public pris en charge par l'État grec. Bref, si les traces du passé au présent agissent comme point de départ de ces enquêtes historiennes, elles occupent très peu d'espace comme sources d'information sur le présent.

#### 4) Contextualisation (comparaison passé – présent)

Selon l'analyse des unités de sens de la composante « comparaison passé – présent », 50 % des élèves (8/16) comparent au moins une fois l'objet d'étude entre deux lieux similaires de la même époque ou avec une réalité sociale actuelle. L'observation des comportements afférents montre qu'ils comparent en général l'objet d'étude selon l'axe « passé-présent » (figure 4.3).

Figure 4.3 – Comportements associés à l'habileté de comparer



L'utilisation de la comparaison dans l'axe « passé-passé » se résume à deux cas associés à des lieux (2/16 ou 11 %). Dans un cas, l'élève se sert de la comparaison entre l'absence (Akrotiri) et la présence de restes humains (Pompéi) sur ces deux sites archéologiques pour émettre l'hypothèse que les habitants de l'île de Santorin ont été épargnés par l'éruption volcanique en prenant le large plus vite que les Pompéiens.

Dans les autres cas observés (6/16 ou 36 %), l'axe « passé-présent » est privilégié. L'extrait suivant est représentatif de cette façon de comparer.

De nos jours, nous pouvons résoudre des problèmes et expliquer la grande majorité des phénomènes par la raison, mais ce n'était pas le cas pour les Grecs de l'Antiquité. Pour ces derniers, tous les événements de la vie, que ce soit une guerre ou une naissance, étaient souvent déterminés par des forces légendaires et divines. (Cas 12, le sanctuaire de Delphes)

Si, pour l'élève, la raison renvoie à la contribution des connaissances actuelles à la compréhension de phénomènes expliqués autrefois par la mythologie, il est néanmoins étonnant qu'il nie le rôle de la raison pour les Grecs de l'Antiquité.

Enfin, cette raison représente le produit d'un long processus de construction des savoirs dans les domaines comme la médecine, la géologie ou la météorologie. D'ailleurs, l'apport de ces savoirs se fait sentir dans les technologies employées pour les compétitions sportives durant l'Antiquité :

[Les Grecs de l'Antiquité] n'avaient pas accès à la technologie que nous avons donc, ils ne chronométraient sûrement pas les courses, ils ne les filmaient pas, les techniques d'entraînement, les vêtements, les souliers et tout autre équipement étaient sûrement moins évolués. (Cas 16, le stade de Delphes et les Jeux olympiques)

Le sens donné au terme « évolué » concerne l'utilisation de technologies de pointe dans le sport en général. Qu'est-ce qu'une technologie de pointe, à l'époque étudiée ? L'enquête ne contient pas la réponse à cette question. Ainsi, pour engager une discussion sur cette dimension des technologies durant l'Antiquité, il semble opportun d'amener les élèves à identifier les critères de comparaison entre variables similaires. Il en va de même pour l'apport des technologies dans le transport des marchandises.

Aujourd'hui, le commerce se fait facilement avec des avions, des bateaux et autres moyens de transport très efficaces. De plus, ceci se fait à travers le monde. Mais, le commerce grec durant l'époque de l'Antiquité était une chose bien différente. (Cas 5, le commerce dans l'Antiquité grecque)

Les moyens de transport durant l'Antiquité étaient-ils efficaces ? L'élève décrit un réseau de routes commerciales étendu aux pourtours de la Méditerranée et de la mer Noire. Certains aspects

rhétoriques de la comparaison peuvent ne relever que de ce que les élèves ont appris en classe de français, comme les introductions à un sujet. Cependant, le rapport aux technologies actuelles semble jouer le rôle de facilitateurs pour de multiples usages. Or, l'aspect de progrès était lui aussi bien réel durant l'Antiquité où les sociétés employaient des technologies avancées.

En somme, l'habileté de comparer mène parfois à des discours anachroniques. Dans les cas observés (6/8), nous avons l'impression qu'il manque quelque chose aux Anciens pour rejoindre les savoirs du présent. Pour nous, il s'agit d'un comportement riche en réflexion pour la promotion de cet aspect de la contextualisation dans le cadre d'une enquête historique.

## **5) Pensée historique**

### **Référence aux sources archéologiques**

L'habileté à faire référence aux sources archéologiques s'observe lorsque les élèves étayent leur démonstration sur des indices qu'ils tirent d'un artefact ou d'un site historique.

À ce compte, nous remarquons que plusieurs élèves (11/16 ou 69 %) prennent le temps d'indiquer « comment nous savons les choses ». Par cette approche, ils montrent que les connaissances actuelles s'appuient entre autres sur le travail réalisé par les archéologues depuis le 19<sup>e</sup> siècle. En ce sens, l'archéologie apporte sa contribution significative à la connaissance des sociétés du passé.

Le résultat des fouilles archéologiques sert de preuve pour l'identification de caractéristiques du contexte politique, économique et socioculturel. Qu'il soit question des autels retrouvés à Delphes, du stade panathénaïque à Athènes ou des artefacts dans les décombres du site d'Akrotiri (Santorin), la démarche empruntée par les élèves reste la même. Ces découvertes archéologiques apportent des éléments de connaissance pour la description d'un objet d'étude.

À ce titre, deux élèves se démarquent en mentionnant que l'artefact sert de preuve aux propos. Par exemple, pour décrire les caractéristiques physiques des navires commerciaux dans l'Antiquité grecque, un élève explique que les connaissances reposent sur une découverte archéologique.

Les navires de commerce (navires ronds) étaient propulsés à la voile et ils pouvaient mettre la cargaison dans la coque. Nous connaissons ces informations sur ce type de bateau grâce à une expédition scientifique anglo-bulgare qui a localisé une embarcation grecque âgée de plus de 2500 ans dans les profondeurs de la mer Noire. Cette trouvaille exceptionnelle de la plus vieille épave intacte du monde a permis aux chercheurs de mieux comprendre la construction navale et la navigation à l'époque antique. (Cas 5, le commerce dans l'Antiquité grecque)

L'élève ne précise pas à quelle époque a eu lieu cette expédition scientifique, mais il souligne que cette découverte contribue à alimenter les connaissances associées aux techniques employées dans la fabrication des navires durant l'Antiquité.

Les découvertes archéologiques participent à solidifier une affirmation par la preuve. Les élèves ne cherchent pas à contredire cette preuve tangible. Au contraire, nous nous demandons si cette preuve sert à consolider la représentation mentale d'une réalité archéologique et historique figée. C'est du moins ce qu'il ressort du discours d'un élève sur la présence de couleurs sur le Parthénon.

En identifiant les caractéristiques physiques de ce temple dédié à Athéna, un élève se réfère de mémoire aux résultats d'une enquête archéologique présentée dans un reportage au début d'année. Il mentionne que « selon de récentes recherches, le Parthénon aurait été couvert de peinture bleue et dorée qui aurait décoré ses fresques » (Cas 14, l'Acropole et ses temples). Reconnue depuis le 19<sup>e</sup> siècle (Jockey, 2013), cette réalité mérite une certaine nuance puisque la couleur n'était présente qu'en certains endroits.

Enfin, si la référence aux sources archéologiques sert à expliquer des caractéristiques d'un objet d'étude, elle contribue aussi à remettre en question une réalité historique.

Avant d'exposer cette contribution de l'artéfact, décrivons le contexte dans lequel s'inscrit notre prochain exemple. Lors du cours où les élèves choisissaient leur sujet de recherche (novembre 2019), nous exposions une série d'images sur l'un des murs de la classe. Les élèves sélectionnaient le document iconographique correspondant à leur sujet. Ce document servait de point de départ au dialogue entre les élèves et les traces du passé.

Dans l'extrait suivant, l'image choisie a participé à la construction d'une représentation des compétences d'agents historiques dans le domaine de la médecine.

Voici une image que je devais choisir au début de l'année. Les deux personnes à la tête de ce projet nous ont fait choisir une image qui pourrait avoir un lien avec notre sujet. J'ai choisi celle-ci puisqu'elle me faisait penser à des outils de chirurgie. Lorsque je l'ai regardée pour la première fois, j'étais certaine que mon image ne représentait pas la médecine, car je ne croyais pas qu'à cette époque, les médecins avaient la capacité de fabriquer leurs propres outils. Cependant, au cours de mes recherches, j'ai trouvé des informations qui pouvaient me dire le contraire. J'ai donc compris que les médecins utilisaient de l'argile pour en faire des instruments de chirurgie très utiles. (Cas 9, la médecine en Grèce antique)

Ces instruments de bronze, et non d'argile, ont servi de catalyseurs de l'enquête. Durant la recherche documentaire, ils ont pris une autre dimension aux yeux de l'élève, participant même à la construction d'une nouvelle conception des connaissances médicales durant l'Antiquité.

En somme, pour appuyer leur démonstration par la preuve, la majorité des élèves (11/16) mobilise l'habileté à faire référence aux sources archéologiques dans le texte. Toutefois, ces sources ne sont pas remises en question. Elles sont tenues comme un ensoi.

### **Perspective et empathie historiennes**

L'analyse des productions didactiques montre que la moitié des élèves (8/16) mobilise l'habileté à adopter une perspective historique et faire preuve d'empathie historique.

Prendre conscience de l'effet des circonstances sur les mentalités et des possibilités de ce que cela entrave ou favorise contribue à mieux saisir les actions et les décisions de ces agents.

En guise de conclusion de son enquête, un élève souligne le rôle des récits mythologiques pour expliquer la prise de contrôle du sanctuaire de Delphes. Les références aux croyances et aux activités religieuses du sanctuaire montrent qu'il fait preuve d'empathie à l'égard des individus qui se rendent au sanctuaire durant l'Antiquité.

Il faut aussi retenir l'importance capitale de la mythologie grecque sur les activités du sanctuaire. Plusieurs individus s'y rendaient pour recevoir une réponse de la parole divine par rapport à des éléments très importants de leur vie et ayant une grande importance pour leur civilisation. D'ailleurs, les rituels sont un exemple qui démontre très bien l'influence de leurs croyances sur leurs actions et sur leur façon de penser. (Cas 12, le sanctuaire de Delphes)

Le lecteur de cet extrait se surprend que l'aspect religieux (mythologique) occulte des éléments du contexte politique et économique pourtant traités dans l'enquête. Les récits mythologiques fascinent plusieurs élèves et leur présence agit comme support à la compréhension de réalités sociales. La dimension religieuse supplante les autres dimensions pour la compréhension d'un objet d'étude, comme celui de l'édification de temples. De fait, pour expliquer la construction de l'Olympéion à Athènes, un élève décrit le temple de Zeus comme la manifestation matérielle des croyances de l'époque envers ce dieu dans la mythologie grecque.

Maintenant parlons de l'importance de Zeus et pourquoi les Grecs ont construit le plus grand temple en son honneur [...] Zeus est important pour les Grecs, car il est le symbole de la maturité et le plus important est qu'il est le dieu des dieux, selon la mythologie, il est en haut du mont Olympe et décide du sort des humains et de leur entourage. Les Grecs

l'aimaient beaucoup, car c'était un dieu à nature humaine ce qui veut dire qu'il se souciait des Hommes. C'est pour ces raisons que les Grecs construisaient des temples à son effigie. (Cas 11, le temple de Zeus olympien)

Dans l'extrait, la position du dieu et ses traits de personnalité déterminent les raisons de son édification. Le contexte politique entourant les années de construction est effleuré. Rien n'est dit des fonctions économiques des temples. Il n'est pas question des raisons pour lesquelles un tel dieu existait ou avait cette importance et ces caractéristiques d'exception.

La démarche est similaire pour expliquer la construction du Parthénon. Dans l'extrait suivant, les traits de caractère de la déesse Athéna déterminent l'attachement des citoyens pour la pérennité de la cité-État à l'aube des conflits avec sa principale rivale, Sparte.

Je vais alors expliquer l'importance d'Athéna dans le panthéon des dieux grecs. Athéna est la fille de Zeus, elle [...] a une importance primordiale dans beaucoup de récits mythologiques. Elle vient souvent en aide à des héros grecs, comme à Achille [Ulysse ?] dans l'Odyssée. Elle est représentée comme un être rationnel qui sort toujours victorieux de n'importe quelle situation et je pense que c'est pourquoi les Athéniens appréciaient cette divinité. Les Athéniens ont souvent combattu des ennemis bien supérieurs à eux comme les Perses et sont quand même sortis victorieux. Et c'est pourquoi les Athéniens accordaient une si grande importance à Athéna selon moi. (Cas 14, l'Acropole d'Athènes et ses temples)

Cet élève se base sur les récits et les sources consultés dans son enquête pour déduire les pensées et les sentiments des citoyens grecs du 5<sup>e</sup> (AEC). Ce même élève s'appuie sur les matériaux utilisés dans la conception de la statue d'Athéna à l'intérieur du Parthénon pour inférer les croyances des agents participant à sa création.

Oui, ils voulaient honorer leurs dieux, mais cela va encore une fois plus loin. Ils ont choisi une divinité à leur image et ont fait leurs décisions basées sur cette divinité. Ils voulaient être victorieux et se servir de la force de leur esprit, comme Athéna. Ils ont même matérialisé Athéna en or et en ivoire, deux matériaux extrêmement chers et nobles, pour un peu se l'approprier. (Cas 14, l'Acropole d'Athènes et ses temples)

Or, il s'agit d'un rare exemple liant matériaux et croyances envers une représentation de cette déesse de l'Olympe. Enfin, si les récits mythologiques servent à expliquer la présence de la plupart des temples, l'extrait suivant présente une autre position catégorique : la construction de l'Héphaïstéion d'Athènes relève plutôt de décisions politiques.

L'Héphaïstéion a été construit en – 449, pour la simple et bonne raison que les dirigeants d'Athènes à cette époque voulaient démontrer la richesse de la cité en bâtissant plusieurs bâtiments démontrant le moyen et le pouvoir d'Athènes face aux autres cités. J'avais effectué une hypothèse au début de la recherche et je disais que je pensais qu'il avait été bâti par des gens qui voulaient rendre hommage à Héphaïstos et donc qu'il avait été bâti en son

honneur, mais j'avais tort, la réalité est tout autre. Le temple a tiré son nom des années après sa construction et il ne rend pas hommage seulement Héphaïstos mais aussi à Athéna. Dans cette recherche je me suis rendu compte que j'avais tort sur tout ce que je pensais savoir de ce temple, j'ai dû jeter à la poubelle l'image que je mettais fait de ce lieu et le redécouvrir entièrement [...]. (Cas 2, le temple d'Héphaïstos)

Dans l'extrait, l'élève se réfère aux décisions prises sous Périclès, décrites dans sa démonstration. Il déduit les motivations d'agents historiques en tenant compte de certaines caractéristiques du contexte politique de l'époque. Toutefois, il adopte une position plutôt ferme, laissant peu de place à d'autres aspects du contexte pour faciliter sa compréhension.

L'analyse des productions didactiques révèle deux catégories de comportements associés à l'habileté à faire preuve d'empathie historique à l'égard des individus du passé. Dans la première, nous retrouvons les comportements associés à l'ouverture d'esprit face aux croyances des sociétés du passé, et ce, sans l'imposition de ses propres valeurs. Le cadre théorique décrit cette composante de l'empathie historique (Moisan, 2017). Dans la deuxième catégorie, le présent est vu comme étant supérieur au passé (Hartog, 2003).

L'extrait ci-dessous, sur les cultes funéraires de la Grèce antique, est représentatif de cette habileté à faire preuve d'ouverture d'esprit sans l'imposition des valeurs actuelles.

Avec tout ce que j'ai appris durant ma recherche, je peux constater que les Grecs étaient très attachés à leurs croyances. Les rites funéraires n'étaient pas laissés au hasard et tout devait être absolument parfait pour ne pas engendrer la colère du mort et [pour] l'empêcher de rejoindre le Royaume des morts. J'ai vraiment été fascinée par l'exactitude et la précision que les funérailles demandaient ; le mort vêtu de blanc, la pièce de monnaie dans la bouche, l'endroit de l'exposition du corps, le rôle de chacun, etc. Tous ces gestes qui doivent être répétés précisément et dans l'ordre m'ont beaucoup intriguée et impressionnée. (Cas 15, les cultes funéraires de la Grèce antique)

L'élève décrit les actions se déroulant autour de la tombe d'un défunt et, par la suite, se base sur leur contexte historique pour imaginer les pensées des agents historiques.

Les tombes étaient très importantes pour les citoyens de la Grèce ancienne, puisqu'elles marquaient les gloires qu'avait obtenues le défunt durant sa vie, mais elle le protégeait aussi dans sa mort. La pierre était un endroit où ils pouvaient se réunir pour honorer la personne décédée. (Cas 15, les cultes funéraires de la Grèce antique)

Dans cet exemple, l'habileté à contextualiser une action dans le passé contribue, dans une certaine mesure, à l'adoption d'une perspective historique. À tout le moins, le souci apporté au contexte historique permet de mieux saisir, dans ce cas précis, la perspective des agents historiques. Certes,



seuls trois élèves (3/16 ou 19 %) recourent à cette pratique. Nonobstant la rareté du phénomène, notons qu'il est possible d'amener les élèves à pratiquer de telles habiletés dans une enquête.

### **Analyse et interprétation d'artéfacts et de sites historiques**

Nous retrouvons des documents iconographiques dans 94 % des enquêtes historiennes (15/16). Dans la très grande majorité des cas (13/15 ou 87 %), ils sont au service du texte ou en appui à celui-ci. Les élèves sortent peu de leur explication pour se référer directement à ces documents.

Constater cette réalité n'étonne guère, car les images servent très souvent à appuyer un discours, que ce soit dans les reportages audiovisuels comme dans les manuels scolaires. Dans ce cas, il s'agit moins de « référence » aux documents iconographiques que de « présence » de ces documents. Cette présence soutient la démonstration, mais nous ne pouvons en extrapoler l'emploi comme outil de pensée, faute d'analyse de la part des élèves. La nature polysémique des images rend leur interprétation plus difficile (Duquette, 2011). Ainsi, nous nous interrogeons sur l'usage qu'ils font de ces documents dans une démarche d'enquête se traduisant par un texte suivi. L'utilisation qu'en font deux élèves du groupe offre l'occasion d'émettre des pistes de réponse.

Dans l'exemple ci-dessous (cas 9), la représentation est anachronique au phénomène étudié. Pour illustrer les soins durant l'Antiquité grecque, le document iconographique présente Achille soignant Patrocle sur une coupe attique de Sosias (figure 4.4).

Figure 4.4 – Kylix à figure rouge, vers 500 (AEC).



Berlin, Altes Museum.

Ce document se trouve sous un paragraphe décrivant le rôle des médecins de l'Antiquité dans l'élaboration de médicaments et l'usage de plantes pour panser les plaies. Pourquoi avoir choisi cette image ? Quel lien a-t-elle avec la pratique médicale réalisée par des médecins ? Qui sont ces

personnages ? Que font-ils ? Quelle époque cette scène représente-t-elle ? Quand a-t-elle été peinte sur ce vase ? Ces questions sont laissées sans réponse. Une simple recherche sur Wikipédia suffit pour trouver cette représentation consacrée à la médecine en Grèce antique.

L'absence de réponses à ces questions nous convainc que le temps consacré à l'analyse de documents iconographiques en classe est peut-être insuffisant pour engager l'élève dans un véritable dialogue avec les traces du passé.

Pourtant, il serait utile de se référer à ces documents dans l'analyse en profondeur d'un objet d'étude. L'exemple qui suit illustre ce constat sur le rôle de la monnaie dans l'Antiquité grecque.

Le rôle de la monnaie est multiple dans le monde grec. Elle est utilisée d'abord comme moyen d'échange, mais c'était aussi un symbole de l'indépendance de la cité. C'était aussi un outil judiciaire, car dans le droit grec, elle permettait l'amende. De plus, c'était un instrument de politique intérieure et extérieure. À l'intérieur, elle permettait de verser une indemnité aux citoyens pour leur participation à la vie politique. À l'extérieur elle servait à payer des mercenaires ainsi que des alliés et à payer un tribut aux cités dominées. (Cas 5, le commerce dans l'Antiquité grecque)

Immédiatement après cette description, l'élève insère les faces d'une pièce de monnaie sans en définir la provenance ni la datation (figure 4.5).

Figure 4.5 – Décadrachme d'argent, Athènes, vers 467-465 (AEC).



Nous croyons qu'une analyse de ces représentations aurait pu apporter des éléments de preuve à la description du rôle de la monnaie, à l'époque étudiée, comme « instrument de politique intérieure et extérieure » à Athènes. Cet exemple est représentatif de l'usage de ces documents dans les enquêtes. Il existe ainsi une tendance lourde associée à la difficulté de sortir du texte pour accompagner l'interprétation.

La lecture d'articles scientifiques dans le domaine de l'archéologie permet de voir un discours qui fait systématiquement référence aux images intégrées au texte. Les élèves sont peu habitués à concevoir une démarche de recherche par la démonstration de la preuve sous forme de texte.

Nous nous sommes demandé si la forme du texte imposée aux élèves inhibait leur analyse d'un artéfact par l'entremise d'un document iconographique. Il est possible de répondre en partie à ce questionnement puisqu'un seul élève du groupe a tenté une analyse directe d'un document iconographique dans son enquête.

Cette analyse de deux documents iconographiques précède la conclusion d'une enquête sur les cultes funéraires en Grèce antique (cas 15). L'élève « sort » de son texte et choisit d'analyser deux représentations associées à un rituel funéraire. Pour le premier document iconographique non daté dans l'enquête (figure 4.6), l'élève écrit ceci :

Sur cette image, on peut apercevoir des hommes et des femmes qui chantent probablement des lamentations. Je crois cela puisqu'ils ont les bras en l'air, qu'ils semblent tourmentés et qu'ils ont l'air de chanter. On pourrait aussi croire que cette image représente la toilette du défunt, mais cette étape est réservée uniquement aux femmes, alors cette image ne peut pas correspondre à cela, puisqu'il y a des hommes sur l'artéfact. (Cas 15, les cultes funéraires de la Grèce antique)

Figure 4.6 – Représentation d'un culte funéraire



L'analyse s'appuie d'abord sur l'observation des éléments (re)connus par l'élève. Celui-ci émet ensuite des hypothèses dans l'interprétation du document. Dans cette façon de procéder, nous accédons à la construction d'une analyse à partir d'une recherche documentaire. L'élève utilise les données de sa recherche pour affirmer que ce sont les femmes de la maison qui lavent et parent le corps du défunt.

L'élève mobilise l'habileté d'imaginer historiquement pour supposer des comportements comme les lamentations. Il fait donc preuve d'un raisonnement déductif en supposant « un possible » à la réalité historique. Il aurait été intéressant de mener l'analyse un peu plus loin en concluant que la présence des hommes montre la fin de la purification du corps ou en précisant qu'il s'agit d'une

scène présentant l'exposition du défunt dans le vestibule de la maison. C'est la raison pour laquelle des hommes s'y trouvent.

Néanmoins, ce document aurait aussi pu servir de preuve ailleurs dans l'enquête. L'idée de proposer cette analyse à la toute fin de l'enquête nous force à réfléchir sur l'usage de ce genre de documents à l'intérieur même de la démarche de recherche.

L'analyse du deuxième document iconographique non daté (figure 4.7) s'inscrit dans le même cadre d'analyse que celui de la figure 4.6. Il s'agit d'une scène représentant le lendemain de l'exposition, soit celle du transport de la dépouille vers sa dernière demeure.

Sur cette image, on peut apercevoir le transport d'un tombeau vers le cimetière. On peut deviner que la famille possède quand même de bons moyens financiers, puisque le convoi est accompagné d'hommes jouant des instruments de musiques. Par contre, ce n'est probablement pas une famille très riche, puisque le tombeau est transporté par des hommes, et non par un char tiré par des chevaux. (Cas 15, les cultes funéraires de la Grèce antique)

Figure 4.7 – Représentation d'un culte funéraire



La démarche d'analyse demeure la même que la figure précédente. La description précède l'analyse des codes liés aux cultes funéraires précédemment présentés dans l'enquête. L'analyse fait une place aux inégalités perçues par le statut des défunts.

Tout au long de sa démarche d'enquête, l'élève met l'accent sur les liens entre les pratiques funéraires et les conditions économiques et sociales du défunt. Ainsi, ce choix d'image semble en partie conditionné par la dimension économique de l'objet d'étude.

En somme, cette habileté à faire référence aux sources archéologiques se manifeste de différentes façons. De nos analyses, nous retenons deux constats.

D'abord, les élèves montrent une certaine habileté à identifier les sources archéologiques comme élément de preuve à la démonstration. Toutefois, et c'est notre deuxième constat, ces sources ne sont pas remises en cause. Elles agissent comme les garantes d'une autorité infaillible. Lorsqu'elles sont identifiées dans le texte, les sources archéologiques servent de preuves tangibles, réelles et

véridiques dans le processus d'enquête. Or, la presque totalité des documents iconographiques présents dans les enquêtes remplit une fonction d'appui ou de support au texte. Les élèves n'invitent pas le lecteur à sortir du texte pour en faire l'analyse. Ces documents iconographiques tendent à perdre leur valeur documentaire puisqu'ils sont peu exploités en ce sens.

En guise de conclusion, cette deuxième partie du chapitre a permis de cibler la façon dont les élèves mobilisent les composantes de l'heuristique de la contextualisation dans une enquête historique. Les extraits choisis montrent à différentes échelles leur engagement dans la constitution de leur objet d'étude par l'usage et l'analyse d'artéfacts et de sites historiques.

### 4.3 Les entretiens

Cette troisième partie du chapitre présente l'analyse des transcriptions des entretiens de groupe et des récits de pratique. Nous commençons par exposer les données suscitées par les entretiens de groupe. Ensuite, nous analysons les discours associés aux restitutions archéologiques dans le TD du jeu vidéo *Assassin's Creed Odyssey*.

#### 4.3.1 Les entretiens de groupe : contexte de réalisation et discours situés

Nous exposons les données recueillies par les entretiens de groupe en deux sections. La première concerne les discours associés aux activités pédagogiques s'étant déroulées durant l'année scolaire (verbalisation en rétrospective). La deuxième partie traite du rapport des élèves aux sites historiques et aux restitutions pour la compréhension des sociétés du passé et du présent (verbalisations concomitantes).

À la toute dernière minute, deux élèves ont dû s'absenter en raison d'un conflit d'horaire. Nous avons proposé de les rencontrer individuellement au moment qu'ils jugeaient opportun. La durée des entretiens varie entre 39 et 53 minutes. Le tableau 4.8 brosse le portrait des participants et de la durée de nos entretiens qui se sont déroulés du 10 au 18 juin 2020.

