

Université de Montréal

**Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien
avec la méthode historique et l'intervention éducative
d'enseignants d'histoire au secondaire**

par Vincent Boutonnet

Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de
l'obtention du grade de Ph. D. en didactique

Juin, 2013

© Boutonnet Vincent, 2013

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

**Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien
avec la méthode historique et l'intervention
éducative d'enseignants d'histoire au secondaire**

Présentée par :
Vincent Boutonnet

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Claude Boivin, présidente du jury

Marc-André Éthier, directeur de recherche

Jean-Pierre Charland, membre du jury

Johanne Lebrun, membre externe

Daniel Daigle, représentant de la doyenne

Résumé en français

Les manuels d'histoire ont souvent fait l'objet d'analyses concernant leur contenu et leur qualité, mais rarement leurs usages en classe. Cette thèse vise à décrire et analyser comment des enseignants d'histoire du Québec au secondaire utilisent le manuel et toute autre ressource didactique. Le problème consiste à mieux connaître ce qui se passe en classe depuis l'implantation de la réforme curriculaire, en 2001, et comment les conceptions des enseignants influencent leurs pratiques en lien avec l'exercice de la méthode historique. Ce travail décrit des pratiques enseignantes selon leur intervention éducative, les ressources didactiques utilisées et l'activité de l'élève en classe. Pour ce faire, la collecte de données est réalisée au travers d'un sondage en ligne (n= 81), d'observations en classe et d'entrevues (n=8) avec les participants. Les enseignants d'histoire utilisent souvent le manuel, mais leur intervention n'est pas structurée par son contenu ou ses exercices. Les cahiers d'exercices ou le récit de l'enseignant semblent structurer principalement leurs interventions. En fait, leurs conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage en histoire déterminent le plus souvent l'usage du manuel et des autres ressources didactiques d'une manière traditionnelle ou d'une manière qui exerce authentiquement la méthode historique. Afin de décrire ces différents usages, la thèse propose une typologie qui distingue les différentes modalités mises en place afin d'utiliser les ressources didactiques et exercer la méthode historique. Trois principaux types sont énoncés : *intensif*, *extensif* et *critique*. Un quatrième type a été ajouté afin de mieux nuancer les différentes pratiques enseignantes rencontrées : *extensif-méthodique*. Ce dernier type s'explique par une pratique enseignante qui concilie les types *extensif* et *critique* selon les besoins de l'enseignant. La thèse souligne la persistance de pratiques transmissives et magistrocentrées qui limitent un exercice authentique de la méthode historique, alors que le curriculum vise un enseignement constructiviste et que plus de ressources sont disponibles pour les enseignants.

Mots clés : *manuel ; ressources ; méthode historique ; pratiques enseignantes ; intervention éducative ; secondaire ; histoire.*

Abstract

History textbooks are mainly analyzed for their content and quality but not for their real use in classrooms. This thesis aims to describe and analyze how high school history teachers in Quebec use textbooks and other instructional resources. The issue is to know what is going on into classrooms since the new curriculum is in effect and how teachers' beliefs influence their practices related to the development of historical method skills. This work describes the teaching practices according to their educational intervention, learning resources used and the student's activities during class. The data was collected with an online survey (n= 81), classroom observations and interviews (n= 8) with the participants. Teachers often use textbooks, but are not automatically led by its content or exercises. Workbooks or teacher's narrative seem to mainly structure their interventions. Yet, the belief system about teaching and learning history more specifically leads teachers to use textbooks in a traditional way or in a way that fosters historical method. To describe these various uses, the thesis proposes a typology that distinguishes the different modalities put in place to use learning resources and perform historical method. Three main types are described: *intensive*, *extensive* and *critical*. A fourth type was added in order to better explain the different teaching practices encountered: *extensive-methodical*. The latter type is explained by a teaching practice that combines *extensive* and *critical* types related to the needs of the teacher. The thesis points out the persistence of transmissive and teacher-centered practices limiting authentic historical method exercise while curriculum aims a constructivist way and that more learning resources are available for teachers.

Keywords: textbooks; resources; historical method; teaching practices; educational intervention; high school; history.

Table des matières

Résumé en français	i
Abstract	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	viii
Remerciements	x
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE	2
1.1. CONTEXTE PRATIQUE	2
1.1.1. <i>De nouvelles conditions d'enseignement</i>	2
1.1.2. <i>La place et l'utilisation des ensembles didactiques</i>	5
1.1.3. <i>L'exercice de la méthode historique</i>	7
1.2. PROBLÈME GÉNÉRAL	8
1.3. PROBLÈME SPÉCIFIQUE	9
1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE	10
1.5. RETOMBÉES ATTENDUES DE LA RECHERCHE	11
2. CADRE CONCEPTUEL	13
2.1. L'EXERCICE DE LA MÉTHODE HISTORIQUE	13
2.1.1. <i>La pensée historique</i>	14
2.1.2. <i>La perspective historique</i>	16
2.1.3. <i>La méthode historique</i>	19
2.2. L'INTERVENTION ÉDUCATIVE	22
2.2.1. <i>De la structuration à la conceptualisation</i>	22
La structuration du savoir	22
La conceptualisation en histoire	25
2.2.2. <i>Les modèles d'intervention éducative</i>	28
MIE1 – l'hétérostructuration cognitive traditionnelle	29
MIE2 – l'autostructuration cognitive	31
MIE3 – l'hétérostructuration cognitive coactive	31
MIE4 – l'interstructuration cognitive	33

2.2.3. <i>L'intervention éducative et l'exercice de la méthode historique en classe</i>	35
Liens avec la construction du savoir.	35
Liens avec les représentations des enseignants.	36
2.3. L'UTILISATION DES ENSEMBLES DIDACTIQUES.....	42
2.3.1. <i>Les fonctions attendues des ensembles didactiques</i>	43
Des fonctions attendues.	43
Une réception mitigée.	45
2.3.2. <i>Les usages effectifs des ensembles didactiques</i>	47
La place importante du manuel.	47
Un usage morcelé et diversifié.	48
Un usage dépendant des représentations des enseignants.	51
2.3.3. <i>Les usages supposés des ensembles didactiques</i>	54
2.4. RAPPEL DES OBJECTIFS DE RECHERCHE EN LIEN AVEC LE CADRE CONCEPTUEL	57
3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	59
3.1. CRITIQUE DE CERTAINS CADRES MÉTHODOLOGIQUES EN LIEN AVEC NOS OBJECTIFS	59
3.2. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	63
3.2.1. <i>Le sondage</i>	64
3.2.2. <i>L'observation</i>	66
3.2.3. <i>L'entretien</i>	69
3.3. INSTRUMENTS DE CUEILLETTE	70
3.3.1. <i>Le sondage</i>	70
Choix des items.	70
Analyse des données.	74
3.3.2. <i>La grille d'observation</i>	77
Choix des items.	77
Analyse des données.	87
3.3.3. <i>L'entretien d'explicitation semi-dirigé</i>	89
Choix des items.	89
Analyse des données.	89
3.4. LIMITES DE LA RECHERCHE ET DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	90
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	93
4.1. LE SONDAGE	93
4.1.1. <i>Présentation de l'échantillon</i>	93
4.1.2. <i>Les fonctions attribuées au manuel</i>	96
Q5) Selon moi, le rôle du manuel est.....	96

Q6) Selon moi, la mise en récit du contenu historique de référence par le manuel sert à.....	97
Q7) Selon moi, le manuel peut exercer aux fondements de la discipline historique en.....	99
Q8) Lorsque vous n'êtes pas satisfaits du traitement de certains sujets par votre manuel	100
Q9) Selon moi, une qualité du manuel est.....	102
Q10) Selon moi, une limite du manuel est.....	103
4.1.3. <i>Les usages des ressources didactiques</i>	104
Q11) Manuels utilisés en classe	104
Q12) L'usage du cahier d'exercices.....	105
Q13) L'usage des ressources en classe	107
Q14) Les moments d'utilisation du manuel	109
Q15) Les modalités d'utilisation des ressources	110
Q16) L'exercice de la méthode historique en lien avec les ressources.....	111
Q17) Les autres commentaires	112
4.1.4. <i>Synthèse des résultats : les types d'usages déduits du sondage</i>	114
4.2. ÉTUDE MULTICAS À L'AIDE DES OBSERVATIONS ET DES ENTREVUES	117
4.2.1 <i>Présentation de l'échantillon</i>	117
4.2.2. <i>Les cas typiques</i>	119
Jean.....	119
Thomas.....	123
Jacques.....	126
Marie.....	130
4.2.3. <i>Les cas atypiques</i>	133
Marthe.....	134
Philippe.....	137
André.....	141
Pierre.....	145
4.2.4. <i>Synthèse des résultats : les types d'usages déduits de l'étude multicas</i>	149
5. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	152
5.1. L'USAGE DES RESSOURCES DIDACTIQUES.....	152
5.1.1. <i>La planification</i>	152
5.1.2. <i>L'enseignement en classe</i>	155
Le manuel.....	155
Le cahier d'exercices et le cahier-maison.....	157
Le récit de l'enseignant.....	159
Les sources écrites.....	160
Les TIC.....	162

Les autres ressources	163
5.1.3. <i>Les activités hors-classe</i>	165
5.2. L'INTERVENTION ÉDUCATIVE	166
5.2.1. <i>L'exercice de la méthode historique</i>	166
5.2.2. <i>Modalités et contraintes de l'intervention éducative</i>	169
Modalités et types d'intervention.	170
Objectifs poursuivis par les enseignants.	172
CONCLUSION.....	176
RAPPEL DES CHAPITRES	176
RETOMBÉES DE LA RECHERCHE	178
<i>Les retombées scientifiques</i>	178
<i>Les retombées sociales</i>	182
PERSPECTIVES DE NOUVELLES RECHERCHES	183
BIBLIOGRAPHIE	186
Annexe A – Sondage	ccvi
Annexe B – Exemple grille d'observation	ccx
Annexe C – Codes utilisés dans QDA Miner pour analyser les synopsis	ccxi
Annexe D – Entretien	ccxiii
Annexe E – Résultats test de validité du sondage.....	ccxiv

Liste des tableaux

TABLEAU I - COMPARAISON ENTRE LES TYPES D'USAGES DU MANUEL ET LES MODÈLES D'INTERVENTION ÉDUCATIVE	54
TABLEAU II - PROCÉDÉS MÉTHODOLOGIQUES DE CERTAINES RECHERCHES EMPIRIQUES	60
TABLEAU III - SCORE ATTRIBUÉ AUX ÉNONCÉS	76
TABLEAU IV - EXEMPLES D'ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX OBSERVABLES POUR LES DIFFÉRENTS TYPES	79
TABLEAU V - LIEU D'EXERCICE	94
TABLEAU VI - FORMATION UNIVERSITAIRE.....	95
TABLEAU VII - FRÉQUENCES DES ÉNONCÉS À LA QUESTION 5.....	96
TABLEAU VIII - FRÉQUENCES DES ÉNONCÉS À LA QUESTION 6.....	98
TABLEAU IX - FRÉQUENCES DES ÉNONCÉS À LA QUESTION 7.....	99
TABLEAU X - FRÉQUENCES DES ÉNONCÉS À LA QUESTION 8.....	101
TABLEAU XI - FRÉQUENCES DES ÉNONCÉS À LA QUESTION 9.....	102
TABLEAU XII - FRÉQUENCES DES ÉNONCÉS À LA QUESTION 10.....	103
TABLEAU XIII - AVANTAGES DES CAHIERS D'EXERCICES.....	106
TABLEAU XIV - LIMITES DES CAHIERS D'EXERCICES	107
TABLEAU XV - FRÉQUENCES D'USAGE DES RESSOURCES	108
TABLEAU XVI - FRÉQUENCES DES MODALITÉS D'USAGE DES RESSOURCES.....	111
TABLEAU XVII - FRÉQUENCES DES ÉTAPES DE LA MÉTHODE HISTORIQUE	112
TABLEAU XVIII - SCORES SELON LES TYPES.....	116
TABLEAU XIX - PRÉSENTATION DES CAS	118
TABLEAU XX - SYNTHÈSE DES TYPES D'USAGES	151

Liste des figures

FIGURE 1 - LES MODÈLES D'INTERVENTION ÉDUCATIVE (LENOIR, 1991A, 1991B ; NOT, 1979).....	28
FIGURE 2 - TRIANGULATION DES DONNÉES PAR LES INSTRUMENTS DE CUEILLETTE.....	64
FIGURE 3 - PROFILS DE DISTRIBUTION DES RÉPONSES.....	75
FIGURE 4 - EXEMPLE DE SCORE POUR UN RÉPONDANT.....	77
FIGURE 5 - TYPES DE RESSOURCES UTILISÉES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE.....	80
FIGURE 6 - INDICATEURS DE LA MÉTHODE HISTORIQUE.....	82
FIGURE 7 - INDICATEURS POUR LES ÉCHANGES VERBAUX.....	83
FIGURE 8 - INDICATEURS POUR LA LITTÉRATIE.....	85
FIGURE 9 – SYNTHÈSE DES INDICATEURS POUR L'OBSERVATION.....	86
FIGURE 10 - EXEMPLE DE DENDROGRAMME.....	88
FIGURE 11 - ANNÉES D'EXPÉRIENCE.....	95
FIGURE 12 - DISTRIBUTION DES ÉNONCÉS À LA QUESTION 5.....	97
FIGURE 13 - DISTRIBUTION DES ÉNONCÉS À LA QUESTION 6.....	98
FIGURE 14 - DISTRIBUTION DES ÉNONCÉS À LA QUESTION 7.....	100
FIGURE 15 - DISTRIBUTION DES ÉNONCÉS À LA RÉPONSE 8.....	101
FIGURE 16 - DISTRIBUTION DES ÉNONCÉS À LA QUESTION 9.....	103
FIGURE 17 - DISTRIBUTION DES ÉNONCÉS À LA QUESTION 10.....	104
FIGURE 18 - PROPORTION DES MANUELS UTILISÉS.....	105
FIGURE 19 - MOMENTS D'UTILISATION DU MANUEL.....	110
FIGURE 20 - SCORES D'ADHÉSION AUX TYPES D'USAGES.....	114
FIGURE 21 - RÉPARTITION DES TYPES SELON LE SONDAGE.....	116
FIGURE 22 - PROFIL DE JEAN.....	120
FIGURE 23 - PROFIL DE THOMAS.....	124
FIGURE 24 - PROFIL DE JACQUES.....	128
FIGURE 25 - PROFIL DE MARIE.....	131
FIGURE 26 - PROFIL DE MARTHE.....	135
FIGURE 27 - PROFIL DE PHILIPPE.....	138
FIGURE 28 - PROFIL D'ANDRÉ.....	142
FIGURE 29 - PROFIL DE PIERRE.....	146
FIGURE 30 – CHANGEMENTS DE TYPES APRÈS TRIANGULATION.....	149

À tous les enseignants
et enseignantes d'histoire,
la tâche n'est certes pas aisée,
souvent incomprise et décriée,
mais nécessaire et porteuse
de réflexions et d'inspirations.

Remerciements

Loin de me comparer à Ulysse et son odyssee, à Hercule et ses douze travaux ou à Sisyphe et sa remontée perpétuelle d'une montagne, ce travail a pris bien des détours et m'a causé parfois des grincements de dents ou des insomnies devant les pages blanches. Tel un conte initiatique par lequel le héros de l'histoire parvient à ses fins grâce à l'aide et l'inspiration de différentes personnes, il convient ici de les remercier pour leur aide pendant ce long périple.

Tout d'abord, Marc-André Éthier, directeur de thèse et lecteur exigeant de mes innombrables brouillons et griffonnages, m'a souvent guidé dans les méandres et les aléas d'une thèse doctorale. Ces commentaires, propositions, lectures, encouragements m'ont conduit à rédiger un travail consistant et, je l'espère, intéressant pour certains. J'ai grandi et appris par ce travail et je dois dire que vous y êtes pour beaucoup, merci !

Je remercie particulièrement les membres du jury qui, par leurs commentaires et leurs questions, ont apporté précisions et finesse à cette thèse.

Tout comme ma dédicace, je remercie spécialement les participants de cette recherche. Sans vous, ce travail ne serait que paille au vent. Il faut aussi que je remercie Yvan Émond, président du GRUS, qui m'a volontiers mis en contact avec les conseillers pédagogiques et les enseignants d'histoire au secondaire. Mathieu Bouhon m'a permis de préciser mon cadre méthodologique et, même si nous nous sommes rarement parlé, sa thèse doctorale a été d'une grande inspiration. Ce travail n'aurait pas été aussi diligent sans la subvention du Fonds de Recherche Société et Culture qui m'a permis de me concentrer sur cette recherche durant les deux dernières années.

Je n'oublie pas non plus mes compagnons d'armes, ceux qui se sont engagés sur la voie des études supérieures, ceux qui m'ont compris, ceux qui m'ont encouragé et ceux avec qui j'ai pu échanger. La liste serait longue et ceux-là se reconnaîtront sûrement. Toutefois, je remercie ceux qui m'ont aidé pour la validation de certaines de mes données : Marie-Hélène, Alexandre,

Jessica, Jean-François et Chantal. Et je remercie spécialement Marie-Hélène pour ses relectures et commentaires toujours rassurants et pertinents.

Nous en venons souvent à remercier nos parents, c'est peut-être un cliché éculé, mais je dois leur dire aussi : je vous aime, sans vous je n'en serais pas là. Merci pour votre soutien et vos encouragements. Ma mère me demandait toujours quand je déposerais ; après quatre années vous comprendrez que je l'ai entendu à en devenir sourd... Je peux enfin le lui dire : j'ai fini la thèse!

David, ami fidèle et infatigable, même si tu es loin, tu m'as toujours demandé comment avançait ma thèse. Si ce que je te disais n'était pas très intéressant, tu m'as quand même écouté. Mes retraites à London, dans ta belle petite famille, m'ont toujours fait du bien et m'ont permis d'aller de l'avant. Merci!

Je ne pourrais pas non plus oublier de remercier l'UQO et son comité d'embauche au département des sciences de l'éducation. Vous avez vu en moi un candidat potentiel pour un poste de professeur. Ce fut un grand soulagement et surtout un énorme incitatif à mettre les bouchées doubles.

Tu es la dernière, mais non la moindre. À MH qui m'a permis de tourner certaines pages de ma vie et m'a donné l'envie d'en écrire de nouvelles...

Introduction

L'utilisation des manuels en classe est relativement importante. Pour s'en rappeler, il suffit de se promener dans les diverses classes d'aujourd'hui ou de se remémorer l'invitation de nos enseignants à ouvrir nos manuels à telle page pour commencer la leçon.

Le cours d'histoire n'échappe pas à ce contexte. Or, plusieurs questions peuvent se poser : quelle est l'importance réelle de cette utilisation ? Comment les enseignants le placent-ils dans leur dispositif d'enseignement ? Comment ceux-ci expliquent-ils leurs choix didactiques ? Quelles autres ressources didactiques utilisent-ils ? Quelles autres interventions éducatives mettent-ils en place auprès des élèves pour que ces derniers développent les compétences visées par le programme d'histoire ?

Ces questions demandent certains éclaircissements, éclaircissements que nous avons pour objectif d'apporter par notre recherche. Pour ce faire, nous poserons premièrement la problématique de notre recherche, ainsi que les objectifs spécifiques poursuivis. Deuxièmement, nous délimiterons notre cadre conceptuel en présentant les différents éléments utiles à sa compréhension, tels que l'exercice de la méthode historique, les modalités de l'intervention éducatrice en classe d'histoire et l'utilisation des manuels. Troisièmement, nous présenterons la méthodologie pour atteindre nos différents objectifs ; nous décrirons en particulier nos trois instruments de cueillette : sondage, observations en classe, entretiens individuels. Quatrièmement, nous présenterons les résultats obtenus par nos instruments de collecte et nous les aborderons de manière générale à notre échantillon et spécifique à certains cas typiques ou atypiques. Cinquièmement, nous traiterons ces informations afin de proposer des éléments de discussion et d'analyses. Ce travail se terminera par une conclusion qui reprendra les grandes lignes de la thèse, établira les retombées scientifiques et sociales de celle-ci et ouvrira sur des nouvelles perspectives de recherche.

1. Problématique

La problématique s'articulera autour de cinq éléments essentiels à la compréhension de notre questionnement concernant l'usage du manuel et des ressources didactiques en classe d'histoire au secondaire. Pour commencer, nous présenterons le contexte pratique de l'enseignement de l'histoire selon le curriculum actuel. Nous poursuivrons en posant notre problème général et spécifique, c'est-à-dire l'intérêt de décrire et observer les pratiques enseignantes en lien avec l'usage des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. Nous expliciterons ensuite nos deux objectifs de recherche. Nous terminerons par un bref exposé des retombées attendues par cette thèse.

1.1. Contexte pratique

L'enseignement de l'histoire est circonscrit par un programme de formation spécifique, au Québec comme ailleurs. Il importe alors de décrire les particularités du contexte québécois depuis la réforme curriculaire en 2001 qui a mis en place de nouvelles conditions d'enseignement. Nous précisons ce contexte en abordant l'utilisation générale des ensembles didactiques en histoire et les liens avec l'exercice de la méthode historique requis par le programme de formation générale de l'école québécoise (PFÉQ).

1.1.1. De nouvelles conditions d'enseignement

Le PFÉQ est issu de l'énoncé de politique éducative publié en 1997 (Ministère de l'Éducation, 1997). Celui-ci proposait une refonte complète du système éducatif, du primaire au secondaire, en révisant les contenus disciplinaires et en dessinant un nouveau cadre de formation et d'évaluation articulé autour du développement de compétences. Cet énoncé proposait aussi la révision de la formation initiale et continue du personnel enseignant, ainsi que le remaniement du matériel didactique pour correspondre à la refonte des différents programmes.

Ce curriculum a été implanté graduellement du niveau primaire en 2001 au niveau secondaire en 2004¹ (Ministère de l'Éducation, 2002). Ainsi, le remaniement du curriculum a été opéré pour toutes les matières et pour tous les niveaux. Le cours d'histoire est renommé *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC) et propose de développer spécifiquement trois compétences disciplinaires.

La première compétence se nomme *Interroger les réalités sociales à l'aide de la perspective historique*. Les réalités sociales englobent l'action humaine dans les différentes sociétés à l'étude dans le programme, tant au niveau culturel, économique, politique, territorial, que social (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2006, p. 337). Cette compétence prévoit d'amener l'élève à s'interroger, se questionner sur ces situations sous plusieurs aspects et dans une perspective historique élargie sous l'angle de la durée, des continuités et des changements (p. 344).

La deuxième se lit *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. Cette interprétation des faits, événements, réalités sociales doit s'opérationnaliser par l'exercice de la méthode historique. La méthode historique permet de contextualiser, de raisonner à partir de plusieurs faits, d'argumenter et de justifier son interprétation. Elle est mise en œuvre en grande partie par l'établissement des faits (recherche, sélection, organisation), l'explication des faits et la relativisation de leur interprétation (p. 346).

La troisième a pour objectif de *Construire* ou *consolider* (selon le cycle) *sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*. L'histoire et sa méthode de travail relie le développement de la conscience citoyenne des élèves par la recherche des fondements de leur identité sociale, la compréhension de l'utilité des institutions publiques, la qualification à la participation à la vie collective et la considération du caractère pluraliste d'une société (p. 349). La conscience citoyenne des élèves se définit alors par des principes, des valeurs ou des comportements démocratiques et doit s'établir sur des bases historiques.

À ce curriculum s'ajoutent d'autres conditions récentes. La formation initiale des enseignants a été revue depuis l'énoncé de politique éducative (Ministère de l'Éducation, 1997).

¹ L'implantation du PFÉQ a continué jusqu'en 2008 pour le cours de monde contemporain en cinquième secondaire.

Elle s'acquiert principalement par un baccalauréat en éducation au secondaire contenant une formation disciplinaire, mais aussi pédagogique et didactique. Surtout, dans les écoles secondaires, le nombre d'heures allouées au cours d'histoire a presque doublé. Il est passé de 200 – réparties en deuxième et quatrième secondaire – à 350 heures, de la première à la quatrième secondaire (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 24-26). Depuis 2011, le ministère a apporté certaines modifications au cadre d'évaluation, en dressant la liste des connaissances historiques à maîtriser et utiliser par l'élève (MÉLS, 2010, 2011b) ainsi qu'en proposant de nouveaux critères d'évaluation (MÉLS, 2011a). Ces derniers reprennent en grande partie les dimensions des compétences disciplinaires (qui sont toujours à développer) en les regroupant sous trois catégories : 1) opérations intellectuelles (examiner des réalités sociales du présent et du passé, situer dans le temps et dans l'espace, établir des faits, etc.) ; 2) rigueur du raisonnement ; 3) expression d'une opinion fondée (pour le deuxième cycle). De plus, cette refonte des programmes a enclenché l'édition et la publication de nouveaux ensembles didactiques approuvés par le MÉLS (ou non, dans le cas des cahiers d'exercices), afin de proposer un nouveau contenu et de mettre en œuvre les nouvelles compétences à développer pour les deux cycles en HÉC.

Toutes ces conditions sont encore récentes afin de déterminer leurs impacts respectifs sur les apprentissages réels des élèves et le fonctionnement de la classe d'histoire au secondaire. Cependant, certaines recherches ou même des lettres ouvertes, des articles de journaux nous apportent des éléments de discussion en lien avec le fond et la forme du programme d'HÉC. Par exemple, de nombreux enseignants du secondaire estiment que le cours d'histoire au deuxième cycle devrait être révisé afin d'être réparti chronologiquement sur les deux années plutôt qu'une année chronologique et une année thématique (Bélangier, 2009; Caron, 2010). De même, le contenu du programme d'histoire nationale de deuxième cycle est sujet à controverses, avec les tenants d'une démarche historique plus factuelle et transmissive, d'une part, et les tenants d'une démarche historique plus constructiviste et interprétative, de l'autre (Boutonnet, Cardin, & Éthier, 2012; Bouvier, 2007; Cardin, 2010; Dagenais & Laville, 2007). De plus, même les recherches empiriques rapportent des éléments d'analyse ambigus sur la situation de l'enseignement de l'histoire en classe (Demers, 2012; Duquette, 2011; Karwera, 2012; Moisan, 2010b). Bien que ces recherches ont des objectifs différents, elles s'entendent sur au moins un

point : malgré l'implantation d'un nouveau curriculum, les pratiques enseignantes ont peu évolué ou du moins ne sont pas toujours l'expression la plus fidèle d'une conception constructiviste et interprétative du savoir historique. Ainsi, la logique transmissive de l'enseignement de l'histoire est encore assise par des pratiques généralement magistrocentrées évacuant parfois les processus soutenant la méthode et la pensée historiques.

La première analyse de ces débats nous laisse présumer que les pratiques réelles des enseignants sont diversifiées et ne reflètent pas nécessairement les attentes du curriculum. Or, ce contexte et ces pratiques exercent une influence particulière sur les apprentissages réels des élèves et il y a toujours lieu de s'interroger sur les modalités effectives de l'intervention éducative des enseignants en classe d'histoire.

1.1.2. La place et l'utilisation des ensembles didactiques

Dans les nouvelles conditions que nous avons énumérées précédemment et les différentes recherches qui se sont déjà penchées sur la situation didactique en classe d'histoire, la publication et l'usage du nouveau matériel didactique restent peu explorés. Ce matériel est aussi appelé un ensemble didactique, s'il comporte le manuel de l'élève et le guide de l'enseignant (nous ferons dorénavant référence à « l'ensemble »).

Tout d'abord, l'utilisation des ensembles est l'une des interventions pratiquées par les enseignants auprès des élèves et est souvent la principale : 60 à 95% du temps est alloué à cette tâche, tous niveaux et toutes matières confondus (Lebrun et al., 2002, p. 69). Cet usage important est renforcé par l'habitude que plusieurs enseignants ont de déterminer leur intervention éducative selon le contenu des ensembles, du moins pour le primaire (Lebrun, 2001; Rey, 2001; Spallanzani et al., 2001). Pour le secondaire, rien de tel n'a été démontré pour le Québec. C'est pourquoi notre recherche cible ce manque de connaissances sur l'usage des ressources didactiques par les enseignants d'histoire au secondaire afin de proposer des éléments d'analyses et de discussions.

Lorsqu'il est question d'usage, le lien évident qui s'impose est celui du contenu des ensembles et la manière dont il se transfère en classe. En fait, plusieurs auteurs supportent la pertinence de ces analyses et encouragent leur pérennité puisque le manuel circonscrit les limites

de la discipline et du dogme officiel (Clark, 2009; Issit, 2004; Nicholls, 2005; Schissler, 2009). En effet, des ensembles didactiques participent à la transmission non seulement de savoirs disciplinaires, d'une conception didactique de la discipline, mais aussi des valeurs (politiques, culturelles, sociales, etc.) d'une société (Lebrun & Niclot, 2009; MÉLS, 2007; Schissler, 2009; Thornton, 2006; Wertsch, 1997).

Il convient alors de se poser deux questions au sujet de l'usage important des ensembles didactiques. La première est celle des contenus et démarches proposés par les ensembles publiés pour le programme d'histoire au secondaire et de leur contribution au développement des compétences souhaitées. La deuxième est aussi celle de l'utilisation quotidienne que les enseignants et les élèves en font.

Nous postulons dès à présent que l'utilisation des ensembles didactiques devrait ainsi influencer d'une certaine manière le développement des compétences en HÉC et en particulier l'exercice de la méthode historique. En fait, une utilisation intensive ou partielle devrait conduire à un développement des compétences assez divers puisque la structure même des différents ensembles disponibles invite à divers types d'enseignement (Baquès, 2005; Haydn, 2011; Lebrun, 2001, 2009; Lebrun & Niclot, 2009; Lenoir, 2006; Rey, 2001; Vargas, 2006).

Cependant, il faut noter que les ensembles didactiques proposent une interprétation particulière du curriculum officiel, mais ne prédéterminent pas nécessairement les pratiques enseignantes. Or, peu de recherches ont analysé comment les enseignants utilisent le manuel et la manière dont leurs pratiques sont influencées par lui puisque ce sont davantage des analyses de contenus qui prévalent, comme le remarquent plusieurs auteurs (Dubois & Carette, 2010; Éthier, 2006; Éthier, Lefrançois, & Demers, sous presse; Foster, 2011; Horsley & Lambert, 2001; Le Marec, 2011; Lebrun et al., 2002; Lévesque, 2011; Nicholls, 2005). En fait, même si nous supposons que le contenu des ensembles peut influencer l'intervention éducative des enseignants, nous connaissons peu les modalités de l'usage effectif du manuel en classe d'histoire au secondaire. C'est pourquoi décrire et analyser l'usage des ressources didactiques est nécessaire pour saisir la diversité des pratiques enseignantes et des contextes d'apprentissages proposés aux élèves.

1.1.3. L'exercice de la méthode historique

Une des compétences disciplinaires proposée par le PFÉQ est l'exercice de la méthode historique. Il convient tout d'abord d'en expliquer brièvement quelques fondements afin de justifier l'accent qui sera mis sur cette compétence plutôt que sur les autres.

Le nouveau curriculum conçoit trois axes de développement pour cette deuxième compétence disciplinaire : (1) établir les faits par la recherche, la sélection et l'organisation d'informations à partir de différentes sources ; (2) expliquer les faits en établissant les liens de continuité, de causalité ou de rupture entre eux ; et (3) relativiser son interprétation des faits par une analyse critique du contexte historique des faits, mais aussi de la démarche utilisée pour arriver à cette interprétation (MÉLS, 2006, p. 346-347).

La méthode historique est donc utilisée pour saisir la complexité d'une réalité sociale. C'est une méthode de travail rigoureuse et raisonnée qui permet la construction d'un savoir historique sur des bases objectives et intellectuelles complexes. Son exercice dépend du temps qui lui est alloué en classe (Charland, 2002; Martineau, 1999), mais aussi de la formation et de l'intervention des enseignants (Chowen, 2005; Kohlmeier, 2003; Monte-Sano, 2008; Morton, 2011) ou de leurs conceptions épistémologiques et disciplinaires (Bouhon, 2009; Demers, 2012; Klein, 2010; Moisan, 2010b; Van Hover & Yeager, 2007; Yeager & Davis, 1996). De plus, cette construction et cette interprétation du savoir historique s'élaborent en fonction d'un travail critique et rigoureux à partir de documents divers et en particulier des sources premières (Monte-Sano, 2008; Tally & Goldenberg, 2005; Van Drie & Van Boxtel, 2008; VanSledright, 2004; Wineburg, 2001).

Ainsi, l'exercice et le développement de la méthode historique passent nécessairement par un travail rigoureux à partir de ressources didactiques variées (textes, sources premières, graphiques, cartes, caricatures, etc.). Si l'ensemble didactique occupe une place centrale dans le dispositif didactique des enseignants il convient alors de s'interroger sur la façon dont les enseignants encouragent cet exercice à l'aide ou non du manuel et s'ils utilisent d'autres ressources pour le faire. Pour revenir au postulat que nous énoncions plus haut, nous considérons que l'exercice de la méthode historique est tributaire de l'intervention des enseignants et en particulier du contexte d'apprentissage soutenu par l'usage des ensembles didactiques ainsi que

d'autres ressources. En effet, les ensembles didactiques proposent un certain travail avec des sources, un récit, des faits, du contenu et nous supposons donc que l'exercice de la méthode historique s'y retrouve, mais nous ne savons pas jusqu'à quel point elle est mise en pratique au travers de l'utilisation de ressources didactiques.

1.2. Problème général

Nous sommes ainsi en présence d'une dynamique essentielle de la classe d'histoire entre l'intervention des enseignants et l'utilisation des ensembles didactiques et des différentes ressources contribuant à favoriser l'exercice de la méthode historique.

Au Québec, pour le niveau primaire, il a été relevé que les ensembles didactiques déterminaient souvent l'intervention des futurs enseignants au détriment d'une pratique effective de cette méthode et se cantonnaient dans une logique de transmission du savoir plutôt que de construction (Lebrun, 2001, 2006; Lenoir, 2006; Spallanzani et al., 2001). De plus, il est noté que les critères d'évaluation des ensembles didactiques pour leur approbation ministérielle sont rarement élaborés dans le cadre d'un esprit constructiviste et se limitent souvent à la forme plutôt qu'au fond (Lebrun, 2009; Lebrun, Lenoir, & Desjardins, 2004).

Au secondaire, le contenu des manuels d'histoire associé au curriculum précédent a déjà fait l'objet d'analyses. Ces recherches ont démontré que l'exercice de la méthode historique est peu encouragé (Éthier, 2006; Martineau, 2006). D'autres travaux ont aussi établi l'état déficitaire du développement de la méthode historique en classe, notamment à cause d'un manque de temps dédié à cette activité et une intervention éducative peu élaborée de la part des enseignants (Martineau, 1999). De plus, le poids important des notions du précédent programme ne permettait pas de prendre le temps de construire le savoir historique selon la méthode historique et se limitait souvent à une pratique magistrocentrée afin de couvrir la matière à voir pour l'examen ministériel (Charland, 2002).

Ainsi, depuis la réforme du curriculum, peu de travaux ont été publiés concernant l'usage des manuels d'histoire au secondaire en lien avec l'exercice de la méthode historique et l'intervention réelle des enseignants. Ce manque de connaissances pose problème et justifie les objectifs spécifiques que nous fixons pour notre recherche.

1.3. Problème spécifique

Notre précédent travail de recherche (Boutonnet, 2009) avait pour objectif d'analyser le contenu des manuels québécois approuvés par le ministère de l'Éducation, pour enseigner l'histoire au premier cycle du secondaire. Cette analyse était centrée sur les consignes et les activités proposées par ces ensembles pour déterminer l'importance de l'exercice de la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne.

Ce travail a mis en évidence certaines avancées par rapport aux manuels précédant la réforme, comme un meilleur développement de la méthode historique par des activités assez complexes bien qu'en petit nombre. Par ailleurs, les activités de recherche d'information sont présentes ainsi que les activités destinées à organiser ces informations, telles que la mise en tableau ou en schéma. Par contre, certaines lacunes ont été relevées, telles qu'une surabondance de consignes requérant une activité de repérage de l'information ou l'analyse peu pertinente et superficielle de sources premières. Cette analyse superficielle a d'ailleurs aussi été notée dans un travail sur l'usage des sources primaires dans les manuels d'histoire québécois (Lévesque, 2011).

Nous avons conclu que ces nouveaux ensembles étaient des outils pertinents et utiles, à la condition de pallier leurs lacunes. Nous estimons qu'il est alors du ressort des enseignants d'adapter ces ressources au besoin. C'est pourquoi nous nous intéressons maintenant à l'usage qui en est fait en classe et à la place qui leur est réservée dans l'intervention des enseignants.

Cette utilisation et cette intervention devraient s'exprimer de diverses façons, il devient alors nécessaire de les observer en situation de classe, ce qui a été peu fait depuis la réforme curriculaire au Québec. En fait, nous rappelons que certaines recherches récentes (Demers, 2012; Karwera, 2012; Moisan, 2010b) indiquent que les pratiques déclarées ou constatées des enseignants du secondaire sont le plus souvent transmissives et ne concordent pas avec le cadre interprétatif et constructiviste du curriculum. Ceci nous laisse supposer que les manuels, malgré un nouveau contenu, n'encouragent pas plus des pratiques en accord avec le curriculum actuel. Il convient cependant de le vérifier en analysant et observant l'intervention éducative des enseignants en lien avec leurs usages des ressources didactiques.

1.4. Objectifs de recherche

Cette recherche descriptive se donne ainsi deux objectifs principaux afin de documenter et analyser : (1) l'usage des ensembles didactiques d'histoire et des ressources complémentaires par les enseignants au secondaire ; (2) l'intervention éducative des enseignants en regard de l'exercice de la méthode historique.

L'atteinte du premier objectif permettra de décrire l'usage des manuels et des autres ressources. En effet, nous supposons que les usages soient aussi divers que les interventions éducatives des enseignants. Il importe alors de cerner la diversité de ces usages. Ce premier objectif servira aussi à comprendre comment les enseignants déclarent utiliser les manuels et justifient cette place dans leur dispositif d'enseignement. Par exemple, les enseignants utilisent-ils les ensembles lorsqu'ils planifient leur cours ? Dans quelles proportions ? Utilisent-ils d'autres ressources en complément du manuel ? Lesquelles ? Pourquoi ? Comment ?

Le deuxième objectif reflète une réflexion sur le lien entre l'intervention de l'enseignant et l'utilisation des ensembles. Nous avons mis en lumière, dans notre précédent travail (Boutonnet, 2009), certaines lacunes des ensembles du premier cycle du secondaire. Par ailleurs, nous avons noté que diverses pratiques enseignantes pourraient accentuer ou diminuer ces lacunes. En effet, les enseignants ont tous des approches, des pratiques différentes qu'il convient de documenter et d'analyser. Nous nous attendons ainsi à observer en classe une utilisation diversifiée des ensembles, des autres ressources et une conception variée de la façon d'exercer la méthode historique.

Nous sommes conscient de mettre l'accent particulièrement sur le rôle de l'enseignant. Nous n'oublions pas que les élèves ont un rôle tout aussi important dans cet exercice et dans la perception qu'ils ont des tâches à accomplir, la signification qu'ils y accordent, sans oublier leur réception effective du contenu transmis par le manuel, les ressources ou l'enseignant. Nous mettons volontairement l'accent sur l'intervention des enseignants, selon la conception que l'enseignant est ce guide qui dirige la mise en activité de l'élève et que ce rôle de guide dépend nécessairement du contexte dans lequel il s'exerce. Ce projet veut donc éclairer ce contexte du point de vue de l'intervention éducative des enseignants en relation avec leurs usages des ressources didactiques à leur disposition.

1.5. Retombées attendues de la recherche

La principale retombée de ce projet de recherche sera de décrire ce qui se passe en classe d'histoire au secondaire depuis la réforme, en général, et au niveau de la pratique enseignante, en particulier. Alors que plusieurs recherches peuvent nous renseigner sur l'intervention éducative des enseignants, l'usage du manuel ou l'exercice de la méthode historique, encore peu de recherches ont contribué à l'analyse de ces éléments ensemble. Toutefois, nous ne prétendons pas apporter toutes les réponses. Au contraire, nous pensons que notre travail sera source de nouvelles questions en particulier sur la formation initiale des enseignants, sur leur insertion professionnelle, ainsi que sur les opérations cognitives de l'élève lorsqu'il utilise le manuel et les autres ressources à sa disposition.

Pour revenir aux enseignants, nous pensons apporter des éléments de réponses quant à leurs usages des ressources didactiques. Bien que l'observation d'un usage important du manuel en classe soit fort probable, notre travail permet d'identifier les modalités de cet usage et de proposer une typologie selon les enseignants. Ces modalités sont importantes à cerner puisqu'elles permettent de documenter, de décrire et de mieux comprendre les choix didactiques des enseignants quant à leurs usages du matériel didactique afin de développer les compétences disciplinaires et en particulier l'exercice de la méthode historique.

Pour ce qui est de la pertinence sociale, nous espérons que cette analyse permettra d'inspirer certains enseignants à s'interroger sur leurs usages des ressources didactiques en classe. Nous aborderons dans le cadre conceptuel l'idée que le manuel est un objet de médiation culturelle et sociale qui propose un récit spécifique de l'histoire. Loin de vouloir rejeter le contenu de ces manuels, il est par contre tout à fait profitable de les utiliser dans une perspective saine de critique et d'analyse en comparaison de récits alternatifs, marginaux ou sous-exploités. Le courant de pensée qui avance un usage dépassant l'emploi d'un seul manuel ou d'une seule ressource n'est pas nouveau et ne nous est certainement pas original (Chambliss, Richardson, Torney-Purta, & Wilkenfeld, 2007; Derose, 2007; Laville, 1984, 1991; Le Marec, 2011; Loewen, 2007, 2009; Villano, 2005; Werner, 2000; Wineburg, 2007). Nous souhaitons alors que cette thèse encouragera davantage les enseignants, les élèves et même la société en général

à ne pas se limiter à une source d'informations, à un seul document ou à un seul manuel aussi pertinents soient-ils.

2. Cadre conceptuel

Nos deux objectifs de recherche recourent trois thèmes ou concepts généraux : (2.1) les fondements de l'exercice de la méthode historique ; (2.2) la conception de l'intervention éducative et des différents types qui en découlent pour la discipline historique ; (2.3) les avantages et les limites des ensembles didactiques ainsi que leurs usages en classe. Ces trois thèmes feront l'objet d'une discussion dans les trois parties qui suivent et délimiteront notre cadre conceptuel.

2.1. L'exercice de la méthode historique

Nous avons déjà abordé, dans la problématique, la place de l'exercice de la méthode historique dans le curriculum. Il s'agit d'une des trois compétences à développer en classe d'histoire au secondaire : (1) utiliser une perspective historique pour interroger les réalités sociales ; (2) exercer la méthode historique pour interpréter ces réalités de manière rigoureuse et raisonnée ; (3) construire sa conscience citoyenne (MÉLS, 2006, p. 339).

Nos objectifs de recherche consistent à analyser l'usage des ensembles et des ressources didactiques en classe d'histoire. Cet usage nous semble en relation évidente avec l'exercice de la méthode historique. En effet, celle-ci vise la mise en pratique d'une attitude réflexive sur la construction du savoir historique. Elle propose alors de questionner, d'émettre des hypothèses, mais aussi de chercher, sélectionner, organiser, critiquer de l'information, etc. Son principal matériel d'étude comprend les textes (sources premières ou secondaires), mais également les cartes, images, photographies, peintures, artefacts, etc. Ce travail méthodique de recherche et d'analyse devrait se retrouver dans les ensembles et surtout dans l'intervention éducative des enseignants. C'est pourquoi nous concentrons notre synthèse des travaux sur la méthode historique et sur son caractère central à l'activité de l'élève en classe d'histoire.

Pour ce faire et pour mieux comprendre l'exercice de la méthode historique, nous devons tout d'abord mettre en évidence les fondements de la discipline historique. Nous aborderons ainsi la pensée historique, ses différents attributs et ses liens avec la méthode historique.

2.1.1. La pensée historique

Qu'est-ce que la pensée historique ? Pour Wineburg (2001), il ne s'agit pas d'un processus naturel qui survient au hasard ou résulte d'un simple développement psychologique. C'est plutôt un acte qui s'apprend par des modalités particulières liées à la méthode historique. Ce mode de pensée propre à la discipline historique (Boix-Mansilla & Gardner, 1997, 2008; Lee & Shemilt, 2003) a pour principal objectif de connaître et de maîtriser le processus par lequel on problématise et construit le savoir historique, et non seulement de mémoriser ou d'acquérir un produit historique fixe. Les composantes particulières de la pensée historique seront développées dans la section suivante sur la perspective historique, mais nous pouvons déjà retenir la définition suivante : 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.

Pendant plusieurs années, l'acquisition de cette pensée historique par l'enseignement était soumise à une logique de développement psychologique érigée. En se basant sur une vision réductrice des théories de Piaget, les premières recherches en Grande-Bretagne dans les années 1970 sur l'apprentissage de l'histoire ont essayé de mesurer les stades de développement linéaire de la pensée logique (préopératoire, opératoire concret et opératoire formel) dans des exercices reliés à la pensée historique (Booth, 1994; Laville, 2001; Peck, 2005; Wineburg, 2001). En effet, les théories de Piaget semblaient expliquer le développement psychologique de la pensée historique. En particulier, les travaux de Peel et Hallam avançaient que les élèves étaient trop jeunes pour faire preuve de raisonnement hypothético-déductif. Or, celui-ci est un attribut du stade de pensée opératoire formel devant aussi se manifester dans le développement de la pensée historique. Selon Piaget, ce stade pouvait se manifester dès 11-12 ans, mais Hallam concluait qu'il n'était perceptible que vers 16 ans (Booth, 1994). L'incidence de ces résultats conforta l'idée que l'histoire n'était pas une matière simple, ne convenait pas à de jeunes adolescents et requérait une progression par accumulation autant des connaissances que des procédures historiques. Cette influence « piagétienne » perdurera quelque temps sur la définition et le développement de la pensée historique (Demers, Lefrançois, & Éthier, 2010; Laville, 2001).

Toujours en Grande-Bretagne, les travaux de Shemilt, dans les années 1980, tranchent avec cette vision. Les résultats de son évaluation du *School Council History Project 13-16* sur l'apprentissage des élèves en histoire montrent que la pensée historique est un processus qui s'apprend, et ce, dès un jeune âge, si l'enseignement est adapté (Cooper & Capita, 2004; Cooper & Dilek, 2007; Demers et al., 2010; Shemilt, 1980). L'idée de progression linéaire par stades laissera alors place à une conception de l'apprentissage de l'histoire davantage liée au développement des processus cognitifs requis pour un mode de pensée particulier à l'histoire.

Au sujet de la progression de ce mode de pensée, Lee et Shemilt (2003, p. 16) formulent une critique intéressante : proposer un modèle de progression est pertinent tout en sachant qu'il ne peut s'appliquer à tous les cas et qu'il ne saisira que l'ensemble et non les particularités individuelles. Ainsi, la progression ne peut pas être considérée en termes d'accumulation ou d'étagement de stades. En fait, Lee et Shemilt (2003) notent qu'il peut exister entre les élèves un écart de presque sept années dans la maîtrise de certains concepts ou procédures. Cette maîtrise est alors relative à chaque élève, n'est pas linéaire, ne va pas au même rythme et ne progresse pas non plus en parallèle. Il vaut donc mieux concevoir plusieurs modèles pour chacune des composantes de la pensée historique, et non un modèle global de progression.