Tableau 4.8 – Portrait des entretiens de fin d'année scolaire

#	Participants	Niveau	Responsabilité dans le cours-voyage	Durée de l'entretien
1	Élève 1 Élève 2 Élève 3 Élève 4	4 <sup>e</sup> sec. 4 <sup>e</sup> sec. 4 <sup>e</sup> sec. 4 <sup>e</sup> sec.	Enquête historique Enquête historique Site internet du cours-voyage Site internet du cours-voyage	53 minutes

	Élève 5	4 <sup>e</sup> sec.	Enquête historique	
2	Élève 6 Élève 7 Élève 8	5 <sup>e</sup> sec. 5 <sup>e</sup> sec. 5 <sup>e</sup> sec.	Enquête historique Enquête historique Enquête historique	49 minutes
3	Élève 9 Élève 10 Élève 11	4 <sup>e</sup> sec. 4 <sup>e</sup> sec. 4 <sup>e</sup> sec.	Enquête historique Enquête historique Enquête historique	41 minutes
4	Élève 12 Élève 13 Élève 14	4 <sup>e</sup> sec. 4 <sup>e</sup> sec. 4 <sup>e</sup> sec.	Enquête historique Enquête historique Enquête historique	45 minutes
5	Élève 15 Élève 16 Élève 17	5 <sup>e</sup> sec. 5 <sup>e</sup> sec. 5 <sup>e</sup> sec.	Vidéo du cours-voyage Vidéo du cours-voyage Enquête historique	52 minutes
6	Élève 18	5 <sup>e</sup> sec.	Enquête historique	39 minutes
7	Élève 19	5 <sup>e</sup> sec.	Enquête historique	40 minutes

### Verbalisation en rétrospective

Après avoir expliqué le déroulement de l'entretien, nous avons présenté aux élèves une image de l'activité exploratoire réalisée au début du cours-voyage avec des artefacts disposés sur des tables au centre de la classe (voir l'annexe E pour l'image de l'activité réalisée en octobre 2019).

Nous leur avons demandé si faire de l'histoire à partir d'artefacts leur était familier, puis les avons interrogés sur l'apport des artefacts à l'étude de sociétés du passé et du présent.

Les élèves soulignent être très rarement confrontés à l'utilisation d'artefacts en classe comme sources primaires pour l'étude des sociétés du passé ou du présent. Cette réalité concorde avec les résultats présentés dans la thèse de Boutonnet (2013).

Cette rencontre avec les artefacts avait pour objectif d'observer comment les élèves interrogent ces traces. La synthèse des transcriptions fait ressortir certains mots révélateurs et des expressions qui signent les discours des élèves sur l'activité (tableau 4.9).

Tableau 4.9 – Significations accordées aux artefacts en classe

Les mots révélateurs sur l'artefact	Les expressions qui signent le discours
Concret	Plus facile de comprendre
Tangible	Voir en 360 degrés facilite l'analyse des matériaux
Réel	Facilite la production de théories
Interactif	C'est <i>live</i> , dans tes mains

	L'objet est en quelque sorte une preuve
	On peut vraiment l'inspecter de nos propres yeux
	On peut voir ses dimensions
	Plus capable d'imaginer comment ils s'en servaient
	Plus facile de comprendre en regardant des affaires pour de vrai puis en les manipulant

La relation directe et privilégiée avec l'objet ressort des discours. L'absence d'intermédiaire (un manuel ou internet) entre les élèves et l'artéfact permet un autre regard face aux individus du passé.

La possibilité de voir tous les détails est récurrente dans les discours. L'artéfact est comparé à l'image en deux dimensions dans les manuels scolaires ou à l'écran. Pour une majorité d'élèves, l'accès aux artéfacts en classe contribue à imaginer les usages et les fonctions de ces objets sans intermédiaire : « je trouve que ça nous permet de mieux représenter dans nos têtes c'est quoi vraiment l'objet que juste lire là-dessus » (E1, entretien 4).

Deux élèves soulignent que l'activité exploratoire avec les artéfacts leur a donné une sorte de pouvoir d'action, ce qui peut ressembler à un sentiment d'efficacité personnelle. L'un d'eux l'exprime ainsi :

Quand c'est une image au tableau ou un prof qui dit de la matière, bien souvent, on ne retiendra pas tout, puis des fois il y a des choses qu'on ne comprend pas, tandis que là c'est vraiment nous qui faisons notre apprentissage nous-mêmes. [Silence 2 secondes] Je ne sais pas trop comment dire ça, mais on est capable d'imaginer un petit peu puis d'apprendre par nous-mêmes avec ces artéfacts-là. (E3, entretien 2)

Les élèves confondent peut-être la notion de compréhension avec la capacité d'interroger l'artéfact et d'émettre des hypothèses. Nous voyons plutôt dans ces discours une occasion de tester des hypothèses en fonction de leurs connaissances. L'artéfact agit comme un point de départ à la réflexion et au questionnement.

Voir de près sans restriction et pouvoir manipuler permet « de se faire une idée », de mieux se représenter une réalité du passé, ou du moins, de tenter d'imaginer historiquement les croyances et actions à une époque donnée. En l'absence d'un document explicatif sur l'artéfact, les élèves doivent en faire l'analyse et émettre des hypothèses en fonction de leurs connaissances.

Au-delà de ce pouvoir d'action, c'est aussi la représentation du vrai qui s'exprime par la seule présence de l'artéfact en classe. L'artéfact, à titre de trace matérielle du passé, constitue une preuve tangible d'une réalité révolue. L'extrait suivant résume ce constat :

Je trouve qu'en ayant quelque chose de concret dans les mains, qui appartenait à l'histoire, ça nous fait réaliser que ça s'est vraiment passé, ce n'est pas juste quelque chose qu'on dit, [...] on a l'objet pour nous le prouver. (E3, entretien 5)

Les élèves ne critiquent pas la véracité de l'artéfact. Cependant, l'analyse des transcriptions montre que l'artéfact atténue le côté abstrait de la pratique de l'histoire. C'est le vécu ou le passé qui est matérialisé et qui se matérialise au toucher ou dans la tête des élèves.

L'artéfact est une preuve directe, un fait irréfutable. Cette représentation du vrai explique pourquoi les élèves accordent une très grande confiance aux discours et représentations du passé par les lieux historiques et les musées (Charland, 2003).

Enfin, nous établissons un lien entre cette conception du vrai et la matérialité du passé au présent, et ce, quel que soit le niveau de transformation subi au fil du temps par ces traces matérielles. Il pourrait même s'agir de mauvaises copies ou bien d'objets falsifiés dans le but de tromper. Qu'à cela ne tienne, cette représentation du vrai peut être un obstacle à l'interprétation. Le fait que l'artéfact soit réel ou tangible équivaut à une preuve immuable de ce qui a existé, et ce, même s'il est hors de son contexte d'origine.

Somme toute, l'utilisation des artéfacts, dans une activité pédagogique signifiante, encourage l'émergence du questionnement en classe. Amener les élèves à manipuler des artéfacts et à émettre des hypothèses sur leurs propriétés matérielles, leurs fonctions et leurs usages participe à l'appropriation d'une pratique historique. Du moins, les consignes données par l'enseignant doivent guider l'action vers le questionnement et l'analyse des caractéristiques physiques et sémiotiques de chaque objet.

Par ailleurs, durant la réalisation de cette activité en classe, nous avons observé un intérêt marqué des élèves pour les objets plus mystérieux, c'est-à-dire ceux qui ne se laissent pas découvrir sur le coup. Des élèves se posent des questions entre eux, certains étant surpris par le poids ou les détails d'un objet. D'autres n'hésitent pas à vérifier leurs hypothèses auprès de collègues. Ainsi, le fait de présenter des artéfacts inconnus oblige les élèves à mobiliser des opérations intellectuelles que nous souhaitons développer en classe d'histoire.



## **Verbalisations concomitantes**

Nous divisons cette deuxième partie des entretiens en deux segments. Nous exposons les résultats de nos analyses sur le rapport qu'entretiennent les participants avec un site archéologique que nous devions visiter à Athènes et à Épidaure. Nous présentons ensuite les discours des participants sur l'apport des images de restitution pour construire l'analyse d'un site historique.

### **Le site archéologique pour la compréhension du passé**

Nous avons partagé à l'écran une image des vestiges du temple de Zeus à Athènes. L'usage de ce support visuel avait pour but de stimuler le partage d'idées sur l'information qu'il est possible de tirer par l'analyse d'un site archéologique (voir l'annexe F pour les images présentées dans la deuxième partie de l'entretien).

Puisque des images de sites archéologiques parsèment les productions didactiques, nous souhaitons comprendre comment les élèves construisent leur analyse d'un site archéologique qu'ils n'ont pas étudié.

Nous sommes conscient de l'influence des images choisies sur les réponses des participants. Nous portons notre attention sur les processus qui sous-tendent la construction de l'analyse d'un site archéologique et sur le rapport des élèves à une source primaire pour la compréhension de réalités sociales passées et actuelles. Nous demandions aux participants de répondre à la question de ce que peuvent nous apprendre ces vestiges sur les sociétés de la Grèce ancienne.

Dans tous les entretiens, l'aspect de la monumentalité ressort de premières réponses. En l'absence de documents explicatifs sur ces vestiges, c'est par la comparaison que les élèves entrent en relation avec ces vestiges.

Dans le cadre théorique, nous décrivons la comparaison comme l'une des euristiques du modèle de Baron (2012), pour la lecture historique d'un édifice historique (*intertextuality*). La comparaison est aussi l'une des composantes du modèle de la contextualisation de Huijgen et ses collaborateurs (2018). L'analyse des transcriptions montre que la comparaison des technologies actuelles et passées détermine les compétences liées à l'édification de ces édifices. Autrement dit, les élèves entrent en contact avec les vestiges archéologiques présentés par l'image en faisant référence aux technologies actuelles.

Les discours confirment l'inventivité des individus du passé pour ériger des édifices de cette ampleur sans les technologies actuelles : « ils sont capables de construire beaucoup de choses même s'ils n'avaient pas les technologies qu'on a maintenant » (E3, entretien 1) ; « Quand tu n'as pas la technologie moderne qu'on a aujourd'hui, tu fais juste trouver des moyens comme tu peux » (E4, entretien 1) ; « c'est vraiment énorme pour les technologies de l'époque » (E2, entretien 2).

Ces exemples soulignent les effets de se représenter une réalité du passé lorsque le temps présent est l'aboutissement des connaissances. Le temps passé, quant à lui, correspond à un temps où les savoirs sont en processus d'élaboration. L'exemple le plus représentatif de ces ordres du temps est exposé dans cette idée que les Anciens ont dû s'organiser avec les ressources de l'époque. En l'absence de moyens techniques modernes, les élèves accordent un niveau d'intelligence élevé à ces individus de l'Antiquité :

Ils sont intelligents [...] mais dans cette période historique là, il n'y avait pas la technologie comme aujourd'hui, donc ils étaient obligés de se débrouiller eux-mêmes avec ce qu'ils avaient autour d'eux, donc ils sont quasiment plus intelligents que nous aujourd'hui. (E1, entretien 5)

Dans ce rapport aux traces archéologiques s'entremêlent la comparaison, l'empathie et des connaissances disparates sur les technologies et le contexte d'époque. Nous le constatons plus clairement dans le raisonnement suivant :

Parce que c'est vraiment énorme pour les... pour les technologies de l'époque. Ils n'avaient pas de grue eux, c'était des esclaves puis... monter des trucs [...] aussi grands comme ça avec [...] juste la force humaine puis des cordes puis des poulies, c'est assez impressionnant. (E2, entretien 2)

Dans un seul entretien, nous avons demandé s'ils considéraient les technologies de l'époque comme « avancées ». Il en est sorti une position qui décrit le début d'une contextualisation moins anachronique que les autres (entretien 2).

E1 : Mais probablement qu'à leur époque, de leur point de vue, les technologies qu'ils avaient étaient quand même énormes.

E2 : Oui c'est sûr.

E2 : Si on prend le point de vue de l'époque.

Enseignant : Puis qu'est-ce qui te faire dire cela ?

E1 : Bien, la technologie que nous avons aujourd'hui, on trouve ça assez « insane », donc je me dis qu'[à] leur époque ça devait être la même vision. Tout au long de l'histoire, quand

les personnes voyaient les nouvelles technologies [...] ils se disaient « wow », c'est « huge », c'est impressionnant, donc j'imagine qu'ils avaient le même point de vue en Grèce antique à l'époque.

Ces discours évoquent la façon dont les élèves construisent du sens face à ces vestiges du passé. Ils montrent aussi que l'analyse d'un site archéologique sert de point d'ancrage au questionnement. La recherche documentaire peut contribuer à résoudre des points d'interrogation : « bien si on apprend pourquoi ils l'ont construit, on pourrait plus comprendre ce [qu'était] leur valeur [...] ce [qu'était] leur culture » (E1, entretien 4).

Pour comprendre le contexte dans lequel s'inscrit l'édification du temple de Zeus, les élèves soulignent l'importance d'effectuer des recherches, de vérifier et choisir les sources les plus fiables. C'est la démarche enseignée et traduite en mots par bon nombre d'élèves, une sorte de lieu commun. Toutefois, l'explication de l'un d'entre eux nous oblige à réfléchir à la fois sur le rôle et les limites de la comparaison entre le présent et le passé :

Je pense que c'est un peu comme les démarches avec le vase au départ [activité d'analyse d'un artefact réalisée en classe]. [...] je pense qu'en trouvant les matériaux, tu peux avoir une meilleure idée de la période. Ensuite [...] c'est sûr qu'il y en a beaucoup d'édifices comme ça qui sont en ruine, donc c'est dur d'avoir une idée [...] à quoi ils servaient par exemple. [...] sinon, avec tout ce qui est religion puis croyances, on peut déjà avoir des idées de plus. (E1, entretien 6)

Cet extrait (E1, entretien 6) met en lumière le rôle des savoirs de base pour mobiliser l'heuristique de la contextualisation (Reisman et Wineburg, 2008).

De plus, l'opération intellectuelle consistant à imaginer historiquement à quoi un édifice ressemblait dans son entièreté peut influencer la capacité à se questionner sur les fonctions et les usages de celui-ci dans son contexte d'époque. À l'instar des experts analysant la *Old North Church* dans l'étude de Baron (2010), les élèves faisant preuve d'imagination historique se démarquent par leur analyse plus détaillée des vestiges.

Finalement, les élèves font peu référence aux dimensions économiques et politiques de la Grèce ancienne pour expliquer les fonctions des vestiges analysés. La dimension architecturale et monumentale tient le haut du pavé. Ce que les Anciens ont réalisé relève d'une prouesse puisque les élèves considèrent comme exceptionnelles les technologies du présent. Elles agissent ainsi comme la somme des savoirs et savoir-faire en ingénierie.

## **Le site archéologique pour la compréhension du présent**

Quel est l'apport des sites archéologiques pour la compréhension de la société grecque actuelle ? C'est la question posée à la suite des échanges sur leur apport pour la connaissance du passé.

Les premières réponses décrivent une méconnaissance des usages publics de ces sites archéologiques pour la compréhension de la société grecque au présent. La suite des échanges montre une évolution des idées face à ce rapport qu'entretiennent les élèves avec ces éléments du patrimoine. Les discours convergent vers la dimension économique, d'abord, et culturelle, ensuite.

D'un côté, le souci accordé à la conservation de ces sites est en corrélation avec le tourisme. Faire découvrir l'histoire du pays aux touristes rapporte de l'argent :

Du côté économique, ça leur apporte énormément d'attrait touristique [silence 5 secondes]. Moi je pense que s'il n'y avait pas l'Acropole puis toutes ces vieilles choses-là, [...] ça enlèverait énormément d'engouement pour la Grèce. (E1, entretien 6)

Cette dimension pécuniaire est présente dans cinq des sept entretiens. Un élève trace un parallèle avec la crise économique qui secoue la Grèce depuis 2008 (E2, entretien 2). D'où l'importance, pour les autorités grecques, de miser sur le tourisme culturel afin de renflouer les coffres de l'État et rembourser la dette.

De l'autre côté, conserver ces sites participe à l'éducation des futures générations. Le caractère historique de ces sites opère comme critère discriminant pour la conservation. Jeunes et moins jeunes doivent ainsi connaître le riche passé du pays (entretien 3). Ce constat permet de rappeler que, tout comme la discipline historique, l'étude de ces vestiges archéologiques doit faciliter la compréhension du passé de la nation. Cette position est similaire à celle qu'accordent les élèves au rôle de l'histoire, soit de permettre la connaissance du passé (Charland, 2003).

Si ces vestiges demeurent toujours en place, c'est que des décisions ont été prises pour éviter les démolitions. Cependant, les responsables de ces choix ne sont pas nommés. Le pronom « ils » est souvent employé, mais son référent demeure inconnu. En l'absence de précision, nous nous interrogeons sur la compréhension du rôle des institutions dans la gestion du patrimoine national et de la mémoire collective.

En somme, aux yeux des élèves, le passé semble matérialisé par ces vestiges archéologiques. L'étude de l'histoire, tout comme celle des sites historiques, sert d'abord à approfondir ses connaissances sur le passé.

## **La restitution comme image médiatrice pour l'analyse d'un site historique**

Dans les productions didactiques, peu d'élèves (5/16 ou 31 %) utilisent des images de restitution comme support au texte. Pour mieux cerner le rapport des élèves à ces images de restitutions, nous avons partagé à l'écran trois images représentant des restitutions du Parthénon (voir l'annexe F pour les images présentées dans l'entretien).

La question suivante a guidé les échanges : à quoi une image de restitution d'un site historique peut-elle servir lors d'une enquête historique ? Nous présentons ici les expressions qui signent le discours sur le rapport qu'entretiennent les élèves aux images de restitution.

Dans tous les entretiens, le discours révèle qu'une reconstitution rend le passé accessible. Elle permet aux élèves de voir et de s'imaginer, à leur avis, des aspects de la vie quotidienne avec un niveau de certitude élevé.

À cet égard, les expressions choisies par les élèves tendent à décrire la reconstitution comme une représentation du vrai. Cette représentation aux expressions associées à la notion de certitude : « donne une bonne idée de... » (E3, entretien 5) ; « on peut se faire une idée précise [...] on peut se faire une vraie idée de ce à quoi ça ressemblait » (E2, entretien 2) ; « permet de voir les lieux au complet » (E1, entretien 2) ; « Pour montrer l'utilité que ça avait à l'époque. On voit dans l'image en dessin... ça avait l'air d'un endroit où il y avait bien du commerce » (E3, entretien 3).

Par ailleurs, cette capacité à imaginer un site tel qu'il aurait pu l'être à l'origine participe à l'activation d'opérations intellectuelles associées à l'enquête et à la lecture d'un édifice historique. Pour un élève, l'usage des reconstitutions permet de « comparer [...] des sites [...] puis voir s'il y a des cohérences ou [des] incohérences pour nous aider dans nos recherches » (E3, entretien 4).

Plusieurs mentionnent le rôle que joue l'image médiatrice pour entrer en dialogue avec les sociétés du passé. Cet engagement cognitif est résumé dans l'extrait suivant :

Je pense que c'est s'investir plus dans l'histoire, comme [avec l'activité] des artefacts de tantôt [...] maintenant qu'on [ne] voit pas juste des ruines, on peut essayer de mieux comprendre ce qui s'est passé ou ce qui se passait avant. (E2, entretien 5)

De cette image médiatrice émerge une mise à distance entre la réalité passée et présente. Les discours montrent que la restitution engage les élèves à émettre des hypothèses sur les fonctions et usages d'un édifice. Dans cet extrait, la restitution offre l'opportunité

[...] de voir comment ils [les gens] vivaient, comment ils fonctionnaient parce que tu [ne] peux pas essayer de comprendre leurs habitudes [...] juste en ayant un artéfact ou un bout de bâtiment sans essayer de l'avoir au complet... même si ce n'est pas exactement le même [édifice]. (E1, entretien 5)

L'expression « voir au complet » possède un sens qui renvoie à la fois au site lui-même et à sa place dans l'espace urbain. L'édifice vu seul limite le questionnement des élèves dans leur compréhension du site dans son ensemble. Le commentaire suivant résume une posture allant au-delà des caractéristiques architecturales du site. L'image médiatrice permet

[...] de voir [...] ça ressemblait à quoi puis comment les citoyens de l'époque le voyaient, puis juste le dessin à l'aquarelle, on voit tous les bâtiments autour, [donc] on peut se dire que ce n'était pas juste un lieu culturel, il y avait du monde qui probablement vivait là aussi pour l'entretien et tout. Donc ça permet de voir une vue d'ensemble [...] sur le lieu. (E1, entretien 2)

Les propos tenus par cet élève rappellent ceux des historiens de l'étude de Baron (2012). Dans la *Old North Church*, les experts imaginent historiquement le rôle des individus dans la vie quotidienne. Dans l'extrait du discours de l'élève, l'image médiatrice permet de se rapprocher de la vie sociale ou de la vie quotidienne des Anciens.

Ainsi, la restitution d'un site historique dans son espace urbain facilite la mobilisation de l'habileté d'imaginer « comment les gens [...] vivaient un peu... comment les gens construisaient, comment les gens rentraient dans le temple [...] » (E1, entretien 3).

Or, une restitution d'un site historique n'est pas une vérité absolue (Golvin, 2014). Elle procède d'un discours dont les intentions répondent aux aléas du contexte de production. Les élèves s'en rendent-ils compte ? Nous l'ignorons pour le moment.

En somme, la restitution contribue à construire des images mentales sur lesquelles peut agir l'enseignant lors de la préparation au cours-voiture. Complémentaires aux vestiges, les images de restitution engagent cognitivement les élèves dans l'interrogation de traces du passé.

### **4.3.2 Récit de pratique et Tour découverte**

Pour donner suite à l'annonce de l'annulation du voyage scolaire en Grèce en mars 2020, nous proposons une activité facultative pour faciliter la rencontre avec les reconstitutions de lieux historiques de la Grèce classique. Chaque objet d'étude était associé à la visite d'un lieu spécifique du TD dans le jeu vidéo *Assassin's Creed Odyssey* (voir l'annexe M pour le tableau des visites suggérées). Nous présentons les résultats de l'analyse du discours des élèves.

## **Contexte de réalisation et visite libre d'un environnement historique restitué**

À la fin du mois de mai 2020, nous tenions des rencontres individuelles à distance pour produire une rétroaction sur les enquêtes historiennes ( $n = 16$ ). À la fin de chaque entretien, nous avons recueilli leurs impressions des sites virtuels visités durant la phase de familiarisation avec le TD.

Pour accompagner les élèves dans cette phase de familiarisation au jeu, nous leur avons présenté un tutoriel expliquant chacune des étapes à suivre pour entrer dans le jeu, se rendre au menu des activités, sélectionner le thème et la visite (tour) en fonction de leur objet d'étude. Notre rôle consistait ainsi à guider les élèves vers la toile de fond idéale à la réussite de cette mission de familiarisation et éventuellement de création d'une visite guidée de leur site.

À ce moment, 14 des 16 élèves ayant réalisé l'enquête historique avaient exploré le TD durant les deux semaines prévues pour cette mission. Un seul des 14 élèves a affirmé avoir eu de la difficulté à explorer le TD, en raison d'une mauvaise connexion au réseau internet de sa maison.

La très grande majorité des élèves (12/14 ou 86 %) soulignent avoir eu l'impression de « mieux saisir » certains aspects de leur objet d'étude pendant leur exploration de la visite que nous leur avons suggérée. De plus, plusieurs (10/14 ou 71 %) reconnaissent l'apport de la fonction permettant à leur avatar de grimper sur les structures pour modifier la perspective visuelle de leur site, en sachant qu'il leur serait impossible d'agir de la sorte sur des sites patrimoniaux.

Cette liberté de mouvement semble contribuer à la construction d'une nouvelle perspective spatiale sur leur objet d'étude. Par exemple, un élève mentionne qu'il se représentait mieux ce qui « se cachait derrière un temple » et avait une meilleure idée de son contenu en explorant l'intérieur. Au fil des échanges, nous avons compris que cet élève avait déconstruit la figuration fantasmée, factice et figée de la façade d'un temple que nous retrouvons dans les livres d'histoire et lors de recherches sur Google images.

Ensuite, plusieurs élèves (11/14 ou 79 %) mentionnent « voir plus concrètement » leur objet de recherche dans un environnement reconstitué. Comme le fait remarquer un élève, les lectures réalisées au cours de son enquête donnent plus de sens à son entrée virtuelle dans un temple pour y observer les activités liées au culte d'Apollon à Delphes (cas 12).

L'accès à des espaces où la vie quotidienne se présente de façon animée frappe l'imaginaire. Pour l'élève travaillant sur le sanctuaire de Delphes (cas 12), les heures passées à se promener

virtuellement sur le site et le contact avec les activités de la vie quotidienne lui ont permis de mieux saisir l'importance des édifices.

De plus, l'exploration d'un environnement restitué permet à certains élèves (4/14 ou 29 %) d'exercer leur esprit critique. Deux d'entre eux soulignent que l'onglet *Carte*, qui campe les lieux à explorer dans l'espace géographique, ne reflète pas les distances réelles entre les sites inscrits à l'itéraire de voyage. Un autre élève allude qu'il s'est interrogé sur les dimensions des statues se trouvant sur l'Acropole et à Olympie.

S'appuyant sur la recherche documentaire de son enquête, il mentionne la faible probabilité que les statues soient de cette dimension durant l'Antiquité. Du moins, il critique avec fermeté celle d'Athéna sur l'Acropole en invoquant la difficulté de croire à la présence d'une statue de plus grande taille que celle attribuée au sculpteur Phidias à l'intérieur même du Parthénon, site sur lequel il agissait à titre de guide historique.

Les deux élèves n'ayant pas exploré le TD (2/16) invoquent l'annulation du voyage et le peu d'importance accordée au jeu vidéo comme outil d'apprentissage, l'un d'eux précisant qu'il n'accordait qu'un rôle de divertissement au TD.

### **Récit de pratique d'une visite guidée conçu par des élèves dans le TD**

Sur les 16 élèves interrogés, deux d'entre eux ( $n=2$ ) sont allés plus loin que l'activité de familiarisation obligatoire, afin de procéder à la captation audiovidéo de leur visite guidée virtuelle à l'intérieur du TD : l'une sur Delphes et l'autre sur Le Pirée (tableau 4.10).

Tableau 4.10 – Portrait des entretiens individuels de fin d'année scolaire

<b>Participants</b>	<b>Niveau</b>	<b>Responsabilité dans le cours-voyage</b>	<b>Durée de l'entretien</b>
E1 (15 juin 2020)	4 <sup>e</sup> sec.	Enquête historique	25 minutes
E2 (16 juin 2020)	5 <sup>e</sup> sec.	Enquête historique	39 minutes

Avant cette captation audiovidéo de leur visite, nous avons réalisé et présenté une courte capsule vidéo d'une visite sur le site de l'Acropole d'Athènes. Cette vidéo de trois minutes répondait à deux objectifs. D'une part, nous décrivions la démarche à suivre pour mobiliser l'outil de capture vidéo (gratuit en ligne) pour l'enregistrement d'une visite guidée commentée. D'autre part, nous



expliquions comment la liberté de mouvement permettait de s'arrêter à des endroits précis pour faire part des résultats de l'enquête du site à l'étude.

Une première visite d'exploration du site s'imposait en mode individuel pour faire du repérage et pour envisager les meilleurs points de vue lors de leur présentation (à vol d'oiseau, sur un toit, dans un temple, etc.). Ensuite, nous avons mentionné aux élèves qu'il était important de relire l'enquête pour faire des choix sur les informations à transmettre. De ce fait, les élèves avaient carte blanche pour déterminer les paramètres de leur présentation et les aspects des sites étudiés.

Pour avoir accès à leur démarche et à leur expérience du TD, nous leur avons demandé de décrire les étapes entourant la création de la visite guidée dans le jeu vidéo. Pour les deux élèves, avant même l'enregistrement de leur propre visite guidée virtuelle, ils ont suivi la visite guidée proposée par les concepteurs du TD afin de voir dans quelle mesure ils pourraient se servir du contenu pour enrichir les résultats de leur enquête.

L'élève ayant enquêté sur le sanctuaire de Delphes (E1) connaissait la majorité de l'information présentée dans le jeu grâce à son enquête. Sans l'enquête effectuée au préalable, presque tout le contenu présenté aurait été nouveau. Cependant, la lecture de chacune des descriptions associées aux artefacts présentés dans le TD lui a permis de mettre en relation des faits trouvés durant son enquête historique sur le sanctuaire.