Le mode de pensée historique est ainsi particulier, n'est pas inné ni dû au hasard, il s'apprend et ne résulte ni d'une progression linéaire ni de la simple accumulation de faits historiques (Demers et al., 2010; Lee & Ashby, 2000; Seixas, 1994; Spoehr & Spoehr, 1994; Stearns, 1998; Wineburg, 2001). Ce mode de pensée doit donc se développer par un exercice répété et explicitement dirigé vers ce but (Charland, 2002; Husbands, 1996; Kohlmeier, 2003; Martineau, 1999; Monte-Sano, 2008; Morton, 2011). Par ailleurs, plusieurs notent que différents attributs ou composantes, dont l'exercice de la méthode historique, forment cette pensée historique (Duquette, 2010; Hassani Idrissi, 2005; Laville, 2001; Lévesque, 2008; Martineau, 1999; Seixas, 2006a; Seixas & Peck, 2004). Ces auteurs soulignent que la pensée historique est un processus cognitif qui met en pratique une méthode particulière destinée à élaborer de manière critique et interprétative le savoir historique. Certains de ces attributs peuvent se regrouper dans ce que Laville (2001) ou Duquette (2010) nomment la perspective historique qui définit le rapport particulier au savoir historique.

2.1.2. *La perspective historique*

Il importe de saisir la nature de la connaissance historique et le rapport qui est entretenu avec celle-ci par l'entremise de la pensée historique. Tout d'abord, il n'y a pas d'histoire sans faits ou, plutôt, il n'y a pas d'histoire sans traces (Marrou, 1975; Prost, 1996). Or, ces traces permettent d'élaborer des faits seulement lorsque l'on s'y intéresse en posant une question pour y donner un certain sens : « il n'y a pas de faits sans questions, sans hypothèses préalables » (Prost, 1996, p. 75). Le sens de la connaissance historique est important surtout parce qu'il relie notre présent au passé. D'autres auteurs parlent aussi de signification ou de pertinence historique (*historical significance*) laquelle vise à trancher entre le trivial et l'important qui sera toujours relatif à un contexte particulier présent et au questionnement qu'il produira (Lévesque, 2008; Seixas & Peck, 2004). En fait, il ne faut pas oublier que cette pertinence ou historicisation peut varier d'un individu à l'autre selon la provenance ethnique, les croyances religieuses ou la génération (Andrews, McGlynn, & Mycock, 2009; Barton & Levstik, 2008; Charland, Éthier, & Cardin, 2010; Gottlieb & Wineburg, 2011; Grever, Haydn, & Ribbens, 2008; Létourneau & Caritey, 2008; Levstik, 2008b; Wineburg, Morsborg, Porat, & Duncan, 2007; Zanzanian, 2009). Ceci encourage le développement de la pensée historique afin de donner aux élèves les outils pertinents pour structurer une interprétation crédible et valable.

Ainsi, ce rapport au savoir historique ne résulte pas d'un sens commun (Lefrançois, Éthier, & Demers, 2011; Wineburg, 2001). Il se découvre, s'interprète et se travaille. Pour reprendre la métaphore de l'historien Prost, faire de l'histoire, c'est « apprendre à nager, c'est acquérir l'habitude de réfréner ses mouvements spontanés et de faire des mouvements contre nature » (1996, p. 65). Ces mouvements naturels veulent mémoriser une version unique de l'histoire ou consommer un récit mémoriel fixe, alors que l'apprentissage de nouveaux mouvements consiste surtout à considérer la complexité du savoir historique et à maîtriser la construction de celui-ci et de son interprétation (Boix-Mansilla & Gardner, 2008; Laville, 2000; Lee, 2004; Seixas, 2000; Spoehr & Spoehr, 1994; Stearns, 1998), d'où l'intérêt de mettre en pratique les procédures reliées à la méthode historique en classe.

La perspective historique est soumise à une tension constante entre passé et présent, « entre étranger² et familier » (Wineburg, 2001, pp. 5-6), et définit autant la valeur de la connaissance historique que du processus qui l'a produite. L'historien (ou quiconque interroge le passé) est subjectif, empreint de ses préoccupations présentes et surtout de ses cadres de référence. Lorsque E. H. Carr (1986) discutait de la société et de la place de l'individu dans celle-ci, il notait que l'histoire est un produit de la société et que l'historien, en faisant partie, construit une interprétation qui lui sera propre et contemporaine de son temps. Faire de l'histoire, c'est premièrement être conscient de sa subjectivité, savoir tendre vers l'objectivité (Ségal, 1992) et atteindre ainsi une meilleure rationalité ou transparence (Prost, 1996). Deuxièmement, c'est aussi réaliser que notre présent est bien différent du passé que nous interrogeons. En fait, ceci est une clé précieuse pour comprendre la nature de l'histoire et de la connaissance historique : il faut savoir discerner le contexte socioculturel différent du nôtre et savoir que notre premier réflexe est le présentisme, c'est-à-dire l'anachronisme par lequel une personne comprend le passé selon les référents culturels de son temps (Wineburg, 2001, p. 19). Autrement dit, il faut faire attention au complexe de Narcisse en voulant trop voir le présent et le passé à sa propre image (Martineau, 1998, p. 39; Wineburg, 2001, p. 24).

C'est pourquoi il importe de poser des questions pertinentes au passé et, surtout, de savoir expliciter et interpréter les réponses possibles. Ce processus d'explicitation peut se concevoir en trois activités selon Heimberg (2002, p. 41) : comparer, périodiser et distinguer. Pour cet auteur, comparer c'est reconnaître cette altérité du passé et y chercher ce qui peut expliquer le présent tout en élucidant ce qui est particulier au passé. La pensée historique, en plus d'être un construit, intègre alors une perspective temporelle unique. C'est pourquoi Heimberg parle de périodiser en saisissant la complexité des temps, des rythmes et des durées, des changements et des continuités ou des successions et des ruptures.

Avec les *Repères de la pensée historique*, Seixas (2006a; Seixas & Peck, 2004) identifie aussi l'importance de la perspective temporelle dans la compréhension historique. Cette perspective prend en compte l'étrangeté et la différence de nos contextes tout en essayant d'y trouver un fil explicatif. Ces repères soulignent aussi l'importance de dégager la continuité et le

² D'ailleurs, Leslie Poles Hartley, écrivain britannique, commençait un de ses romans, *The Go-Between* de 1953 par une phrase devenue célèbre depuis : « Le passé est un pays étranger, ils font les choses différemment là-bas ».

changement et d'analyser les causes et les conséquences d'un événement. Ces idées sont aussi retenues dans le modèle de Lévesque (2008). Celui-ci identifie la pensée historique par la maîtrise de concepts épistémiques dont la compréhension de la continuité et du changement et l'analyse du progrès et du déclin.

Pour terminer sur la perspective historique, Heimberg (2002) soulignait une troisième activité de la pensée historique : distinguer et, en particulier, distinguer l'histoire de la mémoire. En effet, nous pouvons discerner deux usages de l'histoire : d'une part, une histoire qui conforte une mémoire (avec ses héros, ses victoires et ses progrès constants), de l'autre, une histoire pour raisonner et expliquer (Laville, 2000; Seixas, 2000). La mémoire collective n'est pas simplement un usage de l'histoire, elle est aussi une façon d'insérer le passé dans notre présent pour se diriger vers un avenir commun et déterminer une appartenance commune (Rüsen, 2004; Seixas, 2006b, p. 12). Or, une approche disciplinaire de l'histoire tend à se départir du réflexe de former une mémoire historique égocentrique et partielle pour embrasser l'altérité du passé qui nous poussera vers plus d'objectivité (Pomian, 1999, pp. 334-335; Ségal, 1991, 1992). Pourtant, la question de la mémoire est importante puisqu'elle stimule le rapport au savoir historique en choisissant ce qui mérite d'être transmis ou non, ce qui est signifiant ou non. Au Québec, ce débat s'est représenté lors de la publication du programme d'histoire nationale de deuxième cycle (Boutonnet et al., 2012; Bouvier, 2007; Cardin, 2010; Dagenais & Laville, 2007), mais il s'est aussi posé dans plusieurs autres pays à différentes périodes (Granatstein, 1998; Grever & Stuurman, 2007; Laville, 2009; MacIntyre & Clark, 2003; Nash, Crabtree, & Dunn, 2000; Rosenzweig & Weinland, 1986).

L'histoire est ainsi un construit issu d'un questionnement, de l'établissement de faits et de leurs interprétations. La perspective historique considère par conséquent les réalités sociales à l'étude dans le curriculum sous l'angle de la durée, des continuités, des ruptures et d'une distance critique envers la construction de ce savoir historique. Cette posture réflexive, épistémologique s'incarne alors dans certaines procédures qui s'apparentent à la méthode historique.

2.1.3. La méthode historique

Nous avons déjà noté, dans la problématique, les trois axes de développement de la méthode historique, prescrits par le nouveau curriculum, à savoir établir les faits, les expliquer et en relativiser l'interprétation (MÉLS, 2006, p. 347).

Comme nous l'avons déjà remarqué, Martineau (1999) souligne que l'exercice de la méthode historique est relatif aux situations dédiées à cet objectif. Il conçoit cet exercice en quatre étapes, quasi identiques aux trois axes de développement issus du curriculum. Il faut, premièrement, formuler des hypothèses pour une question posée ; cela suppose la compréhension d'une problématique et la mise en place d'une stratégie pour y répondre. Deuxièmement, il faut opérer une recherche de données, dirigée vers plusieurs sources. Troisièmement, il faut être en mesure d'analyser et d'interpréter ces données en se concentrant sur le contexte de production et la crédibilité de la source. Quatrièmement, après avoir analysé les données, il convient de conclure et présenter son interprétation en visant une synthèse des données et une organisation pertinente, sous diverses formes (texte, graphique, tableau, schéma organisationnel, frise chronologique, etc.).

Il est évident que, lors de l'exercice de la méthode historique, le travail d'enquête est central et en particulier à partir de sources premières. Cette euristique de la source n'est pas neuve, la tradition positiviste proposait de passer le document au crible de la critique interne et de la critique externe ; il fallait user d'une défiance méthodique envers les traces et les auteurs du passé (Marrou, 1975, p. 92). Cet esprit critique est certes nécessaire, mais ne doit pas nous empêcher de vraiment rencontrer le passé. Au-delà de questionner le document, il faut aussi examiner les biais de celui qui pose la question, de sa propre subjectivité, de son propre cadre culturel, de l'influence de sa mémoire collective ou des différents usages que l'on peut faire de l'histoire (Laville, 2000; Ségal, 1991; Seixas, 2000). Seixas (2000) qualifie de postmodernisme cette approche par laquelle on tente de distinguer l'histoire de la mémoire tout en doutant même des certitudes historiques. La connaissance historique n'est plus conçue en termes de mémorisation ou de moyen pour raisonner, mais en termes de récit qui reflète une lutte de pouvoir, puisque les faits historiques sont relatifs et qu'un récit historique est un construit pouvant être remis en question (Laville, 2004, p. 171; Seixas, 2000, pp. 30-31). D'où la nécessité

de donner les outils pertinents aux élèves pour appréhender ce processus d'analyse et d'interprétation.

Plusieurs éléments sont relevés pour expliquer cette euristique de la source, ce processus d'enquête (Colby, 2008; Demers et al., 2010; McCormick, 2010; Nokes, Dole, & Hacker, 2007; Potter, 2003; VanSledright, 2004; Wineburg, 2001). Premièrement, pour simplifier, la critique d'établissement consiste à établir la provenance de la source, sa nature (pamphlet, lettre, écriture, etc.), son auteur et ses biais possibles. Deuxièmement, il s'agit de contextualiser ce qui nous est rapporté en gardant en tête l'écart et l'altérité de ce passé. Il faut donc savoir lire entre les lignes. Ce qui est écrit peut comporter des sous-entendus et il importe alors de déceler l'intention de l'auteur. Cet effort de contextualisation présente toujours le risque de présentisme dans la proposition d'une interprétation. C'est pourquoi, un troisième élément est essentiel : il faut corroborer par d'autres sources pour confirmer ou infirmer l'information.

De plus, Wineburg (2001) remarque, au travers de différentes études de cas, qu'il n'y a pas toujours de lien évident entre la connaissance factuelle et la capacité à saisir un contexte historique. Il admet que la connaissance est utile et favorise la compréhension d'un contexte, mais ce qui est important est avant tout cette attitude ou habileté à comprendre l'autre sans nécessairement porter un jugement moralisateur ou l'identifier à notre présent en le dépouillant de son contexte. À ce sujet, Leinhardt et McCarthy Young (1996) signalaient aussi que ce qui déterminait la compréhension d'un texte historique était moins la connaissance factuelle que la manière d'aborder le texte avec critique, distance et de savoir lire entre les lignes. C'est pourquoi Marrou (1975, p. 70-73) identifie l'euristique à un art qu'il faut apprendre et maîtriser, c'est-à-dire que ces opérations relèvent de certaines règles qui échappent aux non-initiés.

D'autres auteurs parlent de l'importance de ce travail méthodique, nous n'en nommerons que certains. Martineau et Déry (2002) ont analysé plusieurs situations d'apprentissage publiées et en ont conclu que la capacité à penser historiquement était mieux servie par des situations dont l'objectif était de raisonner à partir de sources historiques. Kohlmeier (2003) a démontré que le travail avec les sources permettait aux élèves d'améliorer leur perspective temporelle et leurs habiletés à analyser et interpréter. De plus, utiliser des sources contradictoires ne nuit pas à l'apprentissage des élèves, mais au contraire favorise des habiletés liées à la pensée historique

(VanSledright & Afflerbach, 2005). D'autres travaux ont démontré que des tâches de lecture et d'écriture basées sur l'intégration de sources premières soutenaient une progression évidente dans l'argumentation, la critique et la manipulation des documents (Cariou, 2006; Leinhardt, 2000; Leinhardt & McCarthy Young, 1996; MacPhee & Whitecotton, 2011; McCarthy Young & Leinhardt, 1998). Plusieurs soulignent que ces aptitudes de littératie sont propres à la discipline historique et devraient être enseignées explicitement comme expression de la pensée historique (Boix-Mansilla & Gardner, 1997; Fang, 2012; Monte-Sano, 2011a; Shanahan, 2012; VanSledright, 2012; Wineburg, 1991b). Gagnon (2010) notait par ailleurs que la critique des sources permet de développer la pensée critique des élèves puisque cela suppose qu'ils déterminent des critères fiables pour évaluer et justifier la crédibilité des sources. Monte-Sano (2008) rapporte des résultats similaires en notant que ce sont les stratégies d'enseignement et les occasions répétées de ce travail de critique et d'interprétation qui permettent d'améliorer le raisonnement historique des élèves, une conclusion semblable avancée par Martineau (1999) au Québec ou Mayer (2006) aux États-Unis. De plus, Nokes, Dole et Hacker (2007) signalent qu'il ne suffit pas d'utiliser des textes, il faut également mobiliser efficacement l'heuristique qui en permet une interprétation rigoureuse. L'importance du travail de critique et d'interprétation des sources est retenue aussi dans les *Repères de la pensée historique* de Seixas (2006) et dans les concepts épistémiques à maîtriser selon Lévesque (2008).

Pour résumer les derniers propos, il ne suffit pas seulement de proposer une méthode, mais bien de donner « [...] un véritable accès [à son] sens de la part de l'élève » (Astolfi, 1997, p. 34). C'est pourquoi l'accent est mis sur l'exercice de la méthode historique en classe afin de pouvoir outiller l'élève pour qu'il structure de manière organisée et réfléchie son savoir historique à partir de plusieurs sources qui pourraient être contradictoires. Il faut donc rendre cette méthode accessible et explicite pour l'élève afin d'assurer la pérennité des apprentissages.

La méthode historique est ainsi une méthode de travail rigoureuse qui s'apprend et se développe à partir de situations appropriées. Nous pouvons rappeler les différentes procédures de cette méthode en six étapes selon le MÉLS (2006, p. 366) : 1) se poser des questions et formuler un problème ; 2) formuler des hypothèses et planifier une recherche ; 3) mener la recherche ; 4) analyser et interpréter les ressources ; 5) sélectionner et organiser les informations ; 6) présenter et relativiser son interprétation. Ces derniers éléments devraient

nécessairement se retrouver dans l'intervention des enseignants auprès des élèves dans la classe d'histoire tout en sachant que cette intervention variera selon l'accès de l'élève à ces différentes étapes. D'où l'intérêt de comprendre les modalités de l'intervention éducative des enseignants d'histoire au secondaire en lien avec les ressources utilisées.

2.2. L'intervention éducative

Notre recherche a pour principal objectif de documenter et d'analyser l'exercice de la méthode historique par l'entremise des ressources didactiques. Nous avons noté que cet exercice serait relatif à l'intervention de l'enseignant, à la mise en activité de l'élève et au rapport qu'ils exercent avec le savoir, les ressources utilisées et les compétences à développer en histoire. Il convient ici de mieux circonscrire ce que nous entendons par intervention éducative et d'expliquer comment elle contribue à la structuration du savoir historique.

2.2.1. De la structuration à la conceptualisation

Pour comprendre l'intervention éducative, c'est-à-dire ce que propose l'enseignant afin de soutenir les apprentissages des élèves, il faut tout d'abord aborder les éléments qui fondent la structuration du savoir et les processus cognitifs qui la soutiennent.

La structuration du savoir. Plusieurs travaux peuvent nous éclairer à ce sujet. Pour commencer, Piaget, connu pour ses stades de la pensée opératoire, explique que la progression par stades de la pensée est, entre autres, assujettie à la maturation du système nerveux et donc en lien avec l'âge de l'individu. Cette maturation permet différentes opérations ou structuration de la connaissance, du plus simple au plus complexe par équilibration des schèmes (Cole & Wertsch, 1996; Piaget, 1975). Or, ce modèle n'explique pas en quoi la pensée ou le développement cognitif peut diverger selon l'individu et surtout selon les interactions sociales.

Les travaux de Bruner confirment que la pensée progresse par stades, mais qu'elle est premièrement tributaire de l'interaction sociale avec d'autres personnes (Barth, 1985; Bruner, 1966). En fait, nous pouvons comprendre, de ces deux modèles du développement cognitif, que le savoir se structure, se construit par l'individu et qu'il n'est pas inné. Bachelard renforce cette idée en remarquant que « rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (1983, p. 14). Bruner (1966) notait également que connaître est un processus et non un produit. Ainsi,

l'individu donne sens au monde qui l'entoure en cherchant et élaborant des structures significatives qu'il intègre au fur et à mesure de ses contacts avec d'autres individus (Barth, 1985). Ceci fait échos aux travaux de Vygotsky pour qui la structuration de la connaissance passe nécessairement par l'interaction entre individus dans un groupe. Ces échanges permettent à un individu de dépasser son potentiel lorsqu'il atteint la zone proximale de développement par laquelle l'internalisation de nouvelles façons de structurer et de percevoir les connaissances se réalise (Cole & Wertsch, 1996; Vygotsky, 1978). Kuhn (2005) souligne aussi que l'argumentation entre individus permet de mieux structurer la connaissance puisqu'il faut auparavant s'interroger sur ce que l'on sait, ce que l'on veut savoir, ce que l'on veut analyser et ce que l'on peut inférer de ce processus de recherche. D'autres recherches empiriques en enseignement de l'histoire notent que cet échange entre individus sur leurs interprétations et leurs constructions permettent de mieux critiquer et comprendre des contextes historiques complexes (Gagnon, 2010; Hess, 2004; Kohlmeier, 2006; MacPhee & Whitecotton, 2011). De plus, si nous parlons d'interaction entre individus, il devrait être aussi question de médiation c'est-à-dire des moyens utilisés pour former l'identité collective d'une société. Wertsch (1997) explique que la production d'un récit peut être destinée à uniformiser et médiatiser une identité commune. Cependant, sa réception n'est pas garantie et peut provoquer différentes réactions du simple désaccord à la résistance. Dès lors, l'existence d'une médiation – par un texte, une discussion, un monument, une image – ne favorise pas nécessairement la réussite de cette interaction en termes d'une nouvelle structuration uniforme.

Définir deux notions supplémentaires est nécessaire pour avoir une compréhension plus globale de la structuration du savoir : les représentations sociales et le conflit cognitif. Les représentations des individus sont autant de constructions de la réalité pour que celle-ci soit cohérente avec leur société, leurs opinions, leurs valeurs et leurs croyances respectives (Bouhon, 2009; Jodelet, 2003; Lefrançois et al., 2011; Moisan, 2010b; Moscovici, 1988). Les représentations sociales sont une manière de donner du sens à un concept et sont élaborées à partir de l'individu et de la société dans laquelle il vit. Elles ont donc à la fois un aspect cognitif (une pensée qui se structure) et un aspect sociologique (qui se structure à l'intérieur d'une société).

Par ailleurs, le concept de représentations sociales éclaire celui de conflit cognitif, lequel sert en retour lui aussi à comprendre la structuration du savoir. De manière simple, le conflit cognitif provoque une rupture entre ce que l'individu sait, comment il se représente une réalité et la manière dont il se l'approprie (Dalongeville & Huber, 2000; De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002; Gérin-Grataloup, Solonel, & Tutiaux-Guillon, 1994; Huber, 2003). C'est pourquoi la médiation culturelle relevée par Werstch (1997) peut conduire à une réception et une interaction diverses.

Ce conflit est intéressant à deux niveaux : premièrement, il permet de faire émerger les représentations profondes d'un individu et, deuxièmement, il permet d'élaborer ou de restructurer un savoir à partir d'une situation posant problème. L'objectif de cette situation-problème est de s'interroger à partir de ce que l'on se représente et de surmonter un obstacle en proposant une nouvelle structuration du savoir abordé (Gérin-Grataloup et al., 1994; Huber, 2003). De plus, les théories de Vygotsky (1978) expliquent ce conflit par la médiation qui doit avoir lieu entre les représentations de plusieurs personnes. Il est alors question de conflit sociocognitif par lequel un groupe tente de produire une compréhension commune malgré la distance présente entre leurs représentations. D'ailleurs une recherche récente démontre que c'est au moment d'une divergence de point de vue que les élèves ont plus tendance à se questionner entre eux pour trouver un terrain d'entente (Gagnon, 2010).

Toutefois, Barth (1993) propose de dépasser ces concepts de conflit cognitif ou sociocognitif et préfère parler de dialogue cognitif qui n'implique pas une opposition, mais bien une médiation ou collaboration. Pour cette auteure, le cadre conceptuel de l'enseignant doit rencontrer celui de l'élève pour négocier et renégocier une signification commune (Barth, 1993, pp. 56-57). Ce dialogue cognitif passe alors par trois étapes : le premier permettant aux apprenants de s'exprimer en réaction aux exemples donnés créant une rupture ; le deuxième encourageant l'argumentation et l'interaction entre les apprenants pour élaborer et s'entendre sur un sens commun ; troisièmement des questions formulées par le médiateur (comprendre l'enseignant) pour soutenir la réflexion commune.

Ce dialogue permet un aller-retour constant entre le savoir, les apprenants et le médiateur qui collaborent pour structurer un nouveau savoir. En fait, l'importance de la collaboration est

sans équivoque puisque si l'enseignant est la seule personne responsable de développer les idées, les élèves ne peuvent manipuler les concepts et leur donner un sens selon leurs analyses et leurs représentations (Hess, 2004). Ce processus d'échange permet ainsi aux élèves d'articuler leur compréhension, d'échanger, d'expliquer leurs arguments, d'écouter d'autres positions et de délibérer sur la pertinence des divers propos (Hess, 2004; Kohlmeier, 2006; MacPhee & Whitecotton, 2011).

La conceptualisation en histoire. Cette nouvelle structuration par la médiation s'apparente aux efforts de conceptualisation en classe d'histoire. En effet, au-delà des faits, des événements, des dates, l'élaboration et la manipulation des concepts sont primordiales pour l'exercice de la méthode historique (Bugnard, 2011; Cariou, 2004; Dalongeville, 2006; Lee & Shemilt, 2003; Lévesque, 2008; Martineau, 1999). Par exemple, pour Martineau (1999, pp. 154-155) ces concepts sont un langage à maîtriser qui se définit par des faits (un événement, un personnage), des concepts historiques (durée, changement) et méthodologiques (critique de sources, faits, questions) ou même des théories explicatives (marxisme, libéralisme). Ainsi, au lieu de simplement reproduire une connaissance historique donnée, on attend de l'élève qu'il participe à son élaboration. Cependant, lors de situations d'enseignement magistral, la transmission du récit incite aussi à une construction, une réception selon l'élève. C'est pourquoi le travail de conceptualisation en histoire est central afin de permettre l'élaboration de définitions en fonction de contextes historiques particuliers et en fonction des conceptions des élèves. Conceptualiser, c'est alors identifier des attributs uniques d'un concept de manière inductive selon l'analyse de différentes situations et pouvoir reconnaître et transférer ce concept dans d'autres contextes d'étude (Barth, 1993; Cariou, 2004; Jadouille, 2004).

La manipulation de ces concepts permet la maîtrise d'un langage historique qui peut aussi s'expliquer par deux niveaux ou deux manières d'appréhender l'histoire (Lee & Ashby, 2000; Lee & Shemilt, 2003). Le premier est l'histoire en tant que contenu ou la maîtrise de concepts explicatifs tels que des événements, des personnages ou certains phénomènes. Le deuxième est l'histoire en tant que procédure ou méthode, c'est-à-dire la maîtrise de concepts tels que l'interprétation historique, le changement ou la preuve. Lee et Shemilt (2003) appellent ce deuxième niveau des *second-order concepts* parce qu'ils sont considérés comme des concepts procéduraux de niveau supérieur englobant la discipline historique. La structuration du savoir

en histoire passe alors par une conceptualisation de savoirs particuliers donnant un certain sens à une réalité et permet de maîtriser une procédure, une méthode particulière à l'histoire.

Ces deux niveaux rappellent la typologie des connaissances synthétisée par Tardif (1992) : déclaratives, procédurales et conditionnelles. En effet, les connaissances déclaratives se rapportent aux savoirs notionnels – c'est-à-dire ce qu'il faut savoir selon la progression des apprentissages du MÉLS (2011b) – alors que les connaissances procédurales s'apparentent aux techniques ou méthodes. Les connaissances conditionnelles ajoutent un niveau d'expertise dans la manipulation des savoirs puisqu'elles permettent de juger à quel moment utiliser une connaissance déclarative ou procédurale. D'autres (Boix-Mansilla & Gardner, 1997) distinguent aussi les connaissances spécifiques aux domaines (*domain specific knowledge*) des modes disciplinaires pour construire ces connaissances (autrement dit les méthodes et processus suivis pour construire et présenter ce savoir). Même si nous faisons référence à des connaissances déclaratives, spécifiques aux domaines ou conceptuelles, il faut comprendre qu'enseigner l'histoire ne se résume pas à transmettre un récit, mais aussi bien à exercer une méthode.

Pour revenir aux processus cognitifs, nous pouvons considérer un instant la taxonomie de Bloom. Celle-ci conçoit la manière de penser en niveaux successifs (souvent représentés par une pyramide), du plus simple au plus élaboré. À sa base est l'acte de connaître qui supporte le reste de la pyramide aboutissant à une pensée critique. Or, penser historiquement n'est pas synonyme d'accumuler des faits connus pour ensuite porter un jugement. Penser historiquement et appliquer la méthode historique seraient l'inverse de cette pyramide : s'interroger, évaluer, critiquer d'abord et, seulement ensuite, produire une nouvelle connaissance (Wineburg & Schneider, 2009). La connaissance est toujours nécessaire, les faits sont des matériaux inévitables, mais la pensée historique est ce processus et cette maîtrise de concepts particuliers qui produira de nouvelles connaissances. Rappelons d'ailleurs que la maîtrise de ces connaissances ne garantit pas la maîtrise de la pensée historique et de la méthode qui la soutient (Leinhardt & McCarthy Young, 1996; Wineburg, 1991b). Pourtant, les enseignants semblent toujours croire en l'importance de transmettre et d'acquérir d'abord des faits historiques pour ensuite pouvoir exercer son esprit critique, sous prétexte que les élèves n'ont pas le niveau pour faire autrement (Bouhon, 2010; Demers, 2012; Karwera, 2012; Moisan, 2010b; Van Hover & Yeager, 2007; VanSledright & Afflerbach, 2005).

Si l'accumulation de faits n'est pas suffisante, il faut alors se tourner vers la conceptualisation. Cette dernière devrait s'opérer dans un contexte de médiation entre le savoir, l'enseignant et les élèves. Les ressources didactiques, entre autres, peuvent stimuler le contexte de médiation. Une autre option est de recourir à la problématisation de la connaissance historique afin de favoriser la réflexion et les échanges. En outre, conceptualiser et problématiser sont indissociables : problématiser, c'est franchir un obstacle en utilisant une méthode historique afin de conceptualiser, c'est-à-dire structurer une nouvelle représentation du savoir (Bugnard, 2011; Cariou, 2004, 2006; Dalongeville & Huber, 2000; Huber, 2003). Ainsi, la problématisation, ou autrement dit la situation-problème, n'est pas nécessairement simple à mettre en place en classe d'histoire, puisqu'elle suppose un environnement plus complexe à élaborer autour de questions et de sources pertinentes créant effectivement un conflit cognitif. En fait, ceci renvoie la responsabilité à l'enseignant de concevoir de telles situations d'apprentissages qui ne sauraient se baser uniquement sur une conception transmissive de l'enseignement. Le succès de ces situations dépend surtout de leurs représentations quant à l'enseignement de l'histoire, mais aussi de leurs expériences et connaissances sur la discipline historique (Chowen, 2005; Kohlmeier, 2003; Mayer, 2006; Monte-Sano, 2008; Saye & Brush, 2004). Pourtant, certains signalent que de tels changements dans les pratiques enseignantes prennent du temps et dépendent de la perception des enseignants de la légitimité d'une approche disciplinaire par opposition à une approche transmissive (Hassani Idrissi, 2011; Lenoir, 2011; Morton, 2011; Saye & Brush, 2004). Par exemple, pour ce qui est du Québec, cette légitimité semble remise en cause par les pratiques enseignantes toujours transmises alors que le nouveau curriculum est explicitement en faveur d'une conception interprétative et constructiviste de l'histoire (Demers, 2012; Moisan, 2010b).

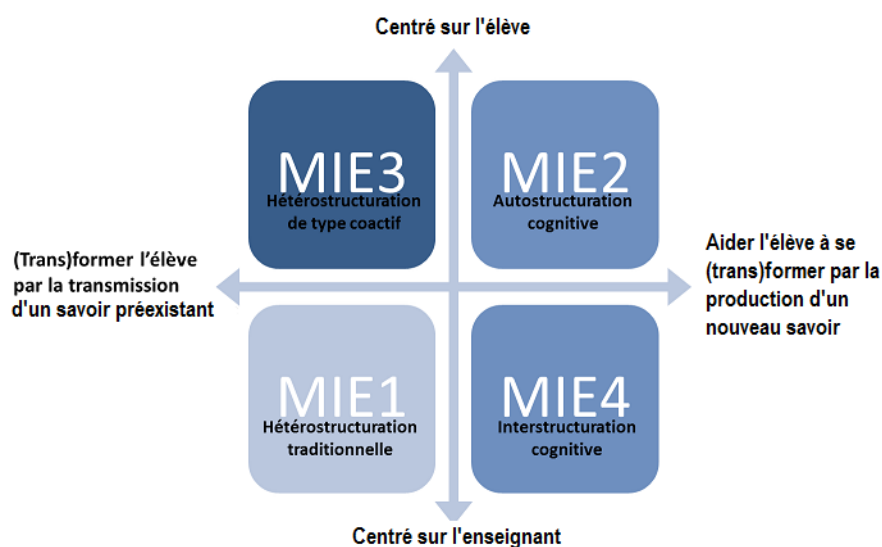
La structuration du savoir est donc soumise à une logique d'élaboration, de construction, partant des représentations d'un individu, et est aussi déterminée par l'interaction, la médiation, les échanges entre différents individus. La conceptualisation en histoire devient alors un effort commun pour donner du sens à une réalité particulière. Si nous prenons cette définition et l'appliquons à l'enseignement, nous comprenons que l'enseignant et les élèves devraient être en interaction pour structurer un savoir. Or, les processus cognitifs et sociocognitifs contribuant à

cette structuration peuvent varier selon l'intervention éducative planifiée et guidée par l'enseignant.

2.2.2. Les modèles d'intervention éducative

Les travaux de Not (1979), repris par Lenoir (1991a, 1991b), distinguent différents modèles d'intervention éducative selon deux axes principaux (voir figure suivante). L'axe vertical détermine l'importance de l'activité par l'enseignant (magistrocentrée) ou par l'élève (pérocentrée). L'axe horizontal définit la progression entre la transmission simple d'une connaissance par un agent extérieur (par exemple l'enseignant ou le manuel) et sa production par l'élève. Chacun de ces modèles conçoit une approche différente de la structuration du savoir, de l'activité de l'élève et des tâches qui lui sont proposées par l'enseignant.

Figure 1 - Les modèles d'intervention éducative (Lenoir, 1991a, 1991b ; Not, 1979)



Un premier besoin de clarification s'impose. Nous pourrions parler de pratiques enseignantes, de méthodes, de stratégies, mais ceci aurait pour désavantage d'utiliser différents termes pour un phénomène semblable. Notre attention a été retenue par les modèles d'intervention éducative issus des travaux de Not (Lenoir, 1991a, 1991b; Lenoir, Roy, & Lebrun, 2001; Not, 1979). L'objectif de cette recherche n'est pas de vérifier la présence de ces modèles, mais ils nous serviront néanmoins comme cadre d'analyse pour l'observation en classe. Nous proposerons plus loin une typologie qui nous permettra de décrire les usages des

ressources didactiques. Dans ce qui suit, le sigle MIE désignera le concept de modèle d'intervention éducative.

Le modèle de Not est retenu pour deux raisons principales. La première est qu'il a déjà été utilisé à plusieurs reprises dans différentes recherches au Québec, dans un contexte d'enseignement des sciences humaines, quoiqu'au primaire (Larose & Lenoir, 1998; Lebrun, 2001, 2002; Lenoir, Larose, Grenon, & Hasni, 2000). Il devient donc intéressant de le transposer au secondaire, tout en restant dans le domaine des sciences humaines. D'ailleurs, il faut noter que Not (1979) expliquait les modalités de ces MIE pour différentes disciplines, dont les sciences humaines.

La deuxième raison est que ce modèle a l'avantage de considérer plusieurs aspects en les reliant dans un même ensemble. Cet ensemble se définit par « l'identification des rapports entre l'élève, les objets d'apprentissages et l'enseignant, en relation avec les finalités qui sous-tendent ces rapports » (Lenoir, 1991a, p. 256). Les trois éléments du triangle didactique sont donc présents : l'élève (sujet), l'enseignant (l'agent) et l'exercice de la méthode historique (l'objet). Ceci est particulièrement pertinent avec nos objectifs de recherche, dont l'usage des ressources didactiques, afin de cerner « le type d'interaction que [l'enseignant] va instaurer entre l'élève et le savoir et, en conséquence, la sélection et les modalités d'utilisation du matériel » (Lebrun, Bédard, Hasni, & Grenon, 2006, p. 353). La variété de ces modalités nous indiquera la présence d'un MIE plutôt qu'un autre. En outre, certaines recherches (Gudmundsdottir, 1990; Horsley, 2001; Kon, 1995; Lambert, 1999; Vinterek, 2010; Zahorik, 1991) ont démontré une variation des types d'usages selon les types d'interventions et les fondements disciplinaires des enseignants. Nous y reviendrons dans la partie sur l'usage des ensembles. En attendant, nous présentons la logique de chaque MIE.

MIE1 - l'hétérostructuration cognitive traditionnelle. Dans ce modèle, l'apprentissage est exogène : il repose sur l'émission de l'information par le maître et son apprentissage tel quel par l'élève. Ce modèle est de type traditionnel et l'intervention éducative est conçue sur la base d'un enseignement de type transmission-réception (Lebrun, 2002, p. 66), c'est-à-dire magistrocentré. Le pôle dominant est celui de l'enseignant en tant que détenteur du

savoir. L'élève n'a donc pas l'opportunité de construire ce savoir de manière autonome, puisqu'il est déjà préexistant, structuré et transmis par l'enseignant (ou le manuel).

Il n'y a, à ce stade, qu'un exercice limité de la méthode historique par les élèves puisque la structuration du savoir est contrôlée par l'enseignant et transmise sous forme de récit à mémoriser. Il faut noter qu'un tel type d'intervention ne garantit pas la compréhension et l'apprentissage des concepts par l'élève, mais en favorise une mémorisation partielle. En fait, la compréhension qui s'opère minimalement ne permet pas une structuration du savoir ordonnée et par laquelle des liens sont consciemment créés entre différents concepts ou procédures. Pourtant, un certain apprentissage s'opère tout de même, par lequel l'élève intègre ces morceaux de savoir à des représentations préexistantes. Ceci est vrai pour l'apprentissage en général et doit être considéré pour les autres MIE. Ainsi, les élèves mobilisent leurs propres représentations en abordant un nouveau concept à maîtriser. Ces représentations sont issues de leur appréhension du monde qui les entoure et des différents éléments de compréhension qu'ils ont intégrés autour d'eux (la famille, les amis, les films, Internet, les livres, etc.). L'élève n'est donc jamais un tableau vierge sur lequel l'information attend d'être transcrite par l'enseignant ou le manuel. Déjà Vygotsky (1978) le signalait en notant que l'apprentissage se fait par une médiation culturelle par des signes et des outils propres à une société bien avant d'arriver à l'école.

Lenoir parle de pédagogie de la révélation par laquelle un savoir unique et dogmatique est « révélé » à l'élève (1991b, p. 56-57). Ce type d'intervention s'oppose à l'exercice de la méthode historique, laquelle conçoit une construction du savoir à partir de différentes sources et à partir de différentes interprétations. Ce modèle s'articule autour de différentes modalités d'intervention dites traditionnelles en classe : le discours magistral, l'exercitation, la répétition, la reproduction, la mémorisation (Lenoir, 1991b, p. 56). Autrement dit, des tâches telles que la copie de notes de cours ou le repérage d'informations dans le manuel sont typiques de ce modèle.

MIE2 – l'autostructuration cognitive. Dans ce modèle, le pôle de l'élève a plus d'importance. La construction du savoir n'est pas contrôlée par l'enseignant ou le manuel ; l'élève est le seul maître de son apprentissage ou, autrement dit, « l'intervention éducative n'est plus guidée par le savoir à enseigner, mais par le sujet qui apprend » (Lenoir, 1991b, p. 60), à son rythme et selon ses propres questionnements. En fait, ce modèle prévoit une maturité et une autonomie avancées de l'élève qui ne suit que son instinct naturel et spontané (Lebrun, 2002). On parle alors de pédagogies dites actives, non directives, se promenant au fil des intérêts divers de l'élève : le contexte d'apprentissage n'est pas imposé. Les modalités d'un tel modèle sont difficiles à circonscrire, si ce n'est de dire qu'il n'y a pas de structure d'encadrement et de régulation de l'activité de l'élève. Nous pouvons dès à présent supposer qu'il sera peu probable de retrouver ce modèle en classe, puisque l'école est par définition une structure, le curriculum la prescrivant et inspirant l'intervention des enseignants, bien que quelques enseignants ou écoles se réclament de cette approche³. De plus, Not (1979, p. 328) remarquait que cette autostructuration était plus ou moins appropriée puisque les méthodes issues de l'École Nouvelle introduisaient toujours un certain ordre, ne serait-ce que par la structure même du savoir qui impose souvent une logique pour orienter et canaliser l'activité de l'élève.

MIE3 – l'hétérostructuration cognitive coactive. Ce modèle est une prolongation du MIE1 par la reconnaissance d'une place accrue de la responsabilité de l'élève dans son apprentissage. Toutefois, il ne s'agit toujours pas de construction autonome du savoir, mais plutôt d'une restructuration d'un savoir prédéterminé par l'enseignant ou le manuel. L'élève est un simple exécutant d'une tâche planifiée par l'enseignant, il n'y a qu'un chemin, qu'une seule façon de faire, qu'une bonne réponse à donner. Lenoir qualifie ce modèle de pédagogie de la découverte, où le savoir préconstruit est dévoilé petit à petit par une séquentialité imposée et fixée à l'avance par l'enseignant (Lenoir, 1991b, p. 58). Not (1979) démontrait aussi que ce modèle s'inspirait grandement des théories comportementalistes, ou béhavioristes, selon

³ À ce sujet, nous pouvons citer comme exemple l'école fondée par A. S. Neill en Grande-Bretagne à la fin des années 1920 dans laquelle l'élève avait la liberté de choisir les cours qu'il voulait suivre au moment qu'il voulait, mais l'apprentissage restait guidé par les enseignants par la suite (Neill, 1971). Nous pourrions aussi penser à l'essai de Rousseau sur l'éducation, *Émile*, dans lequel il avance un modèle d'éducation naturelle, allant au rythme de l'élève et ne précipitant rien. Il ne faut pas non plus oublier Snyders (1974) qui fait une synthèse plutôt exhaustive des différents courants non-directifs qui ont émergé au XX^e siècle. La liste serait longue à décrire en parlant des nuances entre Freinet, Montessori, Dewey, Rogers, Illich, etc. Ils proposent, tous à leur manière, une pédagogie mettant l'accent sur l'élève, son autonomie, son émancipation, sa créativité, son expression.

lesquelles il faut découper et programmer le savoir et l'atteindre par une série d'objectifs déterminés par l'enseignant ou le curriculum⁴.

Les modalités sont alors diverses, mais consistent généralement en l'application rigoureuse de savoir-faire, d'application de techniques et de respect de consignes fermées. On peut penser à des activités telles que du « repérage d'information » dans des documents présélectionnés ou de répondre à des questions fermées attendant une seule bonne réponse. Bien que l'élève soit davantage mis en activité, qu'il ait à manipuler diverses ressources, il n'a pas accès entièrement à la méthode historique et le processus imposé par l'enseignant limite sa liberté de construction et d'interprétation. Comme pour le MIE1, la structuration du savoir reste possible, mais partiellement, ne suivant qu'un chemin tout tracé par l'enseignant, dans lequel l'élève ne part pas nécessairement de ses propres représentations. Il n'y a donc pas de problématisation ou d'interrogation personnelle, il n'y a pas plus de conflits cognitifs ou sociocognitifs permettant de faire émerger les représentations des élèves et de leur faire structurer un nouveau savoir en partant de celles-ci.

Certains auteurs ont identifié le MIE3 comme étant le plus répandu actuellement dans le discours des enseignants, sinon dans leurs pratiques réelles (Bouhon, 2009; Lautier & Allieu-Mary, 2008; Niclot & Aroq, 2006; Tutiaux-Guillon, 2006). Certains auteurs renomment ce modèle, le « discours-découverte » (Bouhon, 2009; Jadoulle, 2004) ou le « cours magistral dialogué » (Lautier & Allieu-Mary, 2008; Tutiaux-Guillon, 2006). La structuration du savoir s'opère par l'enseignant dans un cours magistral, un récit, mais qui intègre la participation des élèves par une discussion se limitant à un échange rapide et superficiel. Astolfi (1994, pp. 23-24) nomme ce phénomène un effet « TGV », par lequel l'élève parie sur la bonne réponse à donner aux multiples questions de l'enseignant qui n'attend pas nécessairement leurs réponses⁵. En réalité, cette discussion se résume à des questions factuelles et les ressources utilisées en

⁴ Ceci suppose que la modification des comportements observables est toujours due à la modification des stimuli associés à une réponse. Enseigner l'histoire revient donc à choisir les bons stimuli, les bonnes ressources, les bons manuels. Il faut simplement planifier les bons gestes de récompense et de correction pour que les élèves se dirigent dans les bons corridors du labyrinthe du savoir puisqu'il n'y a qu'un seul *bon chemin*. L'enseignant doit prévoir tous les découpages de l'action complète, toutes les étapes à stimuler. Il est d'ailleurs à noter que le programme précédent (Ministère de l'Éducation, 1982) déclinait l'acquisition du savoir en objectifs à atteindre.

⁵ En fait, tout comme Perrenoud (2004), Astolfi (1994) prolonge cette réflexion en apparentant l'activité de l'élève à un métier. L'élève est habitué à certains comportements, à des coutumes répétées au fil des années par lesquels il repère, reproduit, répond, reformule ce qu'on attend de lui. L'élève est soumis à des tâches et des contraintes qui ne favorisent pas toujours l'émergence de ses représentations ou sa pensée autonome.

classe sont peu analysées, si ce n'est en tant qu'illustration du récit de l'enseignant qui devient un « chef d'orchestre » (Demers, 2012, p. 238). Comme le souligne Tutiaux-Guillon (2006, p. 313), ces ressources ne sont pas soumises à la critique, elles transmettent et illustrent un récit dont la structuration n'est pas du ressort de l'élève. Le bon document est celui qui illustre le mieux le récit que l'enseignant veut transmettre. Il n'est donc pas question de médiation comme l'entend Barth (1993) ou d'interaction sociale, comme le supposent Bruner et Vygotsky, puisque l'enseignant garde un rôle prépondérant dans la structuration du savoir.

Remarquons les propos de certains chercheurs concernant le MIE3 et l'enseignement directif. Ces auteurs (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010; Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette, & Richard, 2004) le nomment enseignement explicite et défendent l'intérêt de recourir à des situations d'enseignement dirigées par l'enseignant. Ils estiment que ce sont des pratiques efficaces, particulièrement en milieux défavorisés ou avec des élèves en difficulté. En fait, ils contestent les théories constructivistes et la centration de l'activité sur l'élève surtout lorsque cela concerne la réussite en lecture, écriture et mathématiques. Leurs propos ne semblent pas viser l'enseignement de l'histoire, mais il est intéressant de noter leur appui à l'enseignement explicite. Nous n'en rejetons d'ailleurs pas les fondements théoriques ni son efficacité auprès de certains groupes d'élèves ni le rôle important de l'enseignant, mais il y a lieu de se demander si ces pratiques sont suffisantes pour l'enseignement de l'histoire. En effet, la pratique guidée d'un enseignement explicite concerne-t-elle la méthode ou l'acquisition de faits ? Si elle concerne la méthode, l'exercice de cette dernière requiert effectivement un apprentissage explicite des processus mobilisés par la pensée historique (Kohlmeier, 2003; Monte-Sano, 2008; Wineburg, 2001). Si elle concerne l'acquisition de faits, nous restons dans une logique transmissive qui ne requiert pas ou qui requiert peu l'exercice de la méthode historique. C'est pourquoi la grille d'observation doit autant considérer des pratiques guidées que des pratiques constructivistes. Ces dernières s'inscrivent dans le modèle suivant.

MIE4 – l'interstructuration cognitive. Ce modèle conçoit une interaction équilibrée entre l'élève, l'enseignant et la compétence à développer ou le contenu à construire. À la différence du MIE3, la structuration du savoir est régulée par l'enseignant et l'on n'attend plus seulement de l'élève qu'il reconstruise un savoir préétabli, mais bien qu'il construise son propre savoir. Lenoir le décrit comme une pédagogie interactive de la recherche (Lenoir, 1991b, p. 64,

76) en partant d'une phase d'investigation spontanée, durant laquelle l'élaboration d'un projet de recherche se fait à partir des connaissances de l'élève. Les liens sont évidents avec la situation-problème et le principe du conflit cognitif ou sociocognitif tel qu'expliqué plus haut : « la pertinence de la situation-problème vient du fait que la médiation première sera l'autre, l'autre-élève, le pair » (Dalongeville & Huber, 2000, p. 55). Nous pouvons aussi ajouter que l'enseignant peut jouer ce rôle de l'autre. Dès lors, partir de l'élève, par la discussion, la contradiction, la médiation conceptuelle, est alors essentiel pour passer ensuite à une phase d'investigation structurée où le plan de recherche et de collecte de données est mis en œuvre. Ce processus se termine par une phase de structuration régulée qui est l'étape de traitement et d'interprétation de l'élève.