Pour cet élève (E1), l'avantage du TD est d'exploiter la liberté de mouvement pour monter sur les toits et scruter les détails de l'architecture du temple d'Apollon, de la géographie du lieu et de la présence des humains sur le site. Ce contact avec les représentations de la vie quotidienne lui a permis de s'imaginer le site comme si elle était transportée à cette époque. L'exploration de l'environnement restitué lui a donné l'occasion de comprendre la séparation des tâches dans les activités quotidiennes. Cet élève a été sensible à cette réalité.

D'un côté, ces propos révèlent que la sophistication technologique peut contribuer à stimuler l'imagination historique. De l'autre, l'apparence réaliste de la restitution confère un caractère immédiat (direct) et vrai à une image artificielle et hypothétique. Cela peut anesthésier la pensée, autoriser ou légitimer une interprétation fondée ou non (Navarro Morales, 2021).

L'élève s'intéressant à la navigation et au rôle du Pirée dans l'Antiquité (E2) mentionne que, même sans l'enquête, il aurait appris des informations sur la Grèce ancienne avec le mode découverte. Son enquête lui a permis de construire des connaissances absentes des contenus proposés par la

visite virtuelle du lieu. « La diversité des gens » dans le jeu l'a frappé, car il ne s'imaginait pas le port avec une activité économique aussi variée, « avec tous ces kiosques et tous ces marchands qui s'y trouvaient chaque jour » (E2). L'élève ne remet pas en question ces représentations de la vie quotidienne dans le port.

De plus, cet élève (E2) ne pensait pas être en mesure de faire autant de liens entre ses recherches et certains aspects géographiques et topographiques du port.

Enfin, les élèves semblent n'avoir pas éprouvé de difficultés marquées dans l'enregistrement de leur visite guidée. Les principaux défis étaient de choisir les endroits pour transmettre les contenus liés à leur objet d'étude et de structurer la transmission des résultats de leur enquête historique.

Puisque la visite virtuelle devait se limiter à une capsule d'environ 5 à 15 minutes, il fallait opérer des choix pour bien poser le problème de recherche, présenter les indices trouvés et confirmer ou non les hypothèses de recherche. Les deux élèves ont produit un premier enregistrement pour se pratiquer et ont acheminé un second enregistrement à l'enseignant au format numérique mp4.

En guise de conclusion, cette troisième partie de l'analyse de données a pris soin de présenter les résultats liés aux entretiens de fin d'année scolaire. Il a d'abord été question des discours concernant le rapport qu'entretiennent les élèves avec les artefacts pour la compréhension des sociétés du passé. L'aspect tangible et concret de l'artéfact facilite la construction d'hypothèses au sujet des matériaux, des fonctions et des usages de ceux-ci.

Ensuite, nous avons exposé le rapport des élèves avec un site archéologique de l'Antiquité grecque et la façon dont ils construisent l'analyse de ce site. Les résultats montrent les limites de l'analyse de ces vestiges pour la connaissance du passé. Quant aux usages publics de ces vestiges, les élèves conçoivent bien le rôle économique en tant que sites touristiques aujourd'hui. En revanche, ils reconnaissent moins aisément l'apport de ceux-ci pour la construction de la mémoire collective.

Dans un troisième temps, nous avons présenté l'apport de l'image de restitution dans l'habileté de contextualiser un édifice historique. Les discours des élèves montrent le potentiel de l'utilisation de cette image médiatrice en classe d'histoire sur l'habileté d'interroger une réalité sociale dans une perspective historique.

La restitution engage les élèves à imaginer historiquement les décisions des agents de l'époque pour en tirer des questions de recherche ou pour construire des hypothèses, mais est davantage

perçue comme la représentation d'une vérité absolue que la traduction de propositions d'hypothèses vraisemblables.

Dans le prochain chapitre, nous reviendrons sur ces résultats pour les mettre en perspective avec l'habileté des élèves à contextualiser des objets d'étude, mais aussi avec les activités pédagogiques privilégiées pour engager les élèves dans la mobilisation des composantes de l'heuristique de contextualisation.

## **Chapitre 5 – Discussion**

Avant d'entamer la discussion des résultats, rappelons les deux objectifs de cette recherche descriptive et exploratoire : (1) documenter et décrire de quelle façon les élèves mobilisent des outils de la pensée historique dans la construction de leur analyse d'artéfacts et de sites historiques ; (2) identifier les modalités de la phase de préparation qui favorisent la mobilisation des savoirs et celles qui font obstacle à l'interprétation. Ces deux objectifs découlent de la question spécifique de recherche, à savoir l'apport qu'un cours-voyage fondé sur l'interstructuration cognitive peut avoir sur la mobilisation de l'heuristique de la contextualisation par les élèves. Les résultats de notre étude servent à élaborer des pistes de réponses aux questions découlant de ces objectifs.

Pour ce faire, ce chapitre est divisé en trois parties. La première partie décrit l'apport des résultats pour mieux établir les représentations sociales (RS) des élèves sur les finalités de l'apprentissage de l'histoire et la nature des sources archéologiques. La deuxième partie s'intéresse à la mobilisation de l'heuristique de la contextualisation par les élèves afin de proposer des pratiques enseignantes à privilégier pour promouvoir cette euristique en classe d'histoire. La troisième partie aborde l'apport des résultats pour (re)penser la structure du cours-voyage et pour évaluer l'efficacité et les limites de nos choix méthodologiques durant la phase de préparation du cours-voyage.

### **5.1 Apport des résultats sur la compréhension des RS des élèves**

L'un des objectifs spécifiques de cette recherche consistait à documenter et décrire comment les élèves mobilisent des outils de la PH dans leur analyse d'artéfacts et de sites historiques. Les résultats de la collecte de données montrent que les représentations des élèves sont à la fois des adjuvants à l'apprentissage et des obstacles à l'analyse des sources archéologiques en histoire.

Dans cette première partie du chapitre, nous portons notre attention sur la relation entre les élèves et la discipline historique. Pour ce faire, nous discutons d'abord des résultats associés aux finalités de l'histoire valorisées par les élèves. Cela nous permet de mieux cibler l'apport de la connaissance du passé dans l'analyse des objets d'étude. Ensuite, nous portons notre attention sur la nature des sources archéologiques selon les élèves. Ceci nous permet de définir la place centrale qu'occupent les notions « d'accessibilité » et de « vrai » concernant les artéfacts et les sites historiques pour l'engagement des élèves avec le passé. Cet intérêt pour le « passé tangible » nous permet de faire

le pont avec le très haut niveau de confiance accordé à ces traces matérielles comme supports à l'interprétation d'un objet d'étude.

### **5.1.1 Représentations des élèves sur les finalités de l'apprentissage de l'histoire**

L'analyse des résultats montre que les représentations des finalités de la discipline historique ont un effet sur la façon dont les élèves construisent leur analyse d'artéfacts et de sites historiques. La discussion des résultats contribue à saisir l'importance accordée à la temporalité du passé pour l'étude de l'histoire.

Pour avoir une vision globale de l'utilité de l'histoire pour les élèves, nous croisons les données obtenues par le questionnaire, la lettre de motivation et les productions didactiques.

#### **Finalités valorisées par les élèves : un continuum passé-présent sans le futur**

Dans le questionnaire rempli au tout début du cours-voyage, les résultats révèlent que la connaissance du passé et la connaissance du présent occupent une place importante pour presque tous les élèves (21/22 ou 95,5 %). Ces résultats sur l'utilité de l'apprentissage de l'histoire sont plus élevés que ceux de l'étude de Charland (2003). En effet, la finalité associée à la connaissance du passé rejoint 64 % des élèves, tandis que celle relative à la connaissance du présent en rejoint 74 %.

Cependant, si la finalité de l'histoire scolaire est de connaître le passé et la réalité contemporaine pour 95 % d'entre eux, l'énoncé qui détermine l'importance de l'histoire pour l'orientation du futur reçoit un accueil mitigé (50 %). Dans l'étude de Charland (2003), 65 % des élèves approuvent cet énoncé sur l'orientation pour le futur.

Il nous est difficile d'expliquer que seule la moitié des élèves sondés associe l'orientation du futur à l'une des finalités de l'histoire. Il peut s'agir du rôle prépondérant joué par l'acquisition de connaissances dans l'interprétation des programmes par les enseignants (Lanoix, 2015). Pourtant, les auteurs des programmes en univers social mettent l'accent sur le fait que l'histoire scolaire « amène les élèves à développer les aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale » (Québec, 2017).

Il peut s'agir aussi de la perception qu'ont les élèves de leur rôle comme acteurs de l'histoire. En effet, dans le questionnaire, un peu plus de la moitié des élèves (13/22 ou 59 %) sont en désaccord

ou indécis par rapport à l'énoncé selon lequel l'histoire contribue à saisir sa propre vie dans le temps. Est-ce à dire que ces élèves ne se perçoivent pas tout à fait comme des acteurs de l'histoire ou comme pouvant agir sur l'histoire ? Certes, la réponse à cette interrogation se dérobe, mais force est de réfléchir sur la capacité des élèves à se servir de l'histoire pour orienter le futur.

Les pratiques observées dans les productions didactiques montrent l'intérêt marqué des élèves pour l'origine de réalités sociales du passé. Cette curiosité pour l'origine d'un artefact et d'un site historique l'emporte sur le souci accordé aux causes de leur conservation et à leur restauration. Or, les élèves réussissent peu à s'interroger sur l'usage du patrimoine dans les sociétés actuelles.

En conséquence, nous observons que les élèves privilégient le questionnement centré sur les pourquoi et les comment dans le contexte d'origine. Ces interrogations les mènent à orienter leur démarche d'enquête sur les fonctions, les usages, les matériaux et l'architecture de leur objet d'étude comprenant un début et une fin dans le passé. Mais cette fin est-elle réelle ? Devrait-on davantage parler de continuité, sachant que ces traces sont encore observables, accessibles, protégées, mises en scène, que cela soit dans un musée ou sur un site à visiter ?

À la lumière des finalités de l'histoire que valorisent les élèves, deux questions demeurent : (1) Comment les élèves définissent-ils l'utilité de l'histoire pour l'orientation du futur ? (2) Comment outiller les élèves à tirer parti de l'étude du passé pour orienter l'avenir ?

Les discours et les pratiques des élèves s'inscrivent dans un régime d'historicité qui donne pré-séance à la catégorie du passé (orientée vers la mémoire, le présent du passé) pour mieux saisir ce qui a été. Seuls 2 élèves sur 16 campent leur objet d'étude dans deux temporalités différentes, soit celle du passé d'origine et celle d'aujourd'hui. Dans les deux cas, l'orientation de la question-problème nous donne accès aux fonctions des traces archéologiques étudiées pour les besoins des institutions muséales et étatiques actuelles.

Même si les élèves ont pour responsabilité de jouer le rôle de guide historique pour leur objet d'étude de la Grèce ancienne, leur rapport à l'histoire tend à montrer qu'ils se reconnaissent difficilement, en tant qu'individus ou groupes, comme l'un des facteurs de leur propre histoire dans les conditions qui leur échoient (Lefrançois, Éthier et Demers, 2011). Pour nous, ces résultats confirment que nous ne pouvons faire l'impasse sur les finalités de la discipline historique dans la phase de préparation à un cours-voyage. Pour agir sur le dernier élément du continuum passé-présent-

**futur**, nous devons promouvoir une stratégie permettant aux élèves de cerner le rôle de médiation des institutions muséales et des États pour éclairer le futur d'une société.

### **5.1.2 Représentations des élèves sur les sources de l'histoire**

Les données obtenues par le questionnaire, les productions didactiques et les entretiens permettent de montrer la place centrale qu'occupent les critères d'accessibilité au passé et le « vrai » concernant les artefacts et les sites historiques.

Dans cette section, nous discutons de l'apport des RS des élèves comme adjuvants et obstacle à l'apprentissage de l'histoire. Le rapport qu'entretiennent les élèves avec les sources archéologiques contribue à une meilleure compréhension de la façon dont ils construisent leur analyse d'artefacts et de sites historiques.

#### **L'accès au « passé tangible » et la représentation du vrai**

Les élèves se représentent un artefact et un site historique comme des témoignages matériels concrets du passé. Ils précisent, de façon générale, que ces traces agissent comme des intermédiaires entre eux et les réalités du passé.

La définition donnée à l'artefact par les élèves, comme source « du vrai », laisse peu de place à son aspect fragmentaire. S'il permet aux élèves d'émettre des hypothèses sur les usages et fonctions d'origine, l'artefact contribue surtout à mettre de l'avant la distance qui sépare le présent du passé.

Le site historique est lui aussi considéré comme source « du vrai ». Ce lieu a certes perdu ses fonctions d'origine, mais il a été le témoin d'événements considérés importants par les élèves. Tout comme l'artefact, le site historique représente une trace tangible qui rend accessible la rencontre avec le passé. Cependant, une fois que cette représentation du vrai constitue l'assise de la trace, il devient difficile de porter un jugement critique sur les différentes temporalités de cette trace et de sa nature fragmentaire et lacunaire (Pomian, 1989).

Nous avons l'impression que, chez les élèves, l'artefact et l'édifice historique sont un rémanent dans le présent. Entre l'origine et aujourd'hui, il y a un processus qui est difficilement saisissable ou bien sur lequel les élèves ne s'arrêtent pas. Dès lors, la temporalité de l'origine de la conception pique la curiosité, intéresse. Cela semble en étroite relation avec l'importance qu'accordent les élèves à la finalité de l'histoire comme étant la connaissance du passé.

En aucun moment les élèves ne les remettent en question dans leurs pratiques et leurs discours. Cette RS du vrai crée ainsi un effet de brouillard sur leur habileté d'analyser de façon critique ces traces qui deviennent des sources historiques véridiques dans leur enquête.

Ce constat pourrait expliquer en partie pourquoi les élèves ont le réflexe de se servir de ces sources, dans leur démonstration, comme des preuves en soi, sans nécessité d'analyse critique, voire sans s'y référer pour en préciser les atouts, les limites, les trous. Cela s'explique en partie par l'inhabitude de ce genre de pratique en classe d'histoire (Boutonnet, 2013).

À notre avis, il existe un fil conducteur entre nos données et celles présentées par Wineburg (1991) ou Van Boxtel et Van Drie (2012). Qu'il soit question de sources textuelles ou archéologiques, les élèves les utilisent pour trouver ou pour prouver une information. Ils font beaucoup ou énormément confiance à ces représentations de l'histoire.

L'étude de Charland (2003) et les résultats de notre questionnaire corroborent ce constat. Nous remarquons un niveau de confiance très élevé (21/22 ou 95,5%) envers les discours présentés par les musées, les lieux historiques et les sources textuelles. Dans l'étude de Charland (2003), ce haut niveau de confiance s'observe chez 82% des élèves sondés pour les musées et lieux historiques, ainsi que 72% pour les sources textuelles. Dans notre étude et celle de Charland (2003), ces représentations de l'histoire obtiennent les plus hauts niveaux de confiance auprès des élèves.

Nous croyons que ce haut niveau de confiance a une incidence sur l'interprétation de réalités sociales et le caractère construit de l'histoire. Grâce aux musées et aux lieux historiques, le passé s'incarne de façon tangible et vrai puisqu'il est difficile de crier à la falsification lorsqu'un artefact ou un édifice historique se retrouve devant soi. La présence de ces témoignages rapproche les élèves des Anciens et permet d'entrer en dialogue avec l'autre-passé, selon la formule empruntée à Dalongeville (2001).

Cette RS du vrai peut exercer une influence sur la capacité des élèves à remettre en question les discours historiques présentés par les musées en tant que produits de plusieurs époques et voués à différentes vocations (Gosselin, 2011 ; Loewen, 1999 ; Meunier, 2021 ; Pomian, 2020).

En somme, la nature de ces traces du passé montre que ce rapport avec « les vraies choses » ou le « passé tangible » peut exercer une influence sur l'engagement des élèves dans la (ré)interprétation ou la (re)construction des phénomènes ou événements du passé, comme tend à le montrer l'analyse de nos résultats. Nous en tirons comme conclusion que les RS des sources archéologiques peuvent



servir de point de départ à l'apprentissage de l'histoire, mais qu'en l'absence de stratégies d'analyse critique des sources, ces représentations peuvent faire obstacle à l'interprétation.

## **5.2 Apport des résultats sur les pratiques enseignantes**

La mobilisation d'éléments du contexte historique est étroitement associée à trois composantes interdépendantes : la compréhension de la nature des sources choisies et analysées (Wineburg, 2001) ; la manière de les transposer dans un texte où est attendue une argumentation par la preuve (Sendur et coll., 2021) ; et à la problématisation, sans laquelle une source n'est pas une source (Bloch, 1949/1997). Les traces du passé deviennent des sources lorsque leur analyse contribue à la résolution des questions de recherche.

Dans cette section, nous discutons de la façon dont les élèves mobilisent des composantes de la contextualisation dans une action située, celle de l'enquête historique. Ensuite, nous exposons nos réflexions sur l'utilisation de la restitution archéologique comme complément pour l'analyse d'artéfacts et de sites historiques.

### **5.2.1 Mobilisation des composantes de l'heuristique de la contextualisation**

Hassani Idrissi (2005) rappelle l'existence de trois concepts fondamentaux qui s'entrecroisent dans toute étude historique : temps, espace et société. Ces concepts permettent aux historiens, comme aux élèves, de sélectionner l'information qui leur sera utile pour répondre à une question-problème à laquelle ils souhaitent répondre.

Dans cette section, nous discutons des composantes maîtrisées et moins bien maîtrisées par les élèves. Pour ce faire, nous précisons le rôle joué par la notion de temps dans l'élaboration des questions de recherche et l'apport de la rétroaction de l'enseignant. Ensuite, nous réfléchissons au besoin de revoir la notion d'espace et ses attributs avec les élèves pour favoriser l'analyse approfondie des artéfacts et des sites historiques. Finalement, nous discutons de l'habileté des élèves à intégrer des caractéristiques du contexte économique, politique et social dans l'analyse d'un objet d'étude.

#### **Situer un objet d'étude dans le temps**

Les questions d'enquête efficaces ont pour objectif d'encourager les élèves à interroger le passé et le présent de façon active. Seixas et Morton (2013) soulignent que ces questions demandent un

travail rigoureux puisqu'elles obligent à choisir des faits, montrer leur pertinence, traiter les différentes informations rencontrées pour ensuite les interpréter.

Lors de l'analyse des données, seulement cinq élèves sur seize (31,25 %) ont eu le réflexe d'inscrire un repère de temps précis dans la construction de leur question-problème. Pourtant, nous avons fait précéder la mission de l'élaboration d'une ou plusieurs questions-problèmes par des cours portant sur la périodisation de l'histoire de la Grèce. Selon Boutonnet (2013), les élèves sont peu amenés à entreprendre pareille interrogation en classe d'histoire.

Il est difficile de savoir s'il s'agit de l'absence de réflexe ou d'un rapport au temps englobant l'Antiquité grecque comme un monolithe. Néanmoins, c'est l'apport de la régulation de l'enseignant dans la rétroaction qui ressort de nos données dans la première étape de la démarche historique.

En effet, les rétroactions auprès des élèves ne sont pas fortuites. Elles participent à la construction de sens (VanSledright, 2010), en encourageant les élèves à considérer leur objet d'étude sous l'angle de la durée. Les différents commentaires inscrits dans le document de chaque élève ont eu une incidence sur 74 % (17/23) des questions de recherche observées dans l'enquête finale. Sur ces 17 questions, 10 concernent l'ajout d'un repère de temps qui donne un sens à l'objet d'étude. Cette forme d'appropriation de la durée s'observe dans la formulation de questions de recherche et semble guider les élèves au tout début de leur enquête.

Pour 88 % des élèves (14/16), la question-problème cerne les caractéristiques du contexte d'origine de leur objet d'étude, laissant en plan la temporalité de la conservation d'un artefact ou d'un édifice historique. Loewen (1999) souligne que tous les sites et monuments historiques racontent au moins deux récits différents au sujet de deux époques du passé.

L'un de ces récits correspond à sa construction et l'autre, à sa préservation. Deux élèves effleurent la temporalité de la préservation et celle-ci est directement en lien avec leur question de recherche. Bien que nous reconnaissons l'impossibilité de circonscrire un objet d'étude dans sa totalité (Seixas et Morton, 2013 ; Veyne, 1972), l'analyse des données obtenues par les entretiens de groupe révèle un certain brouillard concernant ce rapport à la temporalité de la préservation.

En effet, lorsque nous demandons aux élèves ce que l'analyse des artefacts et des sites historiques peut nous apprendre sur la société grecque actuelle, la question en laisse plusieurs pantois. Au fil des échanges et des questions de relance, c'est la nature économique, et par ricochet touristique, des sites historiques qui émergent des discours.

La moitié des élèves identifie ensuite la dimension culturelle (mémorielle) pour comprendre cette civilisation à la fois éloignée de la vie actuelle, mais toujours d'actualité par la présence des traces matérielles et leur mise en scène. Ce rapport aux traces du passé semble étroitement lié à la RS de celles-ci. Selon eux, c'est le passé, et non le présent, qui est à leur portée à travers les politiques de préservations des édifices et des artefacts par les institutions muséales. Il n'est pas question d'examiner comment les sociétés actuelles se positionnent pour le futur à partir de la protection et de la mise en valeur de ces traces du passé.

Enfin, l'analyse de nos données montre que cette temporalité de la préservation correspond à un angle mort de la phase préparatoire du cours-voyage. La notion de patrimoine est davantage explorée dans la phase de réinvestissement, c'est-à-dire au retour du voyage scolaire, mais cette phase d'apprentissage n'a pas eu lieu à la fin de l'année scolaire 2020.

Les questions de recherche auraient-elles été différentes si, dans la phase de préparation, les élèves avaient maîtrisé les deux temporalités décrites par Loewen (1999) ? Les données que nous possédons ne nous permettent pas de répondre à cette interrogation pour le moment. Cependant, il se peut que les questions de recherche orientées sur l'évolution des fonctions et usages d'un édifice sur la longue durée facilitent l'exposition et la compréhension de ces deux temporalités.

En somme, le rôle de régulateur de l'enseignant dans cette première étape de l'enquête semble pertinent pour amener les élèves à donner un sens à leur objet d'étude dans l'espace et dans le temps (Martel, 2018 ; Van Boxtel, Voet et Stoel, 2021). L'accompagnement des élèves durant cette première étape de l'enquête contribue à baliser le chemin de la recherche documentaire et nous rappelle l'importance de la régulation dans l'exercice de la méthode historienne (Boutonnet, 2013 ; Martineau, 1999 ; Martel, 2018).

### **Situer un objet d'étude dans l'espace**

Le programme de formation de l'école québécoise du domaine de l'univers social définit l'opération intellectuelle « situer dans l'espace » comme l'action de localiser un territoire, un fait, un événement ou un élément géographique dans l'espace (Québec, 2006). Nous nous interrogeons sur le niveau de maîtrise de l'habileté à situer dans l'espace les différents objets d'étude choisis par les élèves. Nous trouvons pertinent de discuter de la mobilisation de cette opération intellectuelle puisqu'elle peut influencer la construction de l'analyse des objets d'étude.

D'abord, l'analyse des productions didactiques tend à montrer que les élèves identifient avec facilité des indicateurs géographiques pour décrire leur objet d'étude. Nous retrouvons ces indicateurs dans 14 des 16 (87,5 %) enquêtes de notre corpus. D'ailleurs, la fréquence de ces indicateurs révèle un souci marqué des élèves pour préciser un élément de la topographie.

Décrire un élément de la topographie est une chose, expliquer les interactions entre les sociétés et l'environnement naturel en est une autre. Dans ce cas précis, des élèves mettent en relation des faits liés à la géologie et aux phénomènes atmosphériques pour expliquer l'adaptation des sociétés à leur environnement naturel. Toutefois, la situation semble différente pour l'action de localiser un site historique dans son espace urbain afin de le mettre en relation aux autres édifices.

En effet, un seul élève prend soin de situer l'édifice étudié dans son espace urbain à partir d'un plan général tiré des relevés archéologiques du site. L'élève ne s'arrête pas à une simple description des caractéristiques de la géographie physique du site. La compréhension des usages et des fonctions de cet édifice s'intègre à l'ensemble du sanctuaire et des infrastructures (bâtiments et rues) connexes qui s'y trouvaient à l'époque.

Ainsi, cet élève réussit à mettre en relation ces différents édifices pour donner un sens à son objet d'étude. Mais il s'agit d'une exception. Peut-être devrions-nous insister sur le fait que nous n'avons pas misé sur la construction d'une définition commune de la notion d'espace dans la phase de préparation. À ce titre, nous croyons que l'opération intellectuelle « situer dans l'espace » semble trop aller de soi : de quel espace est-il question ? L'exemple suivant nous pousse à réfléchir sur la façon dont les élèves se représentent en premier lieu, l'espace géographique de la Grèce ancienne.

Dans une enquête sur le commerce durant l'Antiquité classique, un élève s'appuie sur des pièces de monnaie et sur les vestiges d'une barque pour expliquer l'étendue des territoires commerciaux sur le pourtour méditerranéen. Pour identifier les régions participant aux échanges commerciaux, cet élève intègre une série de cartes géographiques contemporaines qui offrent un aperçu des ports, cités-États et royaumes du monde égéen durant l'Antiquité.

En l'absence de pratique critique face à l'usage de ces cartes dans la démonstration, nous sommes porté à croire que ces représentations de l'espace géographique antique sont considérées comme des vérités pour l'élève. Dans la conclusion de son enquête historique, l'élève prend la peine de souligner son incompréhension des lieux antiques nommés lors de sa recherche documentaire.

Or, il a trouvé le moyen de comparer et d'associer les toponymes utilisés dans les sources secondaires consultées avec des repères géographiques actuels. Les 15 autres élèves ont-ils été confrontés à la même difficulté ? L'analyse de nos données ne nous permet pas de répondre à cette interrogation et nous ne le leur avons pas demandé.

Dans la phase de préparation du cours-voyage, nous situons en peu de temps les différentes régions connues de la Grèce durant l'époque classique et les comparons à une carte actuelle. Les territoires limitrophes, tant à l'époque classique qu'actuelle, sont exposés aux élèves et rendus accessibles sur le site Internet du cours-voyage.

Cependant, les élèves n'ont pas été engagés dans un processus de déconstruction et de reconstruction d'un espace géographique ancien pour y maîtriser le vocabulaire et ses représentations graphiques. Nous l'avons fait pour les artefacts et les édifices historiques, mais pas pour ces représentations graphiques de l'Antiquité et l'étendue des espaces en question.

Hassini Idrissi (2005) souligne que l'enseignant doit contribuer à la construction d'un savoir lié à la géographie. Les pratiques et discours des élèves tendent à montrer que les perspectives géographique et historique méritent d'être conjuguées. Il s'agit d'un aspect qui n'a pas été abordé et qui, à notre avis, limite la construction de l'analyse critique d'un objet d'étude en histoire.

Replacer son objet d'étude dans l'espace ne va pas de soi. Lorsque les sources textuelles et archéologiques font défaut, il est hasardeux de s'aventurer dans la (re)construction du plan d'un site pour y interpréter les possibles relations entre les éléments du mobilier urbain.

Prenons l'exemple du Parthénon à Athènes. Il est complexe d'en comprendre les fonctions et usages sans parler de cet espace religieux et social traité par l'analyse de la frise des Panathénées. L'organisation de cette procession est aussi le moyen de découvrir un espace politique permettant de glorifier l'État. Il ne s'agit pas de se limiter au lieu physique, mais d'encourager l'analyse de plusieurs espaces en un seul lieu réel. Étudié seul, le Parthénon a moins de sens que s'il est accompagné par les éléments et dimensions de son espace qui ne se réduisent pas à l'Acropole.