Ce MIE établit clairement l'importance de tous les éléments associés à l'exercice de la méthode historique : interroger, planifier, rechercher, analyser, interpréter, organiser et synthétiser. Il a pour particularité de faire accéder l'élève à la méthode historique et permet l'autonomie, ainsi que la construction interprétative du savoir historique. Nous considérons alors que les modalités de ce type d'intervention sont apparentées aux étapes de la méthode historique, qui suppose une structuration autonome, mais guidée, du savoir historique. D'ailleurs, Not (1979, p. 281-282), en abordant la spécificité de certaines matières quant à la structuration du savoir, expliquait que, pour l'histoire, l'interstructuration permettait l'apprentissage de la pensée historique et donc donnait accès à la méthode historique de manière authentique : « enseigner l'Histoire, c'est faire faire aux élèves un travail d'historien ; ce n'est pas le faire devant eux. [...] C'est donc finalement par une interstructuration du sujet et de l'objet que la pensée historienne s'organise ».

Ce dernier modèle nous ramène aux travaux de Barth (1993) sur la structuration du savoir et la conceptualisation. Le savoir et l'acte de comprendre sont intimement reliés avec l'implication de l'élève dans ce processus d'élaboration. Le savoir n'a pas lieu d'être transmis de l'extérieur ou, autrement dit, de l'enseignant (maître du savoir), mais doit bien plutôt partir de l'intérieur, c'est-à-dire des représentations de l'élève qui sont le plus souvent naïves (Berti, 1994; Boix-Mansilla, 2000; Lee & Ashby, 2000; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1997). Barth relie alors son modèle avec les thèses de Bruner selon lesquelles le savoir est culturel, porte une signification particulière pour chaque individu et se contextualise dans des situations différentes

selon le moment et le lieu. C'est pourquoi les étapes d'interrogation, de problématisation visant un conflit cognitif sont sources d'une structuration intégrée d'un savoir et donnant un sens nouveau et commun à une réalité historique étudiée.

2.2.3. L'intervention éducative et l'exercice de la méthode historique en classe

De ces quatre modèles, nous avons déjà noté l'improbabilité de rencontrer le MIE2 qui laisse toute liberté à l'élève de spontanément apprendre sans structure et encadrement de la part d'un enseignant ou d'un curriculum. Il nous reste donc la possibilité de rencontrer les trois autres modèles, à savoir, MIE1, MIE3 et MIE4. Nous voulons ici apporter quelques clarifications et tisser davantage de liens avec l'exercice de la méthode historique.

Liens avec la construction du savoir. Le premier lien à établir concerne le niveau d'accès de l'élève à la méthode historique et à la construction du savoir historique. Cette construction peut être structurée, régulée ou spontanée, selon le modèle de l'intervention éducative :

- 1) si la construction autonome du savoir n'existe pas, alors nous sommes dans la logique du MIE1 dans lequel l'enseignant révèle le savoir à l'élève qui le reçoit ou le mémorise partiellement ;
- 2) si la construction du savoir est strictement contrainte par une suite logique d'étapes, l'observation de ressources présélectionnées par laquelle une seule bonne réponse ou comportement est attendu, alors nous sommes dans la logique du MIE3.
- 3) si la construction du savoir est spontanée, c'est-à-dire en partant de l'élève, de ses interrogations, ses représentations, pour être ensuite régulée⁶ ponctuellement par l'enseignant, pour conduire à une interprétation et un processus divers selon les élèves, alors nous sommes dans la logique du MIE4.

Nous avons précédemment discuté de la pensée historique qui considère l'histoire comme un construit réfléchi issu d'une perspective historique élargie. L'apprentissage de cette pensée devrait se s'opérer en exerçant la responsabilité et l'autonomie de l'élève à construire

⁶ La régulation ou la médiation de l'enseignant permet de distinguer le MIE4 du MIE2. En effet, le MIE2 se définit par la centration sur l'activité spontanée de l'élève, c'est-à-dire par des activités où le rôle de l'enseignant est presque absent et ne régule pas la tâche de l'élève.

son savoir et son interprétation. La construction du savoir historique requiert alors une maîtrise avancée de la méthode historique qui s'exercerait dans le cadre du MIE4 comme nous l'avons déjà noté. Toutefois, nous nous attendons à retrouver les deux autres modèles dans des proportions que nous ne pouvons décrire pour le moment, d'où l'intérêt de cette recherche.

Un deuxième lien important à faire concerne le modèle privilégié par les enseignants, qui influence nécessairement leurs pratiques et donc l'usage des ressources didactiques ou l'exercice de la méthode historique. Quelques recherches peuvent nous éclairer à ce sujet et permettront d'élargir notre cadre d'analyse au-delà des MIE.

Liens avec les représentations des enseignants. Au Québec, le modèle de type MIE3 serait le plus récurrent dans les pratiques des enseignants du primaire en sciences humaines, selon certaines recherches (Lebrun, 2001 ; Lebrun & Lenoir, 2001). En effet, il y aurait une costructuration importante de la part des enseignants qui planifient et dirigent l'activité des élèves. De plus, ce type d'intervention est souvent déterminé par l'usage des ensembles didactiques dont les enseignants s'inspirent pour planifier leurs activités en classe (Lenoir, 2006 ; Spallanzani et al., 2001). Cela, ces recherches concernent le niveau primaire et traitent majoritairement des pratiques déclarées des futurs enseignants par sondage, il est donc encore nécessaire d'observer ce qui se passe réellement en classe, en particulier au niveau secondaire.

Au secondaire, une première recherche exploratoire sur le contexte actuel de réforme rapporte un faible exercice de la pensée historique par les élèves en classe et relève davantage d'une série d'activités de « compréhension de texte » sans liens entre eux (Éthier, Lefrançois & Moisan, 2010). Ainsi, il n'y a pas d'accès réel à la méthode historique et à son processus de construction du savoir. Nous sommes en présence du MIE3, où la construction du savoir est limitée et déterminée par un chemin réflexif préconçu par l'enseignant ou par le réflexe de vouloir trouver la bonne réponse.

Avant de poursuivre sur les recherches empiriques au secondaire en enseignement de l'histoire au Québec, nous proposons un petit détour. En Belgique, une recherche sur les représentations des enseignants d'histoire quant à leurs stratégies d'enseignement révèle deux discours assez distincts (Bouhon, 2009). En premier lieu, un discours « idéal » qui privilégie

une approche de mise en activité des élèves à partir de questions, de formulation d'hypothèses et de travail de sources qui s'approcherait davantage du MIE4, il appelle cette position *apprentissage-recherche*. En deuxième lieu, un discours qui tient compte des contraintes de tous les jours qui relève d'une approche mixte nommée par l'auteur *discours-découverte* par laquelle les élèves sont bien mis en activité, mais une activité qui est souvent dirigée par le récit préconçu de l'enseignant. Nous sommes alors dans une logique réelle se rapprochant du MIE3. Ce travail a ainsi permis de distinguer trois positions didactiques selon le discours des enseignants : l'*exposé-récit*, le *discours-découverte* et l'*apprentissage-recherche*.

L'*exposé-récit* se distingue par la prédominance de l'exposé de l'enseignant et la mise en activité minimaliste de l'élève. Le statut du document est illustratif et ne sert pas à confronter ou à débattre, mais bien plus à confirmer et soutenir le récit préétabli de l'enseignant. Le *discours-découverte* se tourne vers des méthodes plus « actives » pour l'élève qui doit être mis en situation pour découvrir le savoir approprié. Toutefois, ce savoir reste toujours préétabli par l'enseignant qui dévoile progressivement ce qu'il faut savoir à l'aide d'exercices et d'analyses de documents appropriés. L'*apprentissage-recherche* vise à corriger le caractère préétabli et fixe du récit. Ce modèle conçoit l'apprentissage de l'élève où c'est lui qui construit et donne du sens au savoir. L'enseignant articule le savoir ou les concepts à maîtriser autour d'une problématique. L'élève doit alors s'interroger et surtout mener une réelle démarche d'enquête et d'explicitation.

Ces trois discours semblent se confondre à un niveau idéal chez les enseignants. Certains éléments sont communs. C'est le cas, entre autres, de la nécessité d'élaborer une tâche complexe et du caractère périphérique de l'exposé explicatif. Ces positions didactiques se distinguent seulement sur certains points. Notons en particulier, dans le lot, l'analyse en commun des documents et la confrontation de points de vue. Selon que ces deux éléments soient centraux ou périphériques, la distinction entre les positions apparaît. Par exemple dans l'idéal, l'analyse en commun de documents est centrale pour le *discours-découverte* autant que pour l'*exposé-récit*, même s'il n'est pas précisé quel type de traitement est opéré. En fait, Bouhon (2009) suppose que c'est un traitement simple, limité à du repérage ou à de l'illustration. Par contre, pour l'*apprentissage-recherche*, même si l'analyse en commun de documents est retenue, c'est aussi

la confrontation de points de vue qui est centrale, mais périphérique pour les deux autres positions.

Ces positions idéales tendent à s'effriter lorsqu'elles sont comparées avec les prises de position basées sur les contraintes des enseignants, autrement dit ce qu'ils feraient vraiment en classe. L'exposé explicatif occupe alors une place centrale pour l'exposé-récit et le discours-découverte (ayant délaissé la tâche complexe) et l'apprentissage-recherche se caractérise par la nécessité d'élaborer une tâche complexe tout en reléguant la confrontation des points de vue à un niveau périphérique. De plus, de ces prises de position « réelles », le modèle *discours-découverte* semblerait le plus répandu et le plus évident à mettre en place par les enseignants d'histoire au secondaire. Les enseignants semblent donc favoriser une pratique où ils sont maîtres⁷ du savoir en prédéfinissant un récit et une marche à suivre pour accélérer le processus par une pratique magistrocentrée.

De ces constats, nous pouvons inférer que ces positions didactiques influencent les pratiques des enseignants. En fait, nous pouvons distinguer un niveau idéal apparenté à un discours officiel (nous entendons par là ce qui provient du curriculum, ou ce que Bouhon appelle l'institution scolaire) et un niveau réel qui s'accommode des contraintes de tous les jours. Il existe donc un certain décalage entre ces deux niveaux.

Concernant les représentations des enseignants du secondaire, une autre recherche au Québec rejoint indirectement les résultats de Bouhon (2009). Moisan (2010a, 2010b) démontre que les enseignants ont tendance à privilégier une approche magistrocentrée, en concevant l'apprentissage en termes d'empilement de connaissances nécessaires pour peut-être aboutir à un travail réflexif associé à la pensée historique. Le principal objectif est alors de transmettre des connaissances de base, en passant parfois par un travail minimaliste sur des documents. Comme le souligne Bouhon (2009), l'enseignant reste alors le maître du savoir qui doit être transmis et découvert.

⁷ Ceci nous rappelle le concept de transposition didactique avancé par Chevallard (1980). La transposition est le processus par lequel le savoir savant, ou curriculaire, à enseigner devient un objet d'enseignement effectif en classe. Nous pouvons alors dire que l'enseignant est maître du savoir puisqu'il est responsable de cette transposition dont l'élève est le bénéficiaire.

Une autre conclusion vient diverger avec celles de Bouhon. Alors que ce dernier explique que les enseignants semblaient avoir un discours idéal imprégné du discours officiel, Moisan (2010a, 2010b) note que les enseignants québécois ne semblent pas encore incorporer ce discours officiel, y seraient parfois peu réceptifs ou même réfractaires. Elle mentionne que l'approche par compétences, la manipulation de concepts et la progression des connaissances ne sont pas des points de repère retenus par les enseignants, alors qu'ils sont des fondements du curriculum actuel. Cette contradiction est aussi relevée par une autre recherche au Québec (Demers, 2012). Il ne faut sans doute pas s'en étonner. En effet, leur approche plus magistrocentrée contredit dans une certaine mesure une conception plus active de l'apprentissage portée par le curriculum et par les travaux récents sur la pensée historique. L'exercice d'une démarche plus réflexive et disciplinaire ne semble donc pas privilégié puisque les enseignants ne le jugent pas adapté à leurs élèves, car ces derniers manqueraient de connaissances historiques ou de maturité.

Si nous restons dans le registre des représentations sociales, alors que Bouhon (2009) identifiait des positions didactiques qui encadraient les pratiques enseignantes, une autre recherche nous renseigne sur les postures épistémiques⁸ des enseignants (Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009) dont s'est d'ailleurs inspirée une recherche québécoise (Demers, 2012). Ces auteurs ont identifié trois postures : *réaliste/de reproduction*, *relativiste*, *critérialiste/constructiviste*. Ces postures définissent des croyances en relation avec l'enseignement de l'histoire et la structuration du savoir historique. Le savoir doit être appris et reproduit tel quel (*réaliste/de reproduction*). Le savoir peut être appris à partir de témoignages, mais l'élève ne maîtrise pas vraiment les outils pour les analyser ou les critiquer (*relativiste*). Le savoir peut aussi être construit selon des critères rigoureux issus de l'exercice de la pensée historique (*critérialiste/constructiviste*). Demers (2012) remarque que les enseignants ont tendance à privilégier une posture *réaliste/de production* en rupture avec les attentes du curriculum québécois, qui sont plus de l'ordre *critérialiste/constructiviste*. Selon ces

⁸ Une recherche récente de Gottlieb et Wineburg (2011) argumente que ces postures ne sont pas aussi fixes et déterminées qu'elles le paraissent, mais au contraire qu'elles peuvent être alternées par une même personne pour interpréter un événement. Ils appellent *epistemic switching* ce phénomène par lequel un individu peut changer de posture épistémique selon ses fondements théoriques, mais aussi selon son degré d'implication dans la poursuite d'une tradition. Ceci fait écho à la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957) selon laquelle une personne tente de réduire certaines contradictions par leurs justifications propres ou la recherche de nouvelles informations afin de rétablir une consonance.

enseignants, la maîtrise des faits est importante et est un préalable pour réfléchir et critiquer selon les critères de la méthode historique. Ainsi, les pratiques enseignantes induites sont de l'ordre de la transmission et de la reproduction du savoir historique en donnant une place importante au discours de l'enseignant confirmant les conclusions des recherches précédentes (Bouhon, 2009 ; Moisan, 2010a, 2010b).

Aux États-Unis, une recherche exhaustive, mais qui commence à dater, avait démontré la prédominance d'un enseignement traditionnel magistrocentré (MIE1) basé sur la lecture de manuels et la mémorisation factuelle (Cuban, 1993). En Europe, une recherche tout aussi majeure avait rapporté des tendances similaires : des pratiques davantage magistrocentrées influencées par des particularités nationales (Von Borries, 2000). En outre, Cuban (1993, p. 265) expliquait les choix pédagogiques et didactiques des enseignants par deux raisons principales : premièrement, le temps et l'énergie investis pour actualiser des changements de pratiques et, deuxièmement, le manque de soutien pour mettre en pratique des idées novatrices. La contrainte du manque de temps ou l'appréhension de l'évaluation ministérielle à la fin de l'année a d'ailleurs été aussi relevée pour le cas québécois (Charland, 2002; Demers, 2012; Martineau, 1999) ou belge (Bouhon, 2009). À ce propos, Karwera (2012) remarquait la dominance de pratiques magistrocentrées et notait par ailleurs qu'au-delà des contraintes de temps, la diversité des groupes pouvait aussi influencer les choix didactiques des enseignants. Cuban (1993) ajoutait que ces choix variaient selon le degré d'autonomie, d'autorité et de contraintes autant internes qu'externes auxquelles les enseignants étaient soumis. Le système scolaire ne favorise pas des pratiques visant une éducation historienne et critique : « horaires excessifs, classes lourdes, problèmes de discipline, bureaucratie administrative, conflits de travail, dégradation du statut social » (Ségal, 1990, p. 259). C'est pourquoi il est préférable de parler de choix contraints par des situations, puisque la portée des décisions des enseignants est limitée à leur classe et qu'ils n'ont pas toujours d'emprise sur des courants traditionnels, institutionnels, culturels ou idéologiques plus larges (Cuban, 1993, p. 264; Demers, 2012).

Dans une recherche beaucoup plus récente, Cuban (2010) a analysé l'implantation et le succès de différentes réformes à Austin, Texas. Même si ce travail est moins centré sur les pratiques enseignantes, l'auteur note plusieurs fois que ces pratiques restent asservies à une logique de transmission de la matière afin de faire réussir les tests, ce qui limite l'efficacité de

pratiques plus actives ou progressistes. Il remarque que depuis les années 1980 et 1990, devant la chute des résultats scolaires aux États-Unis, en particulier pour les minorités ethniques, plusieurs programmes ont été mis en place, dont des tests de grande envergure pour rehausser les standards scolaires. Pourtant, rien n'indique que ces examens officiels ont efficacement rehaussé les standards ou transformé les pratiques enseignantes afin de construire des apprentissages plus complexes et de proposer des démarches plus actives. Par ailleurs, ces pratiques aussi transmissives semblent favorisées par les exigences des tests qui mettent l'accent sur la mémorisation (Grant et al., 2002).

Cela dit, une recherche de moindre envergure (Wiersma, 2008) rapporte une amélioration par rapport aux constats de Cuban (1993). Cette amélioration est décrite à partir de l'observation de trois enseignants du secondaire qui utilisent des stratégies basées sur une approche nettement constructiviste du savoir et sur l'analyse de sources primaires qui correspondent alors davantage au MIE4. Toutefois, cette recherche reste limitée par son échantillonnage et ne peut être tenue comme le reflet actuel des pratiques générales en classe d'histoire compte tenu du nombre restreint d'enseignants observés, mais révèle ce qui peut être fait et réussi dans certaines conditions.

De ces constats, nous pouvons inférer que ces postures épistémologiques et didactiques influencent les pratiques des enseignants. En fait, nous pouvons distinguer un niveau idéal apparenté à un discours officiel (nous entendons par là ce qui provient du curriculum) et un niveau réel qui s'accommode des contraintes quotidiennes. Il existe donc un certain décalage entre ces deux niveaux, c'est pourquoi notre cadre méthodologique devra proposer une façon de le mesurer. À ce propos, d'autres recherches démontrent bien que les représentations des enseignants exercent une influence notable sur les pratiques réelles des enseignants et dépendent effectivement de leurs fondements épistémologiques (Chowen, 2005; Demers, 2012; Fridaky & Mamoura, 2008; Klein, 2010; Kohlmeier, 2003; Mayer, 2006; Monte-Sano, 2008; Yeager & Davis, 1996).

Pourtant, si l'on considère les recherches concernant les futurs enseignants ou les enseignants débutants, on s'aperçoit aussi que les fondements disciplinaires acquis à l'université ne sont pas nécessairement transférés et mis en pratique en situation de classe (Monte-Sano,

2011b; Therriault, 2008; Van Hover & Yeager, 2007), même si certains étudiants démontrent une progression dans la maîtrise des habiletés liées à la pensée historique (Masran, 2005; Mayer, 2003). Par exemple, au Québec, Therriault (2008) notait que les étudiants universitaires reconnaissent le savoir comme construit, complexe, subjectif, pouvant évoluer et ouvert au débat. Une posture épistémologique complexe et avancée qui rejoint clairement la position *critérialiste* du modèle de Maggioni, Vansledright et Alexander (2009) repris aussi par Demers (2012). Pourtant, ces étudiants universitaires ajoutent aussi qu'il est plus propice, pour le niveau secondaire, de présenter un savoir simple, établi et codifié à l'image de ce qui est présenté dans les programmes et les manuels au risque de confondre les élèves s'il ne l'est pas (Therriault, 2008). Ceci démontre alors la prégnance de leurs croyances ou représentations sur la discipline, sur les élèves et sur la manière de l'enseigner. Ces croyances pourraient se transposer aisément dans leurs pratiques de tous les jours en tant qu'enseignants.

Nous avons ainsi quatre modèles d'intervention éducative qui considèrent la place accordée à l'enseignant, à l'élève et au développement des compétences ou à l'usage des ressources didactiques. Le modèle cognitif hétéronome coactif (MIE3) est encore très répandu, malgré le fait qu'il entre en conflit avec une conception constructiviste et interprétative de l'histoire. Ce modèle reste axé sur la transmission du savoir et la détermination du chemin vers une seule et bonne réponse. Pourtant, l'objectif poursuivi par l'exercice de la méthode historique est une investigation issue des représentations des élèves et une structuration régulée ponctuellement du savoir, soit le modèle d'interstructuration (MIE4). Nous proposons alors d'analyser et d'observer les pratiques enseignantes sous l'angle de ces différents modèles ainsi que des positions didactiques identifiées par Bouhon (2009). Ceci nous permettra d'identifier des types d'usages effectifs des manuels pour le développement des compétences, en particulier ceux pour l'exercice de la méthode historique.

2.3. L'utilisation des ensembles didactiques

Comme nous venons de le voir, les pratiques enseignantes sont diverses, ne sont pas toujours le reflet de leurs discours et sont influencées principalement par leurs représentations diversifiées sur la discipline, les élèves et les méthodes pour l'enseigner. À ce sujet, les usages du manuel et des ressources didactiques se diversifient autant qu'il y a de contextes

d'apprentissage conçus par les enseignants. Pourtant, les recherches sur l'utilisation du manuel en classe en général, et en classe d'histoire en particulier, démontrent des tendances et des défis assez nets. Ces défis concernent les fonctions attendues des ensembles, leurs usages effectifs et leurs usages supposés.

2.3.1. Les fonctions attendues des ensembles didactiques

Des fonctions attendues. Le manuel d'histoire dans sa forme actuelle comprend en général un récit, des ressources didactiques telles que des sources premières, des cartes, des photographies, mais aussi des exercices, des questions, des situations d'apprentissage, etc. La structure de l'ensemble didactique peut être alors très diversifiée et elle propose un support et un contexte d'apprentissage tout aussi variés pour les enseignants ou les élèves. C'est pourquoi autant leur contenu que leur usage est important à comprendre.

Le manuel est un outil pour les enseignants et pour les élèves, mais est surtout un produit. En fait, il est un compromis, un construit, entre les programmes, les auteurs, les maisons d'édition et la demande sociale (Baquès, 2005; Clark, 2009; Issit, 2004; Lebrun & Niclot, 2009; Moreau, 2006; Sewall, 2005; Werner, 2000). Bruyère (2008) dénonce même le facteur économique qui semble prendre le dessus dans le domaine de l'édition étatsunienne ainsi que la demande sociale pour correspondre à un certain récit historique. Apple (1989, 1992) souligne qu'il ne faut pas négliger l'aspect politique du contenu des manuels et, par conséquent, du choix qui en sera fait par les districts scolaires. Moniot notait par ailleurs que le manuel d'histoire est un « bizarre objet intellectuel et culturel, quelque part entre science historique et mémoire publique » (1993, p. 200). Il faut y comprendre que le manuel est le reflet de son temps, un construit social qui est soumis à plusieurs contraintes et attentes.

En outre, il ne faut pas oublier que le manuel est aussi à la jonction d'un curriculum officiel et du contenu effectivement enseigné par les enseignants. En effet, peu de recherches ont analysé la façon dont les enseignants utilisent le manuel et la manière dont leurs pratiques sont influencées par le manuel, puisque ce sont davantage des analyses de contenus qui prévalent, comme l'ont noté plusieurs chercheurs (Dubois & Carette, 2010; Foster, 2011; Horsley & Lambert, 2001; Le Marec, 2011; Lebrun et al., 2002; Wade, 1993). Par exemple, au Québec, seules des recherches sur le contenu des manuels d'histoire sont présentes, soit

concernant les manuels précédents la réforme curriculaire (Éthier, 2006; Laville, 1991; Martineau, 2006; Moreau, 2006), soit ceux publiés depuis la réforme (Boutonnet, 2009; Éthier & Lefrançois, 2011; Lévesque, 2011; Sarra-Bournet, 2010), pour n'en nommer que certaines. C'est pourquoi comprendre l'usage du manuel est primordial pour saisir la diversité des pratiques enseignantes et des types d'usages, sans oublier l'usage et la réception des élèves qui sont tout aussi méconnus.

Même si la question de l'usage effectif est peu développée, il n'en reste pas moins que plusieurs fonctions sont attribuées au manuel et encouragent une utilisation fréquente de ces outils. Par exemple, le MÉLS soutient cinq fonctions pour l'usage du manuel : (1) une médiation entre l'enseignant, l'élève et le programme ; (2) un soutien pour l'enseignant et l'élève ; (3) une référence, une banque de tâches et de connaissances ; (4) une fonction culturelle ; (5) une représentation des valeurs démocratiques et sociétales (MÉLS, 2007). Nous pouvons y voir l'importance du manuel en tant qu'interface entre l'enseignant, l'élève et le programme : d'une part une fonction de socialisation et de l'autre une fonction d'identification. Ces fonctions sont aussi soulignées dans un rapport récent de l'Inspection générale de l'Éducation nationale en France (2010) et en particulier celles associées à une médiation culturelle et normative par l'utilisation du manuel. D'ailleurs, en Belgique, une loi récente prescrit une subvention accrue pour l'achat de manuels afin d'uniformiser les ressources utilisées et les pratiques enseignantes en classe, puisque le manuel était de plus en plus remplacé par des jeux de photocopies assemblés par les enseignants (Dubois & Carette, 2010). L'exemple des États-Unis est tout aussi intéressant au sujet des pratiques des maisons d'éditions qui répondent à des pressions de lobbys, d'États ou de districts scolaires afin de publier un récit qui convient à la clientèle (Bruyère, 2008).

Cette médiation culturelle et sociale est reconnue par de nombreux chercheurs dans plusieurs pays, en particulier sur la question de la nation, de la transmission d'un récit historique officiel et de l'évolution des choix curriculaires pour correspondre au courant idéologique contemporain (Apple, 1992; Chen, 2010; Janmaat, 2006; Laville, 1987; Moreau, 2006; Nicholls, 2006; Ogawa & Field, 2006; Thornton, 2006; Vanhulle, 2009; Volodina, 2005). D'ailleurs, Vygotsky (1978) remarque que l'apprentissage des enfants commence à un jeune âge par la lecture de signes et l'utilisation d'outils psychologiques issus d'une médiation culturelle propre

à une société. À ce sujet, Wertsch (1997, pp. 8-9) note que cette médiation culturelle, par l'entremise de textes historiques en général, ou des manuels en particulier, sert trois finalités : (1) elle permet de « penser » la nation ; (2) elle peut produire un sens d'appartenance ; (3) elle peut inspirer la loyauté des citoyens. Toutefois, il remarque aussi que même si ces outils de médiation ont ces finalités, il ne faut pas être aussi certain de la réception ou l'assimilation de ce récit. En réalité, un individu peut très bien maîtriser ce récit, sans nécessairement le reconnaître comme légitime pour lui-même (Wertsch, 1997, p. 16). Moreau (2006, pp. 259-260) ajoute que les manuels ont effectivement un message disciplinaire et socioculturel structuré, mais que cela reste une proposition issue de son temps et de son contexte social dont la réception n'est pas garantie. La lecture et la réception d'un document répondent alors à des tensions et des échanges nombreux : « il n'y a donc pas une mais des gestions du document, qui coexistent souvent dans l'intervalle d'une même séquence » (Margairaz, 1988, p. 34).

Une réception mitigée. En fait, peu de recherches explorent la question de la réception effective par les élèves et du statut qu'ils leur donnent. Deux types de recherches ont abordé cette problématique et semblent contradictoires à première vue.

Pour le premier type, Porat (2004) démontre une lecture soumise à une « compréhension culturelle » selon ses origines ethnoculturelles, ce qui peut permettre d'échapper aux finalités de socialisation et d'identification prétendues par l'usage des manuels. Dans un autre contexte, Epstein (1994) remarque que les élèves ont une lecture et une compréhension assez superficielles du manuel, mais que la moitié reconnaît tout de même le discours politique et social en filigrane dans les manuels. Ailleurs, cette auteure explique aussi que les minorités ethniques accordent plus ou moins de crédit au message véhiculé par les manuels comparées aux élèves de la majorité ethnique (Epstein, 1997). En fait, elle réitère que les élèves arrivent en classe avec leurs propres représentations sociales et que celles-ci influencent la réception ou le rejet du récit historique présenté dans les manuels. Ces dernières recherches font écho à l'apport théorique de Apple et Christian-Smith (1991) qui avançaient que l'élève pouvait réagir de trois manières⁹ face à la lecture du manuel : 1) dominée, lorsque l'élève l'absorbe intégralement ; 2) négociée, lorsque l'élève conteste et critique parfois le récit ; 3) rejetée, lorsque l'élève

⁹ Cette classification peut nous rappeler les MIE ou les positions didactiques qui favorisent des modes de médiation particuliers du savoir : transmissif, spontané, régulé.

abandonne le récit et s'oppose à celui-ci. Dans une perspective plus large, plusieurs chercheurs démontrent bien que les élèves ont un traitement particulier, voire complexe, du récit historique selon leur origine ethnique ou religieuse et qu'ils n'accordent pas la même signification à tous les événements (Andrews et al., 2009; Barton & Levstik, 2008; Barton & McCully, 2005, 2010; Grever et al., 2008; Létourneau & Caritey, 2008; Levstik, 2008b; Peck, 2011).

Pour le deuxième type, les recherches se sont penchées sur la compréhension des manuels par les élèves et sur le statut octroyé au récit. Par exemple, Paxton (2002) note qu'il existe des différences évidentes entre la lecture faite par deux groupes, l'un lisant un texte anonyme, l'autre lisant un texte dans lequel l'énonciateur ne s'efface pas. La présence des auteurs permettait une meilleure critique, sinon le manuel était considéré comme indiscutable et vrai. Les élèves perçoivent le manuel comme une présentation neutre, un substitut du réel réincarné et dépersonnalisé par le récit et les documents proposés (Margairaz, 1989). Dans un tout autre contexte, à Taïwan, les élèves considèrent aussi le manuel comme une référence indiscutable et vraie par nature, même si les élèves plus vieux semblent plus critiques (Hsiao, 2005). Toutefois, près de la moitié des élèves dans cette étude reconnaissent des biais entre différentes versions de manuels, mais n'expliquent cette différence que par l'erreur humaine ou le manque d'informations. Ces résultats concordent aussi avec ceux de Lee et Ashby (2000) qui identifiaient une réception différente des textes par les élèves : certains pouvaient voir le texte comme donné, inaccessible, dû à l'erreur humaine ou au manque d'informations. Ces différentes perceptions pouvaient expliquer des textes contradictoires pour les élèves. En fait, ces élèves structurent leur savoir selon une logique particulière : d'une part, ils pensent qu'il y a une seule interprétation vraie qu'il faudrait apprendre (renforçant l'idée de dogmatisme d'un récit donné), d'autre part, ils rejettent les différentes interprétations possibles d'un événement historique, puisqu'elles ne se conformeraient pas à la version officielle et dogmatique d'un récit. Plusieurs chercheurs remarquent aussi que les élèves tendent à octroyer une autorité supérieure au récit du manuel ou à celui d'experts : ces récits ne peuvent être remis en cause (Bain, 2006; Gagnon, 2010; Luke, de Castell, & Luke, 1983; Wineburg, 1991b, 2001). De plus, il semblerait qu'une minorité d'élèves reconnaissent que le manuel leur sert vraiment à interpréter ou critiquer et qu'ils perçoivent plus le manuel comme un savoir encyclopédique à mémoriser, surtout à cause des activités proposées par les enseignants en lien avec l'usage du manuel (Yildirim, 2006).

Nous venons d'identifier les deux types de recherches qui semblent se contredire quant à la réception par les élèves du message véhiculé par les manuels. D'un côté, le manuel ne garantit pas la transmission de valeurs sociales et normatives pour tous les élèves et en particulier pour ceux d'origine ethnique différente. D'un autre côté une grande majorité d'élèves considèrent le manuel comme garant d'un savoir vrai et indiscutable. Pourtant, même si les fonctions identitaires et culturelles ne semblent pas toujours effectives, le manuel reste un outil privilégié et central dans la classe. Ces deux types de recherches ne sont contradictoires qu'en apparence. En effet, même si la transmission d'un récit est soumise à la réception effective des élèves, rien n'empêche un usage important du manuel. Le manuel est ainsi considéré comme une référence indiscutable par les élèves parce qu'ils y sont habitués. En fait, Bain (2006, p. 2085) remarque que cette utilisation peut être associée à un rituel. Les élèves ont grandi et sont passés de classe en classe en utilisant des manuels et sont habitués à les considérer comme la seule source d'autorité¹⁰. Cuban (1993) signale également que les pratiques enseignantes ont peu évolué au fil du temps et que l'enseignant et le manuel gardent une place prépondérante et peu contestée dans la structuration des savoirs. Examinons cette place.

2.3.2. Les usages effectifs des ensembles didactiques

Trois tendances peuvent être identifiées dans les recherches sur l'usage du manuel : (1) la place importante du manuel dans le dispositif d'intervention éducative des enseignants ; (2) un usage morcelé et diversifié, le plus souvent comme illustration et banque d'exercices ; (3) un usage relatif aux représentations des enseignants et à une structuration du savoir contrôlée par leur récit. Il convient alors de comprendre comment le manuel est utilisé dans le contexte d'apprentissage de la classe d'histoire.

La place importante du manuel. Nous avons déjà noté que 60 à 95% du temps en classe est alloué à leur utilisation, toutes matières et tous niveaux confondus (Lebrun et al., 2002). Un usage important en histoire est particulièrement rapporté pour le niveau secondaire dans différents contextes, comme aux États-Unis (Bain, 2006; Levstik, 2008a; Wakefield, 2006), dans les pays scandinaves (Helgason & Lässig, 2010; Vinterek, 2010), en France (Borne,

¹⁰ Ceci rejoint l'idée précédemment développée selon laquelle être un élève est un métier (Astolfi, 1994; Perrenoud, 2004), par lequel il faut s'habituer à une routine dont l'usage répété et important du manuel fait partie. C'est pourquoi Bain (2006) parle de rituel.

1998; Braxmeyer, 2007), en Grande-Bretagne (Haydn, 2011; Lambert, 1999) ou en Australie (Horsley, 2001; Horsley & Lambert, 2001). De plus, les enseignants d'histoire ont plus tendance à se rapporter au manuel que les enseignants d'autres matières (Wakefield, 2006). Ils l'utilisent aussi assez souvent pour préparer leurs cours (Charlebois, 2012; Dubois & Carette, 2010; Niclot & Aroq, 2006; Vaeremans, 2012) ou pour préparer les élèves aux examens (Vogler, 2005; Yildirim, 2006).

En fait, la place du texte en général dans la classe d'histoire est importante puisqu'il arrive souvent de retrouver l'usage de sources premières et de textes complémentaires au manuel (Borne, 1998; Braxmeyer, 2007; Gudmundsdottir, 1990; Nokes, 2010). Deux recherches issues de la didactique du français identifient clairement des pratiques reliées à la lecture en général dans la classe d'histoire et du manuel en particulier, même si elles concluent à du matériel peu adapté au niveau du vocabulaire et aux aptitudes de lecture des élèves (Blaser, 2007; Chartrand, 2009). De plus, Levstik (2008a) rapportait que les élèves disaient accomplir trois tâches le plus souvent en classe : remplir des feuilles d'exercice (87%), lire le manuel (77%) et mémoriser le contenu (61%). Sur ce dernier résultat, il nous semble évident que nous pouvons relier ces activités au modèle de costructuration (MIE3), voire au modèle d'hétérostructuration (MIE1).

Toutefois, bien que ces recherches et différentes statistiques démontrent un usage important en termes de temps passé à l'utiliser ou de lectures répétées, peu est connu sur la façon dont les élèves et les enseignants l'utilisent réellement. Quelques recherches décrivent mieux les modalités de cet usage en classe, mais la plupart concernent des pratiques enseignantes déclarées et non observées.

Un usage morcelé et diversifié. Alors que certaines recherches notent un usage important des ensembles didactiques (Borne, 1998; Braxmeyer, 2007), elles rapportent en même temps un usage très diversifié et partiel du manuel. En effet, les enseignants semblent utiliser la plupart du temps le manuel comme une illustration de leur propos ou comme banque d'exercices et n'hésitent pas à le compléter par du matériel supplémentaire¹¹. De plus, Niclot et Aroq (2006) remarquent que les enseignants déclarent utiliser peu les activités présentes dans les ensembles,

¹¹ L'exemple belge est d'ailleurs intéressant puisque le gouvernement a dû passer un décret pour encourager l'achat de manuels afin de limiter la pratique répandue des enseignants d'utiliser des documents élaborés et photocopiés par eux-mêmes (Dubois & Carette, 2010).

mais par contre l'utilisent plus souvent pour planifier leur cours à partir de l'information présente. Ceci rejoint un peu certains travaux qui avancent que les enseignants du secondaire perçoivent le manuel comme une référence pour le contenu à enseigner et s'attendent à y retrouver des idées pour la planification d'activités (Hasni, Samson, Moresoli, & Owen, 2009). Au Québec, une recherche récente explique les raisons pour lesquelles le manuel reste un outil privilégié par les enseignants pour enseigner et planifier, comparé à l'usage des TIC (Charlebois, 2012). Selon cette recherche, les enseignants semblent préférer le manuel en raison du sentiment de sécurité qu'il procure, de sa facilité d'usage ou du contrôle supérieur qu'il leur assure sur la gestion de classe. De plus, même si ces enseignants reconnaissent qu'utiliser les TIC est plus motivant pour les élèves que le manuel, il reste que ce dernier est rassurant et est un outil de référence. Or, Braxmeyer (2007) démontre aussi que 94% des enseignants français disent ne pas se fier premièrement au manuel pour la planification de leur cours, mais d'abord au curriculum ou aux objectifs qu'ils se fixent. De plus, Lambert (1999) note que les enseignants, même s'ils utilisent le plus souvent le manuel comme illustration ou ressource textuelle, déclarent aussi voir un manque de professionnalisme dans le fait de se fier seulement au manuel. Nous pourrions voir dans ces recherches une certaine contradiction, mais elle n'est qu'apparente.

De manière générale, nous pouvons retenir que les enseignants ne se fient pas entièrement aux propositions pédagogiques ou à la structure du manuel, mais s'en servent par contre comme d'une banque documentaire ou pour des exercices afin de structurer le savoir à transmettre. C'est pourquoi Le Marec (2011) insiste sur le fait que les enseignants ont un usage du manuel qui a peu à voir avec la structure et le contenu du manuel. Karwera (2012) signale aussi que l'usage du manuel est peu important lors des activités destinées à l'éducation à la citoyenneté, puisque la plupart des enseignants affirment que les ensembles sont peu développés et forcent les enseignants à utiliser d'autres ressources dont Internet. Haydn (2011) et Baquès (2005) remarquent par ailleurs que le contenu et la structure des manuels ont subi une évolution marquée, surtout depuis les années 1980. Ce contenu a glissé tranquillement d'un texte structuré vers des doubles pages présentant un texte éclaté et accompagné de plus en plus d'illustrations¹². Cette évolution voulait rendre l'élève plus actif dans sa structuration du savoir historique.

¹² Au Québec nous rappelons que certains travaux ont identifié l'abondance de ces illustrations, le plus souvent superficiellement exploitées (Boutonnet, 2009; Lévesque, 2011).

Pourtant, Haydn (2011) note une utilisation importante et assez diversifiée du manuel et, quand il est effectivement utilisé, une sélection, par les enseignants, des seules parties et illustrations utiles à leur cours. Baquès (2005) signale aussi que l'usage du manuel reste dans une logique illustrative ou démonstrative de la leçon construite par l'enseignant : ce dernier contrôle et prévoit l'usage du manuel pour certains moments, ce qui restreint un usage autonome de la part des élèves.

En fait, à propos de l'utilisation de ressources complémentaires au manuel, même si le temps accordé à d'autres sources semble relativement important, les enseignants planifient leurs activités avec pour premier objectif de transmettre des faits (Nokes, 2010). Ainsi, peu de temps est vraiment dédié au développement d'habiletés requises par l'exercice de la méthode historique, comme la contextualisation ou la corroboration par d'autres textes. Les enseignants gardent ainsi, la plupart du temps, le contrôle sur la structuration et l'interprétation du savoir historique.

Nokes indique aussi que les enseignants utilisent les manuels 60% du temps consacré en classe à la lecture silencieuse suivie d'exercices ou du remplissage d'un organisateur graphique. En fait, l'auteur note qu'à aucun moment le manuel n'est utilisé en rapport avec d'autres sources et qu'il n'est jamais soumis à la critique comme une simple source. D'autre part, les sources primaires sont surtout utilisées de manière isolée (sans être comparées à d'autres) et servent d'illustration ou d'exemple aux propos tenus par l'enseignant. Lorsqu'une source primaire est effectivement utilisée, seulement 27,3% du temps est consacré à un réel travail d'analyse et de critique par les élèves. L'auteur en conclut que les enseignants utilisent et choisissent leurs sources (incluant le manuel) en relation avec la construction du savoir historique contrôlée par eux, laissant peu de place à un exercice authentique de la pensée historique et de sa méthode.

Nous revenons ainsi aux mêmes conclusions : en classe d'histoire, la structuration du savoir est principalement contrôlée par les enseignants (Baquès, 2005; Bouhon, 2009; Demers, 2012; Jadouille & Bouhon, 2012; Lautier & Allieu-Mary, 2008; Moisan, 2010b; Tutiaux-Guillon, 2006; Wills, 1994) et ceci semble influencer leurs usages partiels et illustratifs du manuel.

De ces différents constats, nous pouvons comprendre que le manuel occupe une place importante dans le dispositif éducatif des enseignants. Pourtant, leurs usages semblent éclatés et partiels, ne suivant pas nécessairement la logique et la structure des ensembles. Il faut encore le vérifier pour le contexte québécois au secondaire. À notre avis, cette diversité d'usages, autant en temps qu'en modalités, peut s'expliquer par l'influence des représentations des enseignants sur leur usage du manuel et des autres ressources didactiques. C'est pourquoi notre thèse propose de relier l'intervention éducative, c'est-à-dire le contexte d'apprentissage, relatif aux représentations des enseignants et leurs usages effectifs des manuels.

Un usage dépendant des représentations des enseignants. L'acte d'enseigner est saturé de représentations autant implicites qu'explicites qui façonnent les pratiques enseignantes (Bouhon, 2009; Demers, 2012; Klein, 2010; Levstik, 2008b; Moisan, 2010b) et en particulier l'usage des manuels (Gudmundsdottir, 1990; Hasni et al., 2009; Helgason & Lässig, 2010; Kon, 1995; Lambert, 1999; Zahorik, 1991).

Une étude de cas (Kon, 1995) sur la réception par les enseignants d'un nouveau manuel d'histoire distingue trois types d'utilisation : (1) le manuel est le substitut du programme et doit être suivi à la lettre ; (2) le texte du manuel est utilisé de façon active, mais n'est pas considéré comme la source première pour enseigner ; (3) le manuel est peu utilisé et est considéré comme une source parmi d'autres et doit donc être ainsi complété par d'autres ressources. En fait, l'auteure note que ce sont les représentations des enseignants sur la manière dont les élèves apprennent qui déterminent le type d'utilisation. Par exemple, une enseignante de type traditionnel, pour qui l'accumulation de connaissances de base est primordiale, fait partie du type 1 : elle voulait pour ses élèves un contenu simple et accessible issu du manuel. Une autre enseignante considérait l'histoire comme un véhicule pour rendre les élèves autonomes et leur permettre de construire leurs propres interprétations. Cette dernière enseignante proposait un contexte d'apprentissage qui s'inscrivait entre les types 2 et 3.

En parlant de type d'usages, Zahorik (1991) a plutôt identifié trois types d'enseignement reliés à l'usage des manuels, après analyse de deux questionnaires auprès d'enseignants du primaire et du secondaire toutes matières confondues. Le premier type est nommé *coverage style*. Il se caractérise par un usage intensif du manuel : le contenu doit être couvert et suivi le

plus possible. Le second type est le *extension style*, dans lequel le manuel est utilisé pour mettre en contexte le contenu, surtout par l'illustration, et est souvent complété par des activités simples basées sur d'autres ressources. Le troisième type est appelé *thinking style*. Le manuel y est utilisé pour problématiser le savoir et la problématisation est toujours suivie par une activité par laquelle la réflexion et l'interprétation sont encouragées. Toutefois, l'auteur note que tous les enseignants n'utilisent pas également le manuel, et ce, peu importe leur type d'enseignement. En fait, 44,6% des enseignants ne font pas lire le manuel en classe. De plus, ce qui est unique des enseignants du secondaire est que ceux du *thinking style* sont les seuls à ne pas utiliser le manuel en classe. En fait, l'auteur en conclut que les types d'enseignement ne sont pas influencés par l'usage des manuels, mais que ce serait plutôt l'inverse. Autrement dit, l'usage du manuel n'est peut-être pas un facteur qui prédétermine la pratique enseignante comme certains l'avancent pour le niveau primaire (Lebrun, 2001, 2006; Lenoir, 2006; Spallanzani et al., 2001), mais cela reste à vérifier pour le niveau secondaire. Ainsi, les pratiques enseignantes sont surtout influencées par leurs représentations qui déterminent leur style d'enseignement et par conséquent leur usage du manuel et des ressources didactiques.

La recherche suivante nous présente les résultats d'un sondage auprès d'enseignants des pays scandinaves (Suède, Norvège, Danemark, Islande, Finlande) sur leurs usages et leurs perceptions du manuel en histoire. Cette étude d'envergure, récemment publiée dans un collectif, analyse ces résultats et discute aussi du contenu des manuels et des programmes dans ces pays (Helgason & Lässig, 2010). À la question « *selon vous, quel est le rôle le plus important des ressources utilisées* », la majorité des enseignants (66,8%) ont choisi « *communiquer un aperçu historique* » et 65% ont choisi « *encourager une pensée autonome des élèves* » (Vinterek, 2010, pp. 126-127). En fait, les enseignants s'attendent à ce que la pensée autonome des élèves soit développée par la présentation de controverses dans les manuels, mais ces derniers ne présentent pas autant de controverses que les enseignants le souhaiteraient (Helgason, 2010). Les enseignants n'hésitent pas alors à utiliser d'autres ressources en complément du manuel. Néanmoins, il faut noter que ce sont, à nouveau, des pratiques déclarées. Dans ce collectif, un seul chapitre (Gullberg, 2010) associe les résultats du sondage à l'observation directe de 36 leçons, mais uniquement pour la Finlande. Ces observations tendent à nuancer les conclusions précédentes. En réalité, bien que la pensée critique et autonome des élèves est souhaitée, la

majorité des activités observées sont dirigées et structurées par l'enseignant, dont l'objectif est plus la transmission de faits que l'exercice de la pensée historique (Gullberg, 2010). Ceci reflète mieux leur premier choix quant à la fonction du manuel pour communiquer un aperçu historique et relègue leur souhait de développer une pensée autonome à un registre idéal. Nous revenons ainsi aux conclusions de Bouhon (2010), qui identifiait un registre idéal dans les représentations des enseignants, mais qui notait que ce registre se transposait avec difficulté dans leurs pratiques déclarées.