Il en va de même pour la situation géographique du temple d'Apollon à Delphes. Certes, celui-ci représente une pièce majeure du casse-tête pour la compréhension du fonctionnement du sanctuaire, mais, sans l'analyse des édifices limitrophes et de la position centrale occupée par le temple, il est dépouillé de son sens. Ainsi, dans le contexte de la phase de préparation au voyage, nous

devons présenter aux élèves des outils qui leur permettront d'interroger l'espace comme un lieu pratiqué dans lequel s'inscrit leur objet d'étude.

### **Situer un objet d'étude dans son contexte historique**

Nous avons discuté de l'apport des notions de temps et d'espace pour toute étude historique. Le dernier terme dont nous souhaitons discuter est celui de société (Hassani Idrissi, 2005). Décrire, expliquer, comparer et évaluer une réalité sociale nécessitent l'identification et la mise en relation des caractéristiques du contexte politique, économique et social dans un cadre spatiotemporel déterminé.

L'analyse des productions didactiques tend à montrer un niveau de mobilisation beaucoup plus marqué pour l'identification et la mise en relation des caractéristiques du contexte socioculturel d'un objet d'étude que pour celles du contexte économique ou politique.

Ce constat pourrait être lié à la nature des objets d'étude. En fait, parmi les 16 enquêtes historiques, 12 (75 %) traitent de réalités sociales associées au domaine de la vie quotidienne, de la mythologie ou de la culture (manifestations sportives) de la Grèce ancienne.

Cette focalisation sur les aspects socioculturels du contexte d'époque promeut une sorte de vision plus ou moins figée des réalités sociales passées. Pourtant, la mobilisation d'éléments du contexte politique et économique aurait permis de tracer les contours d'une réalité sociale à partir de plusieurs perspectives (Huijgen et coll., 2018).

Dans les enquêtes, les élèves n'accordent que très peu d'intérêt à la description des caractéristiques de la vie politique à Athènes au 5<sup>e</sup> siècle (AEC), tout comme celles des époques historiques précédentes et subséquentes.

Nous nous interrogeons sur cette surreprésentation des indicateurs du contexte socioculturel dans les productions didactiques. S'agit-il d'un intérêt ou d'une curiosité des élèves pour ce qui touche de près ou de loin à la mythologie et aux croyances fort éloignées des leurs aujourd'hui ? Peut-on y déceler une certaine influence des contenus consultés durant l'enquête ? Il nous est difficile de répondre à ces interrogations, car les élèves n'ont pas cité les références documentaires consultées au cours de leur enquête.

## 5.2.2 Utilisation de la restitution archéologique

Dans les productions didactiques, 31 % des élèves (5/16) utilisent des images de restitution comme support au texte. L'un d'entre eux a retenu notre attention par les aspects affectif et cognitif associés aux images de restitution dans l'introduction de son enquête historique. Nous profitons des résultats tirés des discours pour mieux cerner le rapport des élèves à ces images de restitutions, en plus de préciser leur apport et les limites qu'impose leur utilisation en classe.

### L'image fixe ou mobile pour l'enseignement des euristiques de l'histoire

Golvin (2014) rappelle que restituer, dans le domaine de l'archéologie, c'est « [...] redonner l'idée d'un site ancien par l'image. Il s'agit essentiellement de reconstruire l'image qui est le support de l'idée du site que l'on veut transmettre au public » (p. 56). L'élaboration de cette image complète est le fruit d'un processus fondé sur les hypothèses les plus vraisemblables. À ce jour, l'archéologie grecque ne révèle qu'une partie de ces monuments. De ce fait, l'image d'une restitution agit plutôt comme une sorte de proposition, et non comme une vérité figée.

Lors des enquêtes historiques, nous pensons que les élèves auraient l'opportunité de confronter ces propositions de restitution avec l'aspect fragmentaire et lacunaire des vestiges archéologiques actuels, mais ce ne fut pas le cas. La restitution est plutôt utilisée comme un moyen de s'approcher d'un « réel historique », au lieu d'un « réel hypothétique ».

Certes, les pratiques et les discours des élèves montrent qu'ils ne sont pas habitués à lire et à analyser ces images de restitutions archéologiques. Cependant, l'analyse des transcriptions des entretiens permet de dissiper en partie le brouillard entourant le rapport des élèves à ces images de restitution.

En effet, le qualificatif de « médiatrices » émerge des discussions entourant les trois images de restitution du Parthénon : pour les élèves, ces images leur permettent de voir et de s'imaginer un édifice avec un niveau de certitude élevé. Ce niveau de certitude élevé s'explique par la RS du vrai, mais aussi par le sens accordé à cette reconstitution, vue comme un tremplin vers l'opération intellectuelle consistant à s'imaginer historiquement un passé lointain. Les élèves soulignent à l'unanimité que ces images rendent un site archéologique « plus accessible ». Ce discours pourrait être l'une des manifestations d'une RS basée sur l'idée que le tangible est plus facile à comprendre que le verbal (texte écrit, l'historiographie).

Toutefois, même si cet accès au passé par l'image médiatrice n'offre pas à la pensée une totale liberté d'imagination, cette opération de pensée semble nécessaire pour réfléchir aux décisions prises par les agents historiques.

Pour Collingwood (1946/1993), l'imagination historique, modifiée par la notion de supposition historique chez Baron (2012), permet à l'historien de s'interroger sur des aspects architecturaux en cherchant à comprendre « le pourquoi » et le « comment » entourant les décisions prises par les agents historiques dans un contexte spatiotemporel précis.

Deluermoz et Singaravélou (2016) ajoutent que, par sa capacité à créer des images, cet effort d'imagination « [...] est nécessaire à l'exercice de contextualisation, c'est-à-dire de reconstitution des situations étudiées par l'historien » (p. 146). Ainsi, cette habileté d'imaginer semble balisée par les connaissances déclaratives concernant une période historique et par l'appropriation d'une attitude historique (Collingwood, 1946/1993 ; Pomian, 1989).

Dans les entretiens, les élèves semblent impressionnés par la capacité des Anciens à construire un édifice comme le temple de Zeus olympien à Athènes. Ce sont du moins les premières réflexions qui émergent des échanges lors de la présentation d'une image récente des vestiges archéologiques de ce temple. Il devient toutefois vite difficile de lire et d'analyser ce qui est absent, ce qui n'est plus visible au présent.

Pour cette raison, nous risquons l'hypothèse que l'usage d'une reconstitution peut servir de médiateur pour construire l'analyse d'un édifice historique dans son aspect d'origine. De plus, le sens donné à la restitution d'un édifice dans sa globalité, c'est-à-dire restitué dans son espace urbain, semble activer la compétence à interroger le lieu et à se l'approprier.

Ce constat conforte la position de Golvin (2017) dans son modèle théorique de « l'image-idée » : celles et ceux qui observent les restitutions deviennent actifs devant ces images fixes. Cette notion d'engagement actif est relative à l'intention de l'auteur de la restitution. Celui-ci, par le choix du cadrage, de l'angle de vue, des monuments qu'il souhaite faire remarquer et de l'intensité du trait et des contrastes employés, guide en quelque sorte l'observateur. Il ne le laisse pas à lui-même.

Cependant, la lecture de cette image fixe doit amener l'observateur à se poser des questions sur le processus de création. La restitution représente une idée qui, bien que supportée par des fondements scientifiques, demeure le produit d'un auteur qui interprète des sources fragmentaires et lacunaires (Golvin, 2017 ; Pomian, 1989). L'analyse doit faire une place aux aspects esthétique et attractif de



la restitution pour faciliter la diffusion des connaissances auprès d'un public préalablement choisi (Golvin, 2017). Il en va de même pour les images mobiles rencontrées dans le TD.

Ce contact avec les représentations de la vie quotidienne dans le TD sur la Grèce ancienne a permis aux élèves (14/16 ou 88 %) de mieux s'imaginer le site comme s'ils étaient transportés à cette époque. Sur les 16 élèves interrogés, seulement deux d'entre eux ont choisi l'option facultative de procéder à la captation audiovidéo de leur visite guidée virtuelle à l'intérieur du TD. Cet échantillon est trop mince pour dégager des traits distinctifs sur l'expérience ou analyser en profondeur l'exploitation du TD chez les élèves du cours-voyage.

Toutefois, l'analyse des transcriptions des entretiens individuels réalisés avec ces deux élèves offre matière à réflexion. En effet, l'accès à leur démarche et à leur façon de penser l'expérience du TD nous permet d'identifier des avantages et des limites à l'intégration du jeu vidéo historique comme outil pour l'enseignement et l'apprentissage en histoire.

Fixe ou mobile, l'image peut tromper (Golvin, 2017). Dès lors, ces représentations du passé devraient être traitées comme des documents à analyser et à interpréter. Pour éviter le danger de prendre pour vérité tout ce qui est présenté comme traces du passé et pour solidifier le sens critique des élèves devant ces représentations du passé, il semble nécessaire de mettre l'accent sur l'importance de savoir utiliser les critères et les indicateurs pour évaluer (au besoin) la plausibilité d'une interprétation.

En somme, à la lumière des RS des élèves et des caractéristiques constitutives de la restitution archéologique, que ce soit par l'image fixe ou mobile, nous devons (re)penser notre rôle dans la transposition des savoirs savants en un objet d'apprentissage pour le cours-voyage.

### **5.3 Apport des résultats sur la structure du cours-voyage**

L'un de nos objectifs spécifiques consistait à identifier les modalités de la séquence didactique qui favorisent la mobilisation des savoirs en histoire et celles qui font obstacle à l'interprétation. À titre de participant-observateur dans cette recherche, nous sommes conscient que les données recueillies résultent de nos choix didactiques et de notre posture épistémologique de la discipline historique.

La prise de recul par rapport à cette participation intellectuellement engagée nous oblige à interroger notre rôle comme acteur principal du changement opéré et souhaité (Van Boxtel, Voet et Stoel, 2021). Ainsi, cette dernière partie du chapitre sert à identifier l'apport qu'un cours-voyage fondé

sur l'interstructuration cognitive peut avoir sur la mobilisation de l'euristique de la contextualisation. Pour ce faire, nous faisons un retour sur la relation entre les résultats obtenus par nos choix méthodologiques, les conditions du contexte d'enseignement et notre objet d'étude qu'est le cours-voyage. Cela nous permettra de réfléchir à l'apport et aux limites des méthodes d'interstructuration cognitive pour l'enseignement de l'euristique de la contextualisation.

### **5.3.1 Selon les conditions du contexte d'enseignement**

La démarche didactique élaborée durant la phase de préparation du cours-voyage s'articule autour de la lecture historique des artefacts et sites historiques comme sources l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Pour engager les élèves dans cette rencontre avec les sources archéologiques, nous avons opté pour l'enquête.

L'analyse des pratiques et discours des élèves montre que l'enquête appelle la mobilisation des savoirs, des savoir-faire et des attitudes associées à la pratique de l'histoire en classe (Martel, 2018). Il importe maintenant de discuter du potentiel et des limites de l'enquête pour la mobilisation de l'euristique de la contextualisation en précisant les séquences qui ont permis aux élèves de faire des apprentissages en histoire.

#### **Une démarche didactique pensée et vécue : le cas de l'enquête historique**

Dans notre cadre didactique, nous précisons que le développement des euristiques de l'histoire demande du temps (Reisman et Wineburg, 2008 ; VanSledright, 2010 ; Wineburg, 2001) et que la mobilisation d'un mode de pensée historien n'est un processus ni naturel ni spontané (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010 ; Lee et Ashby, 2000).

L'analyse des productions didactiques montre que l'enquête stimule le développement d'une agencité d'interprètes de l'histoire. En donnant droit aux élèves de construire un problème de recherche et d'interpréter les sources les plus pertinentes à leur avis, le choix didactique de l'enquête se place en rupture avec les pratiques enseignantes décrites par Boutonnet (2013).

L'engagement des élèves dans une recherche sur un thème de leur choix confère aussi à l'enquête une dimension affective et engageante (Barton et Levstik, 2004). Barton (2005) ajoute que faire de l'histoire à partir d'artefacts et de sites historiques stimule la curiosité des élèves. Les discours des élèves corroborent ces positions.

Toutefois, les élèves ne sont pas laissés à eux-mêmes. Nos résultats montrent que l'interaction entre l'enseignant et les élèves est une variable à considérer dans la construction d'un problème de recherche (Van Boxtel, Voet et Stoel, 2021). En effet, les changements apportés aux questions de recherche, à partir des rétroactions de l'enseignant, prouvent l'intérêt d'accompagner les élèves dans le processus d'enquête.

Comme décrit plus tôt, l'élaboration d'une question-recherche sert de pierre d'assise à l'enquête. Puisque les élèves sont peu habitués à mettre en pratique des éléments de cette approche par l'enquête (Van Boxtel, Voet et Stoel, 2021), il est fondamental de les accompagner dès le départ pour bien situer le problème de recherche dans le temps et dans l'espace (Martel, 2018).

Ainsi, le processus de formulation de questions historiques personnelles ne rend pas seulement l'enquête plus pertinente, mais elle peut aussi servir de vecteur pour la mobilisation d'opérations intellectuelles associées à la PH (Van Boxtel, Voet et Stoel, 2021).

Dans le chapitre précédent, nous avons porté notre attention sur la mobilisation des composantes de l'heuristique de la contextualisation par les élèves. Nous avons pu voir que l'enquête oblige les élèves à décrire des éléments du contexte dans lequel s'inscrit l'objet d'étude (Lévesque, 2008 ; Reisman, 2012).

Enfin, pour que l'enquête ouvre la voie à l'acquisition de nouvelles connaissances et s'avère utile pour mobiliser l'heuristique de la contextualisation, nous devons prendre en compte les conditions de production.

Le contexte de réalisation des productions didactique a influencé l'engagement et la motivation des élèves. Du mois de septembre 2019 au mois de mars 2020, l'enquête historique agissait comme pierre angulaire à la phase de préparation au voyage scolaire en Grèce. La fermeture des écoles secondaires à la mi-mars 2020, au tout début de la pandémie de COVID-19, est venue court-circuiter la phase de recherche documentaire qui a eu lieu en partie à distance. En temps normal, durant cette phase, la classe physique incarne le lieu d'apprentissage privilégié pour interagir avec les élèves durant le processus de l'enquête.

Cette situation a réduit les opportunités d'échanges spontanés et structurés avec les élèves et a pu avoir une incidence sur la motivation, l'attention et l'engagement sur leur objet de recherche.

Or, malgré les nombreux rappels de notre soutien à distance pour garantir une continuité pédagogique, que ce soit par écrit ou par visioconférence, il a été difficile d'assurer un suivi et de superviser de manière constante la recherche documentaire des élèves. Le cours-voyage entraine en « conflit » avec tous les autres cours de la grille horaire des élèves. Cela explique en partie la raison pour laquelle deux élèves sur 18 (11%) n'ont pas remis leur enquête historique.

Les conditions mises en place pour promouvoir l'enseignement et l'apprentissage de la contextualisation ne répondaient plus à la démarche didactique prévue au début de l'étude. Néanmoins, les termes du contrat didactique ont été respectés. Les élèves ont pu terminer leur enquête historique et ont eu l'opportunité d'explorer virtuellement la Grèce à l'époque classique par l'entremise du TD. Pensé d'abord comme une alternative au voyage scolaire sur les sites archéologiques en Grèce, le TD peut être un complément à l'enquête historique en phase de préparation au voyage (Champion, 2015). Nous nous interrogeons surtout sur le rôle de ces images numériques pour développer l'habileté à se représenter des réalités sociales du passé et à les contextualiser.

Bien que certains élèves montrent leur habileté à faire preuve de pratique critique dans l'analyse des sculptures et des édifices à l'intérieur du TD, la tendance est de considérer ces représentations du passé comme des vérités historiques. La ligne semble bien mince entre le réalisme associé aux reconstitutions de ces environnements reconstitués et l'habileté de porter un regard critique sur leur caractère construit.

Selon Joly-Lavoie (2019), encore trop peu de recherches existent sur le réinvestissement de la série *Assassin's Creed* et de son mode découverte à cette fin, dans la classe d'histoire. Or, cette courte expérience vécue en contexte de pandémie nous oblige à demeurer prudents sur l'analyse du rôle de la réalité historique virtuelle sur la construction des connaissances. La pandémie de COVID-19 aura été le vecteur d'un changement dans l'élaboration de la phase de préparation du cours-voyage en Grèce. Cette expérience du TD, bien qu'imparfaite, permet d'élargir le champ des possibles pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire à l'aide du numérique (Kenna et Potter, 2018 ; Stoddard, 2009). L'immersion dans un environnement historique virtuel réaliste pourrait-elle bonifier l'expérience d'apprentissage en amont du voyage scolaire sur les sites archéologiques de la Grèce ? Il s'agit d'une piste de recherche à envisager.

En somme, les résultats de notre étude montrent que l'enquête historique encourage la mobilisation de l'heuristique de la contextualisation pour cerner les caractéristiques d'un objet d'étude.

Toutefois, les élèves maîtrisent mal l'habileté d'analyser de façon critique les sources archéologiques et les restitutions.

### **5.3.2 Pour une remise en question des pratiques enseignantes**

Rey et Staszewski (2010) soulignent que l'analyse des traces du passé commande un engagement intellectuel pour ceux et celles qui souhaitent en tirer de l'information :

Nous pouvons certes être en contact avec les traces du passé : objets, monuments, documents, etc. Mais ces vestiges ne nous livrent pas la distance temporelle du passé ; nous savons bien qu'ils sont des restes du passé, mais en eux-mêmes ils sont des objets actuels offerts aujourd'hui à notre regard, ils ne nous livrent pas le passé. Pour obtenir du passé à partir d'eux, il faut les interpréter [...] (p. 226-227).

Nous avons mentionné que les élèves ne prennent pas le temps d'analyser de façon critique les sources archéologiques choisies pour l'étude d'une réalité sociale. Cela donne l'impression que l'enquête devient un récit linéaire sans allers et retours concernant l'analyse des sources, ce qui ne laisse aucune place pour la mise en lumière des trous, des lacunes et de l'impossibilité de trouver tous les éléments de réponse aux questions de recherche établies par les élèves.

Les pratiques enseignantes privilégiées dans ce cours-voyage mettent de l'avant des méthodes contribuant à l'interaction entre l'agent (l'enseignant), les sujets (les élèves) et l'objet (le cours-voyage). Il importe maintenant de poser notre regard sur l'apport et les limites de ces méthodes dans nos activités d'enseignement-apprentissage. Cela nous permettra de formuler des propositions didactiques pour promouvoir la mobilisation de l'euristique de la contextualisation.

#### **Apport et limites des méthodes d'interstructuration cognitive**

Dans notre cadre théorique, nous avons présenté l'approche pédagogique préconisée par Huijgen et ses collaborateurs (2018) ainsi que Reisman et Wineburg (2008) pour promouvoir l'euristique de la contextualisation. Nous avons articulé nos interventions pédagogiques autour de ces trois pratiques pédagogiques de référence : (1) fournir aux élèves un bagage de connaissances historiques suffisant pour leur permettre de faire des inférences ; (2) identifier et fournir les outils ou techniques pour l'analyse de documents variés ; (3) prendre le temps de présenter une modélisation de l'habileté de contextualisation une source historique en expliquant sa démarche à voix haute.

Ces stratégies nous semblaient utiles pour faciliter la dévolution aux élèves de la responsabilité de leurs apprentissages (Lenoir, 2005). Pour chacune de nos rencontres de 30 minutes par semaine,

nous proposons aux élèves un éventail de faits sur l'histoire de la Grèce. Nous mettons un accent particulier sur la période antique puisqu'elle correspondait aux objets d'étude des élèves.

Quant aux deuxième et troisième stratégies, nous avons réalisé les limites du modèle de lecture historique des édifices historiques de Baron (2012). Dans ce modèle, l'heuristique de la contextualisation correspond à l'opération intellectuelle de stratification. Cette opération consiste à situer un édifice dans ses différentes temporalités. Pour ce faire, les experts cherchent à identifier les couches historiques de l'édifice. Autrement dit, le passage du temps s'observe par la lecture des éléments architecturaux et des artefacts qui s'y rattachent.

Or, dans les productions didactiques, la reconnaissance des couches historiques de l'édifice étudié est plutôt limitée lorsque les élèves sont contraints de faire l'analyse d'un site archéologique par l'entremise d'un document iconographique. Lorsque les élèves se cantonnent à l'exploration des origines d'un édifice historique et que les couches historiques ne correspondent qu'à la période antique, alors il est difficile de porter à leur attention les différentes époques historiques.

L'enquête historique sur le Parthénon d'Athènes en est un bon exemple. En débutant l'analyse de l'édifice construit au 5<sup>e</sup> siècle (AEC), à partir d'un document iconographique des vestiges actuels, les élèves sont incapables de relever des indices (couches historiques) des transformations du temple de son origine de construction jusqu'aux vestiges actuels.

Comment alors identifier les strates du temps sur ce temple transformé en église, puis en mosquée et en poudrière durant la période ottomane ? En présence d'indices, les élèves pourraient-ils s'interroger sur ce qu'ils voient ? Quel modèle d'intervention pédagogique privilégier pour les amener à s'imaginer historiquement ce qui ne l'est pas de prime abord ?

À notre avis, il s'agit de la première limite rencontrée du modèle de lecture historique d'un site historique (Baron, 2012) dans le cadre du cours-voyage. Nous avons présenté ce modèle en classe pour outiller les élèves à analyser éventuellement leur objet d'étude. Or, notre expérience en classe ne permet pas de tirer des conclusions claires sur les effets de cet outil pour des novices lors de l'analyse de leur site respectif dans leur enquête. Dans ce contexte, nous croyons que la construction de l'analyse d'une source archéologique nécessite une régulation externe de l'enseignant pendant l'enquête.

## Formulation de nouvelles propositions didactiques

À la lumière de nos résultats de recherche, nous proposons d'ajouter trois autres stratégies pour promouvoir l'heuristique de la contextualisation. **La première**, comme préalable à toutes les autres déjà mentionnées, est tirée des travaux de Dalongeville (2001), soit celle de faire émerger les représentations des élèves concernant l'épistémologie de la discipline historique et leur rapport aux traces archéologiques.

Plusieurs chercheurs ont étudié les RS et leur lien avec une discipline scolaire, mais pas pour l'histoire et l'éducation à la citoyenneté (Éthier, 2004). Dans le feu roulant d'une année scolaire et en raison du peu de temps alloué au cours-voyage, la prise en compte des RS naïves ou erronées des élèves doit devenir le point de départ de notre démarche, et leur transformation, le point d'arrivée.

Cette stratégie pourrait ensuite guider les actions de l'enseignant afin que les élèves soient confrontés, s'il y a lieu, à la fragilité de leurs RS. Par exemple, avant l'enseignement d'une réalité sociale ou d'un concept dans son contexte d'époque, les élèves pourraient concevoir un dessin représentant l'image qu'ils se font de l'objet d'étude dans le passé. De Leur, Boxtel et Wilschut (2019) soulignent que ce genre de tâche peut stimuler l'intérêt et l'engagement cognitif des élèves.

Dans une étude réalisée auprès de 151 élèves de 14 à 16 ans, De Leur, Boxtel et Wilschut (2019) arrivent à la conclusion que faire dessiner une image du passé aux élèves prend peut-être plus de temps, mais que cela permet de faire émerger des connaissances qu'ils auraient plutôt copié dans une tâche d'écriture avec des documents sources. En prenant connaissance de ces représentations, l'enseignant fournirait ensuite des sources primaires et secondaires pour amener les élèves à préciser, corriger, modifier des éléments qui se trouvent sur leur dessin. Ainsi, par cette nouvelle expérience, les élèves pourraient éprouver la nécessité de (re)construire une conception adaptée au champ d'études et au contexte de la classe (Astolfi, 1997).

**La deuxième** piste d'enseignement proposée consiste à peaufiner la modélisation d'utilisation des sources primaires dans la démonstration par la preuve lors d'une enquête, comme le suggèrent les travaux de Nokes (2011), Nokes et De La Paz (2018), Van Boxtel, Voet et Stoel (2021). Il s'agirait alors de porter une attention particulière au vocabulaire employé par les élèves lorsqu'ils lisent et analysent une source archéologique, et ce, avant et pendant la mise en texte de leur interprétation.

Nous prenons appui sur les pratiques de l'enquête et le discours des élèves concernant l'analyse du temple de Zeus olympien à Athènes.

Par exemple, les élèves confondent la débrouillardise et l'ingéniosité des Anciens avec la notion d'intelligence. Est-ce un jugement de valeur, un manque de vocabulaire pour expliquer la comparaison, un besoin de travailler le concept d'intelligence ? Le niveau de profondeur du vocabulaire utilisé ou des concepts maîtrisés par les élèves peut influencer l'interprétation au-delà même des notions propres à la PH. Cela peut créer des distorsions dans l'interprétation des objets d'étude. Il serait donc utile de faire émerger les attributs des concepts de temps et d'espace, entre autres pour outiller les élèves dans la construction de leur analyse des artefacts et des sites historiques.

De plus, le faible niveau de maîtrise des élèves à faire référence aux sources dans le texte nous oblige à revoir nos pratiques. S'il n'existe pas de modèle unique pour l'enseignement de l'enquête (Van Boxtel, Voet et Stoel, 2021), il serait néanmoins pertinent de modéliser la pratique de mise en texte de l'enquête pour amener les élèves à privilégier la description et l'explication d'un phénomène ou d'un événement par l'analyse critique des sources archéologiques. Pour ce faire, il serait utile de présenter en classe un exemple tiré d'un article scientifique rédigé par un historien ou un archéologue. Avec l'extrait projeté à l'écran, nous pourrions noter au tableau la structure de l'analyse effectuée par un expert. Par la suite, nous pourrions soumettre aux élèves un autre extrait afin de voir de quelle manière ils arrivent à décoder le type de narration privilégiée pour sortir du texte et guider le regard des lecteurs vers certains éléments d'un artefact ou d'un édifice historique.

Nous devons aussi nous interroger sur la façon d'amener les élèves à expliquer le processus de leur enquête et les encourager à identifier les questions posées, les trous, les lacunes et les interrogations qui demeurent. À ce titre, il faut peut-être (re)penser la forme de l'enquête telle qu'encouragée par notre document-ressource fourni aux élèves (voir l'annexe L) et cerner ses atouts et ses limites pour l'enseignement et l'apprentissage par l'enquête. Nous pourrions aussi créer un ou deux modèles comme archétypes de travaux sur lesquels les élèves pourraient se référer.

**La troisième** piste concerne l'analyse des représentations iconographiques sur les artefacts et les restitutions archéologiques comme valeur documentaire.

Il manque un modèle théorique de ce que veut dire penser historiquement à partir de restitutions archéologiques. La nature des restitutions se définit par la primauté du langage visuel. Ainsi, nous pourrions envisager l'utilisation du modèle de nature multidisciplinaire de Larouche (2014) pour l'analyse de documents iconographiques. Cette grille permettrait-elle de cerner les opérations



intellectuelles nécessaires à l'analyse de l'image de restitution ? En l'absence d'étude sur les usages de cette grille pour l'analyse des restitutions archéologiques, cette idée reste à explorer.

Cependant, en appliquant des questions de cette grille de lecture des documents iconographiques à l'une des productions d'élève recueillies lors de la recherche, nous entrevoyons la valeur ajoutée de cet outil pour l'analyse d'une restitution. Par exemple, dans une enquête sur le sanctuaire de Delphes, nous retrouvons une restitution du sanctuaire produit par l'architecte et archéologue Jean-Claude Golvin. À partir de celle-ci, il serait possible d'utiliser des questions de la grille pour établir son caractère polysémique (quelles questions surgissent dès son premier regard ? Quelles hypothèses peut-on formuler à propos de l'image ou de son message ?) et engager l'élève dans une enquête auprès d'autres sources d'information (combien de temps s'est écoulé entre la production de l'image et les réalités évoquées ? À quelle fonction l'image est-elle destinée ? Quel témoignage apporte-t-elle à l'égard des réalités étudiées en classe ? Quels éléments visuels peuvent témoigner des conditions sociales des personnes représentées dans l'image ?).

Non seulement l'image de restitution rend-elle compte de l'espace sur un plan précis, mais elle permet aussi de juxtaposer plusieurs éléments d'une même réalité, qu'ils soient architecturaux, urbains et même sociaux par l'ajout d'individus en action (Golvin, 2014). En un coup d'œil, les élèves sont confrontés à une information abondante puisque l'auteur d'une restitution cherche à présenter et à expliquer des éléments à décoder.

Enfin, cette avenue mériterait une exploration plus poussée comme modèle théorique afin de déconstruire le processus de production de l'image de restitution comme source historique, au même titre que les modèles de Wineburg (1991, 2001), de Baron (2012) et de Hooper-Greenhill (1991).

Nous risquons l'hypothèse que l'ajout de ces trois stratégies pédagogiques contribuerait à outiller l'enseignant dans l'organisation d'une séquence didactique et pourrait, par ricochet, avoir une incidence sur la démarche d'enquête et l'appropriation d'un mode de pensée historien par les élèves (Van Boxtel, Voet et Stoel, 2021).

En somme, pour amener les élèves à redéfinir les savoirs en histoire, l'enseignant doit tirer profit des pratiques et discours des élèves afin de les engager dans l'apprentissage d'un processus scientifique (Kuhn, 2011) contribuant à la déconstruction et la reconstruction de conceptions et de concepts liés à la discipline historique.

Au-delà de ces différents modèles de lecture des sources, l'objectif de l'enseignant est de concevoir des situations d'apprentissage permettant de donner un sens aux connaissances à enseigner. L'enseignant doit mettre en œuvre une didactique pratique qui consiste à décontextualiser le savoir de sa sphère de production afin d'en permettre sa (re)construction par l'élève (Brousseau, 1988). Dès lors, il s'agit de trouver l'équilibre dans l'interaction entre les élèves, l'enseignant et le contenu à construire au cours d'une année scolaire.

Le mot d'ordre pour amener les élèves à analyser et interroger les réalités sociales demeure le « contexte » (Reisman et Wineburg, 2008). S'il est indispensable à l'historien de « [...] posséder au moins une teinture de toutes les principales techniques de son métier » (Bloch, 1949/1997, p. 80), nous avons pour mission, comme enseignant, de prendre le temps d'accompagner les élèves à travers l'exploration des forces et limites des techniques existantes pour interroger les documents historiques et faire de l'histoire. Apprendre à lire et analyser des artefacts, des sites archéologiques et des restitutions demande du temps et des exercices répétés. Les enseignants ont la responsabilité de créer les conditions optimales pour que les apprentissages en histoire participent au développement de compétences disciplinaires et, nous l'espérons, de compétences citoyennes.



## Conclusion

To be an agent is to intentionally make things happen by one's actions.

- Bandura (2001, p. 2)

Dans ce projet doctoral, l'agent est l'enseignant-chercheur et auteur de ces lignes. Avant d'entrer en classe, l'agent doit planifier des situations d'enseignement-apprentissage stimulantes, adaptées, variées, complexes et signifiantes. Atteindre les visées ou les finalités éducatives en sciences sociales requiert de se centrer sur les moyens à privilégier pour engager les élèves dans des activités leur permettant de mobiliser et développer des compétences disciplinaires (Cardin, 2014).

C'est ce que nous avons cherché à faire pour l'organisation et la réalisation d'un cours-voyage virtuel au secondaire. Maintenant, une réflexion s'impose sur le principal objectif assigné à cette thèse, soit documenter, décrire et analyser l'apport qu'un cours-voyage virtuel peut avoir sur la mobilisation de l'heuristique de la contextualisation par les élèves.

Pour ce faire, nous résumons le contexte de notre étude de cas pour décrire les modalités de la phase de préparation du cours-voyage virtuel. Nous présentons ensuite une synthèse de nos résultats afin d'éclairer l'effet de nos choix méthodologiques sur l'habileté des élèves à contextualiser lorsqu'ils sont engagés dans un rôle d'interprètes de l'histoire. Nous décrivons les retombées scientifiques et sociales, en plus d'identifier les limites de notre étude. Finalement, nous évoquons des pistes de recherches futures.

### **Rappel du contexte de la recherche**

Notre étude de cas s'est déroulée durant l'année scolaire 2019-2020 dans un collège privé de la région métropolitaine de Montréal (Québec). Les participants de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire étaient inscrits à un cours d'histoire hors programme menant à un voyage scolaire sur des sites archéologiques et historiques de la Grèce ( $n = 23$ ). D'une durée de 30 minutes, les rencontres de groupe avaient lieu à deux moments dans un cycle de neuf jours. Ces deux périodes se déroulaient avant l'heure du dîner et n'empiétaient pas sur l'horaire régulier des élèves. Chaque participant était investi d'une mission, dont celle de réaliser une enquête historique sur un objet d'étude associé à l'histoire de la Grèce ( $n = 16$ ). Une fois sur les lieux associés à leur objet d'étude, ces élèves devaient communiquer les résultats de leur démarche.

À la mi-mars 2020, soit environ quatre semaines avant le départ pour la Grèce, les autorités gouvernementales québécoises ont annulé tous les voyages scolaires en raison de la pandémie de COVID-19. Cet événement et les discussions réalisées avec l'entreprise Ubisoft Montréal ont contribué à « virtualiser » le cours-voyage. Ce changement a permis d'ajouter une couche à nos analyses pour saisir l'effet de nos pratiques enseignantes sur la mobilisation de l'heuristique de la contextualisation par les élèves.

### **Synthèse des résultats et pratique réflexive**

Au tout début du cours-voyage, nous avons souhaité connaître le rapport des élèves à divers supports du discours historien. Le cours-voyage s'articulant autour de l'analyse d'artéfacts et de sites historiques, nous cherchions à comprendre le niveau de confiance accordé aux représentations de l'histoire dans les supports imprimés et visuels, dans les récits des enseignants et autres adultes, ainsi que dans les lieux (musées et lieux historiques). Les résultats de notre questionnaire sont similaires à ceux de Charland (2003). Nous retenons surtout que les élèves accordent une très grande confiance aux discours présentés par les musées et les lieux historiques.

Dans ce même questionnaire, les élèves décrivent l'artéfact et le site historique comme des preuves d'un passé tangible. Ces témoignages matériels sont alors incomparables puisqu'ils permettent de faire un « voyage dans le temps » et d'imaginer la vie quotidienne des agents historiques. Bref, les aspects fragmentaire, lacunaire et décontextualisé de ces traces du passé dans le présent sont absents des définitions données par les élèves. Ces aspects sont aussi absents des pratiques de l'enquête historique.

En effet, dans les enquêtes historiques, les artéfacts, sites historiques et images de restitutions archéologiques agissent comme des supports au texte. Les élèves utilisent ces traces matérielles comme des preuves allant de soi, sans en faire la critique ou l'analyse directe. En fait, sur les 16 élèves, seulement trois sortent du texte pour décrire la représentation iconographique associée à leur objet d'étude, mais sans apporter des nuances sur ce qu'elle ne dit pas, sur les trous et les problèmes liés à leur analyse.

Ces constats sur la nature « véridique » des témoignages matériels et leur utilisation dans la démonstration par la preuve révèlent deux lacunes dans nos pratiques enseignantes. D'abord, le temps consacré à la construction des concepts de témoignage et de source n'a pas été suffisant. Malgré les activités de manipulation d'artéfacts et d'analyse d'édifices historiques sur l'écran de la classe,

les élèves n'ont pas cru bon mobiliser les attributs de ces concepts pour nuancer l'apport de ces indices dans l'interprétation de leur objet d'étude lors de l'enquête.

Ensuite, l'habileté consistant à faire référence aux sources archéologiques consultées dans l'interprétation d'un objet d'étude a été modelée en classe, mais peu pratiquée de façon guidée dans des situations concrètes. Pour faire parler les documents, il faut savoir les interroger (Bloch, 1949/1997). Or, nous avons vu dans le cadre théorique que les experts utilisent des euristiques de façon plus ou moins consciente lorsqu'ils lisent des documents historiques. La variété des documents historiques va de pair avec la multiplicité des techniques pour les interroger.

Nous avons compris que nous ne pouvons séparer les élèves du contexte dans lequel ils évoluent. Les pratiques et discours des élèves montrent que ces documents informent sur le passé. Leur usage dans le présent et pour le futur ne figure pas dans leurs attributs. Cela limite la construction de l'analyse des témoignages archéologiques à la seule fonction d'origine, dans un passé disparu ou révolu. Pour ajouter une pièce à ce casse-tête, nous devons trouver une place dans nos pratiques pour amener les élèves à prendre conscience des différentes temporalités des artefacts et des sites historiques dans des activités de transposition didactique. Nous croyons que l'enquête demeure le cadre d'action le plus efficace pour mettre en place les conditions permettant la mobilisation des euristiques par les élèves.

Le fait d'engager les élèves dans une enquête à partir de la rencontre d'artefacts et de sites historiques favorise la mobilisation des composantes de l'euristique de la contextualisation. Ces traces du passé agissent comme des déclencheurs à l'enquête. Les élèves cherchent alors à explorer les fonctions et les usages de ces traces en prenant soin de les situer dans leur contexte d'époque. Quoique le niveau de maîtrise des composantes de la contextualisation varie d'un élève à l'autre, elles sont présentes et servent à circonscrire leur objet d'étude.

Certes, les rétroactions proposées durant deux premières étapes de l'enquête montrent que les élèves ont besoin d'être accompagnés dans l'exercice de la démarche historique. Nos interventions éducatives ont encouragé bon nombre d'entre eux à préciser la question de recherche à laquelle ils souhaitent répondre dans le cadre de l'enquête. Il a été plutôt difficile d'accompagner les élèves dans la réalisation de l'enquête finale puisque celle-ci s'est déroulée en partie à distance, fermeture de l'école oblige.

Enfin, l'enseignement à distance nous a permis de réfléchir à l'intégration du mode découverte (TD) comme document, au même titre que l'artéfact et le site historique. Les discours et récits de pratique sont teintés par la représentation du vrai. Nous observons que les restitutions abordent les réalités du passé de manière complète et achevée, ce qui donne une impression de vérité. De ce fait, les restitutions archéologiques ont un effet sur la construction de la mémoire collective du passé grec. L'immersion dans cet environnement historique réaliste peut être utilisée comme outil d'enseignement et d'apprentissage à condition que les restitutions archéologiques tridimensionnelles servent à ouvrir un espace de dialogue sur la manière de penser l'architecture ancienne, la vie quotidienne et le processus créatif menant à leur élaboration.

Pour l'instant, nous ne pouvons savoir quel effet aurait cet espace de dialogue sur le rapport des élèves à ces représentations du passé et sur l'enseignement de l'euristique de la contextualisation.

### **Retombées scientifiques et sociales**

La réalisation de cette recherche se traduit par des retombées observables tant sur le plan scientifique que sur le plan social. Nous présentons d'abord les retombées associées au champ de la didactique de l'histoire. Ensuite, nous décrivons les retombées s'appliquant à nos pratiques.

Dans notre chapitre sur la problématique, nous avons tracé le portrait des écrits scientifiques s'intéressant à l'enseignement et à l'apprentissage des euristiques en classe d'histoire, dont celle de la contextualisation. L'étude de cette euristique constitue un champ indépendant, récent et à défricher pour son enseignement, son apprentissage et pour comprendre les façons dont les élèves mobilisent ses différentes composantes à partir de documents variés. Quelques études montrent que les élèves mobilisent très peu l'euristique de la contextualisation dans l'analyse des sources primaires textuelles. Il en va autrement lorsque l'enseignant intègre des artéfacts et des sites historiques comme déclencheurs et sources d'information pour l'étude d'une réalité sociale. Les résultats de notre recherche montrent aussi l'apport de l'enquête historique pour engager les élèves à faire usage de la méthode historique dans la résolution d'une question ou d'un problème de recherche.

De plus, notre recherche permet de réaffirmer l'apport des méthodes d'interstructuration cognitive dans la planification, le soutien et l'évaluation des processus d'apprentissage. L'interaction entre les élèves et l'enseignant contribue à modifier certaines idées et pratiques en lien avec l'apprentissage de l'histoire. Le recours à la médiation cognitive par le biais de la culture matérielle permet aux élèves d'interagir avec un objet de connaissance qu'ils peuvent produire eux-mêmes.

Sur le plan social, notre recherche ouvre la porte à une meilleure compréhension des représentations des élèves sur la nature et les attributs des artefacts et des sites historiques. Les résultats obtenus par l'analyse des discours et des pratiques montrent que les élèves ont des représentations sur lesquelles nous pouvons agir. De ce fait, nous avons revu notre façon d'aborder l'usage des témoignages matériels dans la planification de nos cours actuels. En effet, nous portons maintenant une attention particulière aux concepts de témoignage, de source, de temps et d'espace avant d'engager les élèves dans des situations d'apprentissage à l'aide d'artefacts et de sites historiques.

D'autre part, nos résultats permettent d'ajouter les restitutions archéologiques dans le groupe des documents à analyser. Nous avons pris conscience de l'effet de ces restitutions archéologiques sur la construction de la mémoire collective. Sous la forme d'un dessin ou d'une image numérique tridimensionnelle, la restitution est perçue par les élèves comme un outil donnant accès au passé. Dans tous les cas, ces images médiatrices demeurent hypothétiques et elles nécessitent une interprétation. Ces images ont une valeur documentaire pour l'étude d'une réalité sociale, mais elles doivent être analysées et interprétées comme les autres documents historiques. Bref, les résultats obtenus ont modifié notre façon d'approcher l'enseignement et l'apprentissage de l'heuristique de contextualisation.

### **Limites de la recherche**

Au terme de cette recherche, certaines limites peuvent être identifiées. La première concerne l'étude de cas comme approche privilégiée pour la compréhension en profondeur d'un cours-voyage au secondaire. Les résultats de notre recherche ne peuvent être généralisés au-delà du contexte dans lequel ils ont été obtenus. En contrepartie, ces résultats fournissent une analyse nouvelle pour éclairer et enrichir les pratiques enseignantes associées à l'utilisation des artefacts, des sites historiques et des restitutions archéologiques pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. De plus, nos résultats permettent d'apporter des nuances au sujet des stratégies préconisées par d'autres chercheurs (Reisman et Wineburg, 2008) pour l'enseignement de l'heuristique de la contextualisation en classe d'histoire.

La deuxième limite se rapporte au type d'échantillon de notre étude. Les participants de notre recherche ne sont pas représentatifs de la population estudiantine des écoles secondaires du Québec. Les participants avaient d'abord les moyens financiers de voyager à l'étranger lorsqu'ils ont été sélectionnés pour cette recherche. Ensuite, s'impliquer dans un cours d'histoire hors programme



sur une année scolaire dénote, chez les participants, un intérêt particulier pour les sciences humaines. Notre recherche n'aurait peut-être pas produit les mêmes résultats dans un milieu socio-économique différent, dans un cours régulier inscrit dans le cursus scolaire ou dans un milieu d'enseignement qui ne sélectionne pas les élèves par des examens d'admission.

La troisième limite se rapporte à cette césure causée par l'annulation des voyages scolaires à la mi-mars 2020 et au contexte entourant l'enseignement en ligne à partir de la fermeture des écoles au même moment. Au fil des semaines, la perte de motivation et la fatigue accumulée par les cours en ligne ont eu une incidence sur la réalisation des enquêtes historiennes des élèves. En temps normal, nous aurions accompagné plus étroitement les élèves dans la démarche de recherche en classe. Cela nous aurait permis de porter une attention particulière sur la façon dont les élèves construisent leur analyse d'artéfacts, des sites historiques et de restitutions archéologiques en posant des questions pendant le processus d'enquête (en classe) et non après (en mode virtuel et à la fin de l'année scolaire).

Cependant, les élèves n'ont pas été laissés à eux-mêmes. En mode virtuel, nous avons organisé des rencontres de groupe et des rencontres individuelles sur Teams pour répondre aux questions et pour nous enquérir du bien-être psychologique des participants. La perte de motivation des élèves a peut-être eu un impact sur la qualité des enquêtes.

Par ailleurs, bien que cette expérience nous ait permis d'envisager le TD comme un outil de réflexion et de création, et non seulement de consommation, les événements ayant « virtualisés » le cours-voyage nous obligent à demeurer prudent sur les données collectées par les récits de pratique concernant le TD. En effet, seulement deux élèves ont communiqué les résultats de leur enquête à l'intérieur du mode découverte du jeu vidéo à caractère historique : c'est bien peu pour tirer des conclusions ou des tendances lourdes.

### **Pistes de recherches futures**

Les résultats obtenus permettent d'envisager des pistes de recherches futures pour les phases de préparation, de réalisation et de réinvestissement en classe et à l'extérieur de celle-ci. En premier lieu, durant la phase de préparation, la mise en place d'un cours-voyage 2.0 en Grèce nous permettrait de voir l'effet des nouvelles pratiques enseignantes proposées au chapitre 5 sur le rapport des élèves à l'histoire et sur leur habileté à mettre en contexte un objet d'étude à l'écrit. Dans la phase de réalisation, nous aurions l'occasion de voir comment les élèves transfèrent les savoirs et les

outils reliés à la pensée historique sur les sites historiques visités en mode virtuel (avant le départ) et physiquement (si le voyage a lieu). Quel serait l'effet de l'enseignement de l'heuristique de contextualisation sur la façon de construire leur analyse des artefacts et des sites historiques dans le TD et ensuite sur place ? Des questions émergeraient-elles de leur visite *in situ* ? Comment ces lieux virtuels et physiques (TD, musées et édifices historiques) contribuent-ils à la construction de la mémoire collective ? À l'occasion de ce voyage sur les sites historiques en Grèce, il serait intéressant de mesurer l'impact de l'utilisation du TD sur le rapport des élèves au discours historique sur les lieux historiques.

Nous sommes conscient que cette piste de recherche future est spécifique au cours-voyage n'ayant pu être mené à terme comme prévu. Cependant, l'appareillage conceptuel et méthodologique de la thèse peut être adapté dans différents milieux d'enseignement (primaire et secondaire) en vue de préparer les élèves à une sortie scolaire se déroulant à l'intérieur d'une journée ou bien en mode virtuel s'il y a lieu. Nul besoin de traverser un océan ou des frontières internationales pour engager les élèves à faire de l'histoire à partir d'artefacts et de sites historiques.

En deuxième lieu, l'actualité récente offre l'occasion de réfléchir aux multiples temporalités des traces du passé dans l'espace public, dont celles des monuments commémoratifs. Comment les enseignants s'y prennent-ils pour amener les élèves à mettre en contexte les manifestations entourant ces monuments ? Il serait intéressant d'explorer de quelle façon les enseignants abordent le patrimoine en classe et voir l'effet des stratégies pédagogiques privilégiées sur le développement de l'heuristique de la contextualisation chez les élèves. Ces stratégies amènent-elles les élèves à s'interroger sur les raisons qui poussent certains individus à déboulonner des statues ? Ces stratégies permettent-elles aux élèves de se demander comment et pourquoi cela s'est passé ?

La *cancel culture* n'a peut-être pas l'ampleur et la gravité que ses contempteurs lui prêtent, pour le moment, mais les élèves se demandent-ils ce qu'il reste et ne reste pas du passé, et pourquoi ? Qui ou quoi décide(nt) des traces qui demeurent, qu'elles soient écrites ou monumentales ? Enfin, traiter de sujets controversés en classe d'histoire comporte des défis pour les enseignants et les élèves. Approcher ces sujets par l'étude des monuments et des artefacts donnerait l'occasion d'explorer les complexités de la mémoire collective, la construction de l'identité (individuelle et collective) et le rôle de l'heuristique de la contextualisation comme outils d'analyse critique.

Nous vivons actuellement dans un monde où les sociétés sont confrontées à la mondialisation, à la diversité ethnique et culturelle, à la variété des médias, à la diversité des idéologies politiques et à la polarisation des opinions. L'enseignement de l'histoire peut et doit outiller les élèves à porter une constante attention au contexte historique de chaque réalité sociale à l'étude. En nous servant du patrimoine comme objet d'interprétation, nous souhaitons provoquer cette rencontre avec l'ici et l'ailleurs, avec l'autre-passé et l'autre-présent, et avec soi-même pour amener les élèves à poser des questions et développer des aptitudes critiques favorables à la participation sociale.

Durant ce projet de recherche, ce que les élèves ont appris nous semble important pour leur vie de citoyens. Cultiver l'opération de pensée qu'est la contextualisation peut leur servir pour analyser l'information disponible, s'interroger sur celle qui leur manque et sur les intentions des auteurs. L'habileté de placer un phénomène dans son contexte permet de donner un sens aux actions, aux événements ou aux phénomènes du passé et du présent (Éthier et Lefrançois, 2017). Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage de l'heuristique de la contextualisation doit servir à armer l'esprit des élèves de méthodes pour analyser les discours sur le passé et ceux du présent.

En s'éloignant de la simple transmission de faits, les programmes de sciences humaines obligent l'enseignant à varier ses méthodes d'enseignement et à exposer ses élèves aux pratiques de référence savantes. Toutefois, comme le soulignent Lefrançois, Éthier et Demers (2009), les auteurs de ces programmes n'identifient pas explicitement les démarches et les techniques historiennes visant à contextualiser les documents historiques.

Or, le savoir savant se construit à partir de méthodes. En initiant les élèves à la pratique de l'histoire comme interprètes, nous leur permettons de mobiliser des attitudes et des habiletés méthodologiques et intellectuelles nécessaires à la vie de citoyens critiques et engagés (Lefrançois, Éthier et Demers, 2010). Nous continuons de croire que l'enseignement des outils de la pensée historique joue un rôle dans la sphère publique.

Pour conclure, la réalisation de cette thèse en didactique est fortement liée à notre souci d'améliorer nos pratiques enseignantes en classe d'histoire. Nous reconnaissons qu'amener les élèves à apprendre à réfléchir par eux-mêmes demande du temps. Les élèves peuvent se familiariser avec les démarches de l'enquête en histoire lorsqu'ils sont accompagnés et encouragés à développer leur autonomie, à s'intéresser aux traces dans l'espace public, à poser des questions et à proposer leurs

propres conclusions. L'acte d'enseigner doit avoir pour finalité de permettre aux élèves de faire des apprentissages et de développer des compétences qui peuvent se transposer dans leur quotidien.



## Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette de représentation sociales. Dans J.-C. ABRIC (dir.), *Méthodes d'études des représentations sociales*. Érès.
- Allard, M. et Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Hurtubise.
- Allard, M., Boucher, S., Forest, L., et Vadeboncoeur, G. (1995). Effets d'un programme éducatif muséal comprenant des activités de prolongement en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(2), 166-180. <https://doi.org/10.2307/1495275>
- Allard, M. et Meunier, A. (1999). *L'école et le musée : un rapprochement nécessaire*. Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, cahier n°12.
- Anatole-Gabriel, I. (2016). *La fabrique du patrimoine de l'humanité*. Publications de la Sorbonne.
- Angvik, M. et Von Borries, B. (1997). *Youth and history: a comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Körber-Stiftung.
- Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 15, 61-89.  
[https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_1995\\_num\\_15\\_1\\_1907](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1995_num_15_1_1907)
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Éditeur.
- Bachelard, G. (1938/1999). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. J. Vrin.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.  
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_srie\\_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_srie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf)

- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.  
<https://doi.org/10.7202/1085131ar>
- Baron, C. (2010). *Encouraging historical thinking at historical sites*. [Thèse de doctorat, University of Boston]. OpenBU. <https://hdl.handle.net/2144/31636>
- Baron, C. (2012). Understanding historical thinking at historical Sites. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 833-847. <https://doi.org/10.1037/a0027476>
- Baron, C. et Dobbs, C. (2015). Expanding the notion of historical text through historic building analysis. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(6), 462–471.  
<https://doi.org/10.1002/jaal.384>
- Baron, C., Dobbs, C. et Martinez-Alvarez, P. (2018). Using historical building analysis to support English learners' bicultural and historical thinking skills development. Dans L.C. Oliveira et K.M. Obenchain (dir.). *Teaching history and social studies to English language learners* (p.67-92). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-63736-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-63736-5_4)
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Retz.
- Barth, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langages*, n°66, 46-58. [https://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1985\\_num\\_66\\_1\\_3656](https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656)
- Barton, K. C. (1997). Bossed around by the queen: Elementary students' understanding of individuals and institutions in history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12, 290–314.  
<https://doi.org/10.4324/9781315088815-8>
- Barton, K. C. et Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C. (2005). Primary sources in history: breaking through the myths. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 745-753. <https://doi.org/10.1177/003172170508601006>

- Barton, K. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(2), 131-142. [https://doi.org/10.1386/ctl.7.2.131\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.7.2.131_1)
- Barton, K. C. (2015). Elicitation techniques: Getting people to talk about ideas they don't usually talk about. *Theory and Research in Social Education*, 43(2), 179- 205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>
- Basilico, S. (2005). *Redéfinir le Patrimoine culturel à l'heure de la globalisation. Des cultures et des Hommes. Clefs anthropologiques pour la mondialisation*. L'harmattan. [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00490004/document](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00490004/document)
- Bazile, J. (2018). La perspective de l'action : l'exemple d'*Assassin's Creed*. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie, *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire* (p. 219-237). Presses de l'Université Laval.
- Behrendt, M. et Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9, 235-245.
- Berti, A. E., Baldin, I. et Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 278–288. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.002>
- Blais. M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Analyses qualitatives*, 26(2), 1-18. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Bloch, M. (1949/1997). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Armand Colin.
- Bouhon, M. (2010). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, Musées et éducation à la citoyenneté* (p. 29-55). Éditions Multimondes.



- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
- <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10105>
- Boutonnet, V., Joly-Lavoie, A. et Yelle, F. (2014). L'intégration des jeux vidéos : entre jeux sérieux et jeux traditionnels. Dans M.A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 303-322). Éditions Multimondes.
- Brousseau, G. (1988). Les différents rôles du maître. *Bulletin de l'A.M.Q.*, Hal-00497481, 14-24.
- <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00497481/fr/>
- Bruner, J. S. (1966). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Bruter, A. (2007). Pédagogies de l'histoire. *Histoire de l'éducation*, 114, 5-23.
- <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1244>
- Burkolder, P. et Schaffer, D. (2021). *History, the Past, and Public Culture: Results from a National Survey: Which Sources of the Past Are Viewed as Trustworthy?* American historical association. <https://www.historians.org/history-culture-survey>
- Cardin, J.-F. (2006). Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 53-74.
- <https://doi.org/10.7202/1054463ar>
- Cardin, J.-F. (2014). Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment. Dans M.A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 75-98). Éditions MultiMondes.
- Carr, E. H. (1961). *What is history?* Knopf.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté : enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*. Les Presses de l'Université Laval.
- Chaumier, S. et Mairesse, F. (2017). *La médiation culturelle* (2<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Collingwood, R. G. (1946/1993). *The idea of history*. Oxford University Press.
- Cooper, H. et Capita, L. (2004). Leçons d'histoire à l'école primaire: comparaisons. *Le Cartable de Clio*, 3, 155-168.
- Corbin, A. (2020). *Terra incognita : une histoire de l'ignorance : 18<sup>e</sup>-19<sup>e</sup> siècle*. Albin Michel.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2<sup>e</sup> éd.). Sage Publications.
- Dagenais, M. et Laville, C. (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale » : retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 517-550.  
<https://doi.org/10.7202/016529ar>
- Dalongeville, A. (2000). *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*. Hachette Éducation.
- Dalongeville, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire : une expérience de l'altérité*. L'Harmattan.
- Daniel, M.-F. (2015). Le développement d'une pensée critique à l'école. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 337 à 379). Éditions MultiMondes.
- Davila, A. et Dominguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68.  
<https://doi.org/10.7202/1085132ar>
- De Cock, L. (2015). Commémorer la Grande Guerre à l'École en 2014. *Observatoire du Centenaire, Université de Paris I*, 1-6. <https://doi.org/10.3917/mate.121.0059>
- De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire : débats, programmes et pratiques du 19<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui*. Libertalia.

- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, – Hors Série –, n°3, 28-43.  
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Delavergne-FINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf)
- De Leur, T., van Boxtel, C. et Wilschut, A. (2019). When I'm drawing, I see pictures in my head: secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and a writing task. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 155-175.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-019-00419-7>
- Deluermoz, Q. et Singaravélou, P. (2016). *Pour une histoire des possibles : analyses contrefactuelles et futurs non advenus*. Éditions du Seuil.
- Demers, F. (2010). La tentation de la généralisation : retour réflexif sur cinq focus group. *Recherches qualitatives*, 29(1), 110-128. <https://doi.org/10.7202/1085135ar>
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/5079>
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos des recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 213- 245). Éditions MultiMondes.
- Demers, S., Boutonnet, V., Lessard, G., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2016). Interpréter le patrimoine et l'espace urbain pour initier les élèves à la pensée historique. Dans M.-C Larouche, J. Burgess et N. Beaudry (dir.), *Éveil et enracinement : approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (p. 71-93). Presses de l'Université du Québec.
- Demers, S. (2017). Pourquoi enseigner l'histoire? Pourquoi apprendre? Un regard critique sur les visées du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada au secondaire. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois, *Quel sens pour l'histoire ? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 81-93). M Éditeur.

- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. La Chenelière.
- Dewey, J. (1938/2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). PUF.
- DeWitt, J. et Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.  
<https://doi.org/10.1080/10645570802355562>
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* [thèse de doctorat, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23057>
- Durand, Maxime. (2019). *Assassin's Creed Odyssey Discovery Tour* [vidéo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=Y6V8mLs3Uz0&list=PLA-jBo8yZUnKrBKQZUa8zHZeMSTFq9yxd5&index=3>
- Endacott, J. L. et Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, 41–58.  
<https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Endacott, J. L. et Brooks, S. (2018). Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past. Dans S. A. Metzger et L. M. Harris (Eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (p. 203-225). John Wiley and Sons.
- Ericsson, K. et Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological review*, 80(3), 215-251. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.3.215>
- Estivalèzes, M. (2018). Les figures religieuses fondatrices du Québec dans les manuels scolaires de culture religieuse : entre mémoire et perte de sens. *Études d'histoire religieuse*, 84(1-2), 61–74. <https://doi.org/10.7202/1051531ar>
- Éthier, M.-A. (2004). Réflexivité en « histoire et éducation à la citoyenneté ». Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Laforture (dir.), *Pensée et réflexivité : théories et pratiques* (p. 53-72). Presses de l'Université du Québec.
- Éthier, M.-A. (2007). À l'aide de l'histoire, apprendre à exercer sa citoyenneté. *Traces*, 45(1), 36-39.

- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178. <https://doi.org/10.7202/1024154ar>
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2017). Contre l'histoire serve. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois, *Quel sens pour l'histoire ? Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 95-100). M Éditeur.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (dir.) (2020). *Le jeu et l'histoire : Assassins Creed vu par les historiens*. Debusso Éditeur.
- Éthier M.-A. et Lefrançois, D. (dir.) (2021). *Mondes profanes : enseignement, fiction et histoire* (2<sup>e</sup> revue et augmentée). Presses de l'Université Laval.
- Farge, A. (1997). *Le goût de l'archive*. Seuil.
- Feilzer, M. Y. (2010). Doing Mixed Methods Research Pragmatically: Implications for the Re-discovery of Pragmatism as a Research Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 6-16. <https://doi.org/10.1177/1558689809349691>
- Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Foster, S. J. et Yeager, E. A. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. Dans O. L. Davis, E. A. Yeager et S. J. Foster (dir.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (p. 13–21). Rowman and Littlefield.
- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec. Dans M.A. Éthier et J.-F Cardin (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 159-181). Éditions MultiMondes.
- Gagnon, M. (2011). Vers une heuristique des relations systémiques entre pensée historique et pensée critique. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 429-456). Presses de l'Université Laval.

- Gagnon, Y.C. (2012). L'étude de cas comme méthode de recherche. Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, M., Marie, S. et Bouchard, E. (2018). Quelles pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire en contexte de situations d'apprentissage en histoire ? Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et F. Audigier, *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 53-68). De Boeck Supérieur.
- Galant, I. (2018). Le tourisme littéraire à Séville : exotisme, identité, marketing. *Téoros*, 37(1). <https://doi.org/10.7202/1046286ar>
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> édition, p. 391-414). Presses de l'Université du Québec.
- Ginzburg, C. (2004). « L'historien et l'avocat du diable » : suite de l'entretien avec Charles Illouz et Laurent Vidal. *Genèses*, 54(1), 112-129. <https://doi.org/10.3917/gen.054.0112>
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Delachaux et Niestlé.
- Glaser, G. G. et Straus, A. L. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, 1, 183-195. <https://doi.org/10.4000/enquete.282>
- Govin, J.-C. (2014). Reconstruire l'image d'une ville antique. *Dossiers d'Archéologie*, 361, 10-19.
- Golvin, J.-C. (2017). La restitution, une image médiatrice. Dans D. Jacobi et F. Denise (dir.), *Les médiations de l'archéologie* (p. 55-67). Éditions universitaires de Dijon.
- Gosselin, V. (2011). *Open to interpretation: mobilizing historical thinking in the museum* [thèse de doctorat, British Columbia University]. <https://dx.doi.org/10.14288/1.0055355>
- Guay, L. (2002). *Conception et mise à l'épreuve d'un manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée historique à l'aide d'une démarche constructiviste* [thèse de doctorat, Université Laval].
- Guay, L. et Jutras, F. (2010). L'éducation à la citoyenneté dans les programmes du secondaire d'hier à aujourd'hui. Dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté: conceptions et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.

- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective* (2<sup>e</sup> rev. et augm.). Presses universitaires de France.
- Harris, R. et Bilton, H. (2019). Learning about the past: exploring the opportunities and challenges of using an outdoor learning approach. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1442416>
- Hartmann, U. et Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: a standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 264-270. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.10.002>
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Éditions du Seuil.
- Hartog, F. (2016). *Croire en l'histoire*. Flammarion.
- Hartog, F. (2018). Patrimoine, histoire et présentisme. Entretien avec François Hartog. *Vingtième siècle, revue d'histoire*, 1(137), 22-32. <https://doi.org/10.3917/ving.137.0022>
- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. L'Harmattan.
- Hicks, T. E. (2018). *Historical thinking at historical sites and museums: An action research study* (n°10842173) [thèse de doctorat, University of South Carolina]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4857>
- Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and gallery education*. Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. Routledge.
- Huijgen T. et Holthuis, P. (2015). Why am I accused of being a heretic? A pedagogical framework for stimulating historical contextualisation. *Teaching History*, 158, 56-61. <https://www.jstor.org/stable/26383115>
- Huijgen, T., Holthuis, P., Van Boxtel, C. et Van de Grift, W. (2018). Promoting historical contextualisation in classrooms: an observational study. *Educational Studies*, 1-24.
- Huijgen, T., Van De Grift, W., Van Boxtel, C. et Holthuis, P. (2017). Teaching historical contextualization: The construction of a reliable observation instrument. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 159–181. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0295-8>

- Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine : manifeste pour les sciences sociales*. Éditions du Seuil.
- Jaccoud, J. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart et coll. (dir.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Gaëtan Morin.
- Jacobi, D. et Denise, F. (2017). L'archéologie au rythme de ses médiations. Dans D. Jacobi et F. Denise (dir.), *Les médiations de l'archéologie* (p. 9-32). Éditions universitaires de Dijon.
- Jadoulle, J.-L. (2004). Apprendre l'histoire dans une perspective sociocognitive. Dans J.-L. Jadoulle, M. Bouhon et A. Nys (dir.), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire* (p. 53-75). Université Catholique de Louvain.
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Érasme.
- Jockey, P. (2013). *Le mythe de la Grèce blanche : histoire d'un rêve occidental*. Belin.
- Jodelet, Denise (2003 [1984]). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 363-384). PUF.
- Joly-Lavoie, A. (2019). *Assassin's Creed* : implications pour l'enseignement. Dans M.A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec* (p. 203-217). M Éditeur.
- Joutard, P. (2013). *Histoires et mémoires, conflits et alliances*. Éditions La Découverte.
- Kenna, J. K. et Potter, S. (2018). Experiencing the world from inside the classroom: using virtual field trips to enhance social studies instruction. *The Social Studies*, 109(5), 265-275. <https://doi.org/10.1080/00377996.2018.1515719>
- Kuhn, D. (2011). What is Scientific Thinking and How Does it Develop? Dans U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (p. 497-523). Wiley-Blackwell.



- Lanoix, A. (2015). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508>
- Laperrière, A. (1992). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (2<sup>e</sup> éd., p. 259-271). Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F., Lenoir, Y., Bacon, N. et Ponton, M. (1994). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 719-740. <https://doi.org/10.7202/031764ar>
- Larouche, M.-C. (2011). Quelle place pour le patrimoine culturel en univers social, au primaire, au Québec ? *Thèmes canadiens, revue de l'Association d'études canadiennes*, automne, 40-45. <https://www.proquest.com/openview/5f4599ebda2f7e60777457a78e77508d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=43874>
- Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. Dans M.A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-231). Éditions MultiMondes.
- Laville, C. (1979). Place et rôle de l'enseignement de l'histoire principalement dans l'enseignement secondaire pour la formation de l'homme du XX<sup>e</sup> siècle. *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 17(2), 30-35.
- Laville, C. (1984). Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire. Mélanges René Van Santbergen, numéro spécial des *Cahiers de Clio*. Bruxelles.
- Lee, P. (1984). Historical Imagination. Dans A. K. Dickinson, P. Lee and P. J. Rogers (Eds.), *Learning history* (p. 85-116). Heinemann Educational Books.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. Dans S. Donovan et J. D. Bransford (Ed.), *How students learn history, mathematics, and science in the classroom* (p. 31-77). National Academies Press.

- Lee, P. et Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. Dans O. L. Davis, E. A. Yeager, et S. J. Foster (dir.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (p. 21–50). Rowman et Littlefield.
- Lee, P., Dickinson, A. et Ashby, R. (1997). Just another emperor: Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27, 233–244.  
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89731-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89731-5)
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». *Éthique publique* [En ligne], 11(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1327>
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2010). Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'Histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire: une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenne. *Traces*, 48 (3), 37-42.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 59-94). Presses de l'Université Laval.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Demers, S. et Fink, N. (2014). Agentivité, citoyenneté et manuels scolaires au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Oliveira-Araujo (Eds.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine d'intervention et de recherche* (p. 125-147). Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (1991). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement au primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogie*, 4, 43-102.
- Lenoir, Y. (1992). De la fonction sociale des sciences humaines au primaire – Réaction à l'article “Les sciences humaines : une solution à la violence?”. *Traces*, 30(2), 16-20.

- Lenoir, Y. (2005). Comment caractériser la fonction enseignante ? Éléments pour dépasser le débat entre les tenants de la centration sur l'élève et les tenants de la centration sur le curriculum. *Bulletin du CIFEN*, n°19, 5-17.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1994). Rapports au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 19(4), 431–447. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cjerce/article/view/2695>
- Létourneau, J. (2010). Quelle histoire d'avenir pour le Québec ? *Histoire de l'éducation*, 126. <http://histoire-education.revues.org/index2153.html>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto University Press.
- Levstik, L. S. (2001). Crossing the empty spaces: New Zealand adolescents' understanding of perspective-taking and historical significance. Dans O. L. Davis, E. A. Yeager et S. J. Foster (dir.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (p. 69–96). Rowman et Littlefield.
- Levstik, L. (2011). Learning History. Dans R.E. Mayer et P.A. Alexander (dir.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (p.108-126). Routledge.
- Levstik, L. S., Henderson A. G. et Lee, Y. (2014). The beauty of other lives: material culture as Evidence of Human Ingenuity and Agency. *The Social Studies*, 105(4), 184-192. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.886987>
- Loewen, J. W. (1995). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. Touchstone.
- Loewen, J. W. (1999). *Lies Across America: What Our Historic Sites Get Wrong*. New Press.
- Mac Austin, H. et Thompson, K. (2015). *Examining the evidence: seven strategies for teaching with primary sources*. Maupin House.
- Maggioni, L., Alexander, P. et VanSledright, B. (2004). At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2(1–2), 169–197.

- Marcus, A. S., Levine, T. H. et Grenier, R. S. (2012). How secondary history teachers use and think about museums: current practices and untapped promise for promoting historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 40(1), 66-97.
- <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.649466>
- Marcus, A. S., Stoddard, J. D. et Woodward, W. W. (2012). *Teaching history with museums: strategies for K-12 social studies*. Routledge and Francis Group.
- Marcus, A. S. et Kowitt, J. S. (2016). Museum footnotes: helping student visitors understand museums. *Journal of Museum Education*, 41(4), 353-362.
- <https://doi.org/10.1080/10598650.2016.1219584>
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire : former à l'enquête en classe d'histoire*. JFD Éditions.
- Marrou, H.-I. (1961). Comment comprendre le métier d'historien. Dans C. Samaran, *L'histoire et ses méthodes* (p. 1465-1540). Gallimard.
- Marrou, H.-I. (1975). *De la connaissance historique*. Seuil.
- Martin, J.-C. et Turcot, L. (2016). « Histoire et jeu vidéo », *Écrire l'histoire*, 16.
- <http://journals.openedition.org/elh/1131>.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à école, matière à penser*. L'Harmattan.
- Martineau, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, – Hors Série –, n°2, 5-17.
- [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf)
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Jossey-Bass.
- Meunier, A. et Soulier, V. (2010). Préfiguration du concept de muséologie citoyenne. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 309-330). Éditions MultiMondes.

- Meunier, A. (2021). Les musées, sites historiques et monuments commémoratifs. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire* (p. 347-360). Presses de l'Université Laval.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck Université.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/4771>
- Moisan, S. (2014). Les musées, une ressource du milieu. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 243-266). MultiMondes.
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, n°3, 8-14.  
  
[https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin\\_du\\_CREAS/3/Bulletin-CREAS-3-2017.pdf](https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/3/Bulletin-CREAS-3-2017.pdf)
- Monte-Sano, C. (2008). Qualities of effective writing instruction in history classrooms: A cross-case comparison of two teachers' practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1045–1079. <https://doi.org/10.3102/0002831208319733>
- Moreau, D. (2012). Les programmes québécois d'histoire nationale (1982-2007) et l'apprentissage de la pensée historique : vers l'identification d'un problème de conceptualisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 397-421. <https://doi.org/10.7202/1019612ar>
- Moreau, D. (2016). *L'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique : description des fondements et des pratiques d'enseignants d'histoire de quatrième année du secondaire, des écoles publiques francophones du Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/8943>
- Morris, R.V. (2010). *The Field Trip Book: Study Travel Experiences in Social Studies*. Information Age Publishing.

- Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representations? Dans K. Deaux et G. Philogène (dir.), *Representations of the social* (p.8-35). Blackwell.
- Mucchielli, A. (1996). (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Navarro Morales, M. E. (2021). Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Le jeu et l'histoire : Assassin's Creed vu par les historiens* (p. 43-47). Debusso Éditeur.
- Noel, A. M. et Colopy, M. A. (2006). Making history field trips meaningful: Teachers' and site educators' perspectives on teaching materials. *Theory and Research in Social Education*, 34(4), 553-568. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473321>
- Nokes, J. D., Dole, J. et Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492- 504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>
- Nokes, J. D. (2011). Recognizing and addressing the barriers to adolescent's reading like historians. *The History Teacher*, 44(3), 379-404. <https://www.jstor.org/stable/41303991>
- Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies*. Routledge.
- Nokes, J. D. et De La Paz, S. (2018). Writing and Argumentation in History Education. Dans S. A. Metzger et L. McArthur Harris (Ed.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (p. 551-578). John Wiley and Sons.
- Nora, P. (1984-1992). *Les Lieux de mémoire*. Gallimard.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Privat.
- Ory, P. (2010). Préface. Promenons-nous dans l'émoi. Dans V. Auzas et V.T. Tran (dir.), *Patrimoines sensibles : mots, espaces, pratiques* (p. XI-XIV). Presses de l'Université Laval.
- Ory, P. (2020). Préface : Du bon usage des Assassins. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Le jeu et l'histoire : Assassins Creed vu par les historiens*. Debusso Éditeur.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.

- Peyvel, E. (2019). *L'éducation au voyage : pratiques touristiques et circulations des savoirs*. Presses universitaires de Rennes.
- Pomian, K. (1989). Histoire et fiction. *Le Débat*, 2(54), 114-137.  
<https://www.cairn.info/revue-le-debat-1989-2-page-114.htm>
- Pomian, K. (2014). De l'exception humaine. *Le Débat*, 3(180), 31-44.  
<https://doi.org/10.3917/deba.180.0031>
- Pomian, K. (2020). *Le musée, une histoire mondiale*. Gallimard.
- Pontecorvo, C. et Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11(3-4), 365-395.  
<https://doi.org/10.1080/07370008.1993.9649030>
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Seuil.
- Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/chapitre072v2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre072v2.pdf)
- Québec (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. HEC, 1er cycle*. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/pdf/progrApprSec\\_histEducCitoyennete\\_fr.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/pdf/progrApprSec_histEducCitoyennete_fr.pdf)
- Québec (2017). *Programme d'histoire du Québec et du Canada : enseignement secondaire, deuxième cycle, troisième et quatrième secondaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/histoireQuebec-Canada.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebec-Canada.pdf)
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112.  
<https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>

- Reisman, A. et Wineburg, S. (2008). Teaching the skill of contextualizing in history. *The Social Studies*, 99(5), 202-207. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.5.202-207>
- Rey, B. et Staszewski, M. (2010). Enseigner l'histoire aux adolescents : démarches socio-constructivistes. De Boeck.
- Riley, K. L. (1998). Historical empathy and the holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education*, 13 (1), 32–42.
- Rosenzweig, R. et Thelen, D. P. (1998). *The presence of the past: Popular uses of history in american life* (vol. 2). Columbia University Press.
- Rowe, J., Wertsch, J. et Kosyaeva, T. (2002). Linking little narratives to big ones: narrative and public memory in history museums. *Culture and Psychology*, 8(1), 96–112.  
<https://doi.org/10.1177/1354067X02008001621>
- Roy, S. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 195-221). Presses de l'Université du Québec.
- Roy, N. et Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives*, 32(1), 154-184.  
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero32\(1\)/rq-32-1-Roy-et-Garon.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(1)/rq-32-1-Roy-et-Garon.pdf)
- Savenije, G. (2014). *Sensitive history under negotiation pupils' historical imagination and attribution of significance while engaged in heritage projects* [thèse de doctorat, Erasmus University of Rotterdam]. <https://hdl.handle.net/11245/1.434324>
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30(2), 42-48.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans R. Olson David et N. Torrance (dir.), *The handbook of education and human development* (p. 765-783). Blackwell.



- Seixas, P. et Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Dans A. Sears et I. Wright (dir.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (p. 109-117). Pacific Educational Press.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.
- Sendur, K., Van Drie, J. et Van Boxtel, C. (2021). Historical contextualization in students' writing. *Journal of the Learning Sciences*, 30(4-5), 797-836.  
<https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1939029>
- Shemilt, D. (1983). Devil's locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1-18.
- Smith, L. (2015). Theorizing museum and heritage visiting. Dans A. Witcomb et K. Message (Eds), *The International Handbooks of Museum Studies: Museum Theory* (p. 459-484). John Wiley and Sons.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Stoddard, J. (2009). Toward a virtual field trip model for the social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(4), 412-438.  
<https://www.learntechlib.org/primary/p/28305/>
- Stoddard, J. D. (2018). Learning history beyond school: Museums, public sites, and informal education. Dans S. Metzger et L. M. Harris (dir.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (p. 631-656). Wiley-Blackwell.
- Talboys, G. K. (2010). *Using museums as an educational resource: an introductory handbook for students and teachers*. Ashgate.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques.
- Todorov, T. (2015). *Les abus de la mémoire*. Arléa.
- Trofanenko, B. (2006). Interrupting the gaze: on reconsidering authority in the museum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 49–65. <https://doi.org/10.1080/00220270500038511>

- Van Boxtel, C. et Van Drie, J. (2012). That's in the time of the Romans! Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30, 113-145. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813>
- Van Boxtel, C., Voet, M. et Stoel, G. (2021). Inquiry Learning in history. Dans R. G. Duncan et C. A. Chinn (Ed.), *International handbook of inquiry and learning* (p.296-310). Routledge.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). Méthode de recherches en éducation (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2014). La recherche appliquée pour les professionnels (3<sup>e</sup> édition). De Boeck.
- Van drie, J. et Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- VanSledright, B. A. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *The Elementary School Journal*, 103, 131–160. <https://www.jstor.org/stable/1002232>
- VanSledright, B. A. (2010). What does it mean to think historically... and how do you teach it? Dans W. C. Parker (dir.), *Social Studies Today: Research and Practice* (p. 113-120). Routledge.
- Vergnaud, G. (2013). Qu'est-ce que la pensée ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), 277-299. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0277>
- Veyne, Paul. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Éditions du Seuil.
- Vinatier, I. et Laurent, J.-M. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(42), 5-14. <https://doi.org/10.3917/nras.042.0005>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. *The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses de l'Université Laval.

- Wertsch, J. V. (1997). Narrative Tools of History and Identity. *Culture and Psychology*, 3(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1354067X9700300101>
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, S. S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/ expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319–346.  
[https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(99\)80043-3](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(99)80043-3)
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wright Mills, C. (2006). *L'imagination sociologique*. La Découverte.
- Yin, R. (1984/2003). *Case Study research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Zélis, G. (2013). Vers une histoire publique. *Le Débat*, 177, 153-162.  
<https://doi.org/10.3917/deba.177.0153>

## **Annexes**

# Annexe A



Certificat no CEREP-19-111-D

## Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

13 décembre 2019

**Objet:** Approbation éthique – “Le patrimoine comme source première pour l'apprentissage de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté : le cas d'un cours-voyage au secondaire

M. Kevin Péloquin,

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CÉREP) a étudié le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat. Nous vous invitons à faire suivre ce document au technicien en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CEREP tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Anne-Marie Émond, Présidente  
Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie  
Université de Montréal

c. c. Marc-André Éthier, professeur titulaire, FSE - Département de didactique

p. j. Certificat #CEREP-19-111-D

adresse postale  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7

adresse civique  
3333, Queen Mary  
Local 220-10  
Montréal QC H3V 1A2

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896  
cerrep@umontreal.ca  
www.cerep.umontreal.ca

**Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie**

**CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE**

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CÉREP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

<b>Projet</b>	
<b>Titre du projet</b>	<b>Le patrimoine comme source première pour l'apprentissage de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté : le cas d'un cours-voyage au secondaire</b>
<b>Étudiant requérant</b>	<b>Kevin Péloquin</b> , étudiant au doctorat, FSE - Département de didactique

**Sous la direction de:** Marc-André Éthier, professeur titulaire, FSE - Département de didactique, Université de Montréal

<b>Financement</b>	
Organisme	Non financé

**MODALITÉS D'APPLICATION**

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.

\_\_\_\_\_  
Anne-Marie Émond, Présidente  
Comité d'éthique de la recherche en éducation  
et en psychologie  
Université de Montréal

**13 décembre 2019**  
Date de délivrance

**1er janvier 2021**  
Date de fin de validité

**1er janvier 2021**  
Date du prochain suivi

## Annexe B



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Aux élèves du voyage d'études en Grèce (2019-2020)

#### « Le patrimoine comme source première pour l'apprentissage de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté : le cas d'un cours-voyage au secondaire »

Chercheur étudiant :	Péloquin, Kevin, Enseignant d'histoire au Collège Saint-Hilaire et étudiant au doctorat, Département de didactique, Université de Montréal, adresse courriel ( <a href="mailto:kevin.peloquin@umontreal.ca">kevin.peloquin@umontreal.ca</a> ).
Directeur de recherche	Éthier, Marc-André, Prénom, professeur titulaire (professeur(e) agrégé, titulaire, etc.) Département de didactique, Université de Montréal, adresse courriel ( <a href="mailto:marc.andre.ethier@umontreal">marc.andre.ethier@umontreal</a> ).

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la suite de la présentation de ce document.

#### A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

##### 1. Objectifs du projet de recherche

Mon projet a pour but de mieux comprendre comment le voyage d'études sur des sites historiques contribue à l'apprentissage de l'histoire au secondaire. Je souhaite observer la manière dont des élèves utilisent les artefacts et les sites historiques pour comprendre les sociétés du passé et celles d'aujourd'hui. De plus, je cherche à savoir comment les activités d'apprentissage proposées aux élèves favorisent l'analyse des artefacts et des sites historiques en classe comme en voyage.

Je souhaite recruter les élèves du voyage d'études sur des sites historiques en Grèce. Le projet de recherche est autorisé par la direction du Collège Saint-Hilaire.

##### 2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous avez choisi de vous inscrire à un cours d'histoire qui mène à un voyage en Grèce du 8 au 19 avril 2020.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous acceptez, votre participation consiste à :

1. Me donner le droit de consigner et d'analyser les travaux que vous produirez dans le cadre du cours-voyage 2019-2020. Je tiens à préciser que les travaux à réaliser durant le cours-voyage seront les mêmes pour tous les élèves du groupe, que vous participiez à cette recherche ou non.

2. Participer à une entrevue de groupe d'une heure et demie, avec l'enseignant responsable du voyage d'études et six à huit élèves du cours. Cette entrevue portera sur les activités du cours-voyage et votre compréhension des artefacts et des sites historiques de la Grèce. Pour faciliter la discussion, des images de sites historiques et d'artefacts seront présentées sur l'écran de la classe. Nous ferons cela une fois à la fin de l'année scolaire.

a. Seuls les participants consentant à l'enregistrement participeront au groupe de discussion.

3. L'observation de vos activités. Tout au long du projet, j'observerai vos façons de travailler dans les activités réalisées dans l'école ou lors du voyage en Grèce et je prendrai des notes d'observation. Ces observations serviront à identifier dans quel contexte sont réalisés des apprentissages en histoire lors du voyage d'études.

### **3. Avantages et bénéfices**

- Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous suivrez les mêmes cours que les autres et vous ferez les mêmes travaux. De plus, votre participation ou votre refus de participer n'influencera, en aucun cas, votre note finale pour ce cours.
- Vous ne serez pas payés pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel direct. Votre participation pourra cependant m'aider à trouver de nouvelles pistes pour améliorer l'enseignement de l'histoire à l'aide d'artefacts et de sites historiques.