Par conséquent, nous retenons que le type d'usages est d'abord déterminé par les représentations des enseignants et en particulier par leurs positions didactiques. Si nous considérons les types d'usages proposés par Kon (1995) ou Zahorik (1991), nous pouvons aisément associer leurs trois types aux trois modèles d'intervention éducative (Not, 1979) ou aux trois positions didactiques identifiées par Bouhon (2009). Par exemple, nous pouvons associer le *thinking style* de Zahorik (1991) avec les modalités du MIE4, qui permet une interstructuration entre l'élève, le contenu et l'usage critique du manuel. En effet, le *thinking style* décrit un usage du manuel qui permet à l'élève de contrôler la structuration du savoir tel qu'induite par le MIE4 et par lequel le savoir n'est pas simplement émis par l'enseignant ou le manuel, mais est construit autour d'une problématique spécifique aux élèves. Le manuel devient ainsi un outil, une référence parmi d'autres, dont l'autorité peut être critiquée et relativisée par d'autres sources. L'objectif principal n'est plus seulement de lire le manuel ou d'écouter l'enseignant, mais de se poser des questions et d'analyser le récit du manuel afin d'élaborer une interprétation rigoureuse d'un événement historique par exemple. Ainsi, nous pouvons comparer ces types (Kon, 1995 ; Zahorik, 1991) comme suit dans ce tableau et y voir une ressemblance avec des modèles plus généraux comme celui de Not (1979) ou Bouhon (2009) déterminant le statut du manuel ou du document dans la structuration du savoir par l'enseignant ou l'élève. En outre, nous proposons une nouvelle typologie¹³ pour faciliter la lecture et rendre compte du lien entre l'usage des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. Nous avons alors les types : *intensif*, *extensif* et *critique*.

¹³ La distinction de ces types sera mieux décrite dans le cadre méthodologique lors de la présentation des indicateurs retenus pour les outils de collecte de données.

Tableau I - Comparaison entre les types d'usages du manuel et les modèles d'intervention éducative

Types d'usages		Types proposés	Modèles d'intervention éducative	
Zahorik (1991)	Kon (1995)		Not (1979)	Bouhon (2009)
<i>Coverage style</i> – usage intensif du manuel, dont le contenu doit être couvert	<i>Type I</i> – le manuel est le substitut du programme et doit être couvert	Intensif – la ressource didactique est utilisée de manière intensive	MIE1 – <i>hétérostructuration traditionnelle</i>	<i>Exposé-récit</i>
<i>Extension style</i> – usage du manuel comme illustration en complément de l'observation d'autres ressources	<i>Type II</i> – usage important du manuel prolongé par des documents supplémentaires	Extensif – la ressource didactique est utilisée comme illustration au récit de l'enseignant	MIE3 – <i>hétérostructuration de type coactif</i>	<i>Discours-découverte</i>
<i>Thinking style</i> – usage du manuel permettant de problématiser et de structurer le savoir	<i>Type III</i> – usage minimal du manuel, le statut du document est important et permet d'interpréter et de structurer le savoir	Critique – la ressource didactique est utilisée comme support à l'exercice de la méthode historique	MIE4 – <i>interstructuration cognitive</i>	<i>Apprentissage-recherche</i>

2.3.3. Les usages supposés des ensembles didactiques

Nous avons précédemment remarqué que la plupart des recherches concernant les manuels portent sur leur contenu. Il nous semble pertinent d'aborder ce sujet et les usages supposés que ces recherches sous-tendent.

La structure du récit, dans les manuels, est souvent simpliste, voire stéréotypée, réduisant un contexte complexe à une suite de faits importants sans explorer les différentes interprétations possibles (Alridge, 2006; Henry, 2011; Lindquist, 2009). De plus, le récit a généralement un ton dogmatique, éliminant en même temps le processus par lequel le savoir a été construit : le récit historique est présenté comme s'il était indiscutable, surtout parce que la présence de l'auteur et de son interprétation dans le texte ont été effacées (Bain, 2006; Paxton, 2002). D'ailleurs, ce récit présume souvent de la compréhension de certains concepts par les élèves alors que ce n'est pas toujours le cas (Berti, 1994).

D'autres recherches notent aussi que les élèves ne sont pas équipés pour utiliser des stratégies efficaces pour comprendre le contenu eux-mêmes (Blaser, 2007; Chartrand, 2009;

Nokes, 2010). C'est peut-être la raison pour laquelle les élèves ont tendance à reproduire dans leur explication d'évènements historiques un collage éclaté de faits dépourvus de liens entre eux et se montrant peu critique (Beck & McKeown, 1994; Charland et al., 2010; Éthier, Lefrançois, & Moisan, 2010; Gagnon, 2010; Lee & Ashby, 2000), tel que l'on peut le retrouver dans certains manuels. À ce sujet, les manuels ont de plus en plus pris la forme de doubles pages présentant des informations éclatées et condensées (Baquès, 2005; Haydn, 2011; Le Marec, 2011; Niclot & Aroq, 2006), ce qui ne semble pas répondre aux critiques précédentes, même si cela traduit un effort pour problématiser le savoir ou rendre plus attrayants les manuels.

De façon particulière, l'analyse de contenu examine la fonction identitaire et socialisatrice que l'on peut attacher au manuel, fonction traduite en un récit qui véhicule un message et certaines valeurs de société. En fait, ces analyses dénoncent souvent la présence de biais et de stéréotypes (Lebrun et al., 2002; Wade, 1993). La principale critique concerne l'orientation du récit qui valorise une version particulière de l'histoire – en général celle des vainqueurs (Laville, 1984), eurocentrée (Marino, 2011; Sewall, 2004; Wills, 1994) ou issue de la majorité ethnique (Su, 2007) –, qui promeut une révision du passé (Volodina, 2005) ou une interprétation particulière d'un évènement historique, variable selon le pays (Carretero, Jaccot, & Lopez-Manjon, 2002; Lin, Zhao, Ogawa, Hoge, & Kim, 2009), ou encore qui répond au besoin de créer une certaine cohésion sociale d'un pays par un même récit historique (Vural & Özuyanik, 2008).

À notre avis, un des exemples les plus intéressants est une recherche qui a comparé la vision présentée dans les manuels espagnols et mexicains sur la Découverte des Amériques par Christophe Colomb (Carretero et al., 2002). Alors que les deux groupes de manuels reconnaissent cet évènement comme fondateur, ils n'y voient pas la même portée. Dans les manuels espagnols, il est question de découverte, mettant l'accent sur l'héroïsme de Colomb et l'importance des apports de la culture espagnole. Pour les manuels mexicains, le rôle de Colomb est relativisé ; ils préfèrent parler de rencontre entre deux cultures tout en insistant sur les conséquences négatives de l'apport espagnol. Cette recherche s'est concentrée seulement sur le contenu, mais met en valeur deux discours différents qui supposent un apprentissage différent pour un même évènement. Une autre recherche compare deux pays, l'Ukraine et l'Irlande, et analyse l'évolution du discours entourant la Famine au milieu du XIXe siècle (Janmaat, 2006).

Alors que les manuels irlandais proposent un traitement critique (avec la présence de débats historiographiques) et assez uniforme de cet évènement, les manuels ukrainiens se distinguent par la variété de leurs discours, ne confirmant pas l'hypothèse selon laquelle les pays postsoviétiques ont procédé à une révision systématique de leur histoire.

Cela dit, comme nous l'avions déjà noté, la réception du message par les élèves ne garantit pas son assimilation, le récit étant filtré par leurs propres représentations (Epstein, 1994, 1997; Porat, 2004). Une chose reste toutefois évidente, c'est la présence de contenus assez divers souvent soumis à une logique de transmission d'un récit officiel. Ces recherches nous indiquent bien la problématique de la fonction identitaire associée à l'enseignement de l'histoire, mais peu est connu sur la transmission effective, si ce n'est que les élèves ont tendance à l'assimiler en rapport avec leurs propres représentations sociales.

D'autres exemples peuvent être encore cités pour nous donner une idée générale sur le contenu des manuels. La fonction identitaire ne se limite pas aux visées nationalistes, mais peut aussi supporter certaines valeurs ou conventions sociales. Les manuels peuvent ainsi véhiculer des stéréotypes sur la place des femmes (Clark, 2005; Efthymiou, 2007; Esen, 2007), des autochtones (Clark, 2007; Éthier & Lefrançois, 2011; Laville, 1991; Wills, 1994), la perception des musulmans et de l'islam (McAndrew, Oueslati, & Helly, 2007; Sewall, 2008), l'utilisation diverse du concept de race (Montgomery, 2005) ou la personnification du mal, représenté par Hitler, lors du traitement de l'Holocauste (Lindquist, 2009).

Au-delà de ces récits et de la transmission de certaines valeurs, certaines recherches se sont aussi penchées sur la qualité des activités pédagogiques proposées par les manuels. Au Québec, nous avons déjà noté que certains auteurs démontraient que ces activités ne répondaient pas à une conception constructiviste et interprétative de l'histoire, mais restaient dans une logique transmissive structurée en partie par le manuel, qui n'encourageait pas un travail autonome de l'élève (Lebrun, 2009; Lebrun et al., 2004; Lenoir, 2006). Dans notre mémoire de maîtrise, nous avons remarqué qu'une grande majorité d'exercices se limitaient à du repérage d'informations, que les sources écrites étaient peu nombreuses et peu exploitées et que le reste des activités qui encourageaient une posture critique et réflexive étaient en petit nombre, même si elles prenaient plus de temps (Boutonnet, 2009). Nous avons alors conclu

qu'il y avait une amélioration notable par rapport aux contenus des manuels précédents, mais que ce qui était déterminant était l'usage que les enseignants prévoyaient en faire.

Toujours au Québec, bien qu'il y ait une forte présence de sources primaires à l'appui du texte principal dans les manuels, leurs usages sont peu complexes et se destinent peu souvent à un réel exercice de la méthode historique par les élèves (Lévesque, 2011). Aux États-Unis, Lavere (2008) et Boone (2010) apportaient des conclusions similaires notant en particulier la prépondérance d'exercices de type repérage et le peu d'exercices destinés à l'enquête et à la critique historique. Rodeheaver (2009) rapportait aussi une abondance de sources primaires dans les manuels, mais avec un traitement assez inégal et proposant rarement des points de vue différents permettant une authentique problématisation. Shand (2009) remarquait par ailleurs que les liens entre le texte et les différents graphiques présents dans les manuels étaient le plus souvent superficiels et mal intégrés, ce qui les réduisaient à de simples illustrations.

Le manuel occupe certainement une place majeure dans les choix didactiques des enseignants en liens avec leurs représentations sur la discipline, la manière d'enseigner et l'apprentissage des élèves. Que ce soit un usage du manuel déclaré, observé ou déduit de leur contenu, les précédentes recherches démontrent clairement un usage important et très diversifié. Or, ceci mérite notre attention puisque la problématique du type d'usages est peu documentée alors qu'elle tend à être une instrumentation des représentations des enseignants. C'est pourquoi analyser et observer les interventions éducatives au regard de l'usage du manuel nous semble pertinent.

2.4. Rappel des objectifs de recherche en lien avec le cadre conceptuel

Afin de circonscrire les objectifs de notre recherche, ce cadre conceptuel a été élaboré autour de trois thèmes particuliers : l'exercice de la méthode historique ; l'intervention éducative ; l'usage du manuel.

L'exercice de la méthode historique passe par la maîtrise d'une pensée historique qui permet de structurer le savoir historique de manière critique, complexe et interprétative. Cette méthode se développe au travers d'occasions appropriées et répétées, en corroborant, critiquant et interprétant plusieurs sources, parfois contradictoires, puisque la pensée historique n'est pas

innée ou naturelle. Nous avons identifié des étapes importantes afin d'encourager une structuration qui soit autonome de la part de l'élève : se questionner et problématiser ; émettre des hypothèses et planifier ; conduire une recherche ; analyser et interpréter des ressources diverses ; sélectionner et organiser les informations pertinentes ; présenter et relativiser son interprétation.

Cet exercice est possible s'il est mis en place par l'enseignant dans sa classe. Les modèles d'interventions éducatives de Not (1979) permettent de relier le niveau d'autonomie dans la structuration du savoir par l'élève et par son accès réel à cette méthode. L'hétérostructuration (MIE1) donne une place prépondérante à l'enseignant ou au manuel qui structure et transmet un savoir particulier en s'attendant à ce que l'élève le reçoive simplement. L'hétérostructuration coactive (MIE3) permet de rendre plus actif l'élève, mais il doit suivre un chemin assez fermé lui permettant de découvrir un savoir fixe et prédéterminé par l'enseignant. L'interstructuration (MIE4) permet véritablement l'accès à la méthode historique de manière intégrée et permet à l'élève de construire son savoir à partir de ses représentations. Dans ce dernier modèle, l'enseignant, ou les pairs, régulent ponctuellement la tâche de l'élève.

Ces modèles d'interventions sont issus des représentations des enseignants et de leur manière de concevoir la discipline historique, l'apprentissage des élèves ou leur fondement épistémologique quant au statut des ressources didactiques. Une de ces ressources les plus utilisées en classe est le manuel, dont l'usage est partiel, éclaté et limité à de l'illustration ou à certains exercices. Or, cet usage est prédéterminé par les représentations des enseignants qui permettent de relier ces types d'usages avec les différents modèles d'interventions éducatives ou à des postures didactiques.

C'est pourquoi notre recherche vise deux objectifs généraux, documenter et analyser : (1) l'usage des ensembles didactiques d'histoire et des ressources complémentaires par les enseignants au secondaire ; (2) l'intervention éducative des enseignants en regard de l'exercice de la méthode historique.

3. Cadre méthodologique

Dans le cadre conceptuel, nous avons identifié et décrit les concepts rattachés à l'exercice de la méthode historique, à l'intervention éducative des enseignants et à l'utilisation des ressources didactiques. Nous avons établi que l'exercice de la méthode historique est dépendant de ce que les enseignants conçoivent et proposent pour développer cette compétence, ainsi que le choix des ressources pour le faire, dont le manuel. Il faut donc élaborer des instruments permettant de recueillir des données observables sur l'intervention éducative des enseignants en lien avec l'exercice de la méthode historique et avec les ressources utilisées pour soutenir l'apprentissage des élèves.

3.1. Critique de certains cadres méthodologiques en lien avec nos objectifs

Avant de discuter de nos choix méthodologiques pour atteindre les objectifs de cette recherche, il est pertinent d'aborder et d'analyser certains cadres méthodologiques qui avaient pour objectifs d'analyser l'usage du manuel en classe d'histoire. L'aperçu de ces recherches nous permettra d'en faire la critique, de révéler certaines de leurs limites et d'éclairer nos propres choix.

Dans le cadre conceptuel, nous avons signalé plusieurs recherches, même si elles sont peu nombreuses, qui se sont intéressées à l'usage des ressources didactiques en classe. Nous avons remarqué que la plupart de ces recherches décrivent une utilisation importante des manuels sans nécessairement préciser le type d'usages qui en est fait. Or, si nous voulons observer et analyser l'intervention éducative en classe en lien avec cet usage, il nous semble évident que relever la fréquence d'usage n'est pas suffisant. En fait, la fréquence ne peut pas nous renseigner sur la façon dont un manuel est utilisé dans un cours. Est-ce pour le lire ? Recueillir de l'information ? Illustrer un propos de l'enseignant ? Préparer un débat ? Établir une problématique ? Placer l'élève devant des sources contradictoires ? Nous sommes manifestement en présence de plusieurs éléments concernant les modalités de cet usage, ce qu'il soutient, ce à quoi il engage ou ce qu'il empêche, en termes d'exercice de la méthode historique.

C'est pourquoi nous retenons certaines recherches (voir tableau suivant) dont les procédés méthodologiques visaient à décrire autant la fréquence d'usage du manuel que ses différentes modalités d'usage et les attentes ou représentations des enseignants reliées à ces usages. Nous retenons ces recherches plutôt que d'autres pour leur proximité avec nos objectifs de recherche ou pour la proximité avec le contexte de l'enseignement au Québec.

Tableau II - Procédés méthodologiques de certaines recherches empiriques

Recherche	Objectifs	Outils de cueillette	Échantillon
Helgason & Lässig, 2010; Vinterek, 2010 : pays scandinaves	Analyser usages et rôles du manuel et d'autres ressources didactiques par les enseignants	Questionnaire	409 enseignants au secondaire en histoire
Gullberg, 2010 : Finlande	Analyser représentations des enseignants en lien avec leurs usages du manuel	1. Questionnaire (même que précédent) 2. Observation	57 enseignants au secondaire en histoire (questionnaire) 36 observations en classe
Zahorik, 1991 : États-Unis	1. Fréquence usages du manuel 2. Liens entre usages du manuel et type d'enseignement 3. Liens entre représentations et type d'enseignement	1. Tâche de planification type et d'usage habituel du manuel 2. Questionnaire sur les représentations	103 enseignants au primaire et au secondaire en histoire
Kon, 1995 : États-Unis	Analyser usages d'un nouveau manuel approuvé et impact sur les choix didactiques des enseignants	1. Entretien 2. Observation	7 enseignants au primaire en histoire
Nokes, 2010 : États-Unis	Analyser types d'activités et usages des textes en classe	Observation	8 enseignants au secondaire en histoire
Charlebois, 2012 : Québec	Analyser choix et perceptions des enseignants en lien avec le manuel et les TIC	1. Questionnaire 2. Entrevue	1. 52 répondants 2. 6 enseignants et 2 conseillers pédagogiques
Araújo-Oliveira, Lisée, Lenoir & Lemire, 2006 : Québec	Analyser connaissance et usages des manuels au primaire	Questionnaire	348 futurs enseignants au primaire (toutes matières)
Hasni et al., 2009 : Québec	Analyser perceptions et attentes des enseignants au secondaire envers les manuels	1. Entretien individuel	9 enseignants au secondaire en sciences
		2. Entretien de groupe	20 enseignants au secondaire en sciences

Une première lecture de ces cadres méthodologiques nous permet de remarquer la similarité des objectifs de recherche, mais surtout les différents outils de cueillette utilisés et la variété de l'échantillon retenu pour l'atteinte de ces objectifs. Il faut tout de même noter que ces recherches s'entendent pour démontrer l'importance des représentations des enseignants sur leur choix quant à l'usage du manuel et les types d'activités proposées en classe. Ce qui nous conduit à confirmer que l'usage du manuel ne prédétermine pas nécessairement l'intervention éducative

des enseignants, mais que ce sont bien leurs représentations quant à la discipline, à l'apprentissage ou au niveau des élèves qui guident l'usage des manuels et des ressources didactiques.

Nous sommes tout à fait conscient de l'écart dans les échantillons retenus par ces recherches : de 7 à 409 enseignants, du primaire au secondaire ou d'histoire à sciences et technologie. Ceci pourrait induire une comparaison un peu hasardeuse. Néanmoins, il est intéressant de remarquer, à la lecture de ces recherches, quels outils de collecte ont été utilisés pour répondre à leurs objectifs. La plupart s'en tiennent à une analyse des pratiques déclarées à l'aide, le plus souvent, de questionnaires ou d'entretiens. En fait, très peu en sont venus à analyser les pratiques observées en classe. Il faut d'ailleurs noter que l'échantillon, pour des observations en classe, est le plus souvent de convenance et minimal.

L'ensemble de ces recherches nous éclaire sur plusieurs points intéressants en lien avec nos propres objectifs de recherche. La plupart des questionnaires utilisés par ces recherches visent l'explicitation des représentations des enseignants, les fonctions attendues du manuel par les enseignants et la fréquence ou les types d'utilisations (Araújo-Oliveira et al., 2006; Charlebois, 2012; Gullberg, 2010; Hasni et al., 2009; Helgason & Lässig, 2010; Vinterek, 2010; Zahorik, 1991). De ces recherches, certains éléments se démarquent pour leur pertinence et leur originalité. Par exemple, une question sur le moment d'utilisation du manuel, soit la planification, l'enseignement, les devoirs ou la préparation à un examen (Araújo-Oliveira et al., 2006) ; une question sur les attentes des enseignants envers les manuels ou les limites de ceux-ci (Hasni et al., 2009) ; une série de questions sur les fonctions du manuel, lesquelles les enseignants devaient classer par ordre d'importance, afin de déterminer le poids attribué à leurs choix (Gullberg, 2010; Helgason & Lässig, 2010; Vinterek, 2010).

Cependant, certaines critiques doivent être émises. La principale est que les résultats de la plupart de ces recherches se fondent sur un seul type de données provenant de questionnaires ou d'entretiens, c'est-à-dire exprimant des pratiques déclarées par les enseignants, rien n'étant corroboré par des observations directes en classe. De plus, certains échantillons ne correspondent pas à nos objectifs de recherche : soit des questionnaires pour des futurs enseignants (Araújo-Oliveira et al., 2006), soit des entretiens avec des enseignants en sciences

et technologies (Hasni et al., 2009), soit des enseignants de diverses matières, dont un seul en univers social (Charlebois, 2012), même si le contexte reste québécois. Ensuite, le traitement statistique de ces données se limite le plus souvent à une analyse de la fréquence des réponses, mais ne nous renseigne pas sur des facteurs jouant sur ces choix, sauf pour la recherche de Charlebois (2012), lequel examine les facteurs expliquant la pérennité du manuel face aux TIC. En fait, seul Zahorik (1991) opère une analyse factorielle afin d'établir un score pour délimiter trois types d'usages majeurs que nous avons identifiés dans le cadre conceptuel : *intensif*, *extensif* et *critique*.

La principale limite de ces premières recherches nous conduit à explorer d'autres types de données : celles issues de l'observation en classe. Par exemple, Nokes (2010), qui s'intéresse aux activités en classe en lien avec les textes historiques, dont le manuel, a utilisé une grille d'observation relevant combien de fois certaines activités ou stratégies étaient utilisées par tranche de 15 minutes dans un cours. Sa grille est éclairante puisqu'elle valide plusieurs types d'activités courantes que nous pouvons réutiliser dans notre grille d'observation, telles que les modalités de lecture du manuel (individuelle, en groupe, silencieuse, à haute voix, etc.), le type de questions posées par l'enseignant ou les autres ressources utilisées (sources premières, manuel, carte, etc.). D'ailleurs, dans ses travaux, Gullberg (2010) retient aussi un grand nombre de ces activités pour l'observation, ce qui peut confirmer la validité de l'observation de ces activités. Or, ces indicateurs restent limités à ce qui se passe en classe et le chercheur n'a pas accès aux motivations ou aux choix implicites de l'enseignant quant à l'usage du manuel et aux activités proposées en classe. En fait, seul Gullberg (2010) relie ses observations à un questionnaire préliminaire visant à expliciter certaines représentations des enseignants, mais ce questionnaire continue de ne sonder que ce que les enseignants veulent bien déclarer et peut encore comporter beaucoup de sous-entendus.

Néanmoins, pour rendre plus évidents les motivations et les choix des enseignants, trois de ces recherches complètent leurs résultats à l'aide d'entretiens d'explicitation avec les enseignants (Hasni et al., 2009; Kon, 1995), mais elles n'utilisent pas de données d'observation ni de données issues de questionnaires. Ce qui nous ramène aux limites d'une analyse assise sur deux types, voire un seul type de données. Toutefois, ces entretiens ont pour qualité d'analyser

un discours plus complexe des enseignants, discours qui ne serait pas discernable dans un sondage à questions fermées ou par une simple observation.

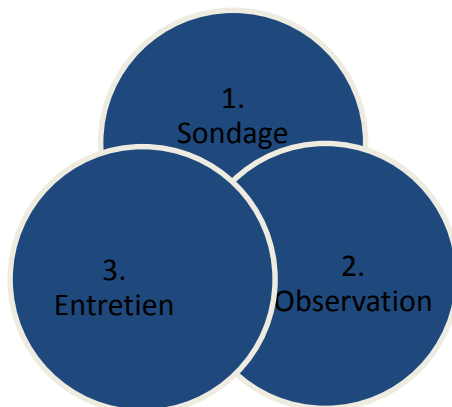
La comparaison de ces différents procédés méthodologiques nous permet d'établir un constat important : quels que soient l'échantillon ou les objectifs de ces recherches, les données recueillies se limitent à un ou deux types.

3.2. Choix méthodologiques

Nous proposons ainsi qu'il serait avantageux d'analyser et confronter les trois types de données identifiés ci-dessus soit celles provenant des instruments suivants : 1) un sondage permettant un large échantillonnage sur les choix des enseignants, les fonctions attribuées aux manuels et les modalités du contexte d'apprentissage mis en place afin de déterminer une typologie d'usage ; 2) des observations en classe permettant de comparer les données issues du sondage (pratiques déclarées) aux pratiques observées ; 3) un entretien de suivi afin de mieux expliciter les choix et les motivations des enseignants quant à leurs usages des ressources didactiques en classe ainsi que leurs conceptions générales quant à l'enseignement de l'histoire et à l'apprentissage des élèves.

Cette triangulation (voir figure suivante) permettrait, premièrement, une plus grande variété de données sur un même phénomène et, deuxièmement, diminuerait la limite de recourir à un ou deux types de données. D'ailleurs, cette pratique de triangulation de données est encouragée par plusieurs auteurs, surtout en ce qui a trait à des données qualitatives en sciences humaines (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1996; Poupart et al., 1997; Van der Maren, 1996). Le déroulement de notre recherche se décline alors en trois phases.

Figure 2 - Triangulation des données par les instruments de cueillette



3.2.1. Le sondage

La première phase a pour but de décrire et d'analyser les usages et fonctions du manuel et d'autres ressources, tels qu'ils sont déclarés par les enseignants. Cela nous permettra d'identifier des types d'usages similaires à ceux décrits par les recherches de Kon (1995) ou Zahorik (1991). Pour ce faire, une enquête a été menée par l'entremise d'un questionnaire à choix multiples que nous détaillons dans la partie 3.3.1 suivante. Nous avons utilisé les services d'une compagnie spécialisée dans les sondages en ligne, *surveymonkey*¹⁴, qui permet de créer le questionnaire selon nos besoins et, par la suite, d'exporter et traiter les résultats sur *excel*.

Le lien pour le questionnaire a été envoyé au plus grand nombre possible d'enseignants québécois d'histoire du secondaire, en utilisant les réseaux professionnels avec lesquels nous sommes en contact, soit le Groupe de recherche en univers social (GRUS – rassemblant des conseillers pédagogiques en univers social), la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), l'Association québécoise des enseignants en univers social (AQEUS), la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP) et l'Association des écoles privées du Québec (QAIS). Ensemble, ces groupes ou associations sont en contact avec la majorité, voire la presque totalité des enseignants d'histoire au secondaire de la province de Québec. Le sondage était rempli par ces enseignants sur une base volontaire.

¹⁴ <http://fr.surveymonkey.com/>

Le taux de participation est difficile à estimer. En effet, personne ne pouvait nous renseigner quant au nombre d'enseignants ayant reçu le lien pour le sondage. Si on considère les statistiques compilées par le MÉLS, il y aurait 2159 enseignants permanents en univers social au secondaire en 2011¹⁵. Il n'est pas précisé combien d'enseignants ont des charges en histoire seulement ou des charges mixtes. De plus, la collecte a eu lieu en deux temps pour maximiser le nombre de répondants. Tout d'abord, en fin d'année scolaire, de début mai à début juin 2012. Ensuite, en début d'année scolaire, de la mi-septembre à la mi-novembre 2012. Pour les données finales, nous avons obtenu la participation de quatre-vingt-un répondants, dont soixante-quinze l'ont complété en entier¹⁶.

Le service de sondage en ligne nous indique combien de personnes ont rempli la première partie du sondage concernant leur identification et ensuite n'ont jamais complété le sondage : près d'une quarantaine de répondants supplémentaires. Nous pourrions l'expliquer par deux raisons : premièrement, les enseignants ayant pris connaissance du sondage ont préféré ne pas poursuivre ; deuxièmement, des problèmes techniques hors de notre contrôle (c'est-à-dire les répondants n'ont pas cliqué sur le bouton page suivante, perte de la connexion, etc.) sont survenus¹⁷. Après vérifications auprès de certains répondants, la première raison semble celle qui a motivé ces abandons.

Les données ainsi recueillies permettent un premier traitement statistique pour dégager des fréquences de réponses, mais aussi pour identifier différentes tendances et fonctions rattachées aux usages du manuel qui encouragent ou non l'exercice de la méthode historique. Ces tendances nous permettent d'isoler des types d'usages qui nous ont conduit à observer des enseignants représentatifs de ces cas typiques.

¹⁵ Selon les Statistiques de l'éducation du MÉLS (2011) – Tableau 4.2.24 : Personnel enseignant des commissions scolaires, selon le champ d'enseignement, le statut d'emploi et le sexe, en 2009-2010.

¹⁶ Pour les six répondants restants, ils n'ont complété que les deux premières sections dont leur identification et les questions reliées aux fonctions qu'ils attribuent au manuel.

¹⁷ Il faut noter ici que chaque fois qu'un répondant cliquait sur le bouton *page suivante*, le système enregistrait la page en cours. Ceci signifie que les enseignants n'avaient pas besoin de compléter le sondage jusqu'à la fin pour enregistrer les réponses, mais simplement de passer à une section suivante.

3.2.2. *L'observation*

Nous demandions aux répondants, à la fin du sondage, d'exprimer leur intérêt pour poursuivre notre collaboration au travers d'observations en classe. Sur quatre-vingt-un répondants, dix-neuf enseignants se sont portés volontaires.

Cette phase d'observation vise à décrire les interventions éducatives réelles des enseignants en lien avec l'usage du manuel et d'autres ressources didactiques. Si nous prenons l'exemple de Nokes (2010), celui-ci a observé huit enseignants sur une période de trois semaines. Il est évident que l'observation d'une seule période ne serait pas suffisante pour illustrer un type d'usages identifié par le sondage. Il nous faut donc prévoir plusieurs observations d'un même enseignant et les étaler sur une période prolongée. Nos observations ont commencé à partir du mois d'octobre 2012 et s'étalent jusqu'en février 2013 principalement selon la disponibilité¹⁸ des enseignants. De plus, pour diversifier ces résultats, il nous est apparu préférable d'alterner les enseignants observés sur cette période¹⁹. Ainsi, nous pouvions, durant une semaine, observer l'enseignant A, B et C et, la semaine suivante, observer les enseignants D, E et F.

Les données issues des observations permettent alors une étude de cas multiples (Karsenti & Demers, 2011; Yin, 2009) lors de l'analyse des résultats en ciblant un ou deux enseignants par type identifié à l'aide du sondage, puisque nous ne pouvons pas observer les classes de tous les répondants.

Afin d'observer les interventions les plus pertinentes possibles en lien avec les objectifs de recherche et le cadre conceptuel, la sélection des enseignants a été opérée selon trois critères principaux : 1) leur type d'usages défini selon leurs réponses au sondage ; 2) la proximité pour le déplacement ; 3) leur disponibilité. Nous avons donc recontacté par courriel les dix-neuf répondants volontaires. Certains n'ont pas répondu à la requête, par manque de temps, d'intérêt

¹⁸ Il faut mentionner certaines contraintes qui ont davantage étalées nos observations dont l'arrivée de stagiaires, l'alternance entre les cours d'histoire et de géographie pour le 1^{er} cycle, les rendez-vous déjà pris avec d'autres enseignants, mon propre horaire et les imprévus.

¹⁹ Il est aussi question de pouvoir observer les enseignants dans différents contextes (par exemple en début de séquence didactique ou à la fin) ou avec différents contenus qui seraient susceptibles d'intensifier ou réduire l'usage du manuel ou d'autres ressources didactiques.

ou en raison de changement de poste. Il nous est ainsi resté quatorze enseignants candidats à l'observation. Deux étaient trop éloignés (Sept-Îles), quatre correspondaient à des types similaires et nous n'avons pas réussi à nous coordonner avec un autre²⁰. Il nous restait alors six enseignants, ce qui ne nous a pas semblé suffisant. À ces six enseignants, trois se sont rajoutés à la suite d'un contact direct²¹. Notre échantillon final pour l'observation s'élève ainsi à neuf enseignants.

Ces enseignants ont fait l'objet d'une observation en classe à l'aide d'une grille pour identifier les activités réalisées en classe en lien avec le manuel ou d'autres ressources didactiques. Le temps d'observation a relativement varié selon les participants (entre cinq et sept périodes par enseignant) : tout d'abord, en raison du temps alloué par périodes qui variait selon l'école (de 50 minutes à 75 minutes) ; ensuite, les observations se sont poursuivies jusqu'à saturation des données concernant nos objectifs de recherche. Cette saturation a été atteinte lorsque les mêmes comportements typiques d'un participant se répétaient régulièrement.

Nous avons aussi opéré des changements dans notre grille d'observation après la première observation. Dans un premier temps, nous avons noté les différents éléments observables par tranche de 15 minutes, à la manière de Nokes (2010), afin d'en calculer la fréquence et d'indiquer à quel moment les occurrences se produisent, le cas échéant. Par exemple, lorsqu'une instance de lecture individuelle du manuel s'observait dans une tranche de quinze minutes, cet item était coché une fois dans la grille. S'il y avait deux instances, c'est-à-dire une lecture individuelle coupée par une autre activité avant le retour à la lecture individuelle, il était alors coché deux fois pour cette tranche de 15 minutes.

Après une seule période d'observation, nous nous sommes vite aperçu que nous perdions de la finesse dans la cueillette de données. En effet, ce procédé ne permet pas d'appréhender globalement les différentes parties d'un cours et les différentes activités qui se succèdent. Au-delà de noter la fréquence d'usage des ressources et les types d'activités choisis par les

²⁰ Celui-ci enseignait à Québec. Nous pensions que la proximité était suffisante, mais le manque de temps et les horaires conflictuels n'ont pas permis l'observation.

²¹ Ces trois enseignants ont répondu au sondage avant la période d'observation. Puisque leur score correspondait à nos besoins et complétait bien notre échantillon, nous avons procédé aux observations en classe. Il faut tout de même signaler que ces répondants ont été contactés à la suite de conversations avec certaines personnes qui les connaissaient.

enseignants, nous avons besoin d'une grille permettant de retranscrire le déroulement « naturel » de la période sans se soucier de le découper en tranches artificielles de quinze minutes.

Nous nous sommes alors inspirés de la méthode du *synopsis* (Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, 2005; Schneuwly, Dolz, & Ronveaux, 2006). Ces dernières recherches s'inscrivent dans le domaine de la didactique du français. En particulier, le but visé par ce procédé est de comparer et d'analyser des séquences didactiques (une suite de cours) axées sur l'enseignement d'un objet précis en français (par exemple, l'enseignement de la subordonnée relative dans leur cas). Leurs données étaient vidéoscopiques et nécessitaient de réduire les données en des unités de sens comparables. Pour ce faire, ces chercheurs ont décrit dans un tableau le synopsis, c'est-à-dire le déroulement minuté de chaque période observée. Ils ont ensuite hiérarchisé ces données par le minutage et le découpage de phases qui indiquaient le changement d'activités dans la classe.

Nos objectifs de recherche ne s'intéressent pas à l'enseignement d'un objet précis en histoire, tel que la révolution française ou américaine, mais bien aux ressources utilisées et aux activités destinées à développer la méthode historique. Ceci était aussi le souci de Blaser (2009) qui voulait observer les pratiques enseignantes en lien avec les tâches de lecture et d'écriture dans les cours de français afin de donner une vue d'ensemble des activités en classe plutôt que d'analyser l'enseignement d'un objet précis. C'est pourquoi nous avons jugé pertinent d'adapter notre grille d'observation au *synopsis* afin de cerner les changements d'activités dans une même période.

Ce choix suscite trois remarques : 1) à l'instar de Blaser (2009), nous pensons que la méthode du synopsis est transférable vers d'autres objectifs de recherche et, qui plus est, nous avons des objectifs similaires à cette dernière recherche ; 2) notre démarche ne vise pas des données vidéoscopiques *a posteriori* de l'observation, mais bien durant l'observation ; 3) nous pensons que, puisque nous observons des changements de modalités reliés aux ressources et aux activités, il n'est pas nécessaire d'enregistrer par vidéo pour saisir la teneur du récit exhaustif

de l'enseignant²². Les éléments de la grille pour l'observation sont présentés dans la partie 3.3.2 suivante.

3.2.3. L'entretien

La troisième phase est, en fait, la suite logique de la seconde. Elle consiste à recueillir les propos des enseignants par un entretien d'explicitation semi-dirigé (Vermersch, 2006) en lien avec les interventions observées. L'intérêt d'un tel outil est d'abord de rendre explicite par l'enseignant ce qui aurait pu être inaperçu ou implicite lors des observations²³. Ensuite, c'est aussi de compléter et de corroborer les données recueillies à l'aide des autres instruments. Enfin, ceci permet d'aborder ce qui se passe durant l'année scolaire par le biais de projets spéciaux, d'exprimer leurs conceptions générales de l'enseignement de l'histoire ou comment ils s'y prennent pour planifier leurs activités.

Les thèmes abordés lors de l'entretien sont issus du cadre conceptuel et sont étoffés par l'explicitation des enseignants. Nous avons donc des types de questions *a priori* des observations pour obtenir des points de comparaison entre outils de cueillette. En effet, l'utilisation d'items similaires nous permet de croiser et comparer les données à la fois quantitatives et qualitatives. De plus, certains thèmes de ces entretiens ont été suscités par les observations, ce qui démontre encore le croisement possible des données.

Comme le suggère Vermersch (2006), l'entretien vise à relancer, reformuler les propos des enseignants en suivant certains éléments retenus comme pertinents à nos objectifs de recherche. Puisqu'il est question de plusieurs observations pour un même enseignant, il y a lieu de se poser la question du moment le plus propice pour un tel entretien. Après chaque observation ? À la fin de la journée ? À la fin de la session ? Compte tenu des horaires peu flexibles des enseignants, il est difficilement envisageable de compter sur un entretien après

²² Ce récit permettrait en effet de voir quels éléments de contenu l'enseignant utilise pour aborder, par exemple, la révolution française. Bien que l'analyse de ce récit soit tout à fait pertinente, elle ne répond pas à nos objectifs de recherche. Par contre, ce qui nous intéresse sont les types d'usages, ce qui, à notre avis, s'observent naturellement par le changement de ressources durant une période. Ainsi, il n'est pas utile de recourir à des données vidéoscopiques qui nous permettraient d'avancer, de revenir en arrière ou de mettre sur pause pour examiner finement le déroulement d'une période. En effet, les changements de ressources et de modalités nous apparaissent suffisamment visibles durant l'observation directe pour ne pas recourir à l'enregistrement vidéoscopiques des périodes observées.

²³ Comme par exemple les intentions pédagogiques de l'enseignant pour le cours observé, la planification établie, les changements en cours de période, etc.

chaque observation. Le choix a été principalement contraint par la disponibilité des participants ou l'horaire des périodes. Il aurait été probablement préférable de répartir deux ou trois entretiens durant la séquence d'observation afin de maximiser la cueillette de données, mais cela pouvait devenir un fardeau évident pour les participants. De plus, les participants auraient pu modifier leurs pratiques à la suite d'un premier entretien suivi d'autres observations. Nous avons alors opté pour placer un seul entretien à la fin de la séquence d'observation (après cinq à sept périodes observées). Chaque entretien a duré environ trente minutes et nous a permis de recueillir des propos pertinents et riches en lien avec nos objectifs de recherche. Les modalités de cet entretien sont abordées dans la partie 3.3.3.

Par cette triple collecte de données, nous sommes en mesure de traiter plusieurs types d'information, ce qui nous permet d'enrichir l'analyse des résultats de notre recherche et surtout de réduire les limites des recherches identifiées plus haut sur l'usage du manuel et des ressources didactiques. Nous sommes ainsi en possession de données sur des éléments similaires issus d'un sondage, d'observations en classe et d'entretiens d'explicitation semi-dirigés. Ces données permettent de dresser le portrait global de l'usage des ressources didactiques en classe d'histoire par les participants et d'aborder notre problématique sous différents angles.

3.3. Instruments de cueillette

Puisque nos choix méthodologiques et le cheminement qui nous y a conduit ont été rendus explicites, nous décrirons maintenant nos trois instruments de collecte (sondage, grille d'observation, entretien d'explicitation semi-dirigé) en identifiant les éléments retenus pour recueillir des données valides et pertinentes. Pour chaque instrument, nous expliquons le choix de nos items et la manière dont les données recueillies seront analysées.

3.3.1. Le sondage

Choix des items. L'objectif de cet instrument est d'identifier les usages possibles déclarés par les enseignants des ressources didactiques en classe (voir annexe A pour le sondage complet). Il est évident que, selon nos objectifs de recherche, l'usage du manuel nous intéresse principalement, mais ceci n'écarte pas l'usage d'autres ressources didactiques tout aussi importantes. C'est pourquoi certaines questions porteront exclusivement sur le manuel et

d'autres, sur les différentes ressources le plus souvent utilisées en classe d'histoire au secondaire. Ce sondage est composé de trois sections.

La première section du sondage sert à identifier les différents répondants au moyen de leurs noms, prénoms (question un) et leur lieu d'exercice (question deux). Ces informations ont été, par la suite, rendues anonymes afin de protéger les données et les répondants. Nous ajoutons aussi une question concernant les années d'expériences (question trois) et une question sur la formation universitaire suivie (question quatre). En effet, certaines recherches identifient un écart dans les choix didactiques quant à l'usage du manuel selon les années d'expériences (Gullberg, 2010; Helgason & Lässig, 2010; Vinterek, 2010). De plus, même si la formation universitaire ne semble pas toujours garante d'une intervention éducative interprétative et constructiviste de l'histoire (Monte-Sano, 2011b; Therriault, 2008; Van Hover & Yeager, 2007), il nous semble pertinent de conserver cet élément dans le questionnaire par souci de prendre en compte ce facteur lors de l'analyse des résultats.

La deuxième section (questions cinq à dix) s'inspire de Vergès (2001) et du cadre méthodologique de Bouhon (2009) qui visait, entre autres, à expliciter les positions didactiques des enseignants d'histoire au secondaire. Le procédé que nous mettons en place consiste à choisir et rejeter certains énoncés parmi six²⁴ que nous avons préalablement élaborés et qui s'appuient sur notre cadre conceptuel. Ces six énoncés correspondent aux types d'usages que nous avons identifiés (voir tableau I pour les types *critique*, *extensif*, *intensif*), soit deux énoncés par type.

Pour les questions cinq à huit²⁵, nous nous inspirons de la typologie de Zahorik (1991) et des énoncés validés et retenus par d'autres recherches (Gullberg, 2010; Helgason & Lässig, 2010; Nokes, 2010; Vinterek, 2010). Ainsi, pour chaque question le répondant doit choisir deux énoncés qui se rapprochent des fonctions qu'il attribue aux ressources didactiques dans sa classe

²⁴ Notons que Bouhon (2009) ne proposait qu'un seul énoncé par position didactique. Le principe à suivre est de proposer des énoncés par multiple de 3 puisque nous avons identifié trois types. Notre choix s'est arrêté sur six énoncés plutôt que trois. Nous pensons que proposer six énoncés permet de mieux cerner la situation dans laquelle les enseignants se trouvent quotidiennement et donc de faciliter leurs choix.

²⁵ Q5) Selon moi, le rôle du manuel est de ; Q6) Selon moi, la mise en récit du contenu historique de référence par le manuel sert à ; Q7) Selon moi, le manuel peut exercer aux fondements de la discipline historique en ; Q8) Lorsque vous n'êtes pas satisfaits du traitement de certains sujets par votre manuel vous.

et en rejeter deux qui s'éloignent le plus. Il reste alors deux énoncés non choisis. En outre, il faut signaler que la question cinq est liée²⁶ aux questions six et sept. En effet, les questions six et sept reprennent deux des énoncés généraux de la question cinq afin de mieux préciser les déclinaisons spécifiques de ces énoncés : Q5-a *exercer aux fondements de la discipline historique* ; Q5-e *mettre en récit le contenu historique de référence* (voir Annexe A). La question huit examine l'action des enseignants lorsqu'ils ne sont pas satisfaits du traitement d'un sujet par leur manuel.

Les questions neuf et dix²⁷ suivent le même procédé de choix et rejet d'énoncés. Ces dernières sont issues des avantages et des limites attribués aux manuels par les enseignants de sciences et technologie au secondaire (Hasni et al., 2009). Ces deux questions nous permettront de vérifier ce que les enseignants d'histoire au secondaire attribuent comme avantages ou limites aux ressources didactiques.

Bien que la plupart des énoncés élaborés s'inspirent des recherches précédemment citées, la question de la validité²⁸ des items reste posée puisque nous sommes responsables de la formulation finale. Une première vérification de compréhension générale et de syntaxe des énoncés a été opérée par Mathieu Bouhon, professeur de didactique de l'histoire à l'Université catholique de Louvain et par Yvan Emond, président du GRUS.

Par souci de rigueur, un test supplémentaire de validité a été soumis à trois étudiants au doctorat et une étudiante à la maîtrise en didactique de l'histoire ainsi qu'à un enseignant en fonction ayant obtenu sa maîtrise dans le même domaine. Ce test portait exclusivement sur la deuxième section en raison de l'aspect de compréhension des énoncés et du choix juste des mots pour valider les résultats. Nous demandions à ces cinq participants de lire les énoncés présentés aléatoirement pour chaque question et d'indiquer²⁹ à quel type ils les associeraient sachant qu'il ne pouvait y avoir que deux énoncés par type pour chaque question. La fréquence d'accord global s'élève à 86,9% (voir Annexe E), ce qui est un résultat tout à fait convenable. Il faut

²⁶ Ce procédé de lier des questions entre elles est commun aux recherches de Bouhon (2009) ou de Helgason et Lässig (2010). Cela permet de recueillir des informations supplémentaires sur des énoncés en particulier.

²⁷ Q9) Selon moi, une qualité du manuel est ; Q10) Selon moi, une limite du manuel est.

²⁸ Nous entendons par validité que les énoncés élaborés mesurent bien ce que nous voulons et qu'ils soient bien compris à ce titre par les répondants.

²⁹ Pour pouvoir faire leur choix, un tableau décrivant les trois types de manière générale était joint au test.

remarquer que les questions neuf et dix sur les avantages et les limites sont celles qui ont contribué le plus à baisser le taux d'accord interjuge (70% et 73% d'accord) alors que les questions cinq et six ont obtenu un score parfait (100% d'accord) et les questions sept et huit ont obtenus les résultats suffisants (86,7% et 76,7%). Notons aussi que, lorsqu'il y a eu erreur, celle-ci se limitait à indiquer le type le plus proche de la bonne réponse. Par exemple, si la bonne réponse était *critique*, la réponse erronée était *extensif*.

Les résultats plus faibles peuvent s'expliquer par plusieurs raisons : 1) un problème de compréhension ; 2) des représentations qui biaisent déjà leurs choix ; 3) l'énoncé ne mesure pas adéquatement le type voulu. Considérant que les questions cinq à huit sont les plus importantes, nous ne nous alarmons pas du résultat plus faible sur les avantages et les limites. De plus, les questions portant sur les avantages et les limites sont directement issues d'entretiens individuels ou de groupes d'enseignants de sciences et technologies (Hasni et al., 2009), ce qui peut tout à fait expliquer la disparité entre les réponses, sans compter qu'il était aussi difficile de relier ces éléments déclarés à notre cadre conceptuel. Nous tiendrons compte de cette limite lors de l'analyse des résultats obtenus par les questions neuf et dix.

La troisième section demande aux répondants d'évaluer l'usage de certaines ressources ou activités, selon une échelle de type Likert à 5 points³⁰, c'est-à-dire *très souvent, souvent, parfois, peu souvent, jamais*. Ces éléments sont reliés soit à l'usage du cahier d'exercices³¹, soit à la fréquence d'usage³² de ressources didactiques (manuel, cartes, graphiques, caricatures, etc.), soit au moment³³ auquel le manuel est le plus souvent utilisé (c'est-à-dire durant la planification, l'enseignement, les devoirs ou en préparation à un examen (Araújo-Oliveira et al., 2006)), soit à des types d'activités³⁴ (lire le manuel, répondre à une question factuelle, analyser une source iconographique, utiliser des textes contradictoires, etc.) identifiés par Nokes (2010), Gullberg

³⁰ L'échelle à cinq points, et non à six points, doit permettre d'obtenir des résultats plus tranchés, avec deux extrémités (très souvent et jamais) et un centre (parfois).

³¹ Q12) Si vous utilisez un cahier d'exercices, nommez celui-ci, puis veuillez indiquer deux avantages et deux limites de leur usage.