### **4. Risques et inconvénients**

- À ma connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

### **5. Confidentialité et anonymat**

- Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps votre identité ne sera dévoilée.
- Le dossier de recherche comportera le présent formulaire, les analyses de vos travaux, les transcriptions de l'entrevue de groupe, l'enregistrement audio de l'entrevue de groupe et des notes d'observation.

### **Est-ce que vos données personnelles seront protégées?**

Oui! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Aussi, durant l'analyse des données, je vais vous attribuer un pseudonyme. Il sera donc impossible pour quelqu'un de l'extérieur de lier vos réponses aux résultats que je présenterai. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans un bureau fermé et seuls moi et mon directeur de recherche en



prendrons connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits SEPT (7) ans après la fin de ce projet.

## **6. Transmission des résultats aux participants**

Il me fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, je pourrai vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche par le portail du Collège. Si vous souhaitez être rejoint par une autre adresse courriel, je la prendrai en note et elle sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

## **7. Déclaration de liens d'intérêt**

Par ce document, je déclare que je suis enseignant au Collège Saint-Hilaire depuis 2008 et que je suis responsable du voyage d'études sur des sites historiques en Grèce pour l'année scolaire 2019-2020. Je suis conscient de ce double rôle d'enseignant et de chercheur et m'engage à respecter les obligations liées à ces divers rôles et à agir dans le meilleur intérêt des participants.

## **8. Droit de retrait**

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Pour toute question ou pour vous retirer, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante [kevin.peloquin@umontreal.ca](mailto:kevin.peloquin@umontreal.ca). Vous pouvez aussi contacter Madame Dorsay Talai (directrice des services pédagogiques du Collège) par courriel au [dtalai@csh.qc.ca](mailto:dtalai@csh.qc.ca). Vous pouvez nous demander de ne pas utiliser vos réponses ou vos travaux pour la recherche et de les détruire tout de suite. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur l'ensemble des réponses (dont les vôtres), mais, de toute façon, aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

## **9. Utilisation des données de recherche**

Les résultats de la recherche seront diffusés par écrit, dans des revues à caractère scientifique (destinées aux chercheurs universitaires) et professionnel (destinées aux enseignants), ainsi que par écrit, à l'occasion de communications orales dans des colloques savants (nationaux et internationaux) ou des congrès d'enseignants.

### **Comment pouvez-vous donner votre accord pour participer à l'étude?**

En signant ce formulaire de consentement et en le remettant à moi ou encore à Madame Dorsay Talai. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver, afin de vous y référer au besoin. Je vous suggère aussi de discuter avec vos parents de la possibilité de participer à l'étude. Il est important pour l'école, l'Université de Montréal et moi-même que vous soyez entièrement d'accord et qu'aucun doute ne subsiste à l'égard de votre participation.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-111-D en date du 13 décembre 2019.

## Consentement

---

### Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à Monsieur Kevin Péloquin et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage l'enseignant-chercheur de ses responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que les discussions de groupes soient enregistrées: Oui  Non

Signature du participant: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Nom: \_\_\_\_\_ Prénom: \_\_\_\_\_

### Déclaration du titulaire de l'autorité parentale (parent ou tuteur légal)

- Je comprends que mon enfant et moi-même pouvons prendre le temps nécessaire pour réfléchir avant de donner un accord ou non pour participer à ce projet de recherche.
- J'ai discuté avec mon enfant des implications de participer à ce projet de recherche.
- Je peux poser des questions à Monsieur Kevin Péloquin et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte que mon enfant participe au projet de recherche.

Je consens à ce que les discussions de groupes soient enregistrées: Oui  Non

Signature du parent / tuteur: \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom: \_\_\_\_\_ Prénom: \_\_\_\_\_

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-111-D en date du 13 décembre 2019.

### **Engagement du chercheur**

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu du mieux que j'ai pu aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec la direction de l'école et mon directeur de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Nom: \_\_\_\_\_ Prénom: \_\_\_\_\_

### **Je conserve une copie du présent formulaire d'information et de consentement**

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse [cerep@umontreal.ca](mailto:cerep@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-111-D en date du 13 décembre 2019.

## Annexe C

### *Questionnaire pour apprendre à vous connaître*

#### Préambule au questionnaire

Dans les prochaines semaines, vous aurez l'occasion de découvrir une partie de la richesse culturelle de la Grèce. À l'aide de vos cours, vos recherches, vos interrogations, vos visites sur place et les discussions qui suivront, vous serez à même de constater la complexité des sociétés et le rôle que joue la science historique dans la compréhension du présent.

Toutefois, avant de passer à l'action, nous aimerions apprendre à mieux vous connaître. Toutes les réponses sont confidentielles. Ne demandez pas les réponses à votre voisin. Si une question n'est pas complètement claire pour vous, n'hésitez pas à nous faire signe. Vous pouvez répondre seulement à quelques questions, et à tout moment, vous pouvez simplement cesser de remplir le questionnaire. Cela n'affectera en rien votre participation au cours-voyage. La participation à ce questionnaire est volontaire. Merci de votre participation.

#### Questions

1. Êtes-vous une fille ou un garçon ?

- Une fille
- Un garçon

2. Quel est votre âge ?

- 15 ans
- 16 ans
- 17 ans

3. Combien de pays avez-vous visité dans les cinq dernières années ? Choisissez parmi les choix suivants.

- aucun
- 1
- 2
- entre 3 et 5
- plus de 6

4. Pour participer à ce voyage d'études, je vais...

- devoir payer une partie du voyage et mes parents combleront la différence.
- devoir travailler pendant l'année pour payer tout le voyage (économies + emploi).
- me concentrer uniquement sur l'école puisque mes parents paieront la totalité du voyage.
- Autre

5. Que signifie l'histoire pour vous ?

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Indécis	D'accord	Tout à fait d'accord
Une matière scolaire et rien de plus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une source d'émotions et d'aventures qui fascine et stimule mon imagination	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une chance pour moi d'apprendre, à partir des échecs et des succès des individus ou sociétés du passé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quelque chose de mort et de passé, sans rapport avec ma vie actuelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Un certain nombre d'exemples de ce qui est bien ou mal, bon ou mauvais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ce qui montre l'arrière-plan du mode de vie actuel et explique les problèmes ou réalités d'aujourd'hui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une accumulation de cruautés et de catastrophes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un moyen de saisir ma propre vie dans l'histoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une science qui étudie l'évolution des sociétés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. À votre avis, parmi les buts de l'étude de l'histoire, quelle importance ont les suivants ?

	très faible	faible	moyenne	grande	très grande
La connaissance du passé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La connaissance du présent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'orientation du futur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. À quelles présentations de l'histoire (personnages, faits, événements, etc.) prenez-vous PLAISIR ?

	très peu	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
Les manuels scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les documents et les sources historiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les romans historiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les films de fiction portant sur des sujets historiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les documentaires historiques à la télévision ou sur internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les récits du professeur d'histoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les récits des autres adultes (ex: parents, grands-parents, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les musées et les sites historiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. À quelles présentations de l'histoire (personnages, faits, événements, etc.) faites-vous CONFIANCE ?

	très peu	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
Les manuels scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les documents et les sources historiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les romans historiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les films de fiction portant sur des sujets historiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les documentaires historiques à la télévision ou sur internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les récits du professeur d'histoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les récits des autres adultes (parents, grands-parents, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les musées et les sites historiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Sur quoi concentrez-vous votre attention dans vos cours d'histoire ?

	très peu	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
Nous cherchons des connaissances sur les principaux faits historiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nous portons un jugement moral sur les événements, en fonction des droits de l'homme et du citoyen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nous essayons d'imaginer à quoi ressemblait le passé, en prenant en compte tous les points de vue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Nous tentons de comprendre le comportement des gens du passé, en reconstituant les situations et les mentalités de la période où ils vivaient

Nous utilisons l'histoire pour expliquer la situation du monde actuel et trouver les tendances des changements contemporains

Nous sommes fascinés, nous nous amusons en traitant de l'histoire

Nous apprenons à reconnaître les traditions, les caractéristiques, les valeurs et les devoirs de notre nation et de notre société

Nous apprenons à accorder de l'importance à la protection et la conservation des vestiges historiques et des vieux monuments

10. Complétez l'énoncé suivant : selon moi, un artéfact c'est...

Entrez votre réponse

11. Complétez l'énoncé suivant : selon moi, un site historique c'est...

Entrez votre réponse

12. À quoi pensez-vous lorsque vous imaginez la vie des gens à Athènes, ou ailleurs en Grèce, durant l'Antiquité grecque ? (exemples : ils mangent quoi ? boivent quoi ? s'habillent comment ? travaillent-ils ? Quel rôle jouent les enfants, les hommes et les femmes ? que font-ils au quotidien ? etc.)

Entrez votre réponse

13. Quelle note obtenez-vous en général aux évaluations en histoire ?

- Très mauvaise
- Mauvaise
- Moyenne
- Bonne
- Très bonne

## Annexe D

### *Proposition de sous-groupes pour les entretiens\**

(Conjuguer âge, lien d'amitié et sexe selon les observations durant le cours-voyage)

\*Ce document est écrit à la première personne du singulier puisque c'est la forme choisie pour partager nos idées à un collègue du département de l'univers social.

#### **A. Trouver un thème commun au sous-groupe**

Ce qui me semble profitable est de choisir des élèves qui ont travaillé spécifiquement sur un site historique et d'autres qui ont travaillé sur un objet d'étude plus général que l'on peut associer à des artefacts. Il y a deux élèves qui n'ont pas remis leur enquête historique (la musique et l'éducation à Athènes) parmi les 18 élèves. Donc je choisirai parmi les 16 élèves qui ont fait leur enquête et avec qui j'ai réalisé un entretien individuel pour expliquer mes commentaires et poser les questions notées pendant ma lecture. Finalement, j'ai remarqué que les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire se mélangeaient peu aux élèves de 5<sup>e</sup> secondaire et que les filles prenaient beaucoup moins de place que les garçons en classe.

#### **B. Capacité de prendre la parole sans être étouffé par un collègue**

Puisque je connais les élèves ainsi que leur personnalité, il est préférable de jumeler certains élèves ensemble et en séparer d'autres pour minimiser l'effacement dialogique. Peut-être que je fais de la projection préventive et qu'au contraire, ces choix, à première vue discutables, auraient fait jaillir d'intéressants échanges. Toutefois, pour le temps qui m'est alloué d'ici la fin de l'année scolaire officielle (19 juin 2020), je considère qu'il est préférable de maximiser mes chances de discussions et d'échanges réels avant les vacances. De plus, les élèves qui n'ont pas l'obligation de faire des cours de rattrapage du 8 au 19 juin 2020 pour assurer leur réussite dans les cours de base seront « officieusement » en vacances dès le 8 juin. Il faut faire vite pour éviter de les perdre dans leur joie des vacances bien méritées ! Il aurait été contreproductif de tenir ces entretiens de groupe avant le 8 juin puisque les élèves étaient en période d'évaluations et d'examens. En sachant que plusieurs élèves du voyage d'études conjuguent parfois difficilement toutes les tâches demandées, il était peu recommandé de leur ajouter ce fardeau d'un entretien d'une heure. En contrepartie, il est possible que ces deux semaines soient considérées par les élèves comme des vacances et que leurs disponibilités ne concordent pas avec les plages horaires que j'envisageais.

D'ailleurs, j'ai écrit aux élèves, vendredi 5 juin 2020, pour leur proposer un rendez-vous selon leur horaire des deux prochaines semaines. Peut-être que leur disponibilité influencera la composition des sous-groupes pour les entrevues. Finalement, je crois que les activités réalisées pour renforcer les liens du groupe n'ont pas eu l'effet escompté (élèves toujours assis en fonction des secondaires, garçons et filles séparés). Alors je pense qu'il serait préférable de conserver, dans la mesure du possible, cette dynamique pour que les élèves se sentent à l'aise de parler.

### **C. Jour et heure à modifier au besoin**

Certains élèves travaillent et d'autres se lèvent tard le matin. Pour maximiser mes chances de les rencontrer dans des conditions optimales, il serait préférable de faire une entrevue qui se déroule entre 10h30 et midi (les laisser dormir et ne pas empiéter sur le diner) et entre 13h et 15h pour le deuxième groupe de la journée (ne pas empiéter sur leur après-midi, surtout s'il fait beau). Il serait également pertinent de ne pas laisser trop de temps entre les jours des entretiens pour éviter que les élèves se parlent et discutent des questions entre eux avant leur propre entretien.

### **Sous-groupes**

A.

<b>Noms</b>	<b>Objet d'étude</b> (Orientation de l'enquête selon l'importance des éléments perçus dans ma lecture)
Élève 1 (4 <sup>e</sup> sec.)	Acropole (Athènes) (Construction des temples + contexte historique + mythologie)
Élève 2 (4 <sup>e</sup> sec.)	Olympéion (Athènes) (Construction du temple et dimension)
Élève 3 (4 <sup>e</sup> sec.)	Sanctuaire Delphes (Fonction du site + temple Apollon + trésors + mythologie)
Élève 4 (4 <sup>e</sup> sec.)	Stade Delphes (Compétitions + infrastructure)

Ici, il s'agit d'un sous-groupe composé d'élèves de 4<sup>e</sup> secondaire qui possèdent une personnalité plus réservée en classe. Ces élèves montrent une belle ouverture d'esprit pour travailler avec des personnes qui n'appartiennent pas à leur cercle rapproché. J'ai eu l'occasion de leur enseigner l'année dernière et je crois qu'il existe un espace très ouvert à la discussion ou à la confrontation d'idées sans que les désaccords fassent taire l'un d'entre eux. De plus, tous les élèves ont débuté leur enquête par une question de recherche ou une interrogation liée à un site ou un édifice historique. Finalement, je sais que ces élèves ont eu l'occasion de jouer au Discovery Tour et ont une bonne idée de ce qu'ils peuvent trouver de leur objet de recherche dans le jeu.

B.

<b>Noms</b>	<b>Objet d'étude</b> (Orientation de l'enquête selon l'importance des éléments perçus dans ma lecture)
Élève 5 (5 <sup>e</sup> sec.)	Médecine grecque (Instruments + connaissances + analyse image)
Élève 6 (5 <sup>e</sup> sec.)	Mort chez les Grecs (Rituels et cérémonies + analyse images)
Élève 7 (5 <sup>e</sup> sec.)	Vidéo du cours-voyage
Élève 8	Vidéo du cours-voyage

(5 <sup>e</sup> sec.)	
Élève 9 (5 <sup>e</sup> sec.)	Vidéo du cours-voyage

Dans le cas de ce sous-groupe, il s'agit d'un groupe de filles qui se connaissent bien. Dans tous les cours réalisés en classe, elles se rassemblaient toujours au même endroit. D'un côté, il y a les trois filles de la vidéo qui sont solidaires l'une de l'autre et j'ai eu l'occasion d'échanger avec elles à quelques reprises après nos cours au sujet de leur projet de montage vidéo. Elles étaient à l'aise de discuter en petits groupes et s'ouvraient comme jamais, contrairement à ce qui se passe durant le cours (elles sont muettes). De plus, je sais qu'elles se voient à l'extérieur de l'école et qu'elles se mélangent très peu aux autres filles du groupe. Quant aux deux filles qui ont réalisé une enquête historique, elles font preuve d'ouverture pour discuter avec tous les autres élèves et elles connaissent bien le trio décrit précédemment. Elles sont également discrètes en classe, mais lorsque nous leur parlons en petit groupe, elles ne craignent pas de prendre position. J'ai intégré les filles de la vidéo à ce duo, car lorsque viendra le temps d'analyser les images des deux enquêtes, je pourrai comparer leur façon de s'approprier un artefact dans la mesure où elles n'ont pas été directement en contact avec un objet spécifique dans une enquête historique.

C.

<b>Noms</b>	<b>Objet d'étude</b> (Orientation de l'enquête selon l'importance des éléments perçus dans ma lecture)
Élève 10 (4 <sup>e</sup> sec.)	Musique (Instruments)
Élève 11 (4 <sup>e</sup> sec.)	Jeux olympiques modernes (Compétition + stade panathénaïque)
Élève 12 (4 <sup>e</sup> sec.)	Géologie de Santorin (Éruption volcanique + mode de vie civilisation minoenne)
Élève 13 (4 <sup>e</sup> sec.)	Site internet
Élève 14 (4 <sup>e</sup> sec.)	Site internet

Ce sous-groupe est celui qui me semble le plus hétérogène. Si je me fie au critère d'amitié ou de proximité, je pourrais souligner que cet aspect est peu présent, mis à part pour deux garçons. L'un de ces trois garçons est plutôt solitaire lorsque vient le temps de travailler en équipe, mais il participe activement en classe et répond à plusieurs des questions soulevées par l'enseignant. Quant aux filles, elles ont deux profils de personnalité très différents, mais elles se complètent bien pour ce travail d'équipe. C'est peut-être l'hétérogénéité de ce sous-groupe qui permettra des échanges fructueux.

D.

<b>Noms</b>	<b>Objet d'étude</b> (Orientation de l'enquête selon l'importance des éléments perçus dans ma lecture)
Élève 15 (5 <sup>e</sup> sec.)	La guerre (Stratégies + équipements + éducation des citoyens)
Élève 16 (5 <sup>e</sup> sec.)	Hephaïstéion (Construction du temple et dimension)
Élève 17 (5 <sup>e</sup> sec.)	Architecture moderne (Santorin) (Villages + matériaux et propriétés)
Élève 18 (5 <sup>e</sup> sec.)	Le Pirée (Fonctions + navires + environnement naturel)

Il s'agit de garçons dynamiques qui démontrent un intérêt certain pour les cours de sciences humaines. Ils ont choisi les premiers bureaux à l'avant de la classe pour être au centre de l'action. Ils aiment prendre position et n'hésitent pas à passer quelques commentaires humoristiques lorsque la porte leur semble grande ouverte. Je considère que les liens d'amitié et de complicité qui unissent ces garçons donnent l'impression qu'ils prennent de la place dans une classe. Pourtant, ils sont assez inoffensifs. J'ai cru bon de ne pas les jumeler avec les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire pour qu'ils puissent prendre toute la place qu'ils désirent sans « bousculer » les autres.

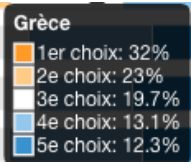
E.

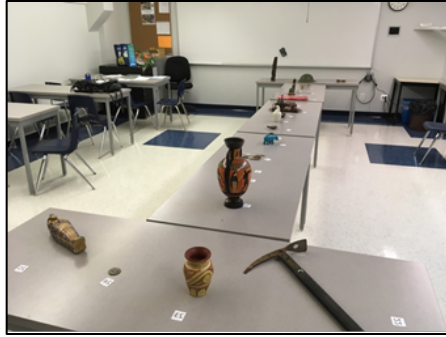
<b>Noms</b>	<b>Objet d'étude</b> (Orientation de l'enquête selon l'importance des éléments perçus dans ma lecture)
Élève 19 (4 <sup>e</sup> sec.)	Ancienne Théra (Vestiges + vie quotidienne)
Élève 20 (4 <sup>e</sup> sec.)	Jeux et jouets chez les Grecs (Objets + tavli + fonctionnement jeu)
Élève 21 (4 <sup>e</sup> sec.)	Commerce chez les Grecs (Transport + marchandises + monnaie)

Ces trois élèves sont des amis et ceux-ci ne se sont pas mêlés au groupe durant le cours-voyage. En classe, ils sont très discrets et peu bavards, alors il nous est possible d'observer en partie ce qu'ils pensent à l'intérieur de leurs travaux. J'ai eu l'occasion de les rencontrer en individuel tout au long de l'année et ils ont de la facilité à exprimer leur opinion lorsqu'ils ne sont pas en groupe-classe. J'ai pu également les observer lors d'une campagne de financement et ils font preuve d'une camaraderie respectueuse et posée. Fait à noter : l'un d'eux a montré son intérêt pour le cours dès le choix de la destination (mai 2019) et il a convaincu ses collègues et amis de se joindre à lui à la fin du mois de septembre 2019, au moment même où je croyais que le groupe était complet. C'est la raison pour laquelle j'ai cru bon les laisser au sein du même sous-groupe.

## Annexe E

### *Chronologie des évènements pour le cours-voyage en Grèce 2019-2020*

Mois	Description												
Mars 2019	<p><b><u>Présentation du cours-voyage aux élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- description du cours-voyage et objectifs</li> <li>- destination au choix des élèves (Portugal, Grèce, Italie, Russie, Turquie)</li> </ul>												
Avril 2019	<p><b><u>Sondage et choix de la Grèce comme destination :</u></b></p>  <table border="1" data-bbox="456 743 646 905"> <thead> <tr> <th>Choix</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1er choix</td> <td>32%</td> </tr> <tr> <td>2e choix</td> <td>23%</td> </tr> <tr> <td>3e choix</td> <td>19.7%</td> </tr> <tr> <td>4e choix</td> <td>13.1%</td> </tr> <tr> <td>5e choix</td> <td>12.3%</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>- information par courriel auprès de tous les élèves</li> <li>- rencontre d'information à la bibliothèque sur l'heure du midi</li> <li>- envoi d'une lettre de motivation pour participer à l'aventure du cours-voyage</li> </ul>	Choix	Pourcentage	1er choix	32%	2e choix	23%	3e choix	19.7%	4e choix	13.1%	5e choix	12.3%
Choix	Pourcentage												
1er choix	32%												
2e choix	23%												
3e choix	19.7%												
4e choix	13.1%												
5e choix	12.3%												
Septembre 2019	<p><b><u>Constitution du groupe</u></b> pour le voyage d'études en Grèce (23 élèves)</p>												
Octobre 2019	Rencontre de parents												
Octobre 2019	Début du cours au local 305												
Octobre 2019	<p><b><u>Activité découverte avec des artefacts au centre de la classe :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une série de 20 objets disposés sur des tables au centre de la classe.</li> <li>- exploration et petit questionnaire pour encourager l'analyse et la réflexion.</li> </ul>												



Consignes de l'activité :

- Faites le tour des objets.
- Que regardez-vous en premier lorsque vous rencontrez un objet ? Et ensuite...
- Vous êtes archéologue et vous découvrez deux objets, lesquels ? Matériaux utilisés ? Fabriqués à quelle époque ET à quel endroit ? Servait à quoi (hypothèse) ? Pour chacune des questions, indiquez l'indice (les indices) qui vous fait (font) dire ceci ou cela.
- Si vous aviez la chance de rencontrer l'artisan qui a fabriqué cet objet, quelles questions lui poseriez-vous pour mieux comprendre l'origine de l'objet et son utilisation par les individus du passé ?
- Lequel de ces objets a piqué le plus votre curiosité ? Pourquoi ?

Octobre 2019

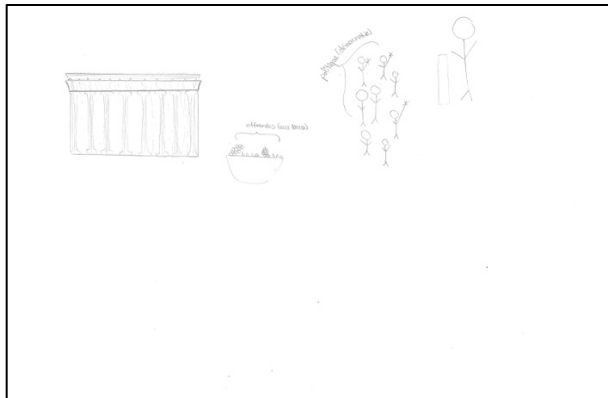
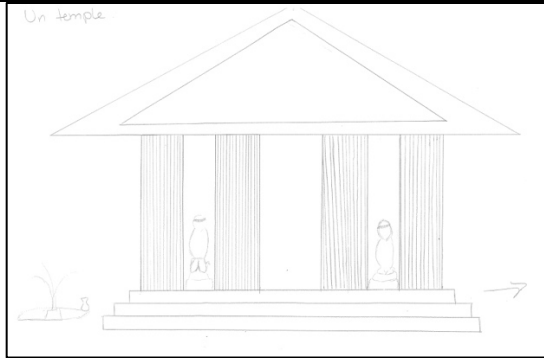
**Activité « dessiner un temple grec tel que nous aurions pu le voir sur l'Acropole au V<sup>e</sup> siècle avant notre ère » (en équipe).**

Consignes de l'activité :

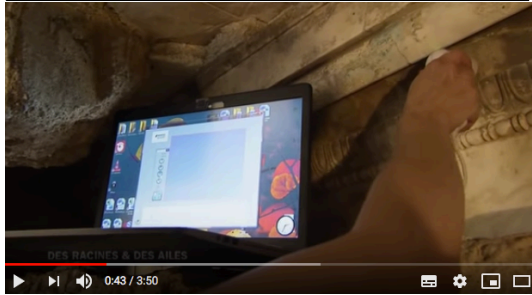
- En équipe de 2-3, utilisez la feuille 11x17 qui se trouve sur votre bureau ainsi que les crayons de couleur à l'avant de la classe.
- Complétez la mission suivante :
  - (1) dessinez un temple grec (contexte : vous êtes sur l'Acropole d'Athènes au V<sup>e</sup> siècle avant notre ère)
  - (2) que font les gens sur l'Acropole ?







Visionnement d'un reportage (enquête archéologique) sur le mythe de la Grèce blanche et les couleurs des temples (Parthénon) et la façon de prouver cette réalité (court reportage sur les techniques employées pour déterminer la présence de couleurs sur les temples et statues de la Grèce ancienne).



Petit questionnaire sur ce que vous saviez et ce que vous avez appris au sujet de la présence de couleurs sur les temples.

Consignes :

- Qu'est-ce qui a influencé la création de votre dessin ?
- Nommez une ou des difficultés rencontrées dans cet exercice de dessiner un temple grec du V<sup>e</sup> siècle avant notre ère.
- Nommez une ou des difficultés rencontrées dans cet exercice de dessiner (ou décrire) ce que font les individus de cette époque près du temps grec.
- À la suite de l'extrait d'un reportage sur la reconstitution du Parthénon au 5<sup>e</sup> siècle de notre ère, votre image d'un temple grec sur l'Acropole est-elle différente maintenant ? Expliquez.
- Selon vous, quel rôle peut jouer la science dans notre compréhension des réalités du passé ?

Novembre  
2019

**Choix des sujets de recherche et responsabilités des élèves** du cours-voyage :

- pige des sujets
- choix d'une ou deux images de votre sujet sur le mur arrière de la classe (une exposition de photos d'artéfacts et de sites historiques)
- description de la première mission à compléter : l'étape 1 de votre enquête



Décembre  
2019


**Activité lecture d'un édifice historique** (les couches historiques de l'école)

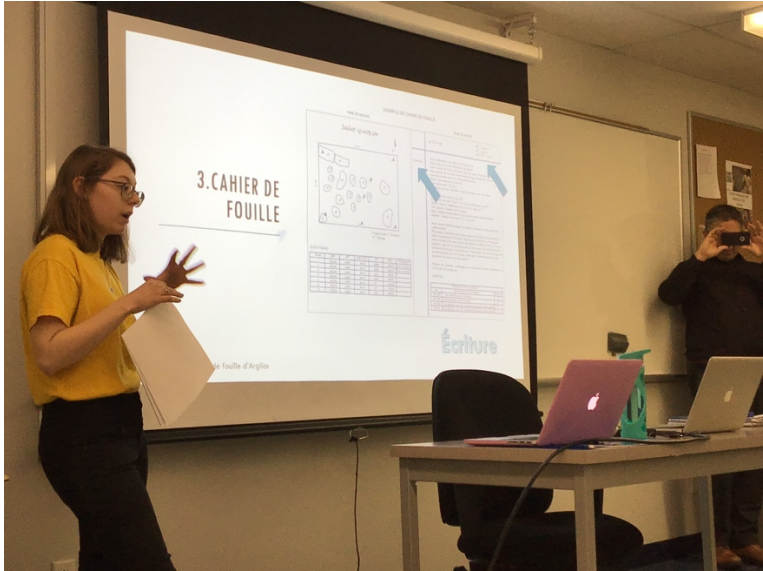
- Promenade en deux groupes à l'étude dans l'école (garçons avec M. Faille et les filles avec M. Péloquin) pour observer et analyser les couches de l'histoire dans le bâtiment.
- Exploration des sous-sols, des locaux de 1<sup>re</sup> secondaire et de la bibliothèque pour montrer les photos de l'école depuis les années 1960).