³² Q13) Veuillez évaluer le type de ressources que vous utilisez le plus :

³³ Q14) Veuillez évaluer vos moments d'utilisation du manuel :

³⁴ Q15) Veuillez évaluer les modalités d'utilisation du manuel par l'élève :

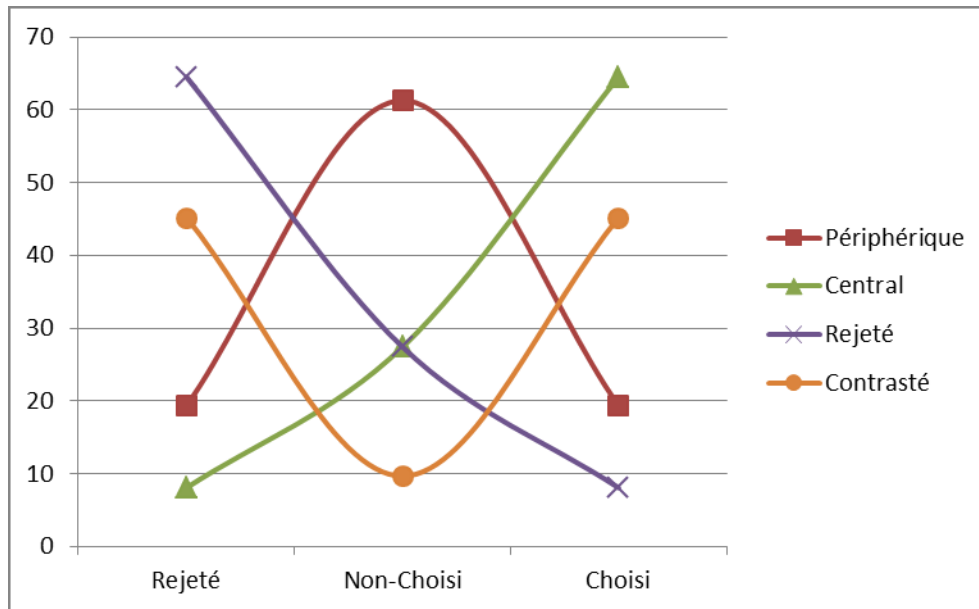
(2010) ou Zahorik (1991), soit enfin à des étapes³⁵ de la méthode historique identifiées dans le cadre conceptuel (poser un problème, rechercher de l'information, présenter l'information, etc.).

Ces différents items permettent d'évaluer la fréquence d'usage du manuel et d'autres ressources didactiques, tout en sondant les fonctions attribuées aux manuels par les enseignants, selon qu'ils choisissent ou rejettent certains énoncés. Le sondage se termine par une section pour des commentaires que les répondants voudraient ajouter et par une section pour consentir ou non à la suite de la recherche.

Analyse des données. Le traitement habituel que l'on peut faire de ces données est d'analyser la simple fréquence des réponses. Ce sera le premier traitement opéré afin de compiler un aperçu global des réponses. Ainsi, nous aurons des résultats du type « 74% des enseignants choisissent tel énoncé plutôt que tel autre ». Une manière simple de présenter ces résultats est de le faire sous forme de tableau avec le nombre de réponses pour chaque énoncé et leurs pourcentages associés. Nous procéderons ainsi, mais une autre manière nous semble tout aussi pertinente pour illustrer nos propos. Puisque, pour la deuxième section, il faut choisir, rejeter ou ignorer certains énoncés, nous pouvons présenter les résultats sous la forme de graphiques en courbes, graphiques qui illustreront la répartition de ces positions. Les courbes pourront avoir différentes formes ; elles nous indiqueront si l'énoncé est central, rejeté, périphérique ou contrasté selon la réponse des enseignants (voir figure suivante). Un énoncé central signifie que la majorité des enseignants attribuent une fonction particulière au manuel ; un énoncé rejeté signifie que la majorité des enseignants rejettent une fonction particulière au manuel ; un énoncé périphérique signifie que la majorité des enseignants ignorent une certaine fonction (c'est-à-dire qu'elle est ni choisie, ni rejetée, elle est tout simplement non choisie) ; un énoncé contrasté signifie qu'une partie des enseignants retiennent une fonction particulière alors que l'autre partie la rejettent.

³⁵ Q16) Le PFÉQ identifie les étapes associées à l'exercice de la méthode historique. Lesquelles faites-vous exercer le plus souvent dans vos classes ?

Figure 3 - Profils de distribution des réponses



Un tel traitement tend à généraliser les données et se préoccupe peu de distinguer des profils de répondants selon les énoncés choisis ou rejetés. Pour raffiner notre analyse, nous réaliserons deux opérations statistiques. La première (et la plus simple) est de rendre compte de la moyenne de classement par énoncés pour chaque question. Ce calcul est intégré automatiquement au service de *surveymonkey*. Nous pouvons toutefois le détailler. Chaque question comporte six énoncés parmi lesquels il faut en choisir deux et en rejeter deux. Selon ce choix, un poids est attribué à l'énoncé : 1 point est accordé à un énoncé lorsqu'il est choisi, - 1 point est accordé lorsque l'énoncé est rejeté et aucun point n'est accordé lorsqu'il est non choisi. Ceci nous permet de déterminer la moyenne de classement par énoncés pour chaque question. Nous appellerons cette moyenne *Indice de choix*. Ainsi, pour chaque énoncé, cet indice se rapprocherait de 1, dans le cas où il est le plus souvent choisi, ou de - 1, lorsqu'il est le plus souvent rejeté. Si l'indice se rapproche d'une valeur nulle, nous pouvons considérer que l'énoncé provoque des positions relativement contrastées.

La deuxième opération statistique consiste à établir un score d'adhésion afin de distinguer des types d'usages du manuel. Pour obtenir ce score correspondant à chaque répondant, il suffit de conserver le poids associé à un énoncé selon qu'il est choisi, rejeté ou non choisi et de le multiplier par une pondération associée au type auquel appartient cet énoncé.

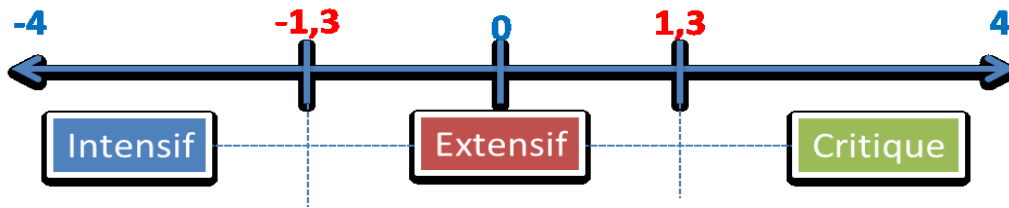
Nous rappelons que chaque question comporte deux énoncés par type ; cela nous permet d'évaluer quels énoncés sont le plus souvent choisis ou rejetés, selon leur type associé. Nous attribuons ainsi une pondération de 2 points aux énoncés du type *critique*, de 1 point aux énoncés du type *extensif* et nulle à ceux du type *intensif*. Il suffira ensuite de faire la moyenne des scores pour chaque question afin d'établir un score final qui nous indiquera de quel type un enseignant se rapproche le plus selon ses choix de réponses. Voici un aperçu des valeurs possibles en fonction du type d'usages et selon si l'énoncé a été choisi, rejeté ou non choisi :

Tableau III - Score attribué aux énoncés

	Choisi (1)	Choisi (1)	Rejeté (-1)	Rejeté (-1)	Non choisi (0)	Non choisi (0)
Énoncé 1 du type <i>critique</i> (2)	2	2	-2	-2	0	0
Énoncé 2 du type <i>critique</i> (2)	2	2	-2	-2	0	0
Énoncé 3 du type <i>extensif</i> (1)	1	1	-1	-1	0	0
Énoncé 4 du type <i>extensif</i> (1)	1	1	-1	-1	0	0
Énoncé 5 du type <i>intensif</i> (0)	0	0	0	0	0	0
Énoncé 6 du type <i>intensif</i> (1)	0	0	0	0	0	0

Le score d'une question correspondra à la somme des points obtenus selon les énoncés qui sont choisis, rejetés et non choisis. Selon la figure suivante, le score maximal possible est de 4 points et le score minimal est de -4 points. Par exemple, dans le cas d'un répondant choisissant les énoncés 1 et 3, rejetant les énoncés 2 et 5 et ne choisissant pas les énoncés 4 et 6, ce répondant aurait un score de 1 point ($2+1-2+0+0+0=1$) pour cette question. Ce score permet ainsi de déterminer à quel type se rapproche le plus ce répondant. Pour ce faire, notre échelle distribue les scores selon le type qui leur est associé : le type *critique* correspond à un score supérieur ou égal à 1,3 ; le type *extensif* correspond à un score entre -1,3 et 1,3 et le type *intensif* correspond à un score inférieur à -1,3.

Figure 4 - Exemple de score pour un répondant



Pour ne pas induire les réponses en utilisant toujours la même suite d'énoncés du type *critique* au type *intensif*, nous avons utilisé l'option de proposer les énoncés aléatoirement pour chaque répondant. Ainsi, l'ordre des énoncés ne correspond pas à la valeur attribuée aux différents types, sauf dans le sondage en annexe A.

3.3.2. La grille d'observation

Choix des items. L'objectif de cet instrument est d'identifier les activités et les ressources utilisées en classe (voir annexe B). Pour ce faire, nous reprenons en partie les items du sondage qui traitent du type d'activités, du type de ressources et des étapes de la méthode historique suivies. Nous nous sommes principalement intéressé aux consignes des enseignants et aux tâches que les élèves effectuaient. Nous notons alors sur le synopsis : 1) l'identification de la période (nom de l'enseignant, numéro de l'observation, période de la journée, niveau, nombre d'élèves, etc.) ; 2) la succession des activités³⁶ en les minutant ; 3) des notes sur le contexte particulier de la période (c'est-à-dire déplacement à la bibliothèque ou bien classe équipée de *Ipads*) et tout autre observation pertinente ; 4) le manuel utilisé s'il y a lieu ; 5) une section *autre* pour noter, s'il y a lieu, quel cahier d'exercices est utilisé (d'une maison d'édition ou un cahier maison).

Le type d'activité et les étapes de la méthode historique suivies nous permettent de déduire les postures didactiques proposées par Bouhon (2009) ou bien au MIE de Not (1979). Par exemple, si un enseignant utilise régulièrement le manuel, propose comme activité principale d'écouter ce qu'il dit, de faire du travail individuel et de reproduire des notes de cours,

³⁶ Cette succession se découpe assez facilement puisqu'ils changent de modalités d'apprentissage pour les élèves comme, par exemple, écouter un cours magistral et prendre des notes individuellement ou bien visionnement d'un documentaire et discussion en plénière ensuite. Ainsi, ces changements étaient manifestes en observant comment les élèves étaient engagés dans une tâche. Pour donner une idée, nous avons observé en moyenne deux à trois activités principales pendant une même période.

cet enseignant serait plus du type *intensif*. En effet, l'enseignant a ici tendance à privilégier la structuration du savoir historique par la transmission d'un récit unique (MIE1 - hétérostructuration traditionnelle).

Un autre enseignant pourrait planifier davantage de travail collectif en lisant une source afin de repérer de l'information. Cet enseignant serait plus du type *extensif*. Ici, l'enseignant privilégie la découverte en faisant simplement lire une source, mais sans l'analyser ou sans donner l'option à l'élève de structurer le savoir à partir de ses propres interrogations (MIE3 - hétérostructuration coactive).

Un troisième type d'enseignant pourrait faire émerger les représentations des élèves, confronter celles-ci par une situation-problème et faire travailler les élèves sur des ressources contradictoires. Cet enseignant serait plus du type *critique*. Ce type-ci permet aux élèves d'accéder à la méthode historique, en partant de leurs représentations et en les faisant travailler sur des sources différentes, voire contradictoires, afin d'affiner leurs habiletés critiques et interprétatives (MIE4 - interstructuration cognitive).

Nous pouvons ainsi associer ces types avec différentes activités. Le tableau suivant indique des éléments observables généraux qui pourraient se recouper dans la pratique d'un même enseignant. Par exemple, un enseignant pourrait lire et faire observer plusieurs ressources et ensuite les analyser lui-même devant les élèves. Nous retenons ces éléments puisqu'ils permettent de mettre en évidence des niveaux d'activités selon nos types. Cela dit, nos objectifs de recherche nous conduisent à observer la tâche enseignante et la tâche de l'élève en lien avec les ressources didactiques. Pour la grille d'observation, nous avons alors besoin d'éléments particuliers que nous avons séparés en catégories représentatives des tâches typiques de l'enseignant ou de l'élève. Il faut noter que nous avons retenu plusieurs éléments issus des travaux de Nokes (2010), Zahorik (1991) ou Gullberg (2010), et qu'ils ont été complétés par notre cadre conceptuel et par l'observation sur le terrain.

Tableau IV - Exemples d'éléments généraux observables pour les différents types

Éléments	Intensif	Extensif	Critique
Poser un problème	Proposer un récit unique	Proposer un cheminement entrecoupé de ressources pour découvrir le récit	Placer en situation-problème
Rechercher l'information	Reproduire l'information	Repérer l'information	Rechercher et sélectionner l'information
Analyser l'information	Lire et observer une seule ressource	Lire et observer plusieurs ressources	Analyser et interpréter plusieurs ressources
Organiser l'information	Produire ou apprendre un résumé ou des notes de cours	Réorganiser l'information sous la forme de tableaux ou de schémas	Transformer et organiser de manière autonome de l'information pour présenter une synthèse
Modalités de lecture	Lecture individuelle ou par enseignant	Lecture en groupes pouvant mener à une discussion de compréhension globale	Lire et critiquer la ressource
Types de questions	x	Répondre à une question factuelle	Répondre à une question d'analyse
Nombre de ressources	Utiliser une seule ressource, le plus souvent le manuel	Utiliser plusieurs ressources pour illustrer	Utiliser plusieurs ressources dont certaines sont contradictoires
Modalités des échanges	Écouter récit enseignant	Discuter en plénière, cours dialogué (effet TGV)	Structurer en plénière (situation de médiation)

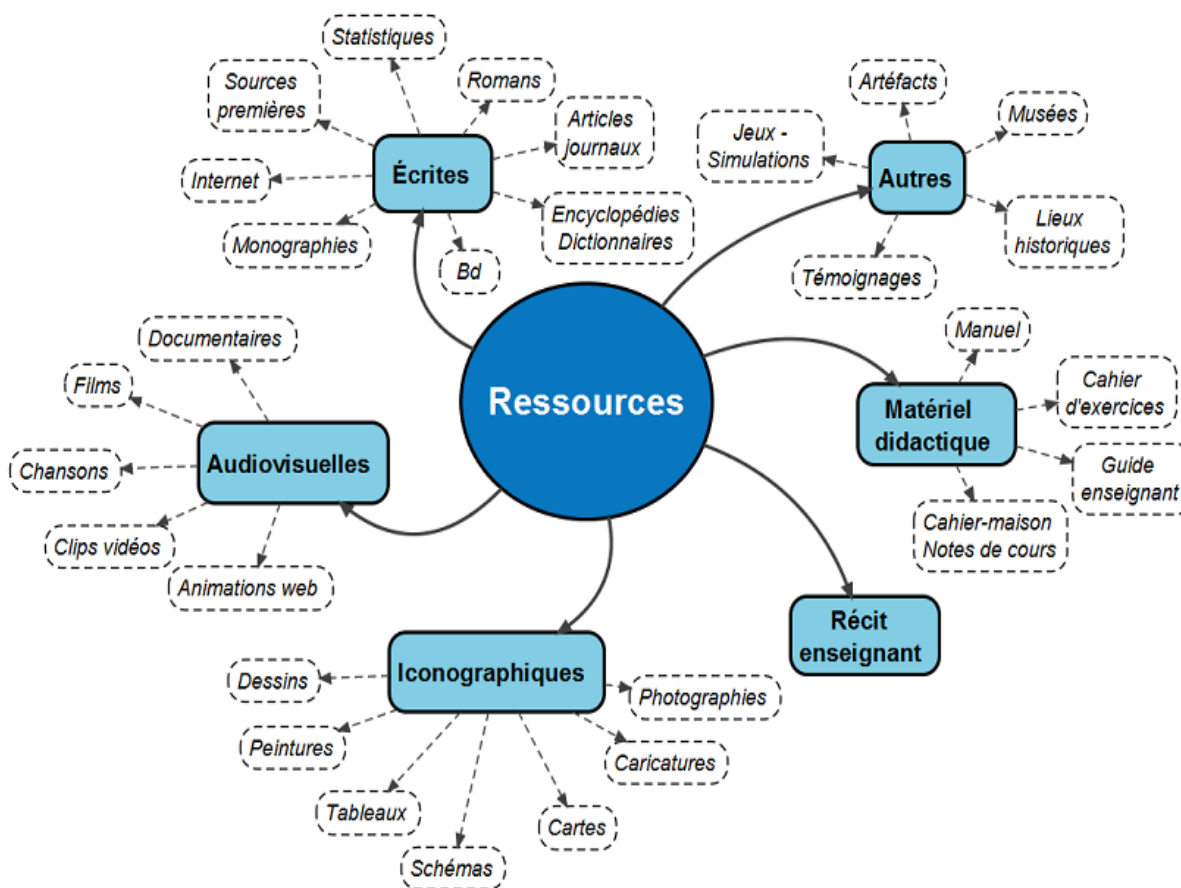
Trois catégories d'éléments sont retenues et constituent des angles d'entrées pour l'observation : le type de ressources, la méthode historique et les modalités de l'activité (pratiques de littératie et interaction entre individus).

La première catégorie retenue est le **type de ressources** (voir figure suivante). Nous avons sélectionné la plupart des éléments issus du sondage (c'est-à-dire manuel, cahier d'exercices, sources premières, caricatures, cartes, etc.) ainsi que ceux issus de l'observation que nous n'avions pas prévus (c'est-à-dire animations web, clip vidéos, dictionnaires, etc.). Nous avons regroupé dans la figure suivante les différentes ressources similaires rencontrées lors des observations. Il faut préciser certains détails. L'élément *récit enseignant* comprend les explications que l'enseignant transmettait à ses élèves sous forme magistrale ou lors de phases de discussion. Bien qu'il ne soit pas possible de mesurer la réception des élèves par nos instruments³⁷, il est toutefois évident que le récit de l'enseignant devient une ressource pour les élèves puisqu'ils l'écoutent, même s'il n'est pas assimilé ou bien compris. De plus, certains éléments n'ont pas été observés *in situ*, mais ont été déclarés soit dans le sondage, soit dans les entretiens, comme par exemple la visite de *lieux historiques*, l'écoute de *chansons* ou

³⁷ Néanmoins, il est aussi possible de sonder les élèves avec d'autres outils pour avoir une source d'information supplémentaire. Nous rappelons que nous avons mis l'accent sur la pratique enseignante, mais que la réception de l'élèves est tout aussi importante. Ce sera une piste pour des recherches futures.

l'utilisation du *guide de l'enseignant*. Aussi, nous avons placé *Bd* dans la catégorie ressources écrites, puisqu'elles expriment un récit sous forme écrite et dessinée. Autrement, la *caricature* est placée avec les ressources iconographiques, puisqu'elle figure une action ou une situation particulière sans proposer de récit continu. Les *tableaux* et *schémas* sont aussi dans ressources iconographiques car ils constituent des représentations graphiques ou des illustrations d'un objet particulier et n'expriment pas non plus un récit.

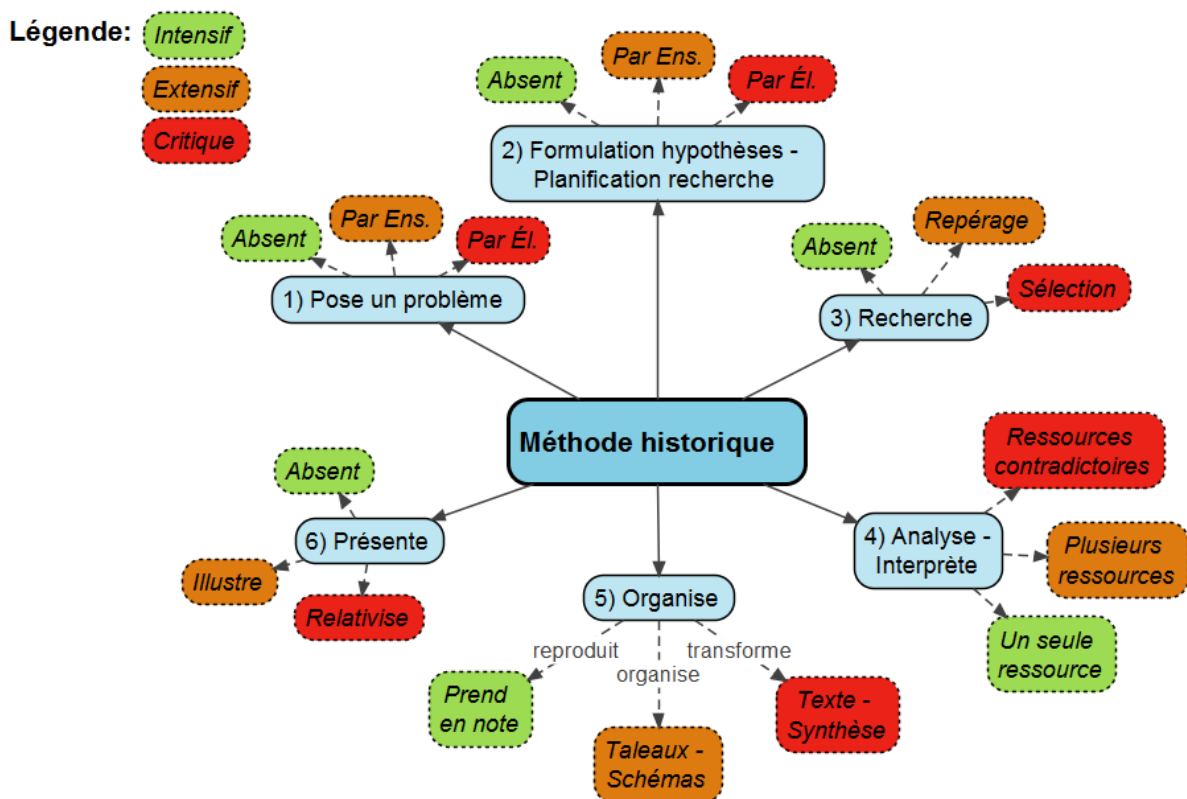
Figure 5 - Types de ressources utilisées en situation d'apprentissage



Rappelons que nos objectifs visent à décrire l'usage des ressources en lien avec la **méthode historique**. C'est pourquoi celle-ci est forme notre deuxième catégorie pour l'observation. Or, l'exercice de la méthode historique n'est pas constant pendant une période entière. En effet, cet exercice peut être absent ou se concentrer sur une ou plusieurs étapes

décrites dans le cadre conceptuel (Duquette, 2011; Martineau, 1999; Seixas, 2006a): 1) *poser un problème* ; 2) *formuler des hypothèses et planifier une recherche* ; 3) *rechercher* ; 4) *analyser et interpréter* ; 5) *organiser* ; 6) *présenter*. On peut observer, dans la figure suivante, que chacune de ces étapes peut se décliner en différents niveaux que nous avons adaptés à notre typologie. Ceci signifie que les éléments vert, orange et rouge représentent les types *intensif*, *extensif* et *critique*. Ces indicateurs nous permettent effectivement d'observer des comportements en lien avec la méthode historique. Par exemple, lors d'activités de *recherche*, celles-ci pouvaient mener à des exercices de repérage et d'autres, à un travail de sélection parmi plusieurs ressources. La distinction est importante, d'une part le repérage se limite à identifier des bonnes réponses dans un texte (la plupart du temps le manuel) et à les retranscrire dans un cahier, un tableau, etc. De l'autre côté, la sélection permettait à l'élève d'être autonome dans sa recherche d'informations puisqu'il doit sélectionner l'information la plus pertinente provenant de différentes ressources à sa disposition. Nous comprenons alors qu'entre l'absence de recherche, des activités de repérage et des activités de sélection, il y a une gradation dans la complexité de la tâche pour l'élève. Cependant, il faut reconnaître que les rythmes et les différentes phases du cours peuvent accentuer la présence ou l'absence des étapes de la méthode historique. En effet, il est fort probable que nous observions le plus souvent l'étape de formulation d'hypothèses en début de cours plutôt qu'à la fin. C'est pourquoi nous rappelons notre choix d'observer plusieurs périodes afin de cerner ces différentes phases et de confirmer leur présence ou leur absence sur plusieurs cours. Voici une représentation figurée qui illustre les indicateurs retenus pour l'exercice de la méthode historique :

Figure 6 - Indicateurs de la méthode historique



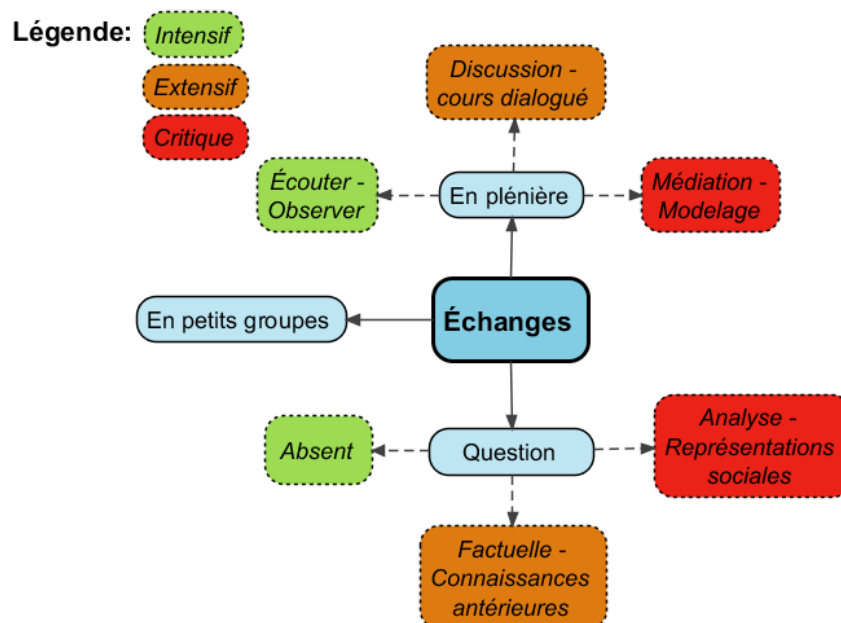
Pour les autres étapes de la méthode historique, nous avons modelé la même gradation. *Poser un problème* ou *formuler une hypothèse* peuvent être absentes, opérées par l'enseignant (MIE1 - hétérostructuration) ou par l'élève (MIE3 - interstructuration). L'*analyse* et l'*interprétation* des informations peuvent être dédiées à une seule ressource qui présente un point de vue, plusieurs ressources qui illustrent le même point de vue ou plusieurs ressources qui permettent de confronter différents points de vue. Encore une fois, on voit très bien que l'exercice de la méthode historique est le plus abouti lorsque les élèves sont capables d'interpréter une réalité sociale historique à partir de ressources contradictoires plutôt qu'avec une seule ressource. Ensuite, l'étape *organiser* comprend les tâches où l'enseignant demande à l'élève de ranger les informations disponibles par différents moyens que nous identifions par :

- 1) la reproduction (l'élève copie des éléments en prenant des notes, complétant des notes trouées, etc.) ;
- 2) l'organisation (l'élève utilise les informations et les transcrit sous forme figurée telle un tableau, un schéma, une carte, etc.) ;
- 3) la transformation (l'élève doit produire

sa propre interprétation sous forme de texte argumenté ou de synthèse). Ces trois types de tâches sont associés à l'écriture et permettent de manipuler l'information. Pour terminer, l'étape *présenter* son interprétation historique pourrait être absente, se manifester par une simple présentation afin d'illustrer les propos de l'élève ou les prolonger en portant un regard critique sur sa démarche et relativiser ses propos.

Cependant, les enseignants circonscrivent l'exercice de la méthode historique selon certaines modalités pour les activités en classe, c'est-à-dire en proposant une intervention éducative par laquelle se manifeste l'usage des ressources. C'est pourquoi nous avons besoin d'indicateurs s'intéressant aussi à ce contexte particulier. Pour ce faire, nous avons repris une partie de la grille d'observation de Nokes (2010), ainsi que des éléments issus de notre cadre conceptuel. Nous regroupons ces modalités dans notre dernière catégorie d'observation sous trois ensembles pour décrire les éléments de littératie et les interactions interpersonnelles : 1) **échanges** ; 2) **lecture** ; 3) **écriture**. Les modalités d'**échanges** décrivent les moments d'interactions interpersonnelles tels qu'illustrés dans la figure suivante.

Figure 7 - Indicateurs pour les échanges verbaux



Ces échanges pouvaient avoir lieu en petits groupes ou en plénière. Pour les moments de plénière nous avons observé l'échelle suivante : 1) écouter ou observer³⁸ une ressource (ceci inclut les explications magistrales de l'enseignant que nous avons codé *récit enseignant* tel que vu plus haut ou pour les ressources audiovisuelles et iconographiques) ; 2) cours dialogué (où l'enseignant présente sa matière tout en interagissant avec les élèves, mais sous forme de questions courtes et se succédant rapidement) ; 3) médiation et modelage (où l'enseignant part des réactions des élèves pour faciliter la médiation entre les ressources et leur analyse, ce qui conduit le plus souvent à une forme de pratique guidée, c'est-à-dire un modelage). Ces périodes d'échanges suscitaient notre intérêt dans la forme des questions qui se succédaient parfois rapidement et qui n'étaient pas du même ordre. C'est pourquoi nous trouvons pertinent de s'y intéresser en comptant³⁹ chaque fois qu'une question était posée par l'enseignant ou que l'élève répondait à une question, pour démontrer cet effet-TGV (Astolfi, 1994) que nous avons décrit dans le cadre conceptuel. Nous avons retenu cette échelle pour ces différentes formes de questions : 1) absentes dans le cas où l'enseignant ne faisait que transmettre son cours sans poser de questions aux élèves ; 2) factuelles⁴⁰ qui sont codées *QF* (c'est-à-dire identifier un personnage, indiquer une date, nommer un concept, etc.) ; 3) d'analyses⁴¹ qui sont codées *QA* (par exemples, pourquoi le roi de France a-t-il pris cette décision ? Comment expliquez-vous l'envoi des Filles du Roy ? etc.).

Nous avons aussi observé les modalités des activités entourant les pratiques de littératie en classe d'histoire (voir figure suivante). Les modalités de **lecture** décrivent si la ressource est lue à haute voix par un élève, individuellement en silence, en petits groupes ou par l'enseignant. Cette lecture comprend à la fois des ressources écrites et des ressources iconographiques. Nous n'avons pas déterminé de gradation particulière puisque la lecture se relie avec la méthode

³⁸ Il faut bien préciser ici que lorsque cet élément est choisi cela signifie que l'élève n'intervient pas dans l'analyse d'une caricature par exemple, c'est vraiment l'enseignant qui illustre ses propos et demande à l'élève d'observer la ressource présentée par l'enseignant.

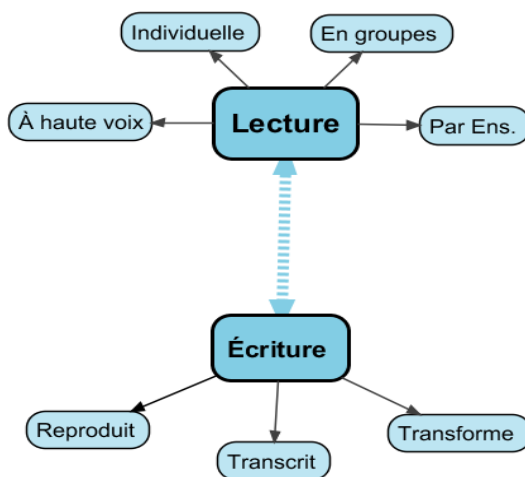
³⁹ Lorsque l'enseignant posait une question, nous notions le type de question et nous inscrivions une croix pour mesurer la fréquence en lien avec une activité précise (c'est-à-dire lecture du manuel, cours magistral, prise de notes, etc.). Nous signifiions aussi par une croix le nombre de réponses qui étaient données par les élèves pour pouvoir établir le ratio entre le nombre de questions posées et le nombre de réponses données.

⁴⁰ Nous considérons que les questions *factuelles*, le plus souvent en début de cours, permettant d'activer des connaissances antérieures pour rappeler ce qui a été déjà appris ou vu au cours précédent rentrent dans ce type de questions.

⁴¹ De même, les questions permettant de faire émerger les représentations sociales des élèves relèvent de cette catégorie puisque nous jugeons qu'elles sont plus complexes et ne peuvent entrer dans la catégorie *question factuelle*.

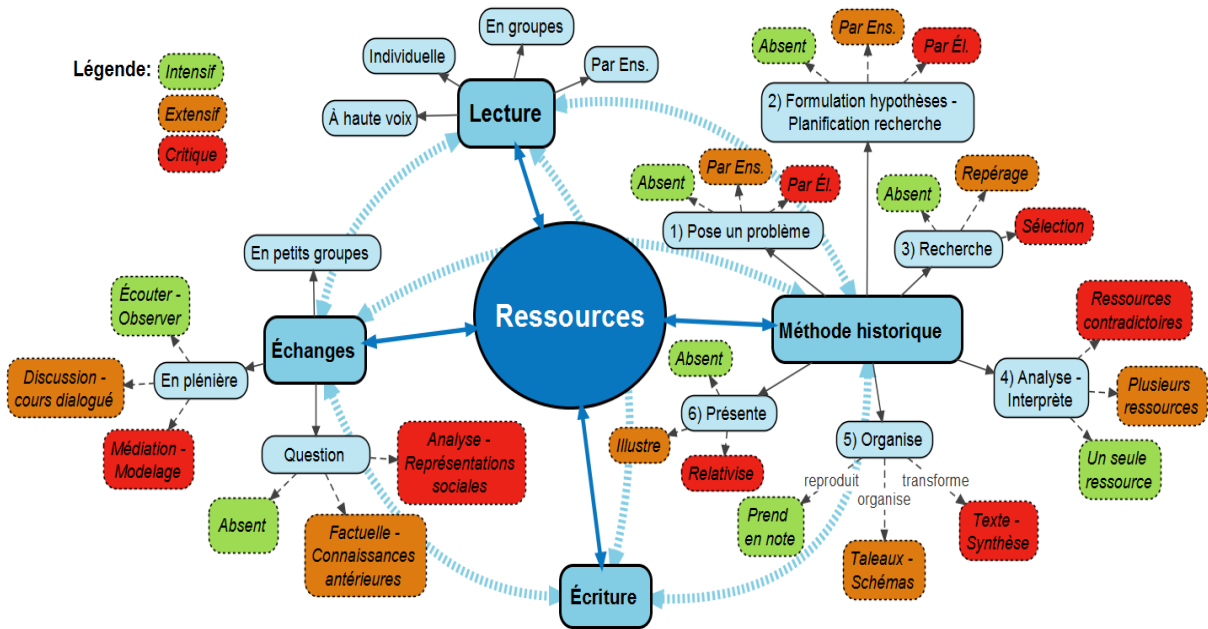
historique pour l'étape de *recherche*, par exemple, et n'a donc pas besoin de distinction supplémentaire. De plus, les modalités d'**écriture** correspondent aussi à une étape de la méthode historique : *organiser*. En effet, écrire permet de reproduire, organiser ou transformer les informations reçues ou cherchées par l'élève.

Figure 8 - Indicateurs pour la littératie



Ces modalités ainsi que la méthode historique sont bien interreliées et ne s'excluent pas mutuellement. On retrouve l'écriture et la lecture en classe d'histoire et celles-ci supportent certaines étapes de la méthode historique. Il en va de même entre les échanges et la méthode historique. En effet, une discussion permet de poser un problème, de formuler une hypothèse, de modéliser une analyse d'une ressource ou de présenter son interprétation. C'est pourquoi nous reprenons les trois catégories proposées pour l'observation et nous la présentons sous forme de schéma. Puisque nos objectifs visent en particulier l'usage des ressources, celles-ci se trouvent au centre de la figure suivante qui illustre les liens possibles entre les différents indicateurs. Cette interrelation se manifeste par la ligne pointillée en bleu et intègre notre observation heuristique de l'usage des ressources en lien avec l'exercice de la méthode historique et l'intervention éducative des enseignants d'histoire au secondaire.

Figure 9 – Synthèse des indicateurs pour l'observation



Au-delà du fondement théorique démontré dans le cadre conceptuel qui soutient ces indicateurs observables, nous avons évalué leur validité par la révision systématique des synopsis au fur et à mesure des observations pour uniformiser nos données. Très vite, de nombreux éléments étaient manifestes dans l'observation de tous les participants (c'est-à-dire les formes des questions, certaines étapes de la méthode historique, les modalités de lecture, etc.). La limite évidente de ce procédé est qu'il n'y a pas eu de vérification externe comme pour le sondage. Toutefois, il faut préciser que pour remplir la grille d'observation il ne fallait pas juger ou évaluer une situation ou un récit, ce qui demanderait un contrôle accru de la validité des données recueillies selon la personne. En effet, l'observation se limitait à une description du déroulement de la période observée et se concentrait sur des tâches précises en lien avec les ressources didactiques. Nous partions donc toujours de celles-ci et comment l'enseignant les utilisait ou les introduisait auprès de l'élève pour le rendre actif (ou même passif) dans cet usage. C'est pourquoi nous complétons la grille d'observation en distinguant la tâche de l'enseignant de celle de l'élève (voir annexe B). En effet, cette distinction nous semble importante pour rendre compte de la simultanéité des tâches. Par exemple, l'enseignant présente une photographie et, au même moment, l'élève écoute les explications de l'enseignant en observant la photographie.

Analyse des données. L'analyse des données proviendra principalement des unités de sens hiérarchisées dans la transcription du synopsis de chaque période observée. Le critère que nous utilisons afin de déterminer les unités de sens dans le synopsis est le changement de ressources ou d'activités. En effet, le contexte d'apprentissage, mis en place par un enseignant, procède par l'usage séquentiel des ressources : le visionnement d'un documentaire, l'observation d'une carte, la recherche dans le manuel, le travail en équipes sur une source primaire, etc. De plus, la hiérarchie des unités s'opère par le découpage en minutes.

Les synopsis ont été codés en utilisant le logiciel d'analyse qualitative *QDA Miner* qui permet d'associer des unités de sens avec des codes spécifiques. Chaque unité de sens peut être associée à un ou plusieurs codes, puisqu'il y a des codes qui illustrent le type d'activités, le type d'échanges, les modalités de lecture, les étapes de la méthode historique, le type de ressources, le type de travail et le type de questions. L'ensemble de ces codes provient de notre grille d'observation (voir annexe C pour une liste complète des codes avec leur description sommaire). Par exemple, lorsqu'une unité de sens indiquait l'explication d'un contenu par l'enseignant et la prise de notes par l'élève, celle-ci était codée *ressources/récit* (pour l'enseignant) et *méthode_historique/organise_reproduit* (pour l'élève).

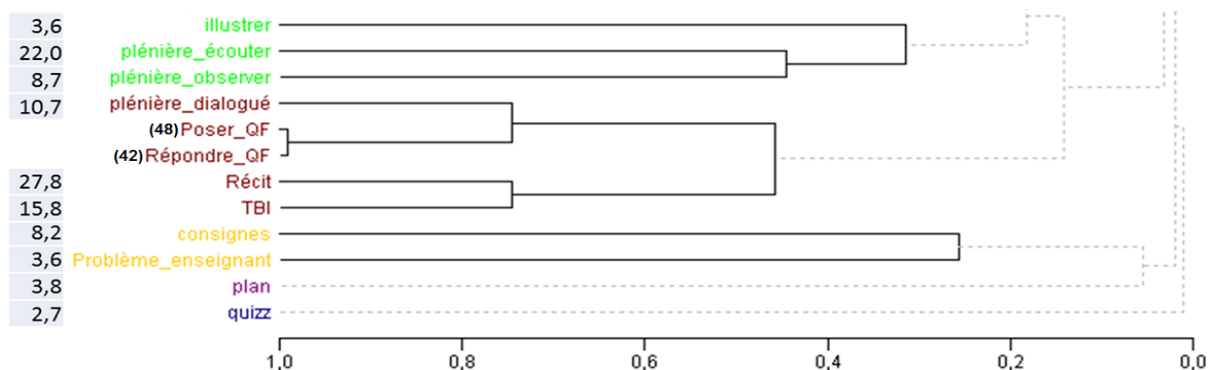
La présence des codes dans l'ensemble des synopsis pour un même participant contribuent alors à déterminer quel type un enseignant peut incarner. Puisque l'information recueillie se fait au travers de plusieurs observations, nous analyserons la fréquence globale de ces éléments et surtout le temps passé en minutes pour en déduire des tendances générales représentatives de notre échantillon. Ensuite, l'analyse se poursuivra pour chaque participant afin d'illustrer les cas typiques ou atypiques associés à notre modèle d'interprétation (*intensif, extensif, critique*) et ainsi déceler s'il y a des particularités saillantes pour certains participants.

De plus, il faut remarquer que les indicateurs observés pourraient se répartir entre plusieurs types pour un même participant, selon la période observée. En fait, cela est tout à fait probable considérant les différents groupes, la réalité sociale abordée, les ressources utilisées, etc. Par contre, nous estimons que, même si certains indicateurs inhabituels à un type s'observaient pour un enseignant, des éléments caractéristiques, et donc typiques, se manifesteront par leur fréquence élevée au fil des observations. C'est pourquoi l'observation

prolongée est nécessaire afin d'identifier un type plutôt qu'un autre et que les résultats seront présentés sous forme d'étude multicas (Karsenti & Demers, 2011; Yin, 2009).

Ces cas seront présentés à l'aide de dendrogrammes, c'est-à-dire d'arborescences qui regroupent les codes selon leur indice de co-occurrence. En effet, le logiciel *QDA Miner* permet cette opération⁴² qui consiste à classer hiérarchiquement les codes qui se retrouvent le plus souvent ensemble au travers de tous les synopsis d'un même cas. Par exemple, lors d'un travail en équipes, cette unité sera codée selon les étapes de la méthode historique suivies, les ressources utilisées, les types d'échanges et les pratiques de littératie. Ceci permet de mesurer à quel point telle ressource ou telle activité se couple le plus souvent avec certains indicateurs observés et ainsi dégager des éléments centraux de la pratique d'un enseignant en particulier. Ces dendrogrammes seront aussi accompagnés du pourcentage du temps total observé⁴³ consacré à certaines activités (c'est-à-dire 13% du temps observé passé à lire une source première) ou du nombre de fois qu'une question factuelle ou analytique était posée. Voici un extrait de dendrogramme avec à gauche les pourcentages du temps total, les couplages distingués par différentes couleurs et l'importance de ces couplages par l'indice présenté au bas (où 1 représente toujours couplé et 0 représente jamais couplé).

Figure 10 - Exemple de dendrogramme



⁴² Plusieurs choix de calcul étaient disponibles, nous avons retenu le coefficient de Jacquart et nous avons choisi 9 à 12 groupes pour le dendrogramme afin d'illustrer pas différentes couleurs les couplages les plus fréquents. Le nombre varié de groupe est relatif au nombre de couplage différent que pouvait présenter les cas et ainsi requérait plus de groupes selon le nombre de couplage. Nous avons aussi retiré les codes qui n'étaient pas codés plus de deux fois afin d'alléger le dendrogramme.

⁴³ C'est-à-dire relatif au temps total de toutes les observations d'un même cas et non pas d'une seule période.

3.3.3. L'entretien d'explicitation semi-dirigé

Choix des items. L'entretien vise à expliciter les choix des enseignants quant à leurs usages du manuel ou d'autres ressources didactiques (voir annexe D). Il consiste à diriger la discussion sur des éléments pertinents à nos objectifs de recherche, tels que la manière dont le manuel a été utilisé, comment d'autres ressources ont été utilisées ou comment ils font travailler la méthode historique en classe.

L'entretien étant semi-dirigé, il importe de bien relancer les enseignants sur les éléments qui nous intéressent principalement afin de ne pas s'égarer sur d'autres thèmes moins pertinents à notre recherche. Cet entretien a donc comme objectif principal l'usage du manuel et des ressources didactiques afin de permettre aux élèves de structurer le savoir historique. Ceci nous permettra d'identifier des éléments caractéristiques de leur discours quant à l'usage du manuel et de le comparer à ce qui a été observé en classe ou même déclaré dans le sondage préalable. De plus, certaines questions ont abordé leur manière de planifier, leur conception quant à un enseignement typique de l'histoire selon eux, leurs projets particuliers ou leur estimation si l'usage de leurs ressources a évolué depuis le début de leur carrière. La référence au projet particulier a été ajoutée en observant certains de ces projets en classe qui pouvaient ainsi modeler d'une certaine manière l'usage des ressources et l'exercice de la méthode historique.

Analyse des données. L'ensemble de ces entretiens sera annoté en utilisant le logiciel *TranscriberAG*. Ce programme permet de segmenter les fichiers audio en séquences ou thèmes et ainsi créer des unités de sens. Nous ne travaillerons pas sur des *verbatim*, mais bien sur ces segments que nous annoterons afin de préciser le contexte général des pratiques enseignantes de chaque cas.

Les propos des enseignants seront relativement libres de contraintes puisque nous n'imposons pas cette fois-ci de choisir de réponses élaborées par nous-mêmes. Notre analyse doit permettre de saisir la complexité et la nuance de ces propos. C'est pourquoi, même si nous avons écouté les entrevues avec en tête la grille d'analyse des synopsis, nous en avons aussi fait une écoute flottante afin de saisir les nuances apportées par les répondants. Cette pratique se nomme le codage émergent (Van der Maren, 1996). Ces codes émergents sont validés à leur tour en révisant toutes les unités de sens qui y sont associées, c'est-à-dire en opérant un codage

inverse. Ce codage inverse permet de vérifier la cohésion des unités de sens en lien avec ce nouveau code (Collin, 2010).

L'ensemble des codes attribués pour chacun des enseignants observés permettra d'éclaircir l'étude multicas. Alors que la grille d'observation en classe nous indique certains résultats du côté praxéologique, le codage de ces entretiens nous renseigne mieux sur l'implicite de leurs actions du côté téléologique, ce qui permet de relativiser et préciser⁴⁴ l'analyse de l'ensemble des données.

3.4. Limites de la recherche et des choix méthodologiques

Les instruments choisis pour répondre à nos objectifs de recherche ont le mérite de recueillir plusieurs types de données et de permettre de percevoir ainsi plusieurs facettes du même phénomène qui nous intéresse, c'est-à-dire les types d'usages des ressources didactiques en classe d'histoire. Cela dit, il est évident que tout procédé méthodologique a ses limites et il importe alors de les expliciter pour mieux comprendre et relativiser les résultats.

Nous rappelons que nos choix méthodologiques visent l'analyse de l'usage des ressources, mais aussi des choix des enseignants et de leurs attentes envers ces outils. Ces analyses sont nécessaires puisque, au-delà du contenu des manuels, largement critiqué en général par les recherches sur les manuels tel que vues dans le cadre conceptuel, c'est avant tout l'intervention éducative mise en place par l'enseignant qui détermine réellement la valeur et la place du manuel et des ressources dans la classe d'histoire.