Décembre  
2019

**Création de la ligne du temps historique sur le mur du local 305**

- courte discussion sur les périodes historiques de l'histoire de la Grèce
- pourquoi découper l'histoire « en tranches » ?
- pourquoi utiliser les termes « minoen, géométrique, obscurs, archaïque, classique, hellénistique, romaine, ottomane et moderne » pour qualifier les périodes historiques de la Grèce ?


	<p>- installation d'images de certains artefacts ou sites historiques au mur qui se situent dans ces différents espace-temps</p> 
Janvier 2020	<p>Remise de <b><u>l'étape 1</u></b> de votre recherche (retour sous forme de commentaires)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ce que vous connaissez de votre sujet</li> <li>- analyse des images de votre sujet prises au mur de la classe (<i>je vois, je pense, je me demande...</i>)</li> <li>- questions auxquelles vous aimeriez répondre sur votre sujet</li> </ul>
Février 2020	<p>Remise de <b><u>l'étape 2</u></b> de votre recherche (retour sous forme de commentaires)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À la suite de quelques lectures, modification de votre question de recherche</li> <li>- Formulation d'hypothèses au sujet de votre ou vos questions de recherche</li> <li>- Identification des sources qui vous seront utiles pour débiter votre enquête</li> </ul>
Février 2020	<p><b><u>Questions préparatoires</u></b> pour la conférence sur l'archéologie (Argilos)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplir un formulaire <b>Forms</b> (en ligne)</li> <li>- Qu'est-ce qui représente le travail de l'archéologue (choix d'images) ?</li> <li>- À quoi sert l'archéologie pour l'apprentissage de l'histoire ?</li> </ul>
Février 2020	<p><b>Conférence</b> d'une étudiante de l'Université de Montréal, Audrey Dé-nommé.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rôle de l'archéologie pour la compréhension des sociétés du passé</li> <li>- Site archéologique d'Argilos en Grèce (expérience de fouilles)</li> <li>- Les techniques en archéologie et les qualités à posséder pour faire ce métier</li> </ul> 
Février 2020	<p><b>Conférence</b> de Thierry Desjardins sur Troie et l'archéologie (soirée Cinéma)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La guerre de Troie : mythe ou réalité ? Explications de M. Desjardins</li> <li>- Description des travaux de l'archéologue Heinrich Schliemann</li> <li>- Présentation du film <i>Troie</i> (version courte) entrecoupé de commentaires</li> </ul>



Mars 2020

- Organisation d'une sortie au Musée des beaux-arts de Montréal (\*annulée)
- Activité exploratoire des collections de la Grèce antique dans l'exposition des Arts du Tout-Monde
- Rencontre avec la conservatrice en chef des collections de la Grèce ancienne

Mars 2020	- Annulation du voyage en Grèce (tous les voyages scolaires au Québec)
Mars 2020	- Appel téléphonique à tous les élèves du voyage pour proposer une voie alternative au voyage en Grèce (casque de réalité virtuelle et/ou jeu vidéo).  - Discussions avec l'historien en résidence chez Ubisoft, Maxime Durand.
Avril 2020	- Ubisoft nous remet des licences gratuites pour explorer le Discovery Tour du jeu <i>Assassin's Creed Odyssey</i> .  - La plateforme de jeux en ligne de Google, Stadia, nous remet un code d'accès à l'abonnement Stadia pour 3 mois (gratuitement)
Mars – avril 2020	Discussion en visioconférence sur Teams pour discuter de la suite du projet du cours-voyage
Avril 2020	- <b>Remise de l'étape 3</b> : les enquêtes historiques sur vos objets de recherche  - Discussions en ligne avec certains élèves au sujet de leur enquête
Avril – mai 2020	- Envoi des codes d'accès (Stadia et Ubisoft) pour jouer au Discovery Tour en ligne  - Familiarisation avec le jeu sans recevoir des consignes spécifiques sur le jeu  - Réception des dernières enquêtes historiennes des élèves
	
Mai 2020	- Proposition d'une visite virtuelle de votre site historique ou objet de recherche à partir du Discovery Tour.  - Participation des filles responsables du site internet pour intégrer les travaux des élèves sur le site.

Mai 2020	- Rencontres individuelles en visioconférence avec tous les élèves ayant produit une enquête historique afin d'expliquer les commentaires et questions notés dans le travail de chacun (entre 15 et 30 minutes)
Juin 2020	- Entretiens de groupe sur le cours-voyage. - Entretiens avec les élèves qui ont réalisé une visite guidée à l'intérieur du Discovery Tour.



## Annexe F

### *Support visuel accompagnant les entretiens de groupe à distance*

#### Première partie de l'entretien

## Entretien de groupe

Voyage d'études sur des sites historiques

### Mise en situation

Tableau « chronologie des événements »



**Activité réalisée au tout début de l'année scolaire:**

Faire de l'histoire en classe avec des objets (3D) et une image à l'écran :

Que peuvent-ils nous apprendre sur les individus/sociétés du passé et du présent ?

Que feriez-vous pour en apprendre sur ces individus du passé ?

**Deuxième partie de l'entretien**

Note au lecteur : ces deux images ont été prises lors du cours-voyage en Grèce en 2017. Nous avons choisi ces vestiges pour encourager les élèves à analyser ces sites qui ne figuraient pas dans les enquêtes réalisées par les participants de l'entretien. À titre d'exemple, l'image du théâtre d'Épidaure a été utilisée uniquement dans l'entretien #4 puisque l'un des participants avait réalisé son enquête historique sur le temple de Zeus olympien à Athènes.





Note au lecteur : le choix de ces trois restitutions est influencé par le fait que nous souhaitons savoir si ces restitutions peuvent contribuer à la construction de l'analyse d'un site historique et, si oui, comment. Pour ce faire, la question suivante a guidé les échanges : à quoi peut servir une reconstitution d'un site historique lors d'une enquête en histoire ? De plus, nous avons choisi trois formats de la restitution du Parthénon pour voir si la forme de la restitution influence le niveau de confiance des élèves envers ces documents. L'une est le produit d'un travail numérique, l'autre d'un dessin à l'aquarelle et la dernière est une réplique grandeur nature du Parthénon à Nashville, aux États-Unis.

	<p><b><u>À quoi peut servir une reconstitution ?</u></b> <b><u>Comment s'en servir pour comprendre le passé ?</u></b></p>
	

Pourquoi se rendre sur place (voyage ou sortie scolaire) pour en apprendre sur les individus et les sociétés du passé quand nous pouvons le faire de chez nous grâce aux films, documentaires, objets sur internet et jeux vidéos ?

En quoi cela vous aide-t-il à comprendre le contexte d'époque ?

# Annexe G



Faculté des sciences de l'éducation  
Département de didactique

## Addenda au formulaire d'information et de consentement

### Visite virtuelle des sites historiques de la Grèce antique

Pour le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-111-D en date du 13 décembre 2019.

<b>Titre du projet de recherche :</b>	« Le patrimoine comme source première pour l'apprentissage de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté : le cas d'un cours-voyage au secondaire »
<b>Chercheur responsable du projet de recherche</b>	Kevin Pélouin Doctorant en didactique de l'histoire et enseignant au secondaire (Collège Saint-Hilaire) Faculté des sciences de l'éducation Département de didactique Téléphone : (450) 467-7001 Courriel : <a href="mailto:kevin.pelouin@umontreal.ca">kevin.pelouin@umontreal.ca</a>
<b>et directeur de recherche :</b>	Marc-André Ethier Professeur titulaire Faculté des sciences de l'éducation Département de didactique Téléphone : (514) 343-7248 Courriel : <a href="mailto:marc.andre.ethier@umontreal.ca">marc.andre.ethier@umontreal.ca</a>

### 1. Introduction

Vous avez déjà accepté de participer au projet de recherche intitulé « Le patrimoine comme source première pour l'apprentissage de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté : le cas d'un cours-voyage au secondaire » pour lequel vous avez signé un formulaire d'information et de consentement.

Par le présent addenda qui s'ajoute à ce formulaire dont toutes les sections demeurent valables, nous désirons vous fournir des informations nouvelles/supplémentaires à propos du projet de recherche.

### 2. Présentation du contexte

La contribution des participants à nos travaux a été très enrichissante depuis le début de cette recherche doctorale. L'annulation de tous les voyages scolaires au Québec, prévus entre mars et juin 2020, nous a mené à modifier un aspect du cours-voyage au Collège Saint-Hilaire. Ce nouveau volet, qui n'était pas prévu au départ, correspond à une activité de visite virtuelle des sites historiques grecs de l'Antiquité. Afin de pouvoir tenir compte de cette nouvelle réalité pour notre projet, nous souhaitons solliciter votre participation pour ce tour virtuel de la Grèce ancienne, non prévue initialement. Le présent addenda vise à vous présenter cette activité de visite virtuelle à partir du ~~Discovery~~ ~~Tour Odyssey~~ d'Ubisoft et à solliciter votre consentement pour y participer, de façon volontaire, selon votre intérêt et votre disponibilité.

### 3. Implication pour votre participation

Addenda au formulaire d'information et de consentement approuvé le 13 mai 2020 par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie.

Page 1 sur 3

Dans un premier temps, cette nouvelle étape de la recherche implique de se familiariser avec une réalité du passé de la Grèce ancienne par l'entremise du *Discovery Tour Odyssey* (2019) du jeu vidéo *Assassin's Creed* d'Ubisoft. Pour ce faire, nous fournirons deux codes d'accès. Le premier code permettra d'entrer sur le site internet Stadia, une plateforme qui héberge des jeux vidéos en ligne, dont celui qui nous intéresse pour la présente recherche. Le deuxième code permettra d'avoir accès au *Discovery Tour Odyssey*. Vous aurez une semaine pour explorer le jeu et ses composantes. Par la suite, nous vous demanderons de réaliser votre présentation orale sur le site historique que vous deviez visiter en Grèce en utilisant un logiciel gratuit de capture d'écran. Vous aurez l'occasion d'effacer ou de recommencer votre enregistrement le nombre de fois que vous le souhaitez. Une fois terminé votre dernier enregistrement, un fichier mp4 sera créé sur le bureau de votre ordinateur. À ce moment, nous vous demanderons de déposer ce document audio-vidéo sur l'application Teams du Collège Saint-Hilaire, dans un fichier prévu à cet effet (il portera le nom suivant : enregistrement\_Discovery\_Tour). La durée d'enregistrement pourra varier d'une personne à l'autre, mais nous croyons que cette activité d'enregistrement pourrait varier entre 5 et 15 minutes.

#### **4. Personnes-ressources**

Si vous avez des questions sur les aspects scientifiques du projet de recherche ou si vous souhaitez vous retirer du projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur responsable de ce projet de recherche aux coordonnées suivantes : Kevin Péloquin, candidat au doctorat en didactique de l'histoire et enseignant en univers social au Collège Saint-Hilaire (450-467-7001, [kevin.peloquin@umontreal.ca](mailto:kevin.peloquin@umontreal.ca)). Vous pouvez aussi contacter Madame Dorsay Talai (directrice des services pédagogiques du Collège) au 450-467-7001 poste 2120 ou par courriel au [dtalai@csh.qc.ca](mailto:dtalai@csh.qc.ca).

Toute plainte concernant cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca). L'ombudsman accepte les appels à frais virés. Il s'exprime en français et en anglais et prend les appels entre 9h et 17h.

#### **5. Surveillance des aspects éthiques du projet de recherche**

Le Comité d'éthique de la recherche clinique de l'Université de Montréal a approuvé le projet de recherche, incluant cet addenda, et en assure le suivi.

**Consentement.**

<b>Titre du projet de recherche :</b>	Le patrimoine comme source première pour l'apprentissage de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté : le cas d'un cours-voyage au secondaire
---------------------------------------	---

**1. Consentement du participant |**

J'ai pris connaissance du présent addenda au formulaire d'information et de consentement et j'ai reçu des explications complètes et détaillées. On a répondu à mes questions et on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision. Après réflexion, je consens à signer cet addenda aux conditions qui y sont énoncées.

---

Nom et signature du participant

Date

**2. Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche**

J'ai expliqué au participant les termes du présent addenda et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

---

Nom et signature de la personne qui obtient le consentement

Date

**3. Signature et engagement du chercheur responsable de ce projet de recherche**

Je certifie qu'on a expliqué au participant le présent addenda et que l'on a répondu aux questions qu'il avait.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à cet addenda.

---

Nom et signature du chercheur responsable de ce projet de recherche

Date

## Annexe H



### Aux parents des élèves du voyage d'études sur des sites historiques en Grèce 2019-2020

Chers parents,

À la suite de l'annulation du voyage en Grèce à la mi-mars 2020, M. Péloquin s'est engagé à trouver une alternative afin de permettre aux élèves de concrétiser leur projet de voyage. Des démarches ont donc été entreprises auprès de la compagnie Ubisoft pour faciliter l'accès à tous les élèves du cours-voyage au jeu vidéo historique *Assassin's Creed Odyssey*, à partir duquel il sera possible de visiter virtuellement la Grèce ancienne. Cette activité alternative fait partie intégrante du cours-voyage. Vous avez d'ailleurs reçu le 14 avril dernier un courriel explicatif de M. Péloquin à ce sujet.

En ayant accès à ce jeu en ligne sur la plateforme Stadia, il est possible d'explorer son *Discovery Tour*, la version uniquement historique du jeu, dans laquelle il n'existe aucune trame narrative et aucune violence. C'est dans ce *Discovery Tour* que M. Péloquin souhaite amener les élèves à découvrir des réalités de ce passé reconstitué de la Grèce ancienne du 5<sup>e</sup> siècle avant notre ère.

Nous sommes conscients que l'âge minimum pour avoir accès à ce jeu, qui est considéré comme un jeu pour public mature, est de 17 ans. La seule façon de donner accès gratuitement aux élèves au *Discovery Tour Odyssey* est de passer par le jeu vidéo historique. Cependant, les élèves auront comme mission d'explorer spécifiquement le *Discovery Tour* et non le jeu *Assassin's Creed Odyssey*.

Par la présente, si vous consentez à ce que votre enfant puisse explorer virtuellement la Grèce ancienne dans le cadre scolaire (jusqu'à la fin juin), nous vous demandons de bien vouloir répondre à ce document par courriel d'ici le 30 avril. Votre réponse nous permettra de savoir que vous êtes informés de la situation et que vous consentez à ce que M. Péloquin, responsable du cours-voyage en Grèce, puisse vous acheminer les codes d'accès. De cette façon, vous pourrez les communiquer à votre enfant, ce qui lui permettra de se connecter sur la plateforme de jeu en ligne Stadia (appartenant à Google) et de débiter ce voyage virtuel de la Grèce ancienne.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec moi ou M. Péloquin.

Merci de votre précieuse collaboration,

Dorsay Talai  
Directrice des services pédagogiques



## Annexe I

### *Liste des sujets pour l'implication des élèves dans le cours-voyage*

Nous avons placé les noms des élèves dans un panier et avons procédé à une pige afin de connaître leur choix d'engagement pour la phase de préparation.

Thèmes	Sites historiques	Élève ou équipe
1. Acropole (temples)	Athènes (Parthénon, Érechthéion et Propylées)	
2. Art grec	Sculpture : musée Acropole, musée archéologique Athènes	
3. Château-fort (le Palamède)	Nauplie	
4. Culte funéraire	Cité-État de Mycènes : trésor d'Atrée, tombe de Clytemnestre. Tombe à tholos Mycènes	
5. Guerres médiques	Corinthe  Les objets de la guerre chez les Grecs de l'Antiquité (combattre chez les Grecs de l'Antiquité).	
6. La musique et la danse chez les Grecs (Antiquité)	Musée archéologique d'Athènes  Théâtre d'Épidaure	
7. La cuisine grecque (Antiquité à aujourd'hui)	Musée archéologique d'Athènes	
8. Mythologie Statues et les caractéristiques	Zeus, Athéna et Dionysos à Athènes, Apollon à Corinthe, Delphes, etc.	
9. La médecine	Épidaure (sanctuaire d'Asclépios)	
10. Religion (empire byzantin)	Monastère Ossios Loukas	
11. Sports et jeux olympiques (Antiquité)	Stade de Delphes  Stade à Athènes	
12. Sanctuaire et oracle de Delphes	Temple d'Apollon (Delphes)	

13. Temple d'Héphaïstos	Athènes	
14. Théâtre, odéon et auteurs	Théâtre d'Épidaure Odéon à Athènes	
15. Le commerce grec durant l'Antiquité	Pirée Musée archéologique d'Athènes	
16. La géologie de Santorin (archipel volcanique)	Santorin Villages de Pyrgos, Emborio et Fira	
17. Vestiges archéologiques de Santorin	Akrotiri	
18. Thira (ancienne ville antique de Santorin)	Santorin	
19. L'école et l'instruction chez les Grecs (Antiquité)	Agora Musée archéologique d'Athènes	
20. Les jouets et les jeux chez les Grecs	Musée archéologique d'Athènes	
21. Les grands philosophes (Socrate, Platon, Aristote)		
22. Démocratie athénienne : La vie politique à Athènes durant l'Antiquité	Athènes Agora d'Athènes	
23. Le canal de Corinthe	Corinthe	
24. Mode, coiffure, maquillage durant l'Antiquité	Musée archéologique d'Athènes	
25. L'armée grecque (Antiquité)	Mycènes	
26. Caméra vidéo et photographies		3 personnes
27. Site Internet du cours-voyage		2 personnes

## Annexe J

### Guide pour votre enquête à titre d'historien.ne

#### ÉTAPE 1

À partir de votre choix de sujet, vous devez élaborer une question-problème qui lancera votre enquête.

Écrivez votre choix de sujet dans cet encadré :

#### Entrez au cœur d'une enquête en classe d'histoire

Dans le cadre du cours-voyage en Grèce, vous jouez le rôle d'expert.e sur un sujet en lien avec l'histoire de la Grèce (de l'Antiquité à aujourd'hui). À partir d'un artefact ou d'un édifice/site historique, vous devez réaliser une enquête pour être en mesure de relever des informations qui nous permettent de mieux saisir les sociétés du passé et du présent.

Au courant des prochaines semaines, nous allons vous accompagner dans cette démarche d'enquête. Pour cette première étape, prenez le temps de répondre aux questions ci-dessous afin de faire un portrait général de votre choix de sujet.

1. Pourquoi avez-vous choisi ce sujet ? Pourquoi vous intéresse-t-il ? (Prenez tout l'espace nécessaire pour répondre.)
2. Que connaissez-vous sur ce sujet actuellement ? Écrivez tout ce qui vous vient à l'esprit (prenez tout l'espace nécessaire).
3. Observez chacune des photos d'artefacts et de sites historiques qui se trouvent sur le mur de la classe. (a) identifiez celle(s) qui correspond(ent) à votre sujet d'enquête. (b) décrochez cette image (ou ces images) pour débiter votre enquête. Complétez les actions suivantes (comme au dernier cours) en écrivant dans chacun des encadrés:

**Décrivez ce que vous voyez** (vous pouvez ajouter des tirets)

<b>Je vois...</b>  -  -  -  -
---

**Décrivez ce que vous pensez** (fonction(s), matériaux utilisés, propriétaire, producteur...)

<b>Je pense que...</b>  -  -  -  -
--

**À la lumière de vos observations, quelles interrogations émergent ?**

<b>Je me demande...</b>  -  -  -  -
---

4. À titre de guide historique mandaté.e par le Collège Saint-Hilaire, vous avez pour **mission** de nous **faire découvrir un fragment** de l'histoire grecque par l'entremise des artefacts trouvés ou des sites historiques qui seront visités en avril prochain.

**Que cherchez-vous à savoir ?**

Pour débiter votre enquête, vous devez **élaborer une question-problème à résoudre**. Pour qu'il puisse y avoir une enquête, vous devez vous interroger sur ce que vous souhaitez trouver. Identifiez une, deux ou trois questions de recherche que vous aimeriez résoudre au courant de prochaines semaines (nous en retiendrons éventuellement qu'une seule).

**Question(s) de recherche** (nous discuterons ensemble de votre choix ou de vos choix)

1.
2.
3.

---

Rencontre avec l'enseignant responsable sur ma question-problème

Je ferai mes commentaires ici.
--------------------------------

## Annexe K

### Guide pour votre enquête à titre d'historien.ne

#### ÉTAPE 2

a) À partir de votre question-problème ou de vos questions de recherche, essayez de formuler une ou des **hypothèses** de recherche.

Mon hypothèse ou mes hypothèses : Selon moi ...

Je pense que...
-----------------

b) Comment allez-vous faire pour trouver des indices et éléments de réponse ? Prenez le temps, durant les prochaines semaines, de relever les ressources qui vous seront utiles pour répondre à votre ou vos questions de recherche.

Identifiez les ressources qui vous seront potentiellement utiles et justifiez vos choix!

(Il s'agit d'un premier contact avec votre bibliographie de départ. Celle-ci se peaufinera durant votre recherche au retour des vacances de Noël).

<u>Ressources</u> (Site internet, livre, article scientifique, guide de voyage, artefacts, texte d'un auteur d'époque, texte d'un.e historien.ne, etc.)	<u>En quoi cela vous sera utile ?</u> (Courte justification)

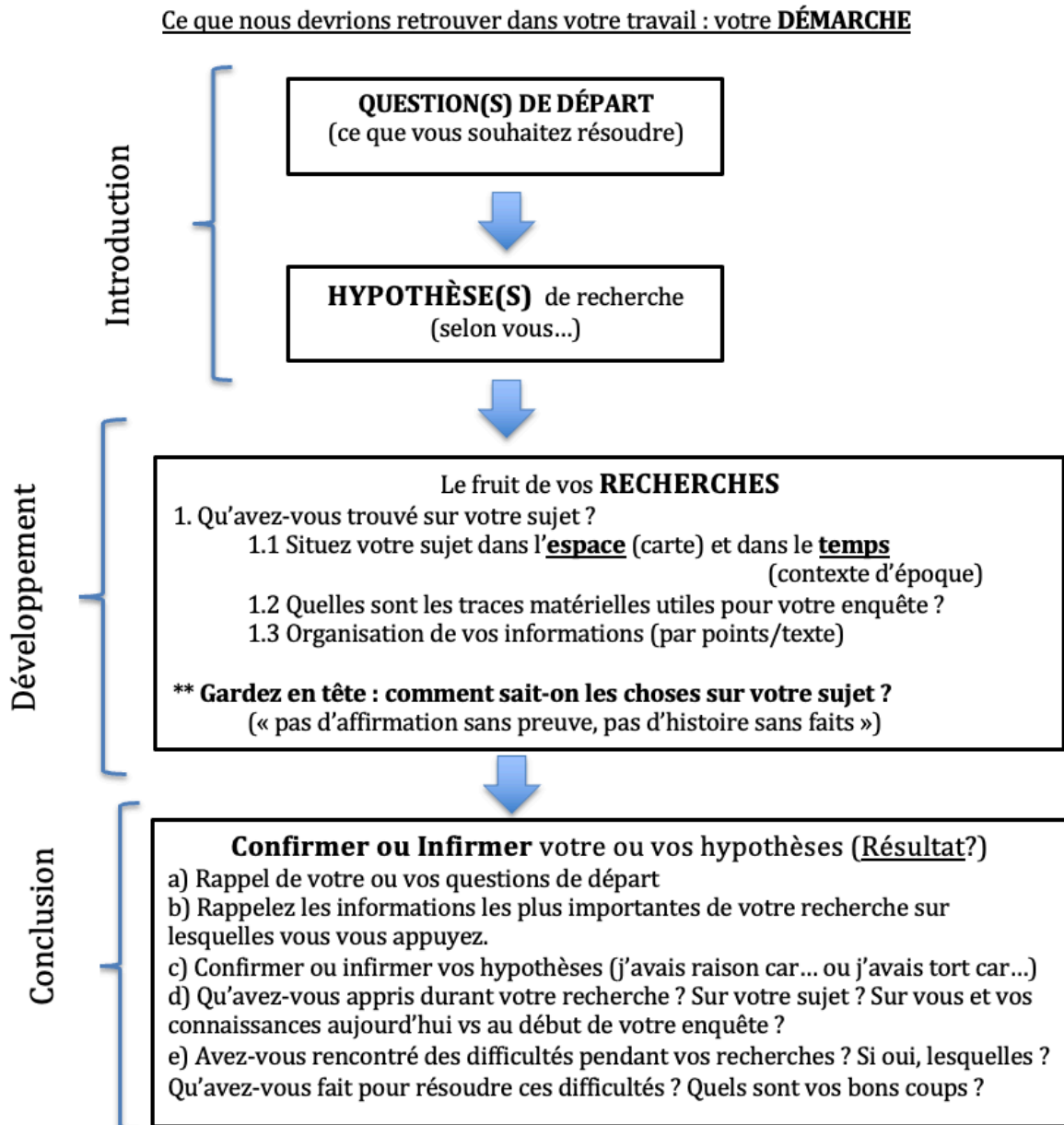
Commentaires de l'enseignant-chercheur

--

## Annexe L

### Structure de l'enquête

En histoire, nous utilisons toujours une **démarche** pour trouver des réponses à nos interrogations. Pour ce faire, le chercheur ou la chercheuse se sert des **traces du passé** pour répondre à une ou des **questions-problèmes** pour ainsi orienter ses **recherches** et ses **analyses**.



## Annexe M

### *Attribution des TD dans le ACO selon les objets d'études*

Cours-voyage en GRÈCE 2019-2020	
Objet d'étude	Tours suggérés
Guerre et stratégies	<b>Conflits et batailles</b> - Les Thermopyles - La bataille d'Amphipolis
Le commerce durant l'Antiquité classique	<b>Sites célèbres</b> - Le Pirée <b>Vie quotidienne</b> - Mines d'argent du Laurion
Jeux et jouets	<b>Vie quotidienne</b> La maisonnée urbaine
Instruments de musique	<b>Art, religion et mythes</b> École de Grèce – Musique
La médecine	<b>Sites célèbres</b> - Sanctuaire d'Asclépios à Épidaure
Temple de Zeus olympien (comparaison avec le temple de Zeus à Olympie)	<b>Sites célèbres</b> Dieux de l'Olympe (Temple de Zeus à Olympie)
Sanctuaire de Delphes	<b>Sites célèbres</b> - L'Oracle de Delphes
La musique	<b>Art, religion et mythes</b> École de Grèce – Musique
Éducation	<b>a) Vie quotidienne</b> La vie d'une Grecque <b>b) Conflits et batailles</b> - L'éducation spartiate <b>c) Politique et philosophie</b> École de Grèce – Philosophie
Le Pirée durant l'Antiquité	<b>Sites célèbres</b> - Le Pirée
L'Acropole	<b>Sites célèbres</b> - L'Acropole d'Athènes
Les cultes funéraires	<b>Art, religion et mythes</b>
Jeux olympiques de l'Antiquité	<b>Art, religion et mythes</b> - Les jeux Olympiques
Temple d'Héphaïstos	<b>Sites célèbres</b> - L'agora d'Athènes