Notre **sondage** permet de saisir à la fois la fréquence d'usage, certaines de ses modalités et les attentes des enseignants envers le manuel. Néanmoins, il est clair qu'un simple sondage ne peut prétendre expliciter la complexité de la situation didactique dans laquelle se trouvent les enseignants quotidiennement. Comme le remarquaient Cuban (1993) et Demers (2012), les choix opérés par les enseignants s'inscrivent dans le contexte particulier de la classe, mais sont aussi influencés par des tendances plus globales qui proviennent de la société ou de la culture scolaire. Le questionnaire établit un certain profil de ces usages, modalités et attentes, mais ces

⁴⁴ Comme si nous ajoutons une lentille supplémentaire pour chaque type de données afin de mieux décrire et observer l'usage des ressources. D'ailleurs, c'est ce que Schneuwly, Cordeiro et Dolz (2005) appellent une analyse multifocale. Nous l'adaptons à nos besoins.

résultats ne peuvent être généralisés à tous les enseignants puisqu'il s'agit d'un échantillon de convenance. Notons aussi que notre analyse des données recueillies est construite à partir des énoncés choisis par les enseignants dans le sondage – elle ne reflète donc pas nécessairement les usages effectifs en classe. Nous rappelons que Bouhon (2009) a mis en évidence la distinction entre des positions réelles et des positions idéales prises par les enseignants. Notre questionnaire pourrait ne révéler que des positions idéales ou souhaitées⁴⁵ par les enseignants, bien qu'elles nous renseignent tout de même sur leurs usages et les fonctions attribuées au matériel didactique.

Notre **grille d'observation** en classe tente alors de réduire la limite liée à l'analyse unique des pratiques déclarées par la collecte de données d'observations. Or, même si les pratiques observées nous sont bien utiles, il faut savoir qu'elles ne sont pas encore des pratiques tout à fait réelles, et ce, pour deux raisons. Premièrement, la présence de l'observateur aurait tendance à modifier les comportements des enseignants, mais aussi des élèves et donc de tout ce contexte particulier d'une classe. Pour cette raison, il serait préférable de faire une observation sur plusieurs cours pour retrouver un peu plus de l'authenticité de la situation et donc de faire oublier quelque peu la présence de l'observateur. Deuxièmement, il conviendrait de parler de pratiques simplement constatées (Bru, 2002; Bru & Talbot, 2001), puisque nous accédons à une vérité partielle située dans un temps précis, dans un contexte particulier, qui ne reflète pas nécessairement la pratique quotidienne ou celle qui serait à venir. De plus, il faut, encore une fois, remarquer que notre échantillon non probabiliste ne peut prétendre refléter tous les usages. À sa décharge, notons toutefois que cet échantillon aura la pertinence d'illustrer la typologie d'usages avancée dans le cadre conceptuel. Ensuite, la limite du moment auquel les observations pourraient avoir lieu est réduite si nous alternons les observations entre les enseignants sur une période prolongée, comme nous l'avons proposé. Pour finir, même si nos indicateurs permettent d'appréhender les modalités des activités entourant l'usage des ressources, ils ne nous permettent pas de mesurer comment les élèves trouvent les activités significatives et comment les enseignants les motivent ou démontrent cette pertinence. Ceci

⁴⁵ Nous pouvons d'ailleurs présumer que certaines positions ou choix didactiques pourraient évoluer au fil du temps et de l'expérience des enseignants. Sans compter le niveau auquel ils enseignent, la diversité des groupes et des milieux socioculturels dans lesquels ils exercent. La limite de la désirabilité sociale est aussi à prendre en compte.

pourrait faire l'objet d'une autre recherche et justifierait à ce moment-là le recours à des données vidéoscopiques.

L'**entretien d'explicitation** vise à relier les données recueillies par le sondage et celles de l'observation en classe. Même si nous n'accédons, encore une fois, qu'à des pratiques déclarées, ce troisième instrument nous permet cependant de faire coïncider les données avec les autres instruments et de mieux cerner les choix didactiques opérés par les enseignants quant à l'usage des ressources didactiques. Par ailleurs, un tel entretien dépasse aussi la limite du questionnaire à choix fermés et permet aux enseignants de mieux expliciter la complexité de leurs choix. Cela dit, la désirabilité reste une limite de ce procédé puisque les réponses des enseignants, bien que plus complètes, voire plus nuancées, pourraient correspondre à ce que nous voulons entendre ou pourraient nous rester voilées selon le sens réel qu'ils attachent à leurs réponses. Pour réduire ce problème de désirabilité nous avons limité nos échanges avec les participants entre les différentes observations, c'est-à-dire sans donner de rétroaction immédiate pour ne pas influencer leur propos dans les entretiens. De plus, même si nous relançons ou reformulons certains de leurs propos pendant l'entretien, nous limitons nos interventions pour laisser le plus de place possible à leurs propres explications.

Alors que ces limites identifiées sont réelles, notre procédé méthodologique tente de les réduire, en particulier par la triangulation de nos données. Nous estimons que ces résultats donneront un aperçu clair de l'intervention éducative des enseignants en relation avec leurs usages des ressources didactiques, à défaut de rendre cette analyse généralisable. Néanmoins, elle aura l'intérêt de confirmer ou d'infirmer les résultats des recherches en petit nombre sur l'usage déclaré ou observé du manuel en classe d'histoire en les prolongeant par une approche méthodologique inédite et recueillant des données riches pour répondre à notre problématique.

4. Présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats de la recherche issus des trois instruments de collecte de données, c'est-à-dire le sondage, les observations et les entretiens. Pour chaque instrument, nous aborderons les données générales à l'échantillon et spécifiques à certains cas typiques ou atypiques. Les tableaux et graphiques illustreront les données afin de synthétiser la présentation. Le texte exposera ainsi les éléments les plus pertinents pour répondre aux objectifs de recherche et ne reprendra pas dans son intégralité les tableaux ou graphiques. La première partie abordera les données du sondage et la deuxième partie présentera par une étude multicas les données des observations et des entrevues.

4.1. Le sondage

4.1.1. Présentation de l'échantillon

Tel que mentionné dans le cadre méthodologique, l'échantillon de notre sondage est constitué de quatre-vingt-un répondants⁴⁶. Soixante-quinze l'ont complété en entier. Six ont complété seulement les deux premières sections. La première section du sondage est destinée à recueillir les données sur l'identification, le lieu d'exercice, la formation universitaire et les années d'expériences des répondants.

L'**identification** nous a permis de recueillir les noms et prénoms des répondants. Puisque les données sont rendues anonymes, elles ne seront pas présentées ici. Cette identification nous a permis de recouper les données du sondage et celles des observations ou entretiens.

Le **lieu d'exercice** est très diversifié, comme l'indique le tableau suivant. Tout d'abord, la plus grande concentration vient de Montréal, avec dix-neuf répondants (23,5%). Des villes comme Québec, Saint-Jérôme, Sept-Îles et L'Assomption représentent chacune quatre à six répondants (4,9 à 7,4%). La ligne *autres* du tableau indique un répondant provenant d'une ville différente au Québec (c'est-à-dire Mirabel, Lorraine, Lachute, La Sarre, Joliette, Gaspé,

⁴⁶ Rappelons que les dernières données statistiques du MÉLS indiquent qu'il y a 2159 postes permanents en univers social au secondaire.

Boucherville, etc.), soit environ 31% de l'échantillon total. Notre échantillon se décompose aussi en écoles publiques (65,4%) et privées (34,6%). Ces données permettent de montrer que l'échantillon, bien qu'il soit de convenance, réussit à représenter plusieurs lieux d'exercices, de grandes villes à de plus petites villes et du public au privé. Nous pouvons donc avancer que la localisation des répondants n'a probablement pas influencé les résultats du sondage.

Tableau V - Lieu d'exercice

Ville	Effectifs	En %
Montréal	19	23,5
St-Jérôme	6	7,4
Sept-îles	5	6,2
L'Assomption	5	6,2
Québec	4	4,9
Granby	3	3,7
Trois-Rivières	2	2,5
Terrebonne	2	2,5
Sherbrooke	2	2,5
Sainte-Foy	2	2,5
Lévis	2	2,5
Laval	2	2,5
Fermont	2	2,5
Autres	25	30,9
Total	81	100
Privé	28	34,6
Public	53	65,4
Total	81	100

La **formation universitaire** est tout aussi diversifiée. La grande majorité des répondants (77,8%) a un diplôme de *premier cycle*, dont trente-cinq un Baccalauréat en enseignement secondaire (B.E.S.) en univers social, six un Baccalauréat en histoire avec certificat en pédagogie, deux un Baccalauréat en histoire seulement, deux autres en géographie seulement, deux un Baccalauréat en adaptation scolaire et deux un B.E.S. en français. Il faut ajouter à cela douze répondants qui ont déclaré avoir un baccalauréat sans préciser dans quel domaine. Ensuite, trois répondants détiennent deux baccalauréats, par exemple un en histoire et un en géographie ou encore un en histoire et un en études classiques. De plus, dix répondants ont déclaré avoir obtenu un diplôme de *deuxième cycle*, soit en histoire, en didactique ou en administration scolaire. Par ailleurs, il faut aussi mentionner que ce sont les répondants ayant obtenu une maîtrise qui ont les formations les plus diverses (c'est-à-dire un Baccalauréat en théologie ou en catéchèse, une Majeure en études hispaniques ou une Mineure en didactique).

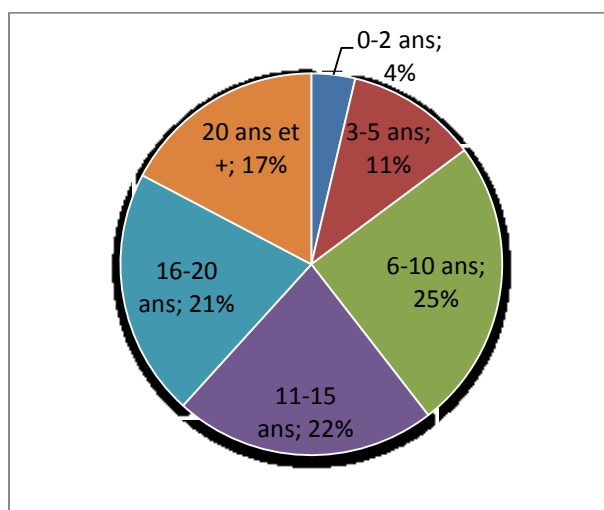
Pour terminer, il n'y a aucun diplômé de *troisième cycle* et cinq répondants n'ont pas précisé leur formation.

Tableau VI - Formation universitaire

Formation	Effectifs	En %
Diplôme 1er cycle	63	77,8
Deux diplômes 1er cycle	3	3,7
Diplôme 2e cycle	10	12,3
Diplôme 3e cycle	0	0,0
Non précisé	5	6,2
Total	81	100

Les **années d'expériences** des répondants se répartissent assez également entre les diverses tranches sélectionnées. Si nous examinons le graphique suivant, nous remarquons que l'échantillon représente autant les enseignants débutants (0 à 5 ans : 15%) que les enseignants expérimentés (11 à 15 ans : 22%) ou ceux chevronnés (20 ans et + : 17%). Comme le lieu d'exercice, les années d'expériences sont bien réparties entre les répondants et ne se limitent pas à une tranche en particulier, ce qui permet d'illustrer plusieurs catégories d'enseignants pour esquisser un portrait relativement global des pratiques déclarées. Par ailleurs, les statistiques du MÉLS indiquent seulement les années d'expérience par ordre d'enseignement, et non par matière, ce qui nous ne permet pas de comparer leur distribution avec nos données. De plus, même si notre échantillon est non probabiliste et ne permet pas de généraliser nos analyses, nous signalons que notre échantillon présente des caractéristiques similaires au corps professoral en général pour l'expérience, la formation universitaire ou la provenance.

Figure 11 - Années d'expérience



4.1.2. Les fonctions attribuées au manuel

Le sondage est composé de deux autres sections suite à la section d'identification. Dans cette partie, nous présentons les réponses recueillies par la deuxième section du sondage, c'est-à-dire celle qui abordait les fonctions attribuées au manuel par les répondants. Pour chaque question, un tableau indiquera l'indice de choix, le nombre d'énoncés rejetés, choisis et non choisis, tandis qu'un graphique illustrera la distribution de ces choix. Les énoncés dont le choix est supérieur à 50% seront dans une couleur plus foncée pour indiquer leur importance.

Q5) Selon moi, le rôle du manuel est

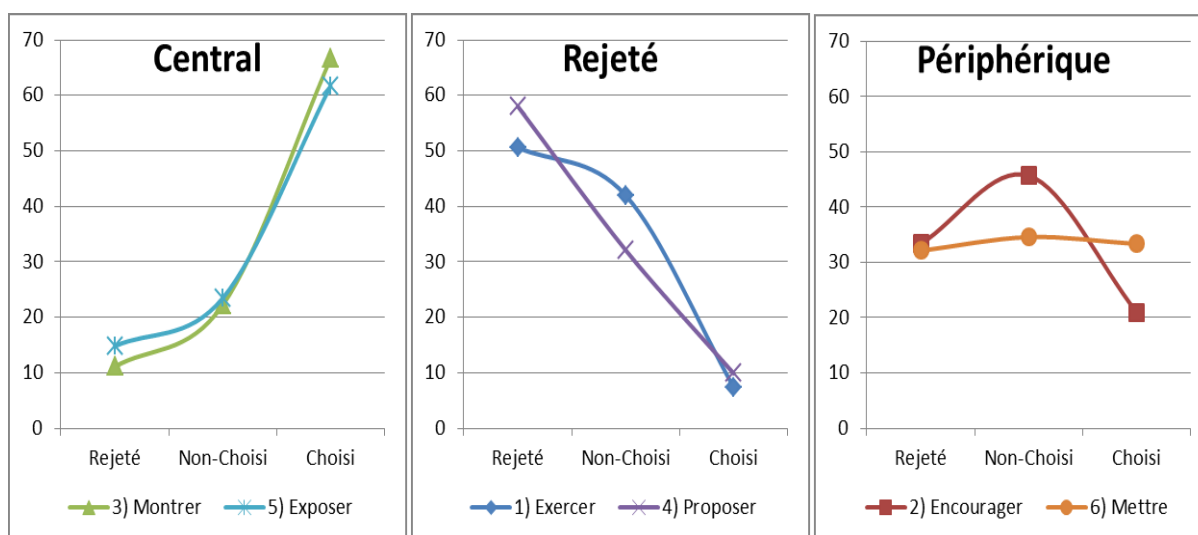
Les deux énoncés les plus proches de leurs conceptions sont *montrer des ressources iconographiques ou textuelles* (67%) et *exposer les faits et personnages importants* (62%). *exercer aux fondements de la discipline historique* (51%) et *proposer des activités et des démarches d'enseignement* (58%) sont les deux énoncés les plus rejetés par les répondants concernant la fonction principale du manuel. Les deux énoncés les plus délaissés par les répondants sont *encourager l'autonomie des élèves* (46%) et *exercer aux fondements de la discipline historique* (42%). Les indices sont tout aussi intéressants. Par exemple, les deux indices pour les énoncés les plus choisis confirment cette tendance puisqu'ils ont des scores les plus proches de 1 (0,56 et 0,47). La tendance est aussi validée pour les indices des énoncés les plus rejetés (-0,43 et -0,48). Ces quatre fonctions sont donc mises en opposition par le choix d'énoncés.

Tableau VII - Fréquences des énoncés à la question 5

	Rejeté	En %	Non-Choisi	En %	Choisi	En %	Indice
1) Exercer aux fondements de la discipline historique.	41	51	34	42	6	7	-0,43
2) Encourager l'autonomie des élèves.	27	33	37	46	17	21	-0,12
3) Montrer des ressources iconographiques ou textuelles.	9	11	18	22	54	67	0,56
4) Proposer des activités et des démarches d'enseignement.	47	58	26	32	8	10	-0,48
5) Exposer les faits et personnages importants.	12	15	19	23	50	62	0,47
6) Mettre en récit le contenu historique de référence.	26	32	28	35	27	33	0,01

En examinant le graphique suivant, nous observons que la distribution des réponses est assez marquée dans le choix ou le rejet de certains énoncés. Ainsi, les deux courbes ascendantes représentent effectivement les énoncés 3 et 5 comme étant les plus centraux pour les répondants. De la même manière, les énoncés 1 et 4 sont les plus rejetés et esquissent bien des courbes descendantes. Nous remarquons aussi que les énoncés *encourager l'autonomie des élèves* et *mettre en récit le contenu historique de référence* semblent être des fonctions périphériques⁴⁷ pour les répondants, ce qui nuance les données statistiques précédentes qui pointaient les énoncés 1 et 2 comme les plus délaissés.

Figure 12 - Distribution des énoncés à la question 5



Q6) Selon moi, la mise en récit du contenu historique de référence par le manuel sert à

L'énoncé le plus choisi, et dont le score est supérieur aux autres choix (rejeté ou non choisi), est *présenter une chronologie des événements majeurs* (64%). L'énoncé le plus rejeté par les répondants est *présenter des sources primaires dont le contenu est contradictoire* (49%) et est donc la fonction la moins importante pour la moitié des répondants. Deux autres énoncés ont la même fréquence de rejet (42%), sans être majoritaires : *exposer des débats historiographiques pertinents* et *faire des liens avec des ressources iconographiques*. Les deux énoncés les plus délaissés sont *exposer des débats historiographiques pertinents* (46%) et

⁴⁷ Nous rappelons qu'un énoncé périphérique signifie qu'il est le plus souvent non choisi et par conséquent moins significatif pour les répondants.

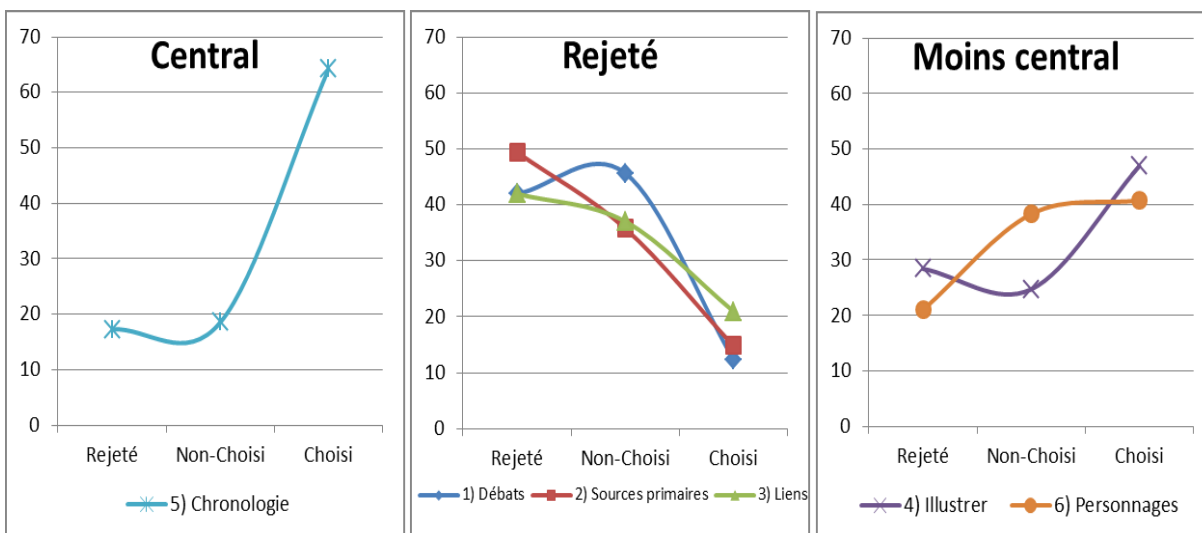
présenter des personnages importants (38%). Nous notons que les deux indices de choix les plus marquants en lien avec le contenu de référence sont l'énoncé *chronologique* (0,47) opposé à l'énoncé *sources primaires contradictoires* (-0,35).

Tableau VIII - Fréquences des énoncés à la question 6

	Rejeté	En %	Non choisi	En %	Choisi	En %	Indice
1) Exposer des débats historiographiques pertinents.	34	42	37	46	10	12	-0,30
2) Présenter des sources primaires dont le contenu est contradictoire.	40	49	29	36	12	15	-0,35
3) Faire des liens avec des ressources iconographiques.	34	42	30	37	17	21	-0,21
4) Illustrer par des exemples concrets.	23	28	20	25	38	47	0,19
5) Présenter une chronologie des évènements majeurs.	14	17	15	19	52	64	0,47
6) Présenter des personnages importants.	17	21	31	38	33	41	0,20

La figure suivante nous montre que la distribution est moins typique qu'à la question 5. Malgré cela, nous observons que l'énoncé 5 semble être le plus central, alors que les énoncés 1, 2 et 3 sont les plus rejetés. Bien que les énoncés 4 et 6 soient illustrés par des courbes ascendantes, ils restent des énoncés moins centraux sans être vraiment périphériques.

Figure 13 - Distribution des énoncés à la question 6



Q7) Selon moi, le manuel peut exercer aux fondements de la discipline historique en

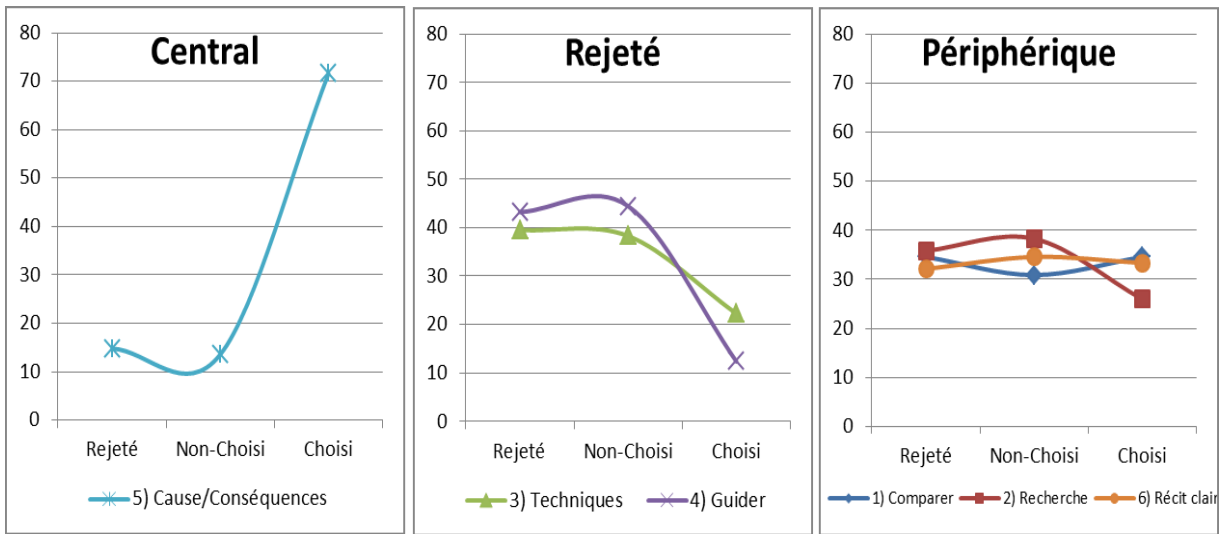
Cette question est intéressante puisqu'elle n'expose pas d'énoncés particulièrement rejetés. Un seul énoncé obtient un score largement choisi par les répondants : *expliquer les causes et conséquences d'un évènement* (72%). Cependant, *guider les élèves dans leurs apprentissages* (43%) et *montrer des techniques et des savoir-faire* (40%) ont les fréquences de rejet les plus élevées, mais ne sont pas majoritaires. *Guider les élèves dans leurs apprentissages* est surtout non choisi (44%). Nous observons aussi par les indices de choix que les énoncés 1, 2, 3 et 6 sont relativement périphériques. En effet, ils obtiennent des scores presque égaux entre *rejeté*, *non choisi* ou *choisi*. En fait, les répondants opposent la fonction du manuel d'expliquer les causes et conséquences (énoncé 5 : 0,57) à celle de guider les élèves (énoncé 4 : -0,31).

Tableau IX - Fréquences des énoncés à la question 7

	Rejeté	En %	Non choisi	En %	Choisi	En %	Indice
1) Comparer des récits ou des situations.	28	35	25	31	28	35	0,00
2) Encourager une recherche autonome des élèves.	29	36	31	38	21	26	-0,10
3) Montrer des techniques et des savoir-faire.	32	40	31	38	18	22	-0,17
4) Guider les élèves dans leurs apprentissages.	35	43	36	44	10	12	-0,31
5) Expliquer les causes et conséquences d'un évènement.	12	15	11	14	58	72	0,57
6) Proposer un récit le plus clair possible.	26	32	28	35	27	33	0,01

La figure suivante illustre bien les énoncés périphériques (1, 2 et 6) par leurs courbes ni vraiment ascendantes, ni vraiment descendantes. Par contre, les énoncés 3 et 4 dénotent un rejet plus marqué par les répondants en raison de leurs courbes descendantes plus prononcées. Enfin, nous observons très bien la courbe ascendante de l'énoncé 5 marquant le choix principal de cette fonction pour les répondants.

Figure 14 - Distribution des énoncés à la question 7



Q8) Lorsque vous n'êtes pas satisfaits du traitement de certains sujets par votre manuel

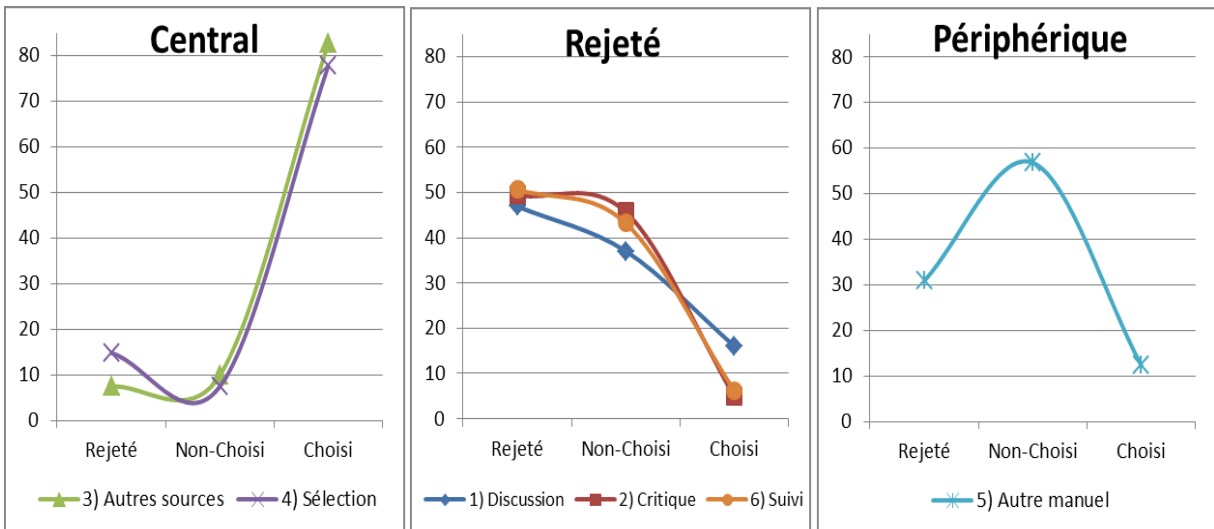
Cette question a provoqué des réponses plus contrastées avec des fréquences élevées soit pour le rejet, soit pour le choix. Par exemple, les deux fonctions les plus choisies par les répondants sont *utiliser d'autres sources* (83%) et *choisir les parties les plus pertinentes* (78%) démontrant ainsi un usage très éclaté, voire complémentaire, du manuel. *Critiquer ouvertement le manuel* (49%) et *suivre le manuel tout de même* (51%) sont les fonctions les plus rejetées lorsque les répondants ne sont pas satisfaits du contenu de leur manuel. La fonction *utiliser un autre manuel* (57%) est particulièrement non choisie, ce qui semble être périphérique. Les indices de choix ne nous apprennent pas plus et confirment les tendances de choix ou de rejets des énoncés. Cela dit, nous notons bien l'opposition entre *utiliser d'autres sources* (0,76) et *critiquer le manuel* (-0,44).

Tableau X - Fréquences des énoncés à la question 8

	Rejeté	En %	Non choisi	En %	Choisi	En %	Indice
1) Vous discutez de l'interprétation du manuel avec vos élèves.	38	47	30	37	13	16	-0,31
2) Vous critiquez ouvertement le manuel.	40	49	37	46	4	5	-0,44
3) Vous utilisez d' autres sources à la place ou en complément du manuel.	6	7	8	10	67	83	0,75
4) Vous sélectionnez seulement les parties les plus pertinentes.	12	15	6	7	63	78	0,63
5) Vous utilisez un autre manuel .	25	31	46	57	10	12	-0,19
6) Vous suivez le manuel tout de même.	41	51	35	43	5	6	-0,44

La figure des distributions ne nous éclaire pas davantage. Les énoncés 1, 2 et 6 ont une courbe bien descendante marquant le rejet important des répondants. L'énoncé 5 par sa forme en cloche illustre bien un énoncé périphérique. Enfin, les énoncés 3 et 4 ont des courbes remarquablement ascendantes et illustrent bien le choix important de ces fonctions pour les répondants.

Figure 15 - Distribution des énoncés à la réponse 8



Q9) Selon moi, une qualité du manuel est

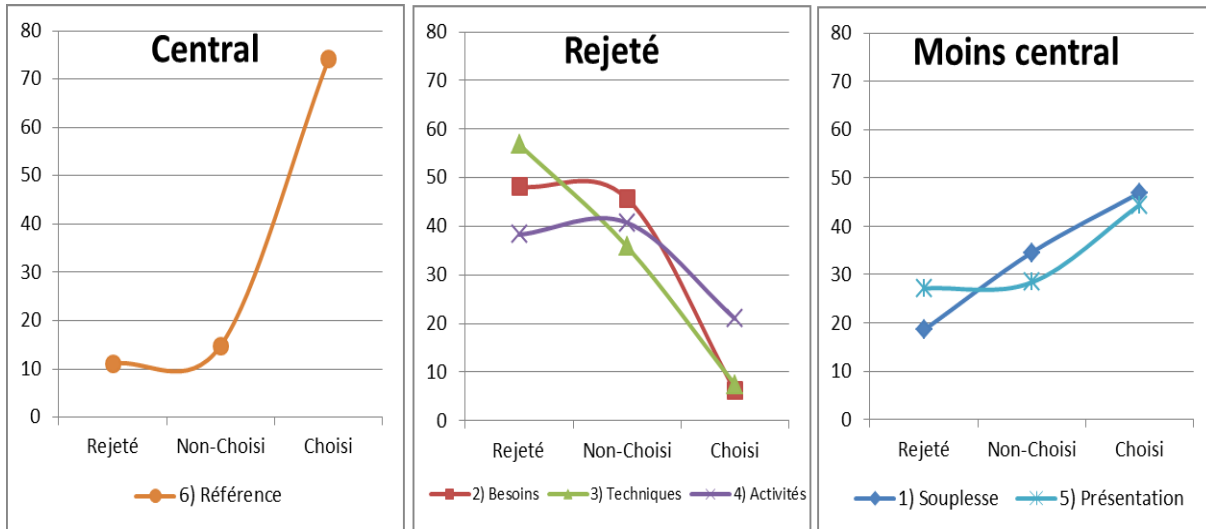
La principale qualité du manuel pour les répondants est qu'il soit *un bon outil de référence* (74%) et de *laisser une souplesse d'utilisation pour l'enseignant* (47%). De plus, 57% des répondants rejettent la qualité du manuel à *guider l'élève dans l'exercice de techniques*. *Prendre en compte les besoins particuliers des élèves* est soit rejeté (48%), soit non choisi (46%), ce qui en fait un énoncé presque périphérique, mais surtout rejeté puisqu'il n'est choisi que par 6% des répondants. Les indices le confirment, car le manuel devrait être un bon outil de référence (0,63) que l'enseignant utilise partiellement, plutôt qu'un outil que l'élève pourrait utiliser de manière autonome (-0,49 et -0,42).

Tableau XI - Fréquences des énoncés à la question 9

	Rejeté	En %	Non choisi	En %	Choisi	En %	Indice
1) Laisser une souplesse d'utilisation pour l'enseignant.	15	19	28	35	38	47	0,28
2) Prendre en compte les besoins particuliers des élèves.	39	48	37	46	5	6	-0,42
3) Guider l'élève dans l'exercice de techniques .	46	57	29	36	6	7	-0,49
4) Proposer des activités faciles à utiliser en classe.	31	38	33	41	17	21	-0,17
5) Avoir une présentation agréable et bien illustrée.	22	27	23	28	36	44	0,17
6) Être un bon outil de référence .	9	11	12	15	60	74	0,63

La figure suivante illustre des courbes ascendantes ou descendantes. En effet, les énoncés 2, 3 et 4 sont rejetés et particulièrement *guider l'élève dans l'exercice de techniques*. L'énoncé 5, *être un bon outil de référence*, est le plus central avec une courbe bien ascendante. Les énoncés 1 et 6 sont des éléments moins centraux puisque leurs courbes sont moins prononcées, mais restent des énoncés plutôt choisis par les répondants.

Figure 16 - Distribution des énoncés à la question 9



Q10) Selon moi, une limite du manuel est

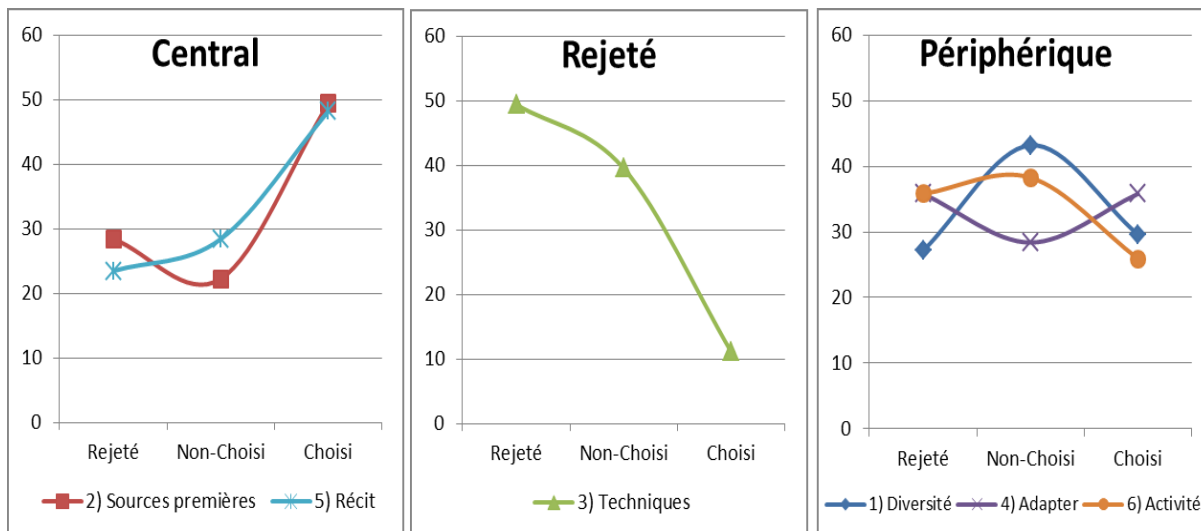
Les deux limites principales pour les répondants sont le *manque de sources premières* (49%) et *un récit peu ou pas assez exhaustif* (48%) dans les manuels. En fait, *Guider pas assez l'élève dans des techniques* n'est pas une limite retenue par les répondants (49%). *Prendre en considération la diversité des élèves* (43%) est l'énoncé le plus périphérique avec 43% non choisi et des fréquences de rejet (27%) ou de choix (30%) faibles. Cependant, les choix ou rejets des énoncés pour cette question ne causent pas une opposition nette. En effet, l'énoncé *récit exhaustif* (0,25) s'oppose faiblement à l'énoncé sur les *techniques* (-0,38).

Tableau XII - Fréquences des énoncés à la question 10

	Rejeté	En %	Non choisi	En %	Choisi	En %	Indice
Prendre peu ou pas assez en considération la diversité des élèves.	22	27	35	43	24	30	0,02
Contenir peu ou pas assez de sources premières .	23	28	18	22	40	49	0,21
Guider peu ou pas assez l'élève dans des techniques ou savoir-faire.	40	49	32	40	9	11	-0,38
Proposer des activités que vous devez adapter pour pouvoir les utiliser.	29	36	23	28	29	36	0,00
Présenter un récit peu ou pas assez exhaustif.	19	23	23	28	39	48	0,25
Contenir peu ou pas assez d' activités .	29	36	31	38	21	26	-0,10

La figure suivante nous montre une distribution sans positions prononcées, si ce n'est la courbe descendante pour les *techniques* ou les courbes ascendantes du *récit pas assez exhaustif* et du *manque de sources premières*. Les autres énoncés ne sont pas particulièrement centraux, mais ne marquent pas non plus des réponses contrastées. Les courbes indiquent plutôt des énoncés 1, 4 et 6 périphériques.

Figure 17 - Distribution des énoncés à la question 10



4.1.3. Les usages des ressources didactiques

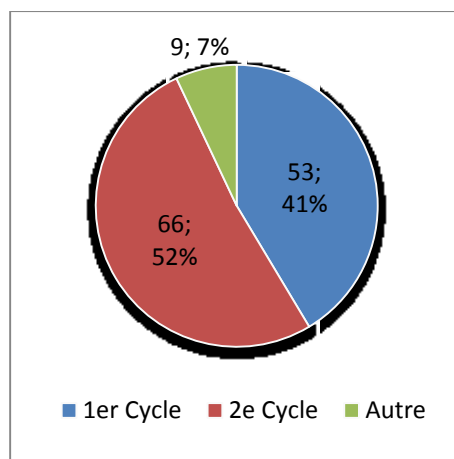
La troisième section du sondage abordait les différents usages des ressources didactiques. Les questions de cette section servent alors à préciser quelles ressources sont utilisées par l'enseignant et comment elles le sont. La présentation des résultats est plus classique puisqu'elle rendra compte des fréquences selon ce que les répondants ont déclaré faire très souvent, souvent, parfois, peu souvent ou jamais.

Q11) Manuels utilisés en classe

Cette question donnait le choix aux répondants de sélectionner les manuels utilisés dans leur classe. Ce choix n'était pas restreint à une seule option. Autrement dit, les répondants pouvaient choisir plusieurs manuels dans la liste des manuels approuvés par le MÉLS, surtout si l'enseignant avait la charge de plusieurs niveaux. La figure suivante illustre la distribution de ces réponses en précisant le nombre effectif de réponses et le pourcentage relatif. Ainsi, 41% des répondants utilisent des manuels du 1^{er} cycle, 52% des manuels du 2^e cycle et 7% ont précisé

utiliser d'autres ressources. Pour le 1^{er} cycle, nous notons l'importance du manuel *Réalités* publié par ERPI (13,2%) et *D'hier à demain* publié par Chenelière (17,8%). Le 2^e cycle est dominé par *Fresques* de Graficor (20,9%) et *Repères* de ERPI (14,0%). Pour ce qui est des ressources mentionnées dans *autres*, ce sont des cahier-maison ou des manuels pour monde contemporain.

Figure 18 - Proportion des manuels utilisés



Q12) L'usage du cahier d'exercices.

Sur les soixante-quinze répondants ayant rempli la troisième section, presque la moitié des répondants (n=30, soit 40%) a complété cette question. Cette dernière était facultative dans le cas où les répondants n'utilisaient pas de cahier d'exercices en classe. Puisque les réponses étaient ouvertes⁴⁸, nous avons procédé à une analyse qualitative des résultats afin de les regrouper par catégories. Nous demandions de mentionner quel cahier était utilisé, deux avantages et deux limites.

Les cahiers utilisés sont relativement divers : treize sont au premier cycle, répartis également entre cinq cahiers (trois *Carnet d'histoire*, deux *Regards sur les sociétés*, trois *Chrono*, deux *Espace-Temps* et trois *Clé pour l'histoire*) ; seize sont au deuxième cycle, répartis entre cinq cahiers (deux *Présences*, huit *Questions d'histoire*, deux *Fresques*, trois *Repères* et un *Québec une histoire à suivre*) ; un est un cahier-maison.

⁴⁸ Le choix de les rendre ouvertes s'est imposé à nous lorsque nous avons constaté ne pas posséder de résultats de recherche sur les avantages ou les limites du cahier d'exercices, alors que nous en avons pour le manuel. C'est pourquoi c'est la seule question ouverte du sondage.

Le tableau suivant montre les avantages identifiés par les répondants. Nous pouvons observer que les deux principaux (20,7% et 19%) concernent leur contenu de référence (c'est-à-dire « *cible les connaissances essentielles* », « *modèle pour les notes de cours* », « *qualité des savoirs essentiels* », etc.) et leur côté pratique pour les élèves (c'est-à-dire « *les élèves peuvent écrire et surligner à même le cahier* », « *les exercices et le manuel sont dans le même cahier* », « *les élèves peuvent travailler les textes directement dedans* », etc.). Trois autres avantages sont aussi importants (10,3%) : la qualité des exercices (« *bon exercices pratiques* », « *exercices clairs pour réinvestissement des notions* », « *les démarches historiques* », etc.) ; la complémentarité avec le manuel (« *en lien avec le manuel* », « *documents complémentaires au manuel* », etc.) ; le niveau abordable (« *questions simples* », « *textes faciles à comprendre* », « *notes de lectures simples* », etc.). Trois autres sont notables (8,6% et 6,9%) : l'autonomie de l'élève dans l'usage du cahier (« *autonomie* », « *activités que les élèves peuvent réaliser en travail autonome* ») ; la diversité des documents (« *plusieurs sources premières* », « *textes, cartes, icono, sources* ») ; la présence d'illustrations (« *bien illustré* », « *images pertinentes* »). Deux autres répondants ont mentionné que le cahier était utile pour la planification (« *facile pour la planif des cours* » et « *limite la préparation* ») et un seul a mentionné l'adéquation entre ses besoins et ce que propose le cahier (« *répondre à mes besoins* »).

Tableau XIII - Avantages des cahiers d'exercices

Code	Fréquence	En %
Contenu	12	20,7
Pratique	11	19,0
Exercices	6	10,3
Complément	6	10,3
Niveau	6	10,3
Autonomie	5	8,6
Documents	5	8,6
Illustration	4	6,9
Planification	2	3,4
Adaptable	1	1,7
Total	58	100

Le tableau suivant présente les limites identifiées par les répondants. De prime abord, nous constatons que les répondants mentionnent plus de limites différentes que d'avantages. Toutefois, la principale limite (24,6%) est la simplicité ou la médiocrité du contenu (« *exercices parfois peu pertinents* », « *activités limitées* », « *contenu trop linéaire* », « *trop simple quelque fois* », etc.). Le manque d'attrait est aussi une limite importante (14%) : « *graphiques pas*

toujours clairs », « *peu invitant pour l'œil* », « *qualité des textes pour la démarche* ». De plus, cinq autres limites sont notables : peu adaptable aux pratiques de l'enseignant (« *peu flexible* », « *les exercices sont parfois inutilisables* ») ; incomplet (« *ne touche pas tous les sujets* ») ; niveau de difficulté trop élevé (« *certains exercices sont trop intellectuels* », « *questions parfois compliquées pour les élèves* ») ; manque de documents (« *pas assez de documents* », « *pas assez de sources primaires* ») ; ne répond pas aux exigences du programme (« *ne respecte pas beaucoup les opérations intellectuelles* », « *est en contradiction avec le renouveau pédagogique* »). Trois répondants remarquent que la formule du cahier les oblige à l'utiliser (« *comme il est payé, il faut idéalement l'utiliser en entier* »). Trois mentionnent qu'utiliser le cahier n'est pas pratique (« *perte des documents* »). Deux répondants notent qu'il n'y a aucune limite au cahier et deux autres regrettent que ce soit parfois difficile de faire le lien avec le manuel. Ensuite une série de quatre limites uniques sont exprimées : c'est ennuyant pour l'élève ; ne peut pas servir à donner le cours ; ne développe pas assez l'autonomie des élèves ; manque d'exercices.

Tableau XIV - Limites des cahiers d'exercices

Code	Fréquence	En %
Simple	14	24,6
Qualité	8	14,0
Peu adaptable	5	8,6
Incomplet	4	7,0
Complexité	4	7,0
Manque documents	4	7,0
Programme	4	7,0
Obligation	3	5,3
Pas pratique	3	5,3
Manuel	2	3,5
Aucune	2	3,5
Ennuyant	1	1,8
Cours	1	1,8
Moins autonomie	1	1,8
Manque exercices	1	1,8
Total	57	100

Q13) L'usage des ressources en classe

Cette question demandait aux répondants de préciser dans quelle proportion ils utilisaient différentes ressources en classe. Le tableau suivant présente les fréquences.

Tableau XV - Fréquences d'usage des ressources

Ressources	Très souvent	En %	Souvent	En %	Parfois	En %	Peu souvent	En %	Jamais	En %
Manuel de l'élève	32	43	20	27	14	19	3	4	5	7
Cahier d'exercices	14	19	15	20	6	8	6	8	34	45
Guide de l'enseignant	7	9	14	19	25	33	15	20	14	19
Notes de cours	40	53	24	32	9	12	2	3	0	0
Récit de l'enseignant	36	48	24	32	11	15	3	4	1	1
Données statistiques	9	12	25	33	18	24	22	29	1	1
Sources premières	11	15	17	23	26	35	17	23	4	5
Internet	23	31	29	39	14	19	9	12	0	0
Articles de journaux	11	15	13	17	29	39	19	25	3	4
Littérature	1	1	5	7	24	32	28	37	17	23
Photographies	14	19	29	39	17	23	11	15	4	5
Peintures	3	4	20	27	20	27	19	25	13	17
Cartes	39	52	24	32	12	16	0	0	0	0
Graphiques	15	20	27	36	22	29	9	12	2	3
Caricatures	7	9	15	20	31	41	15	20	7	9
Documentaires	8	11	31	41	29	39	5	7	2	3
Films	5	7	19	25	43	57	7	9	1	1
Jeux et simulations	1	1	6	8	12	16	28	37	28	37
Artefacts	1	1	3	4	17	23	30	40	24	32
Visite de musées	0	0	6	8	11	15	23	31	35	47
Visite lieux historiques	0	0	5	7	12	16	25	33	33	44

Vous constatez que ce dernier tableau organise les réponses selon les catégories de ressources. En jaune, se trouvent les ressources didactiques traditionnelles, en rouge, les ressources écrites, en orange, les ressources iconographiques et en vert, les ressources audiovisuelles ou autres.

Les ressources traditionnelles sont principalement représentées par les *notes de cours* (85% très souvent et souvent), le *récit de l'enseignant* (80% très souvent et souvent). Le *manuel* obtient un score aussi important (70% très souvent et souvent), mais relativement moins marqué que les précédents. Le *guide de l'enseignant* a un usage très disparate : les fréquences sont semblables pour chaque niveau de l'échelle (de très souvent à jamais). Le *cahier d'exercices* est la ressource la plus contrastée, il est soit peu souvent ou jamais utilisé (53%), soit très souvent ou souvent utilisé (39%).

Les ressources écrites sont surtout dominées par *Internet*, 69% des répondants déclarant l'utiliser très souvent et souvent. Ensuite, les *données statistiques*, les *sources premières* et les *articles de journaux* obtiennent des fréquences presque égales, selon le niveau de l'échelle. Ceci signifie que ce sont des ressources plus ou moins utilisées selon l'enseignant. Par ailleurs, il faut noter que les sources premières (35%) et les articles de journaux (39%) sont principalement *parfois* utilisés. Cela accentue le caractère périphérique de ces ressources. De plus, les ressources *littéraires* sont les moins utilisées (60% peu souvent ou jamais et 32% parfois).

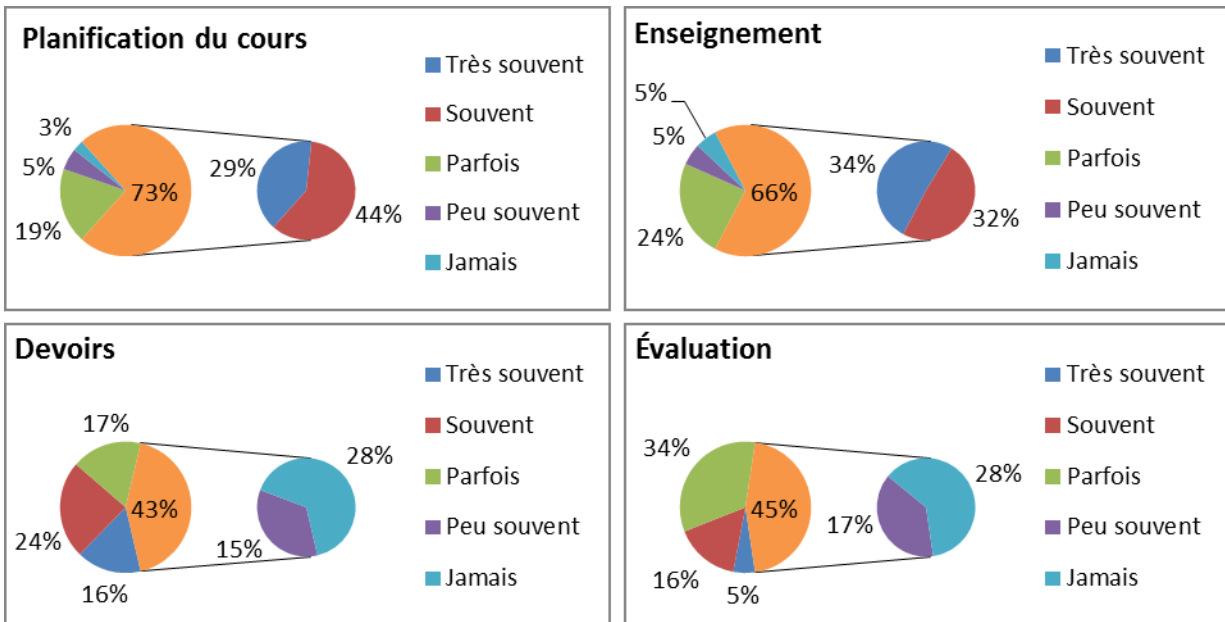
Les *cartes* sont les principales ressources iconographiques utilisées (84% très souvent et souvent). Il s'agit d'ailleurs des seules ressources que les répondants ne disent pas utiliser rarement (0% peu souvent et jamais). Elles sont suivies des *photographies* (57% très souvent et souvent) et des *graphiques* (56% très souvent et souvent). Les *caricatures* sont parfois utilisées (41% parfois) et les *peintures* sont plutôt peu souvent ou jamais utilisées (43%).

Pour les ressources audiovisuelles, les *documentaires* sont très souvent et souvent utilisés (52%) alors que les *films* le sont parfois (57%). Les autres ressources sont principalement peu souvent utilisées : 77% pour la visite de *musées* et de *lieux historiques*, 75% pour les *jeux et simulations* ainsi que 72% pour les *artefacts*.

Q14) Les moments d'utilisation du manuel

Cette question abordait le moment favorisé par les répondantes pour utiliser le manuel. Nous voulions déterminer l'importance relative de la planification du cours, l'enseignement en classe, de l'évaluation et des devoirs à la maison.

Figure 19 - Moments d'utilisation du manuel



Ces moments sont marqués par trois tendances, comme l'illustre la figure précédente. Premièrement, le manuel est principalement un outil soit pour *planifier* (73% très souvent et souvent), soit pour *enseigner* en classe (66% très souvent et souvent). Deuxièmement, le manuel est utilisé moyennement pour donner des *devoirs* et obtient des fréquences presque équivalentes de très souvent à jamais. Troisièmement, c'est rarement un outil d'*évaluation* (45% peu souvent ou jamais et 34% parfois). Dès lors, nous observons que le manuel est un outil de planification et d'enseignement avant tout.

Q15) Les modalités d'utilisation des ressources

Le tableau suivant illustre les modalités d'utilisation des ressources, c'est-à-dire comment les répondants déclarent faire utiliser les ressources par leurs élèves en classe. Les fréquences sont relativement similaires avec des choix concentrés à *souvent* ou *parfois*, mais avec quelques distinctions intéressantes.

Tableau XVI - Fréquences des modalités d'usage des ressources

	Très souvent	En %	Souvent	En %	Parfois	En %	Peu souvent	En %	Jamais	En %
Lire le récit	16	21	32	43	17	23	6	8	4	5
Critiquer le récit du manuel	0	0	3	4	15	20	23	31	34	45
Lire une source première	12	16	30	40	24	32	5	7	4	5
Analyser une source première	14	19	20	27	25	33	10	13	6	8
Lire une source iconographique	13	17	30	40	21	28	9	12	2	3
Analyser une source iconographique	13	17	24	32	21	28	12	16	5	7
Utiliser des textes contradictoires	3	4	10	13	22	29	23	31	17	23
Pour formuler un problème, se poser une question	7	9	20	27	16	21	24	32	8	11
Répondre à une question factuelle	13	17	26	35	23	31	8	11	5	7
Répondre à une question d'analyse	6	8	30	40	26	35	9	12	4	5
Répondre à une question de synthèse	8	11	29	39	26	35	8	11	4	5

Il faut remarquer que la modalité la plus importante est de *lire le récit du manuel* (64% très souvent et souvent). Cette modalité est suivie de près par la *lecture de sources premières* (56% très souvent et souvent), de *sources iconographiques* (57% très souvent et souvent) et de *répondre à des questions factuelles* (52% très souvent et souvent). Les autres modalités relativement utilisées sont l'*analyse de sources iconographiques* (48% très souvent ou souvent) ou de *sources premières* (45% très souvent ou souvent), *répondre à une question d'analyse* (48% très souvent et souvent) et *répondre à une question de synthèse* (49% très souvent et souvent). En fait, ces dernières modalités obtiennent les fréquences les plus élevées pour parfois utilisées (de 28% à 35%). Le manuel sert plus ou moins à *formuler un problème ou se poser des questions*, c'est principalement peu souvent ou parfois réalisé (53% parfois et peu souvent). Ensuite, deux modalités semblent peu souvent utilisées : *utiliser des textes contradictoires* n'est pas une activité souvent utilisée (53% peu souvent ou jamais) et *critiquer le récit du manuel* est la modalité la moins souvent utilisée (76% peu souvent ou jamais).

Q16) L'exercice de la méthode historique en lien avec les ressources

Cette question visait à faire exprimer par les répondants dans quelle mesure ils suivaient les étapes de la méthode historique prescrites par le PFEQ et décrites dans le cadre conceptuel.

Le tableau suivant indique que presque toutes les étapes sont souvent utilisées (environ 37% en moyenne). *Analyser l'information* est l'étape la plus souvent utilisée (83% très souvent

et souvent). Elle est suivie de près par la *recherche d'information* (77% très souvent et souvent) et le *questionnement* (73% très souvent et souvent). *Organiser l'information* (67% très souvent et souvent) et *présenter l'information* (64% très souvent et souvent) sont deux étapes relativement suivies. De plus, seule l'étape *planifier une recherche* est le plus souvent parfois utilisée (45% parfois).

Tableau XVII - Fréquences des étapes de la méthode historique

	Très souvent	En %	Souvent	En %	Parfois	En %	Peu souvent	En %	Jamais	En %
Poser un problème	17	23	26	35	20	27	10	13	2	3
Se questionner	27	36	28	37	13	17	5	7	2	3
Planifier une recherche	5	7	15	20	34	45	16	21	5	7
Rechercher l'information	29	39	29	39	14	19	2	3	1	1
Analyser l'information	26	35	36	48	11	15	2	3	0	0
Organiser l'information	19	25	31	41	19	25	5	7	1	1
Présenter l'information	18	24	30	40	21	28	4	5	2	3
Moyenne	x	27	x	37	x	25	x	8	x	3

Q17) Les autres commentaires

Nous avons récolté relativement peu de commentaires. En effet, seulement quinze des soixante-quinze répondants ont rédigé certains commentaires succincts.

À notre sens, le commentaire le plus évocateur est celui-ci : « *Oh oui! J'en aurai beaucoup à dire !! Mais ce serait trop long à écrire* ». Soutenu par un autre répondant : « *Trop pour mettre cela par écrit* ». Ceci révèle la nécessité de recueillir les données de plusieurs manières et souligne que le sondage ne suffit pas pour recueillir les propos des répondants. La nécessité de recourir à un entretien est aussi accrue afin de permettre aux participants de s'exprimer plus longuement.

En outre, d'autres commentaires sont aussi pertinents. Par exemple, quatre répondants mentionnent que le matériel didactique actuel (en particulier le manuel) ne répond pas au cadre d'évaluation par la progression des apprentissages. L'un d'entre eux spécifie que c'est pour cette raison qu'il élabore lui-même son matériel. Plusieurs regrettent la lourdeur des manuels « *trop chargés en texte* ». Ils insistent en particulier sur la lourdeur du récit, en raison du langage

soutenu, mais aussi sur l'aspect figé du manuel et sur sa désuétude rapide, « *par rapport au contenu continuellement enrichi disponible dans Internet* ». Ceci conduit d'autres répondants à exprimer soit leur engouement pour le cahier d'exercices qui devient un outil adapté, bien construit, à jour et pratique, soit leur rejet du cahier qui est trop simple et trop répétitif... Nous reviendrons à cette opposition avec l'étude multicas.

Hormis ces commentaires d'ordre pratique, deux répondants dénoncent l'idéologie, « *l'histoire débridée* », présente dans les manuels, sans spécifier quelle idéologie ni quels manuels sont « coupables ». L'un d'entre eux désapprouve alors vivement les dépenses liées au matériel didactique et la « *folie du cahier d'exercices* » qui sont attrayants, mais « *plus ou moins intéressants à accomplir* ». Un autre « *déplore la multiplication des outils didactiques, autant pour les élèves que pour l'enseignant. Je n'en vois pas l'utilité* ».

Un autre commentaire est aussi intéressant pour l'analyse personnelle que son auteur fait de l'usage des ressources par les enseignants. Celui-ci estime « *qu'environ 40% des enseignants en histoire au secondaire n'ont pas de formation historique... Cela joue beaucoup sur l'utilisation des ressources didactiques...* ». Ceci est d'autant plus intéressant qu'il s'agit d'un de nos participants aux observations en classe et qu'il réitère ce commentaire dans son entrevue.

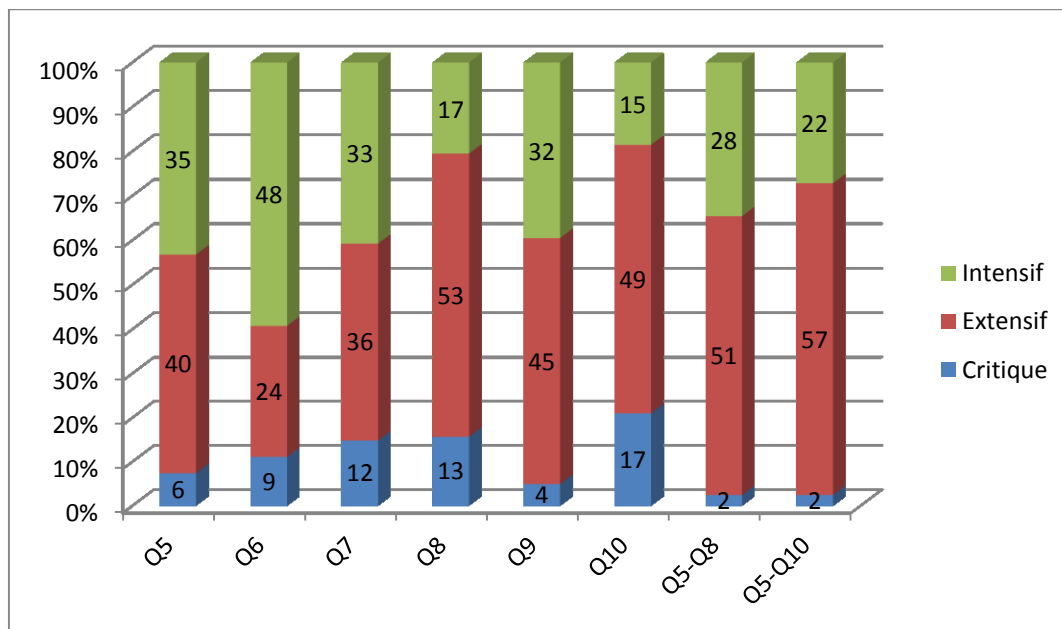
Enfin, deux répondants présentent davantage leurs pratiques en classe en lien avec les ressources didactiques. Le premier décrit son contexte particulier d'apprentissage où chaque élève possède un ordinateur portable avec connexion Internet, ce qui conduit l'enseignant à ne pas suivre le manuel et à ce que celui-ci devienne « *une ressource parmi d'autres* ». Le deuxième répondant présente longuement sa pratique, en spécifiant que l'élève bâtit son propre cahier de notes en collant ou écrivant des éléments pertinents. Cet enseignant déclare aussi utiliser des ressources variées comme le film, la musique, Internet ou des textes choisis. Il affirme avoir dépensé plusieurs milliers de dollars afin de se constituer une bibliothèque proposant divers livres et films à la disposition de ses élèves. L'approche de ce répondant semble intéressante, mais il n'est pas un de nos participants aux observations. Dès lors, nous ne pouvons pas nuancer ni préciser l'analyse de ce commentaire.

4.1.4. Synthèse des résultats : les types d'usages déduits du sondage

La compilation de ces réponses nous permet d'établir des scores d'adhésion à des types d'usages tels que définis dans le cadre conceptuel. Ces types s'apparentent à des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire axées sur la relation qui existe entre l'enseignant, les élèves et les ressources didactiques. Ce score est compilé à partir des choix et rejets d'énoncés de la deuxième partie du sondage tel qu'expliqué dans le cadre méthodologique.

Le graphique suivant illustre la répartition générale de ces scores d'adhésion selon la question. Il faut remarquer qu'une moyenne de ces scores est compilée pour les six questions (Q5-Q10, dernière barre) ainsi qu'une barre pour les questions cinq à huit (Q5-Q8, avant-dernière barre)⁴⁹. L'échelle est en pourcentage, mais les chiffres inscrits sur les barres représentent les nombres de répondants composant la barre. Le détail de ces scores est présenté plus loin.

Figure 20 - Scores d'adhésion aux types d'usages



Le premier constat intéressant est l'importance du type *extensif* pour chaque question, sauf pour la sixième question. En effet, nous observons que les sections rouges occupent le plus

⁴⁹ Ceci nous permet d'examiner la limite exprimée par le test de validité qui met en évidence un léger écart de validité entre les questions cinq à huit et les questions neuf et dix.

d'espace dans ce diagramme. La question cinq sur le rôle du manuel obtient six répondants du type *critique*, quarante répondants du type *extensif* et trente-cinq répondants du type *intensif*. La question six, sur le rôle du récit du manuel, obtient le nombre de répondants le plus élevé (48) pour le type *intensif*, comparé aux autres questions. Ces choix sont complétés par vingt-quatre du type *extensif* et neuf du type *critique*. Les choix d'énoncés pour la question sept, sur les fondements de la discipline historique, ressemble beaucoup à ceux de la question cinq. En fait, seul le type *critique* attire plus de répondants (12). La question huit, sur la manière dont les enseignants réagissent lorsqu'ils ne sont pas satisfaits du manuel, recueille le plus haut score pour le type *extensif* (53) et un score notable pour le type *critique* (13). La question neuf, sur les avantages des manuels, ressemble aux choix des questions cinq et sept, avec un score minimal du type *critique* (4). La question dix, sur les limites des manuels, illustre le score le plus bas du type *intensif* (15) et le score le plus haut du type *critique* (17).

En considérant la moyenne de ces choix pour les questions cinq à dix, nous remarquons l'importance du type *extensif* avec cinquante-sept répondants, suivi du type *intensif* avec vingt-deux répondants et pour terminer deux répondants du type *critique*. Ces résultats sont semblables aux moyennes pour les questions cinq à huit : vingt-huit répondants pour le type *intensif* au lieu de vingt-deux et un score similaire pour le type *critique*.

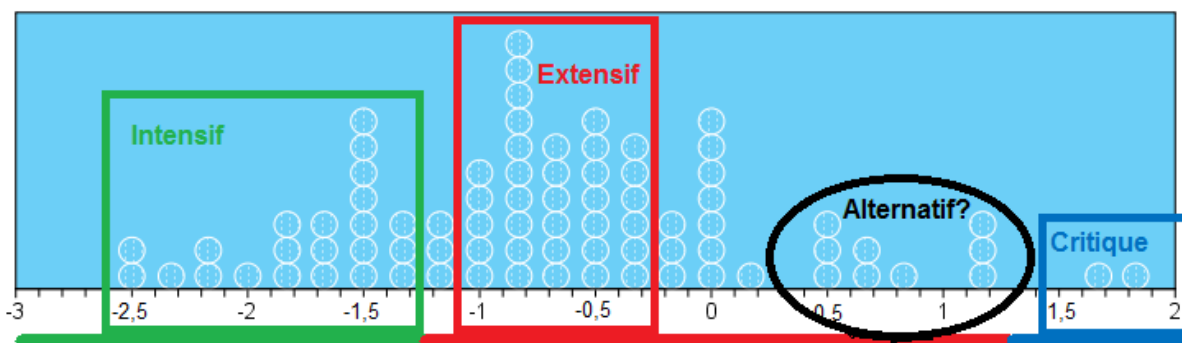
Ces résultats méritent une présentation plus précise, comme en témoigne le tableau suivant. Nous rappelons qu'un score supérieur ou égal à 1,3 correspond au type *critique*, tandis qu'un score inférieur ou égal à -1,3 correspond au type *intensif* et un score entre -1,3 et 1,3, au type *extensif*. Les scores encadrés en vert sont du type *intensif* et en bleu, du type *critique*. Le type *extensif*, lequel concentre la majorité des répondants, est situé entre les deux. De plus, nous notons une concentration particulière au niveau du score -0,83, avec dix répondants, et des scores aussi importants proches (cinq -1 ; six -0,67 ; sept -0,5). Ce pic rassemble la plus grande partie du type *extensif*. Un autre pic s'esquisse au niveau du score -1,5 avec sept répondants, sans créer une concentration aussi vaste que le pic précédent et représentent le type *intensif*. Les deux scores associés au type *critique* attirent une concentration minimale à la frange du type *intensif* avec trois répondants au score 1,17, mais restent distants d'une bonne marge (le premier score *critique* étant à 1,67).

Tableau XVIII - Scores selon les types

Intensif	-2,5	-2,33	-2,17	-2	-1,83	-1,67	-1,5	-1,33					
Effectifs	2	1	2	1	3	3	7	3					
En %	2,5	1,2	2,5	1,2	3,7	3,7	8,6	3,7					
Extensif	-1,17	-1	-0,83	-0,67	-0,5	-0,33	-0,17	0	0,17	0,5	0,67	0,83	1,17
Effectifs	3	5	10	6	7	6	3	7	1	3	2	1	3
En %	3,7	6,2	12,3	7,4	8,6	7,4	3,7	8,6	1,2	3,7	2,5	1,2	3,7
Critique	1,67	1,83											
Effectifs	1	1											
En %	1,2	1,2											

La figure suivante permet de mieux visualiser cette distribution, en montrant la répartition des scores selon les types d'usages identifiés par le sondage. Nous retrouvons en vert le pic relevé dans le tableau pour le type *intensif*. En rouge se retrouvent le type *extensif* et sa concentration évidente. Nous notons, à l'extrémité droite, le type critique. Il se trouve bien à l'écart et semble être une exception. Néanmoins, nous remarquons dans cette représentation une concentration isolée qui est signalée par l'ellipse noire. Bien que la concentration soit minime, elle est clairement entre le type *extensif* et le type *critique*. Il y aurait lieu de penser qu'il existe effectivement un type alternatif entre ces deux types. Nous développerons cette idée avec les données subséquentes des observations et des entrevues pour les profils atypiques.

Figure 21 - Répartition des types selon le sondage



Les données du sondage permettent de décrire l'usage des différentes ressources didactiques, ainsi que les fonctions que les enseignants déclarent leur attribuer. Pour résumer, les choix de réponses indiquent une prépondérance du type *extensif* par lequel les répondants privilégient l'usage de plusieurs ressources, dont le manuel, mais sans nécessairement les

confronter ou les analyser. Le type *critique* est quasiment absent du sondage et requiert des données supplémentaires pour répondre aux questions portant sur le comment et le pourquoi qui ne sont pas explicites dans les données recueillies par le sondage. C'est pourquoi l'étude multicas permet de nuancer et de cerner la pratique enseignante sous d'autres angles, en particulier par les données d'observations et d'entrevues.

4.2. Étude multicas à l'aide des observations et des entrevues

Tel que mentionné dans l'introduction du présent chapitre, cette partie aborde les données des observations et des entrevues par l'entremise d'une étude multicas. Nous présentons en premier lieu l'échantillon général des participants pour ces types de données. Nous poursuivons avec les données spécifiques pour chacun des cas en les regroupant selon leur caractère typique ou atypique. Les différents cas sont introduits par leur contexte d'enseignement particulier et sont présentés par l'analyse de leur arborescence de codage obtenue par l'analyse des synopsis. En dernier lieu, nous dresserons une synthèse de ces résultats.

4.2.1 Présentation de l'échantillon

Les participants pour cette phase de la recherche sont au nombre de neuf, sur vingt-deux volontaires⁵⁰. Ces cas ont été sélectionnés, tel qu'expliqué dans le cadre méthodologique, selon leur score représentatif au sondage, ainsi qu'en raison de la propriété d'attributs liés au niveau scolaire enseigné, aux années d'expérience, au lieu d'exercice ou au type d'établissement. Pour préserver l'anonymat de ces participants, des noms fictifs leur sont attribués et le lieu d'exercice n'est pas mentionné. En voici une synthèse.

⁵⁰ Les dix-neuf volontaires contactés par le biais du sondage plus les trois autres volontaires qui sont ajoutés à la suite d'un contact direct. Il s'agit d'un échantillon critérié, mais aussi de convenance compte tenu du nombre restreint de volontaires.

Tableau XIX - Présentation des cas

Nom	Type	Niveau	Établissement	Expérience	Formation	Observations
Marthe	Intensif (-1,50)	Sec. 3 et 4	Privé	7 ans	B.E.S. univers social + M.Ed. en didactique des sciences humaines	6x75min (450min)
Philippe	Extensif (-1,00)	Sec. 3, 4 et MC	Public	18 ans	Bac en géographie + Certificat en études anciennes + Certificat en service social + Certificat en enseignement	6x75min (450min)
André	Extensif (-0,33)	Sec. 1 et 3	Public	10 ans	B.E.S. univers social	6x75min (450min)
Marie	Extensif (-0,67)	Sec. 3 et MC	Public	18 ans	B.E.S. univers social + Certificat en français écrit + Mineure en archéologie	5x75min (375min)
Matthias	Extensif (-0,33)	Sec. 3	Privé	11-15 ans	B.E.S. Univers Social	3x60min (180min)
Pierre	Extensif alternatif (0,50)	Sec. 1	Public	40 ans	Bac en histoire + Certificat enseignement + Maîtrise en psychopédagogie	6x75min (450min)
Thomas	Extensif alternatif (0,67)	Sec. 2	Public	11 ans	B.E.S. Univers Social + Maîtrise en didactique (en cours)	6x75min (450min)
Jacques	Extensif alternatif (0,67)	Sec. 4	Privé	17 ans	Bac travail social et psychopédagogie + Bac histoire + Certificat en enseignement	6x50min (300min)
Jean	Critique (1,83)	Sec. 2 et MC	Privé	18 ans	Bac histoire + Maîtrise histoire + DEA de 3e cycle + Certificat en enseignement	6x75min (450min)

Nous constatons que les participants ont des profils différents en termes de formation (baccalauréats, certificats et maîtrises divers) et d'expérience en enseignement, des moins expérimentés (Marthe, André, Matthias et Thomas) en passant par les plus expérimentés (Marie, Jean, Jacques, et Philippe) jusqu'au plus chevronné (Pierre). Mentionnons que cinq participants proviennent d'établissements publics et quatre d'écoles privées. Les niveaux d'enseignements sont représentés également entre 1^{ère} secondaire et monde contemporain avec une concentration particulière en 3^e secondaire. La plupart des participants ont été observés au cours de six périodes d'enseignement, ce qui totalise 3555 minutes, soit 59 heures et 15 minutes. Il faut noter que, pour le cas de Matthias, les conflits d'horaires et la venue d'un stagiaire n'ont pas permis de compléter les observations et l'entrevue tel que prévu par le cadre méthodologique. Ses données ne feront donc pas l'objet d'une étude de cas approfondie, mais seront comptabilisées dans les résultats globaux. En fait, Matthias étant un des premiers enseignants à être observé, il

a permis d'ajuster notre grille d'observation comme expliqué dans le cadre méthodologique. Nous considérons Matthias comme une préexpérimentation.

En outre, pour ce qui est des types d'usages attribués selon le score du sondage, la majorité des cas proviennent du profil *extensif* car la majorité de l'échantillon du sondage fait partie du type *extensif* et que peu de volontaires des autres types ont manifesté leur intérêt pour poursuivre la recherche. Cependant, selon les scores du sondage, un cas représente le type *critique* et un cas représente le type *intensif*. Soulignons que ce n'est pas une limite proprement dite. En effet, ce score est indicatif de pratiques déclarées par les répondants qui pourraient s'avérer distantes des pratiques constatées. Cela signifie que les données recueillies par les observations en classe permettent de nuancer les résultats du sondage et non de valider les scores obtenus.

4.2.2. Les cas typiques

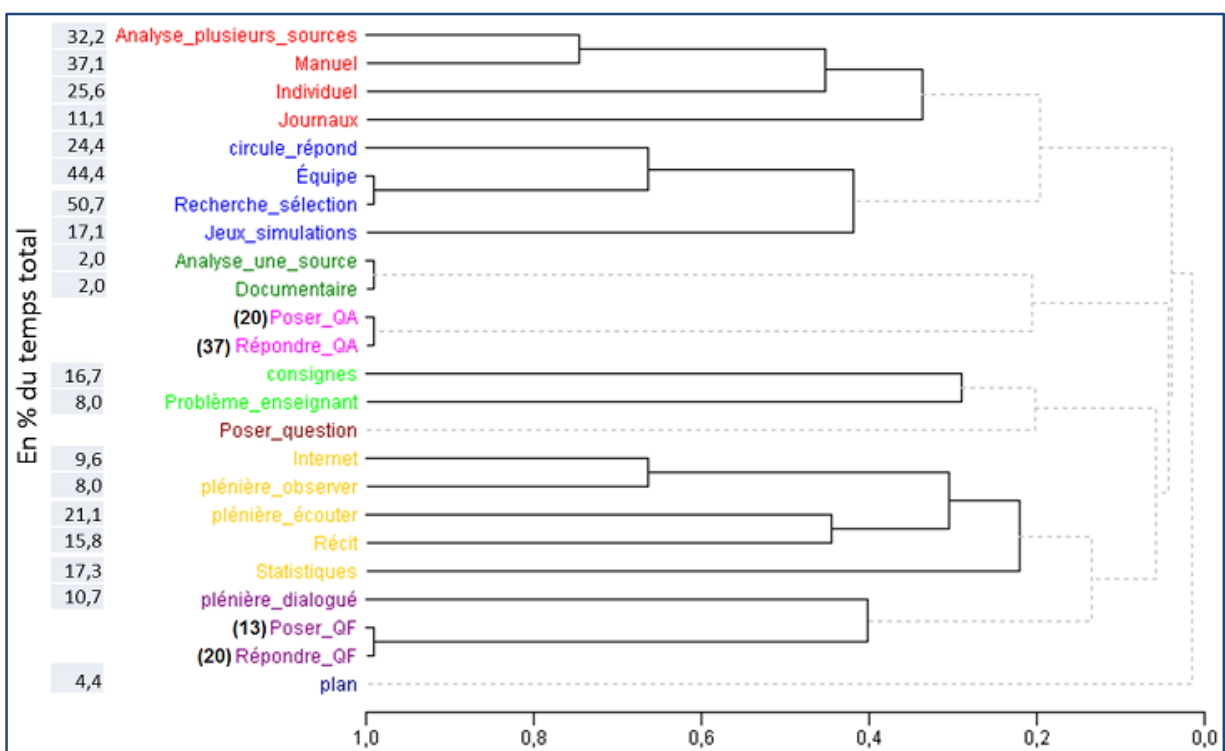
Cette section présente les cas typiques, c'est-à-dire ceux qui manifestent le plus de caractéristiques communes avec les types que nous avons avancés dans le cadre conceptuel (voir tableau I et IV). Nous examinerons dans cette section les cas de Jean, Thomas, Jacques et Marie.

Jean. Jean est enseignant d'histoire depuis dix-huit ans et enseigne les cours d'histoire de 2^e secondaire ainsi que le cours monde contemporain dans un établissement privé. Sa formation se compose d'un baccalauréat, d'une maîtrise en histoire ainsi qu'un DEA de 3^{ème} cycle et d'un certificat en enseignement. Signalons la particularité du 2^e secondaire de cet établissement, où les élèves sont équipés de *Ipads* et font ainsi partie d'un projet pilote pour l'intégration de cet outil dans toutes les matières. Les résultats de sondage indiquent que Jean serait du type *critique* (1,83).

Les principales ressources utilisées sont le manuel (37,1%), les statistiques (17,3%, mais presque exclusivement en monde contemporain), les simulations (17,1%, mais presque exclusivement en 2^e secondaire), le récit de l'enseignant (15,8%), les journaux (11,1%) et Internet (9,6%). Nous observons que le manuel est utilisé comme une ressource parmi d'autres et est souvent couplé avec l'analyse de plusieurs sources différentes (32,3%). Le travail se fait la plupart du temps en individuel. En fait, c'est la recherche pour sélectionner des informations

(50,7%) qui est l'activité la plus importante dans ce cas ; elle s'associe le plus souvent à des simulations. Il faut aussi remarquer le peu de temps passé à présenter un contenu sous forme magistrale (15,8% de récit) et, lorsque c'est le cas, l'activité est surtout d'écouter (même si à une occasion Jean avait demandé de prendre des notes avec son *Ipad*, ce que les élèves ne faisaient manifestement pas). En outre, nous signalons l'importance des questions d'analyse (20 posées pour 37 réponses), par rapport aux questions factuelles (13 posées pour 20 réponses).

Figure 22 - Profil de Jean



Ces données nous indiquent que Jean serait bien du type *critique*. En effet, la structuration du savoir se fait souvent en collaboration, au moyen de simulations qui permettent de lire et d'analyser plusieurs sources différentes. Les simulations permettent de placer les élèves devant un problème historique qui se résout par l'activité des élèves, selon des contraintes historiques réalistes (représentées par les règles du jeu). Même si le manuel n'est pas critiqué, il est placé au rang de ressource utile pour exercer la recherche et la sélection d'informations pertinentes à la résolution du problème historique. La consigne pour ce type de recherche est de sélectionner les documents pertinents dans le manuel, lorsque les élèves ont évalué que c'était bel et bien des sources primaires et non seulement faisant partie du récit du manuel. La logique

de cet enseignement dédie authentiquement la structuration du savoir historique aux élèves qui réagissent et construisent en interaction lors de ces simulations et situations de recherche. Il faut tout de même mentionner que le cours monde contemporain n'est presque pas animé par ces simulations⁵¹, mais la place du travail en équipes sur des sources différentes reste bien présente.

Les propos de Jean lors de l'entrevue confirment bien ce qui a été observé durant plusieurs périodes. En effet, il déclare utiliser peu souvent le manuel, sauf pour faire analyser et utiliser les sources premières⁵². En fait, il précise qu'il est obligé de compléter le manuel parce qu'il n'y a pas assez de sources premières, selon lui, dans ce type de ressource didactique. C'est pourquoi il se tourne souvent vers l'Internet pour proposer des sources premières supplémentaires à ses élèves. Pour Jean, il est donc essentiel de faire « apprendre aux jeunes à savoir c'est quoi une source première et à travailler avec les sources premières et à tirer le jus des sources premières ». Nous comprenons pourquoi l'étape d'analyse et de sélection est si présente dans son intervention éducative.

Quand nous avons abordé la question des limites du matériel didactique, Jean a tenu un discours peu élogieux. Il dénonce la qualité générale des manuels pour leur contenu qui nivèle (il faut que ce soit simple pour que tous les enseignants d'histoire puissent l'utiliser) et en particulier par le manque de complexité des exercices proposés. Étant lui-même un auteur de manuel, il estime que la compétition du marché de l'édition scolaire est un « gros scandale », puisqu'elle dicte souvent l'ajustement du contenu aux contraintes du marché. De plus, le cahier d'exercices est pour lui une aberration : « tu sais, tu lis un paragraphe, tu réponds aux questions... ça a aucune, aucune... aucun défi intellectuel... c'est du recrassage... [...] bref, c'est de la poudre aux yeux... ». Nous comprenons mieux pourquoi Jean utilise peu souvent le manuel et, s'il le fait, seulement pour analyser les sources premières.

En fait, il insiste beaucoup sur les habiletés d'analyse et de critique à développer dans le cours d'histoire. Selon lui, « toute leur vie, [les élèves] doivent apprendre à décoder des sources premières et, là, c'est vraiment trippant pour ça parce que si t'es capable de décoder une source

⁵¹ Remarquons tout de même qu'une simulation était annoncée pour un cours suivant, mais que nous ne l'avons pas observé. Les données de l'entrevue éclairciront ce point.

⁵² Il a aussi mentionné lors de l'entrevue que la période que nous avons observée était une exception d'usage du manuel puisqu'il préfère fournir ses propres sources premières.

première du XIXe siècle, ben, quand arrive un discours politique, ben, techniquement, t'es outillé pour le faire, donc c'est pour ça que je le fais ». Jean explique alors que son principal objectif, pour son cours, est de faire réfléchir ses élèves sur eux-mêmes et sur leur place dans la société. C'est pourquoi les simulations occupent une place importante dans son intervention éducative : « pour ça je vais faire des activités les plus signifiantes et les plus pertinentes possibles [...] au lieu d'expliquer, je leur fais vivre... ». Il propose, pour chaque étape, que ce soit en monde contemporain ou en 2^e secondaire, des projets divers réalisés en classe, en donnant peu de devoirs et en exigeant de ses élèves des productions originales (le choix du format de ces productions est souvent laissé aux élèves).

Toutefois, il identifie certaines difficultés de ses élèves quant à l'usage des ressources en classe. Tout d'abord, des difficultés de lecture, mais qu'il relie au niveau généralisé de 2^e secondaire : à cet âge ce sont des difficultés normales puisque les élèves sont encore en apprentissage. Ce n'est donc pas propre à l'histoire, pour lui. Il ajoute aussi que la lecture de l'iconographie, de la vidéo est un défi tout aussi important. Il remarque que la société surestime souvent les aptitudes de lecture iconographique des élèves : « je leur sers la fameuse phrase qu'on entend partout actuellement, oui mais c'est, vous êtes les jeunes de la nouvelle technologie [...] alors même s'ils sont habitués à voir des vidéos, c'est pas vrai qu'ils sont habitués de penser, de décoder ce qu'ils ont vu... ». Les difficultés de lecture textuelles et iconographiques sont donc un obstacle, mais Jean travaille des habiletés de lecture et d'analyse en classe ou en récupération par du modelage afin de surmonter ces difficultés.

Jean n'enseigne pas, pour l'année scolaire 2012-2013, les cours d'histoire du deuxième cycle, mais nous avons tout de même abordé le sujet puisqu'il les a déjà pris en charge par le passé. Il ne comprend pas pourquoi le PFÉQ a mis en place une année thématique et une année chronologique, même s'il avoue l'intérêt d'avoir une approche thématique, mais pour le niveau universitaire. En outre, il considère que l'examen ministériel est une contrainte importante « où tu dois enseigner absolument ça, puis il faut que tu couvres la matière ». Ainsi, Jean constate que « c'était plus fun en 3 parce que t'as pas encore l'examen, fait que t'es encore un peu plus libre, mais en 4 tu perds cette liberté-là beaucoup... ». En outre, il propose même de continuer une histoire mondiale de 1^{ère} à 4^e secondaire en parallèle de l'histoire nationale puisque « c'est pas vrai qu'on a été isolé tout le temps, voyons, c'est complètement débile ».

L'entrevue confirme ainsi la mécanique observée de son cours dont le principal engrenage est la problématisation par une simulation afin de permettre aux élèves de chercher, d'analyser et surtout de vivre le travail d'un historien ou d'un acteur de l'époque. Les ressources utilisées en classe servent à exercer la méthode historique de manière authentique et autonome faisant ainsi de Jean un exemple clair du type *critique*.

Thomas. Thomas est enseignant depuis dix ans dans une école publique. Il prend en charge des groupes de 2^e secondaire. Sa formation se compose d'un B.E.S. en univers social et poursuit en ce moment une maîtrise en didactique des sciences humaines. Ses réponses au sondage indiquent qu'il serait du type *extensif alternatif* (0,67).

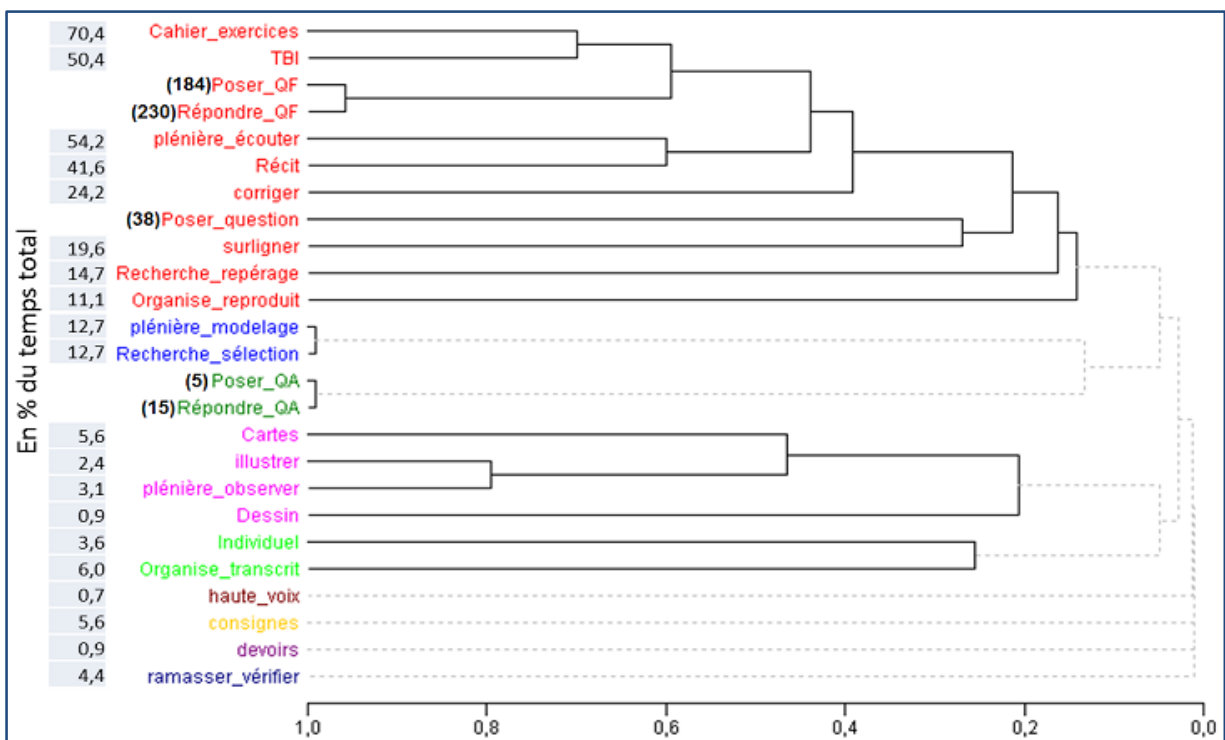
Son cas est typique d'un usage intensif d'une ressource en particulier, le cahier d'exercices (70,4%) qui remplace largement le manuel. C'est en fait l'activité principale du cours. Celle-ci se déroule généralement par la lecture du contenu accompagnée d'explications de l'enseignant (41,6% de récit), suivies d'exercices proposés et de leur correction en plénière (24,2% corriger). C'est pourquoi l'activité de l'élève se résume à écouter le récit ou les corrections de l'enseignant (54,2%) et à surligner (19,6%) le récit du cahier d'exercices lorsque cela est recommandé par Thomas. Il faut souligner que la plupart de ce travail avec le cahier d'exercices se passe par la projection sur un TBI (50,4%) où l'enseignant peut surligner le récit ou écrire le corrigé des exercices puisque Thomas possède une version électronique du cahier d'exercices.

De plus, les exercices du cahier induisent des activités de repérage de l'information (14,7%) et de reproduction de notes provenant du récit (11,1%). Ceci explique la très grande proportion de questions factuelles posées (184) et de réponses obtenues (230). Ces dernières proviennent presque exclusivement du cahier et sont posées le plus souvent lors de la correction. Cependant, Thomas a mené à quelques reprises des activités de modelage (12,7%), afin de guider les élèves dans leur recherche d'informations. Ces activités particulières ont permis aux élèves de sélectionner (12,7%) l'information la plus pertinente plutôt que simplement la repérer et a suscité quelques questions d'analyse (5 posées pour 15 réponses).

Hormis le cahier, peu d'autres ressources sont utilisées pour structurer le récit de l'enseignant, sinon, parfois, les cartes (5,6%), en différentes versions (papier, électronique ou

l'utilisation de *Google Earth*), ou les illustrations (0,9%) qui accompagnent le cahier. Toutefois ces ressources supplémentaires font l'objet d'une observation (3,1%) de la part des élèves plutôt qu'une analyse authentique.

Figure 23 - Profil de Thomas



Cette pratique enseignante se concentre sur l'usage du cahier d'exercices. Même si ce n'est pas l'activité unique de ce cours, elle est amplement majoritaire. En fait, le modelage observé est quelque peu atypique puisque tout tourne autour de l'hétérostructuration du récit par l'enseignant à l'aide du cahier d'exercices. Toutefois, ce modelage a eu lieu pour aider les élèves à sélectionner des informations pertinentes dans le cahier et nous supposons que cela servira uniquement à l'usage ultérieur du cahier (en prenant en compte l'usage très important qui a déjà été observé). C'est pourquoi nous pensons que Thomas est du type *intensif* plutôt qu'*extensif*. En effet, l'usage du cahier d'exercices soutient une structuration du récit par l'enseignant et ne vise pas à problématiser, analyser et confronter différentes sources d'informations. La logique du cahier est de présenter le contenu, de compléter les exercices, de les corriger ; elle structure de manière évidente la pratique enseignante de Thomas. La méthode historique est ainsi très peu exercée, si ce n'est par la recherche mécanique d'informations, mais sans mener à une

organisation et une analyse complexe du savoir historique. Les propos recueillis par l'entrevue tendent à appuyer ces constats.

Thomas confirme qu'il n'utilise presque pas le manuel, mais que le cahier d'exercices est bien sa principale ressource pour enseigner. Il reproche à son ancien manuel d'être mal structuré, laborieux à utiliser, proposant des exercices trop compliqués et, surtout, que son contenu ne répond pas à la progression des apprentissages. C'est pourquoi il a « magasiné » avec ses collègues un cahier d'exercices qui a le principal avantage d'allier le contenu adéquat avec des exercices simples. Thomas avoue donc que « le manuel est mis sur la tablette », même s'il possède d'autres manuels qu'il consulte parfois pour « voir la théorie ». Toutefois, il souligne que le manuel a un contenu exhaustif et que c'est surtout le manque de temps qui ne permet pas réellement de l'utiliser en entier.

Les autres ressources mentionnées dans l'entrevue sont les documentaires, les films, les cartes et *Google Earth*. Les documentaires et les films n'ont pas été observés, mais Thomas précise qu'il en dispose d'un très grand nombre et qu'ils lui servent principalement à mettre l'« emphase sur un sujet », pour illustrer, « donner des images » particulièrement en début ou fin de réalité sociale. Les cartes et *Google Earth* lui permettent de situer dans l'espace les élèves en partant de l'école et en modifiant l'échelle.

Selon lui, il n'y a pas de difficultés particulières avec ces ressources pour les élèves. Ils aiment les films, un peu moins les documentaires et « pour le cahier d'exercices, ça va bien, les élèves l'apprécient parce qu'il est simple à comprendre ». Certains, ajoute-t-il, l'ont déjà terminé. Cependant, en fin d'entrevue, Thomas reconnaît le manque d'intérêt des élèves pour l'histoire et il essaie « d'imager ça, de rendre ça dynamique [...] de répondre à leurs questions » parce que « la théorie est loin d'eux autres, c'est loin de leur réalité ». Nous remarquons alors le souci de l'illustration et de stimuler l'intérêt des élèves.

L'entrevue a aussi pris une tournure intéressante. Pour Thomas, la meilleure méthode pour enseigner l'histoire est de leur faire vivre, « de recréer des événements, recréer des situations » historiques principalement par des mises en situations et des simulations. Néanmoins, il reconnaît utiliser habituellement le cahier d'exercices et remarque : « je pense pas que j'utilise les meilleures méthodes pour apprendre l'histoire, ça, je me fais pas d'illusions

là-dessus ». La dualité est évidente entre ce qu'il fait réellement et ce qu'il ferait idéalement. Ceci est révélateur surtout en considérant sa formation en cours (une maîtrise en didactique des sciences humaines) qui devrait le pousser à une pratique plus *critique* si ce n'est pas au moins de type *extensif*.

De plus, étant enseignant au premier cycle, il s'occupe aussi des cours de géographie et explique qu'il propose davantage de projets de recherche dans cette matière plutôt qu'en histoire parce qu'il a « moins de facilité à enseigner la géo que l'histoire » et qu'il va « tourner ça vers : on va faire du travail pratique ». Il faut comprendre que, dans son cours d'histoire, cette pratique de recherche est évacuée, comme en témoignent les observations sur l'usage intensif du cahier d'exercices. C'est d'ailleurs tout à fait typique d'une pratique *intensive* qui insiste sur le récit structurant de l'enseignant ou du cahier. Selon tous ses propos, Thomas confirme ses caractéristiques du type *intensif*, tout en précisant qu'il voudrait avoir une pratique qui se rapprocherait de celle de Jean pour faire vivre l'histoire par des simulations historiques.

Jacques. Jacques enseigne l'histoire de 4^e secondaire dans un établissement privé. Il exerce depuis dix-sept ans et possède une formation diversifiée avec un baccalauréat en travail social et psychopédagogie, un baccalauréat en histoire et un certificat en enseignement. Son score au sondage le classerait au type *extensif alternatif* (0,67), le même score que Thomas.

En fait, ce cas possède bien des similitudes avec Thomas. Alors que Thomas présente un usage très important du cahier d'exercices qui structure sa pratique et rythme son récit, Jacques expose la moitié du temps en classe son récit (54,3%) dont il est l'auteur principal. En effet, il n'utilise pas de cahier d'exercices, mais distribue plutôt à chaque début de réalité sociale⁵³ un fascicule qui revêt la forme d'un cahier d'exercices maison qu'il a assemblé lui-même. C'est pourquoi les élèves écoutent (51,0%) majoritairement le récit de l'enseignant et utilisent souvent le cahier-maison (31,3%), afin de reproduire les notes⁵⁴ de cours affichées sur le TBI (26,3%). Ce cahier est aussi parfois utilisé en fin de période en tâche individuelle et pour donner en

⁵³ C'est-à-dire des unités de contenu découpées par le curriculum qui examinent une société particulière à un moment précis. Par exemple, la deuxième réalité sociale à l'étude dans le programme de deuxième cycle est *L'émergence d'une société en Nouvelle-France*.

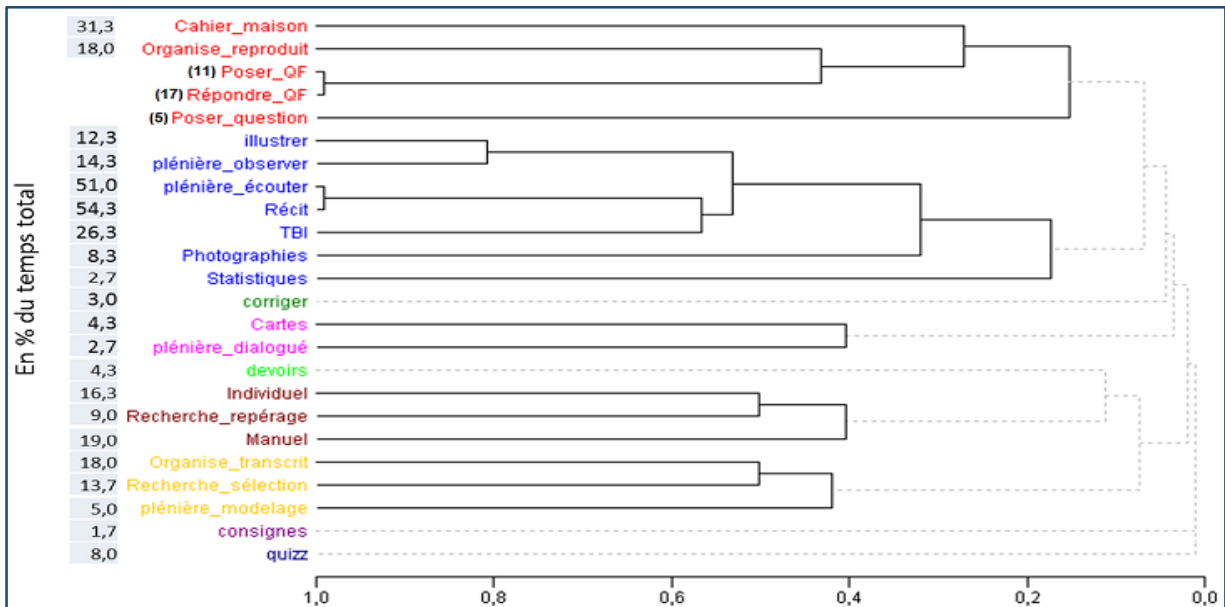
⁵⁴ Par exemple, des phrases à recopier ou des notes trouées à compléter que l'enseignant dicte.

devoirs. Lorsqu'il est utilisé en fin de période, il sert principalement à lire des pages sélectionnées du manuel (19,0%), afin de repérer (9,0%) l'information adéquate.

Le manuel sert aussi, parfois, à illustrer le récit de l'enseignant et, souvent, à réaliser une synthèse de la réalité sociale étudiée. Il permet, par conséquent, de sélectionner les informations importantes et de les organiser sous forme de schéma. En réalité, cette activité de synthèse a donné lieu à du modelage afin de bien organiser l'information de manière autonome puisque cette tâche sera répétée à chaque réalité sociale, tel que mentionné par l'enseignant. Ceci explique pourquoi les codes organiser (18,0%), sélection (13,7%) et modelage (5,0%) sont couplés ensemble, sans être une activité principale du cours.

Pour ce qui est des autres ressources, dont les photographies (8,3%), les cartes (4,3%) ou les statistiques (2,7%), elles servent principalement à illustrer (12,3%) le récit de l'enseignant et à l'observation (14,3%) par les élèves par le biais du TBI. C'est pourquoi l'analyse de sources est inexistante ; l'enseignant ne pose que des questions factuelles (11) auxquelles les élèves donnent des réponses factuelles (17) pendant le récit de l'enseignant. De plus, il faut noter que la présence de plénière dialoguée (2,7%) s'explique exclusivement par l'apprentissage d'un moyen mnémotechnique à l'aide d'une carte pour apprendre la séquence d'entrée des provinces dans la confédération canadienne. Ceci confirme encore la prépondérance du récit de l'enseignant, récit peu entrecoupé de questions, même si la mémorisation peut efficacement servir à créer des automatismes afin d'accélérer des activités plus complexes. Pourtant, les activités complexes dédiées à l'exercice de la méthode historique sont peu observées.

Figure 24 - Profil de Jacques



Jacques présente surtout les caractéristiques d'une hétérostructuration par le biais de son récit plutôt que par le cahier d'exercices. Nous avons noté que Thomas a obtenu le même score que Jacques, cependant leur différence réside dans l'usage intensif d'une ressource différente : le cahier pour Thomas et le récit pour Jacques. En effet, le récit de Jacques occupe la place la plus importante pendant son cours et s'appuie parfois sur des documents connexes pour illustrer ses propos. Ceci explique pourquoi la tâche principale de l'élève est d'écouter ou d'observer et parfois de reproduire les informations importantes. La seule activité qui est quelque peu atypique pour ce cas est le modelage pour la synthèse. Bien que cette tâche soit complexe et engage l'élève dans la sélection autonome d'informations pertinentes, son principal but est de servir à la révision pour l'examen. Toutefois, c'est à peu près la seule étape complexe que nous pouvons attribuer à l'exercice de la méthode historique. La formulation de problèmes et d'hypothèses ainsi que des activités d'analyse sont inexistantes dans les périodes observées et l'activité de rechercher afin de sélectionner n'est pas suffisante pour contrebalancer la prépondérance du récit de l'enseignant qui structure pour les élèves le savoir historique. Tout ceci nous conduit à remarquer que Jacques est du type *intensif*, même si le sondage le classait dans le type *extensif alternatif* et ceci est principalement dû à l'importance du cours magistral. Les propos de l'entrevue tendent à le confirmer et apportent certaines précisions.

Jacques signale dans l'entrevue qu'il utilise peu le manuel en classe, sauf comme référence : « parce que je lui fais confiance, je sais qu'il va passer à travers tous les thèmes qui seront abordés à l'examen du ministère ». En outre, il privilégie l'usage de son cahier maison qui est complété par les élèves en s'aidant de leur lecture dans le manuel. Dès lors, nous constatons que le manuel ne détermine pas l'intervention éducative de Jacques, mais que les élèves doivent tout de même y recourir pour suivre ce qu'il nomme leur « démarche personnelle ».

De plus, il remarque que les manuels sont élaborés pour répondre aux besoins du ministère et qu'ils essaient « de tout faire en peu de mots » en mentionnant qu'ils ne sont plus chronologiques. Il est convaincu que ces manuels pensés pour les programmes actuels et rédigés avant la réforme seraient revus par les auteurs pour correspondre aux récents ajouts du programme (la progression des apprentissages). Il souligne aussi qu'il cherche davantage des documents dans le manuel et qu'il met de côté les exercices parce qu'il ne veut « pas que le manuel fasse la pédagogie à [sa] place ». C'est d'ailleurs pourquoi il produit ses cahiers maison « qui deviennent éventuellement les manuels ». Ces propos indiquent alors un usage intensif de ce cahier. En outre, il précise clairement deux objectifs poursuivis pour son cahier : 1) « laisser une trace des notes de cours que j'ai enseigné » et 2) obliger « l'élève à laisser des traces de ses lectures ». Toutefois, tel que nous l'avons constaté, l'usage du cahier se fait surtout en devoir ou en fin de période, mais confirme la structuration du savoir historique par le récit de l'enseignant et la production de son cahier maison.

Pour les autres ressources, Jacques soutient qu'il utilise beaucoup le multimédia, Internet, des films, parce qu'il faut « être animé parce que les enfants sont habitués à recevoir beaucoup d'informations [...] ils sont très stimulés [...] il faut répéter, jongler constamment ». Il note aussi que les principales difficultés des élèves sont liées à leur manque de vocabulaire, ce qui explique, pour lui, pourquoi ils ne comprennent pas toujours ce qu'ils lisent. Ceci souligne l'importance d'illustrer le récit et, surtout, de capter l'intérêt de ses élèves. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la meilleure méthode pour enseigner l'histoire passe pour lui par « l'interactivité ». Il faut rendre partenaires et complices les élèves, sinon « ils décrochent vite ». Il reconnaît que tous les groupes sont différents et qu'il faut donc improviser en remarquant que le jeu, faire vivre, jouer avec les sens, ressentir est important. Cela dit, il ne propose pas souvent

de projets particuliers pour le faire, si ce n'est l'activité synthèse qui revient à chaque étape et donne aussi l'exemple d'une activité sur la création d'une chanson. De plus, les observations n'indiquent pas des situations de jeux de rôles ou de simulations, mais plutôt l'importance du récit magistral qui sollicite rarement les élèves par des questions.

Ce qui est plus atypique de ce cas concerne son évolution dans l'usage du manuel. Il explique qu'au début de sa carrière, il imposait davantage la connaissance provenant du manuel, mais souligne que le manuel « c'est une perspective, il y en a d'autres » qu'il se permet alors de contredire en classe « parce que c'est trop vulgarisé » et qu'il faut développer l'esprit critique des élèves. Nos observations ne permettent pas de confirmer cette pratique, néanmoins Jacques remarque aussi que ses élèves « croient n'importe quoi » que l'enseignant dit et n'ont pas de difficulté à mettre de côté la version du manuel. Cependant, nous estimons que ce procédé est superficiel, car il remplace l'autorité du manuel par celle du récit de l'enseignant et confirme les pratiques magistrocentrées de Jacques. Ces dernières confirment bien son type *intensif* et surtout l'importance du cahier-maison dans son intervention éducative pour l'aider à consolider et préparer son récit en dehors de la classe.

Marie. Marie est une enseignante d'histoire expérimentée, avec dix-huit années d'exercice. Elle détient un B.E.S. en univers social⁵⁵, un certificat en français écrit et une mineure en criminologie. Elle enseigne 3^e secondaire ainsi que monde contemporain dans une école publique et serait du type *extensif* (-0,67).

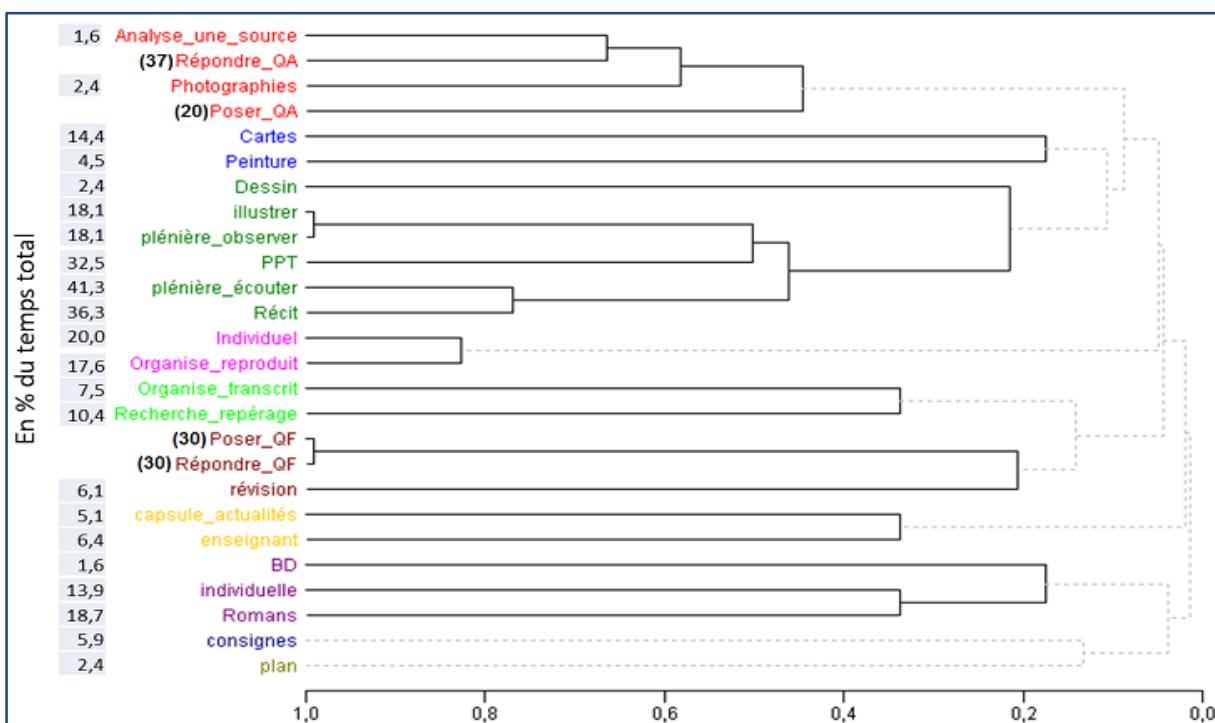
Une bonne partie de son cours se déroule par la présentation de son récit (36,3%) que les élèves écoutent passivement (41,3%). En outre, la plupart des ressources utilisées dans ce cours servent à illustrer (18,1%) ses propos et sont affichées par le biais de présentations *Power Point* (32,5%). Les élèves observent (18,1%) ces ressources la plupart du temps et en analysent (1,6%) rarement certaines. C'est alors que la plupart des questions d'analyse sont posées par l'enseignante (20) avec presque le double de réponses par les élèves (37). Il faut remarquer aussi la diversité de ces ressources : cartes (14,4%), peintures (4,5%), dessin (2,4%), photographies (2,4%) et bandes dessinées (1,6%) qui soutiennent toutes le récit. L'importance notable du

⁵⁵ C'est ce qu'elle a déclaré lors de l'entrevue. Cependant, il y a dix-huit ans le B.E.S. n'était pas encore proposé par les universités québécoises, ce serait probablement un baccalauréat complété par un certificat en enseignement.

roman (18,7%) dans ce cours est exclusive à monde contemporain et s'explique par un projet spécial de lecture dirigée d'un roman historique afin de faire une table-ronde⁵⁶.

Soulignons aussi l'activité de prise de notes dans un cahier de notes, prise qui suit ou précède le récit expliqué par l'enseignante. C'est pourquoi la reproduction (17,6%) occupe une place notable. Le cahier d'exercices et le manuel ne sont pas utilisés en classe, mais des activités de repérage dans certains textes (10,4%) sont effectuées tout de même et conduisent parfois à organiser (7,5%) des informations sous forme de tableau. Nous observons alors que la méthode historique est peu exercée comme nous l'indiquent l'absence de problématisation, de formulation d'hypothèses et le peu de situations dédiées à l'analyse. En outre, les débuts de périodes servent souvent à un rappel de ce qui a été vu. Même si cette activité n'occupe pas beaucoup de temps, elle est dédiée à la révision (6,1%) ou à l'activation de connaissances antérieures lorsque l'enseignante pose des questions factuelles (30) et obtient autant de réponses de la part des élèves (30).

Figure 25 - Profil de Marie



⁵⁶ La période a eu lieu à la bibliothèque ou l'enseignante a présenté plusieurs romans historiques. Les élèves devaient alors en choisir un et le présenter lors de la table-ronde.

Marie présente une pratique typique d'usage *extensif* des ressources. En effet, ce cas n'indique pas de ressources prédominantes, mis à part le récit de l'enseignante qui se déroule au fil des diapositives du *Power Point* et des illustrations très diversifiées⁵⁷. Nous constatons bien une extension du récit par la présentation et l'observation de ces ressources connexes variées. En revanche, l'usage de la méthode historique est limité à du repérage, de la transcription et il y a rarement de l'analyse. En fait, la plupart des tâches, autres qu'écouter le récit, sont individuelles et ne servent pas à problématiser, émettre des hypothèses, analyser différents documents et proposer une interprétation. C'est le récit de l'enseignante qui guide la découverte graduelle du savoir historique par les élèves.

Les propos de Marie, lors de l'entrevue, nous présentent un usage plus important du manuel par l'élève que nous ne l'avons observé. En effet, elle explique que l'élève est censé lire individuellement le manuel et réaliser un rapport de lecture. Elle fait toujours cela en début d'étape et enchaîne ensuite avec ses explications et les notes de cours. Le manuel ne lui sert pas pour planifier parce que « le manuel ne correspond pas à la progression des apprentissages ». En fait, la progression des apprentissages est le point de départ de sa planification. Elle estime en outre avoir changé d'usage du manuel. Elle voulait « rentrer plus dans le temps avant ». Elle précise que, comme enseignant débutant, « par insécurité, on veut avoir une vision globale, planifier plus serré ». Maintenant, elle choisit dans le manuel ce dont elle a besoin et laisse le reste. Elle admet que le guide de l'enseignant lui est parfois utile, mais qu'il sert plus souvent « à accumuler la poussière sur la tablette ». Le manuel lui est aussi nécessaire pour présenter des ressources iconographiques. De plus, elle remarque qu'utiliser « un manuel en classe donne de la crédibilité à la matière ». Elle n'identifie pas de limites particulières à l'usage du manuel ; cela dépend, selon elle, des enseignants.

Au manuel s'ajoute le cahier d'exercices en 3^e secondaire. Celui-ci est très peu utilisé en classe puisqu'elle précise qu'il lui sert « d'outil d'appui pour les devoirs ». Elle estime aussi qu'il est très pratique parce que des exercices sont à la suite de la théorie et qu'il n'est « pas difficile pour l'élève de suivre le rythme ». Elle répète souvent qu'elle aime chercher différentes ressources : « je suis une butineuse, j'utilise toutes sortes de choses ». Elle mentionne la

⁵⁷ En fait, à plusieurs reprises certaines diapositives ne comportaient que des illustrations.

musique, les journaux, des banques d'images, des cartes et des extraits de romans ou de bandes dessinées.

Marie remarque aussi que les élèves arrivent dans sa classe avec beaucoup de lacunes, mais rien d'irréparable. Selon elle, ils ont des difficultés à décortiquer et lire l'iconographie, en particulier les cartes, les schémas ou les tableaux. Même lire le manuel ou un atlas poserait une difficulté. Elle doit donc, en début d'année, prendre du temps pour leur montrer certaines techniques ou comment utiliser un glossaire, une table des matières, etc.

Quand nous avons abordé la meilleure façon d'enseigner l'histoire, Marie exprime l'importance de raconter des histoires, des anecdotes, « de beaucoup imaginer ça ». Elle dit « qu'à force de butiner, on ratisse plus large ». Instaurer une routine et une gestion de classe est tout aussi important. Elle précise qu'établir un lien avec les élèves est essentiel. Elle ne préconise pas le travail systématique en équipes : « on est en gestion de conflits plus qu'autre chose ». Les projets particuliers sont donc peu nombreux, mais semblent complexes, selon sa description. L'un de ces projets implique les parents : ils doivent répondre à un sondage par leur enfant afin que ce dernier compare des situations historiques et présentes. Un autre projet vise un travail de recherche sur la vie d'un patriote francophone ou anglophone. En fin d'année, c'est le rallye historique dans la ville pour visiter différents lieux importants.

Mis à part l'usage relativement intensif du manuel qu'elle déclare imposer à ses élèves, le type *extensif* est tout à fait confirmé. L'importance de diversifier ses ressources en plus du manuel et du cahier d'exercices est notable dans l'entrevue. La méthode historique ne semble pas un élément central de son intervention. Celle-ci est surtout rythmée par la structure de son récit et la prise de notes. Même si Marie nous a expliqué certains de ses projets ponctuels qui semblent plus complexes, ceci n'est pas suffisant pour l'apparenter au type *critique*.

4.2.3. Les cas atypiques

Cette section présente les cas atypiques, c'est-à-dire ceux qui manifestent des pratiques mixtes qui requièrent une analyse plus fine des indicateurs observés. Ces écarts, par rapport à notre typologie, ne la remettent pas en cause, mais éclairent des pratiques variées qui nécessitent une attention particulière à l'importance de certains indicateurs. Nous examinerons dans cette

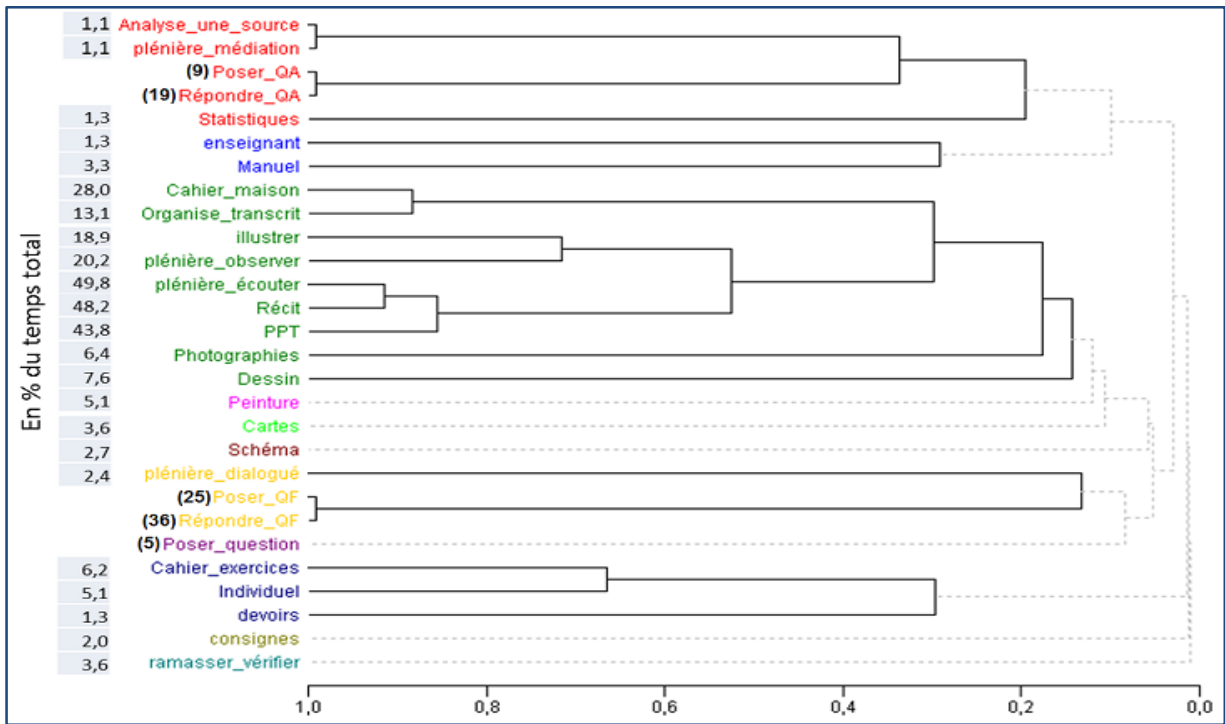
section les cas de Marthe, Philippe, André et Pierre. Pour chacun des cas, nous expliquerons en quoi ces participants illustrent des cas atypiques.

Marthe. Marthe est enseignante d'histoire au 3^e et 4^e secondaire dans une école privée. Elle enseigne depuis sept ans et détient un B.E.S. en univers social accompagné d'une M.Ed. en didactique des sciences humaines. Son score au sondage indique qu'elle serait du type *intensif* (-1,50), ce qui, à première vue, est étonnant considérant sa formation universitaire.

Dans ce cas, le manuel est très peu utilisé en classe (3,3%). La structure de son enseignement s'élabore principalement par le récit (48,2%) qu'elle expose et illustre à l'aide d'une présentation *Power Point* (43,8%). Ces présentations, affichées sur grand écran, tracent les contours de la matière sous forme de points que les élèves doivent organiser (13,1%) dans des tableaux tracés dans des fascicules (28% cahier-maison) distribués à chaque début de réalité sociale. Nous avons codé cette prise de notes comme une réorganisation plutôt qu'une simple copie puisque l'élève doit quand même organiser l'information présentée dans les cellules appropriées des tableaux.

Néanmoins, la tâche pour l'élève est de découvrir au fur et à mesure que les diapositives défilent et structurent le récit de Marthe. Soulignons que, lorsque ces moments d'enseignement magistral ont lieu, la plupart du temps est consacré à l'écoute (49,8%) et à l'observation (20,2%) des illustrations proposées par ces présentations. Même si plusieurs types de documents (peintures, dessins, photographies, schémas, cartes) sont ainsi affichés, ils ne servent pas à exercer l'analyse puisque seulement 1,1% du temps est consacré à cette activité. D'ailleurs, le nombre de questions d'analyse est plutôt faible (9), mais peut susciter de courts échanges alimentés par quelques réponses d'élèves (19). En fait, lorsqu'il y a des échanges, qui restent peu nombreux, ils s'inscrivent surtout dans une plénière dialoguée (2,4%) où plusieurs questions factuelles sont posées (25) avec autant de réponses (36). Il faut ajouter à ces pratiques le cahier d'exercices (6,2%), qui n'est utilisé qu'en 3^e secondaire et se limite aux devoirs (1,3%) ou à un temps relativement faible en classe.

Figure 26 - Profil de Marthe



À la lecture de ces données, nous remarquons que la structuration du savoir historique est contrôlée presque exclusivement par l'enseignante. Marthe présente plusieurs similitudes sur cet aspect avec Jacques. En effet, pour ce qui est de la méthode historique, il y a très peu de place pour la recherche et l'analyse de documents divers. Tout est concentré sur le récit exposé et la réorganisation de notes sous formes de tableaux. Bien que les élèves restent relativement actifs par cette prise de notes, leurs habiletés d'analyse et de critique sont très peu sollicitées et se limitent à l'écoute parfois entrecoupée de quelques questions. De plus, il n'y a pas d'authentique mise en situation pour poser un problème ou laisser aux élèves le temps de se poser des questions. Cela nous pousserait vers un profil d'hétérostructuration traditionnelle, mais ne tiendrait pas compte des multiples projets de recherche qui ont tout de même lieu dans ce cours. En fait, une période observée consistait à présenter des bandes dessinées élaborées par les élèves sur une réalité sociale au choix et proposait une tâche complexe en lien avec le développement de la méthode historique. Ces données font de Marthe un cas atypique proche du type *intensif*, mais elles doivent être éclairées par l'entrevue.

Marthe confirme son usage peu fréquent du manuel et l'usage du cahier d'exercices pour ses groupes de 3^e secondaire uniquement. Elle explique que le manuel lui sert surtout pour les devoirs en 3^e secondaire et pour ses projets de recherche en 4^e secondaire. Elle ne l'utilise pas non plus pour sa planification et préfère se fier à la progression des apprentissages, comme Marie. Les avantages sont donc limités, mais Marthe mentionne que cela peut servir pour la gestion de classe ou lorsqu'elle est absente. Par contre, elle identifie plusieurs limites : simpliste, des choix éditoriaux discutables, le manque de sources premières et le manque d'informations. En fait, elle critique la structure même du manuel qui restreint la liberté de l'enseignant.

Ce dernier point est important pour Marthe et explique même pourquoi elle a changé son usage du manuel. Elle précise qu'au début de la carrière d'enseignant, il y a beaucoup de matière à couvrir et que le manuel est délaissé au fil du temps par tous parce que ce n'est pas adapté à l'autonomie de l'enseignant : « j'ai changé ma perception du manuel, parce que ça te bloque et ça t'amène pas où tu veux ». C'est pourquoi elle privilégie le cours magistral et les projets de recherche. Elle soutient qu'il n'y a pas une meilleure façon d'enseigner, que cela dépend surtout de l'enseignant. Cependant, pour elle, il y a une distinction à faire entre les deux années du 2^e cycle : « c'est plus facile en 4^e secondaire qu'en 3^e secondaire de faire des projets parce qu'ils ont la base ». Cet argument est important pour Marthe. Elle le relie d'ailleurs avec la gestion de classe à établir. En 3^e secondaire, les élèves sont jeunes, ils doivent apprendre la base ; en 4^e secondaire, ils sont plus habitués et la base permet d'aller plus loin, d'où l'importance des projets à ce niveau. Elle précise même que le temps de l'année joue sur sa pratique : « après Noël, je leur laisse plus la place, tant que ta gestion de classe est pas en place tu peux pas le faire ».

Elle voudrait les rendre plus actifs, utiliser plus de sources premières, mais estime que, pour être faisable, cela prend du temps, que le niveau de difficulté, pour l'enseignant, varie selon l'objet et, surtout, selon les ressources disponibles ou connues de l'enseignante. Les enseignants devraient donc s'améliorer et compléter leur intervention éducative au fil du temps. Elle mentionne d'ailleurs : « quand j'ai fini mon bacc, je pensais que je savais tout pour donner un cours, quand j'ai fait ma maîtrise, mais c'est en le faisant qu'on s'aperçoit que c'est en perpétuelle construction ». Elle ajoute aussi que le manuel n'est pas la meilleure ressource didactique et est surprise que personne n'ait encore publié de livre rassemblant des sources

premières utiles pour le cours, ce qui faciliterait la tâche de l'enseignant, qui ne peut pas tout lire et n'a pas toujours le temps pour le faire.

Néanmoins, elle déclare proposer plusieurs autres ressources dont des documentaires, des films, des monographies ou même des journaux. Elle précise que ses projets sont vraiment axés sur la recherche et l'élaboration d'un produit final par les élèves : un texte argumentatif sur les crises, une œuvre artistique représentant un mouvement culturel, un bande-dessinée illustrant une réalité sociale. Dès lors, si nous comparons ces propos avec nos observations, nous sommes en présence d'une certaine contradiction. D'un côté, des projets qui soutiendraient la recherche, l'analyse et la présentation d'une interprétation et, de l'autre côté, une pratique magistrocentrée soutenue et illustrée par un *Power Point*. Cependant, les différents projets expliqués par Marthe semblent bien exercer la méthode historique, même si elle insiste sur la base à acquérir en 3^e secondaire. C'est pourquoi Marthe présente un profil bien atypique, plus loin du type *intensif* que ne nous le laissent supposer les observations. Il faudrait l'associer au type *extensif* en raison de la complémentarité entre son cours magistral et l'importance des projets de recherche qui guident les élèves dans une certaine structuration autonome du savoir historique.

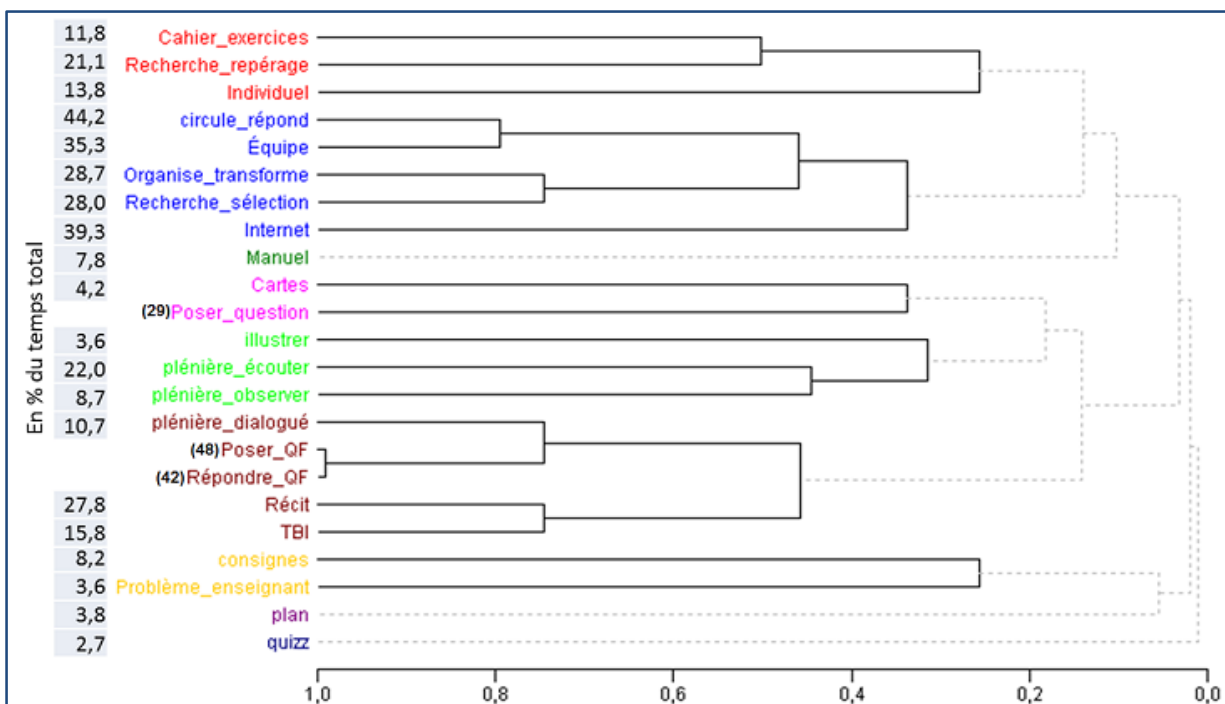
Philippe. Philippe est enseignant d'histoire depuis dix-huit ans et possède une formation diversifiée dont un baccalauréat en géographie, un certificat en études anciennes, un certificat en service social et un certificat en enseignement. Il représente le cas qui a le plus de niveaux différents à sa charge c'est-à-dire 3^e, 4^e secondaire et le cours de monde contemporain. Philippe travaille dans un établissement public et serait du type *extensif* (-1,00).

Ce cas représente des pratiques diversifiées, probablement parce qu'il a trois niveaux à sa charge. Une bonne partie du cours se passe à travailler en équipes (35,3%) ou en individuel (13,8%), ce qui explique pourquoi Philippe passe presque la moitié de son cours à circuler et répondre aux élèves (44,2%). Nous constatons que le manuel (7,8%) ou le cahier d'exercices (11,8%) sont présents, mais ne constituent pas la ressource principale pour enseigner. En fait, c'est l'Internet (39,3%) qui est la principale ressource devant le récit de l'enseignant (27,8%). Il faut tout de même remarquer que le cours de monde contemporain concentre l'usage d'Internet et que 3^e et 4^e secondaire accapare davantage les explications de l'enseignant. Il n'est

donc pas surprenant d'observer que les tâches des élèves soient de faire du repérage (21,1%) plutôt en 3^e et 4^e secondaire, alors que monde contemporain concentre la sélection (28,0%).

Toutefois, les trois niveaux représentent des activités d'organisation de l'information sous forme d'un texte ou d'une synthèse (28,7%) et nous n'avons pas observé de prise de notes associée à la copie ou à la réorganisation. De plus, la formulation de problèmes par l'enseignant (3,6%) est la particularité du cours monde contemporain pour lancer ses élèves dans la recherche au laboratoire informatique ou à la bibliothèque, ce qui est quasi inexistant dans les autres niveaux. Pour ce qui est du récit, Philippe utilise souvent son TBI (15,8%) pour donner les contours de la matière et affiche soit la version numérique du manuel, soit les notes de cours qui l'accompagnent. Les élèves écoutent surtout (22,0%) à ce moment-là et observent (8,7%) parfois, bien que peu d'illustrations accompagnent les explications de l'enseignant, mis à part des cartes (4,2%). De plus, il faut noter l'importance relative des questions factuelles posées par l'enseignant (48) et autant de réponses par les élèves (42) qui s'inscrivent le plus souvent dans une plénière dialoguée (10,7%), durant laquelle les élèves posent aussi beaucoup de questions (29).

Figure 27 - Profil de Philippe



Philippe présente ainsi des particularités qui en font un cas atypique. Bien que ses réponses au sondage l'apparentent au type *extensif*, les observations ne permettent pas clairement de le classer ainsi. En effet, nous constatons des différences dans la pratique selon le niveau. Par exemple, la formulation de problème est accaparée par l'enseignant et se retrouve principalement dans son cours de monde contemporain. 3^e et 4^e secondaire attirent plus la structuration du savoir par l'enseignant avec des exercices de repérage et l'écoute des élèves. Cela dit, les trois niveaux proposent des moments de synthèse durant lesquels les élèves doivent organiser de manière complexe les informations en travaillant en équipes. Il n'existe pas de ressource principale qui justifie de placer Philippe dans le type *intensif*, mais il n'utilise pas non plus beaucoup de documents illustratifs qui pourraient le placer dans le type *extensif*. En outre, les activités d'analyse et de critique sont quasi inexistantes pour le placer dans le type *critique*. Les propos de l'entrevue nous aideront à mieux saisir sa position relative à la modulation de sa pratique.

Philippe décrit bien une pratique modulée selon le niveau. Il le justifie principalement en remarquant que pour « secondaire 3, 4, il faut vraiment les préparer pour l'examen de fin d'année », sans compter qu'en « 3, en 4, en 5, ils ont pas tous la même évolution intellectuelle ». Ceci explique pourquoi en monde contemporain il sent qu'il a plus de liberté et peut aller plus loin avec ses élèves.

Le manuel est important parce que c'est avant tout une référence pour lui et pour ses élèves. Il explique que le matériel qu'il a choisi correspond à ses besoins et surtout met à sa disposition des ressources supplémentaires dont des hyperliens, une version numérique du manuel, des résumés et des diaporamas liés au contenu du manuel. Toutefois, il est plus critique pour ce qui est des exercices, « c'est pas tout qui est bon », même si « ç'a quand même été fait par des pédagogues... ça, je l'utilise, ça, je l'utilise pas ». Pour Philippe, le manuel n'est pas une panacée, « si on se fie à une [seule] forme pédagogique, une [seule] forme d'apprentissage, c'est néfaste », tout en soulignant qu'il y a des différences entre les différentes maisons d'édition. Lorsqu'il a choisi son manuel, il ne voulait « pas des activités [...], pas être pognés [...] avec des projets déjà déterminés ». Pourtant, il utilise tout de même le cahier d'exercices pour 3^e et 4^e secondaire, mais c'est surtout pour travailler à la maison et parce que « c'est une synthèse du manuel, entre autres ».

Il ajoute qu'il varie son enseignement et surtout les ressources dont il fait usage : Internet, projets, documents visuels, reportages et cartes. « Plus qu'il y a de matériel à ma disposition, plus que je vais explorer, voir ce qui fonctionne moins ». Cette variété est primordiale pour Philippe et il attend de ses élèves « une certaine réflexion, de [les] pousser à aller chercher différentes sources pour se faire [leur] propre opinion » et de ne pas « se fier à une seule source ». Il remarque d'ailleurs que, pour « monde contemporain, c'est encore plus développé sur la réflexion et la recherche d'une idée propre ». Ceci se traduit pour lui dans sa pratique de tous les jours par des projets, être interactif, faire des liens avec le quotidien et de faire travailler ses élèves en équipes.

Il note aussi des difficultés particulières pour ses élèves surtout « en compréhension de textes, de lecture, il y a une déficience en français, vraiment ». Il explique qu'il doit donc travailler davantage des stratégies de lecture, même si « c'est pas à moi à le faire, je suis obligé, en histoire ». Il exprime aussi l'incohérence du programme de deuxième cycle qui ne motive pas les élèves. « Il devrait y avoir une continuité chronologique [...] ; ça évite la répétition » et il ne comprend pas non plus la structure du programme qui est, selon lui, trop centré sur l'histoire du Québec, alors que le programme de 1^{er} cycle est ouvert sur le monde. Ces propos nous rappellent un peu ce que Jean avait proposé concernant le programme.

Tout ceci nous mène à conclure que Philippe représente un cas tout à fait atypique : la variété de ses interventions didactiques et des ressources utilisées oscille entre pratiques magistrocentrées et pédocentrées. La dualité qu'il présente et justifie selon les différents niveaux qu'il prend en charge ne nous permet pas de le placer dans un type particulier. Toutefois, selon les propos de l'entrevue, il pourrait être apparenté au type *alternatif* identifié par le sondage (voir figure 21) en raison de l'autonomie de l'élève et la variété des étapes de la méthode historique, mais les données d'observations ne permettent pas de le confirmer. En effet, ce type présente des indicateurs partagés entre le type *extensif* et le type *critique* qui correspondent à la dualité présentée par Philippe. Il nous semble plus approprié de renommer ce type alternatif pour le type *extensif-méthodique* puisqu'il présente un exercice partiel de la méthode historique qui améliore le simple type *extensif*.

André. André est enseignant d'histoire de 1^{ère} et 3^e secondaire et exerce cette fonction depuis dix années. Il détient un B.E.S. en univers social et enseigne dans un établissement public. Il serait du type *extensif* (-0,33).

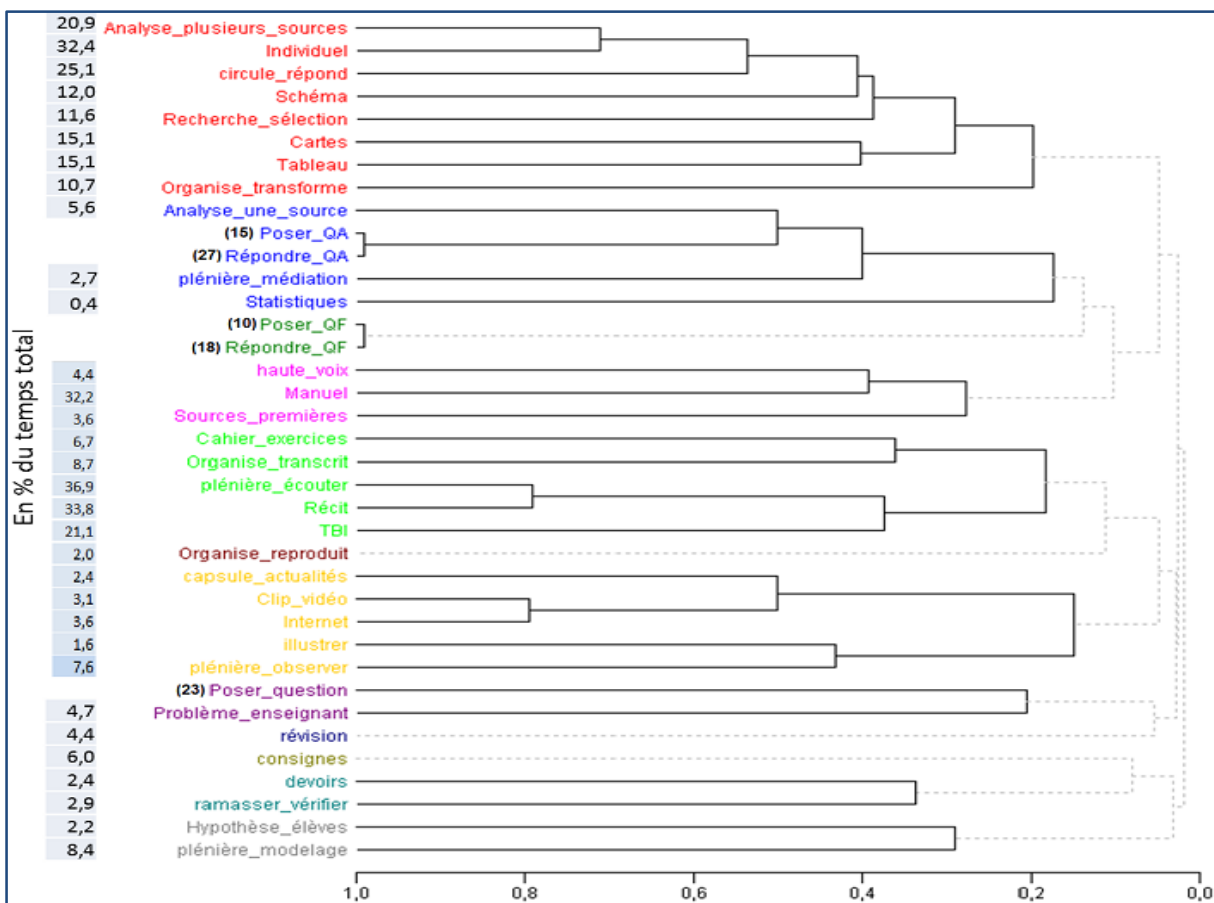
André représente le cas qui a le plus d'indicateurs différents observés en classe. Sa pratique est donc très riche en activités et ne se limite pas à une façon d'enseigner particulière. Le dendrogramme suivant nous révèle qu'une bonne partie du temps en classe est consacrée au récit de l'enseignant (33,8%) que les élèves écoutent (36,9%). Le TBI (21,1%) sert alors à afficher les différentes ressources utilisées, en particulier les notes de cours que les élèves transcrivent (8,7%) parfois dans le cahier d'exercices (6,7%). Ce dernier est tout de même surtout consacré aux devoirs ou est parfois utilisé pour compléter les exercices.

En fait, André place assez souvent les élèves dans des tâches individuelles (32,4%) qui portent sur l'analyse de plusieurs sources (20,9%) dont des schémas (12,0%), des cartes (15,1%), des tableaux (15,1%). Ce travail d'analyse permet aux élèves de s'exercer à sélectionner (11,6%) les informations pertinentes et à les organiser (10,7%) de manière complexe (la plupart du temps afin de rédiger un texte). André passe alors un temps assez conséquent à circuler et à répondre (25,1%) aux questions de ses élèves. Le manuel (32,2%) occupe aussi une place importante et est parfois utilisé pour lire les sources premières (3,6%) présentes dans ce dernier. C'est pourquoi les élèves le lisent parfois à voix haute (4,4%).

Le dendrogramme l'illustre moins clairement, mais le manuel sert, principalement, à analyser (5,6%) un document particulier (que l'enseignant pointe) et, parfois, à illustrer son récit. Ceci explique le couplage entre la plénière à des fins de médiation (2,7%) et l'analyse par le biais de questions d'analyses posées par l'enseignant (15) pour presque le double de réponses de la part des élèves (27). Nous observons la place plutôt minime occupée par les questions factuelles (10 questions posées par l'enseignant pour 18 réponses d'élèves). Celles-ci se couplent rarement avec une activité particulière et arrivent le plus souvent en même temps que les explications de l'enseignant. De plus, il faut remarquer deux activités particulières et nécessaires pour l'exercice de la méthode historique. Premièrement, la formulation de problèmes (4,7%) est bien présente, mais reste construite exclusivement par l'enseignant et est surtout destinée à lancer les élèves dans une recherche ou une analyse de documents.

Deuxièmement, la formulation d'hypothèses par les élèves (2,2%) représente le seul cas aussi explicite à exercer cette étape de la méthode historique et à consacrer du temps pour faire du modelage (8,4%) avec les élèves (l'autre élément travaillé par le modelage est la sélection d'informations).

Figure 28 - Profil d'André



Il faut signaler que ce cas représente le plus d'étapes suivies pour exercer la méthode historique en posant un problème, en formulant des hypothèses, en recherchant afin de sélectionner et en organisant de manière complexe les informations. Toutefois, peu de temps est réservé au travail en collaboration et à la médiation en plénière. Bien que les tâches individuelles soient la plupart du temps complexes et exercent la méthode historique de manière significative, il faut constater que la structuration du savoir suit un parcours préétabli par l'enseignant. En effet, le choix des documents et la distribution d'un dossier documentaire par l'enseignant restreignent les activités de recherche afin de sélectionner car la page et le numéro du document

précis sont toujours mentionnés. Cette pratique contraste avec celle, par exemple, de Jean, lequel propose des activités de recherche similaires, mais sans spécifier le document où trouver l'information et, par conséquent, propose une pratique plus autonome. Pourtant, nous ne pouvons pas affirmer non plus qu'André propose strictement des activités de repérage, puisqu'il y a une certaine sélection, un choix à opérer dans les dossiers documentaires, afin le plus souvent de rédiger un texte. C'est pourquoi André est un cas atypique : il n'appartient pas tout à fait au type *extensif* puisque l'exercice de la méthode historique est très présent, ni au type *critique* puisque la régulation de l'enseignant est très présente. Tel que mentionné par l'analyse du sondage, nous proposons qu'il existerait un type entre les types *extensif* et *critique*. André correspondrait à ce profil mixte que nous avons nommé *extensif-méthodique*.

Le manuel est peu utilisé, tel que le mentionne André. En fait, c'est surtout pour les documents présents qu'il l'utilise, puisqu'il a la liberté de les choisir. Il peut donc enseigner de manière magistrale et cibler des documents dans le manuel. Il s'en sert peu pour planifier, mais surtout comme référence, en ciblant des documents pour des ateliers qu'il élabore afin d'exercer la méthode historique. Il trouve que le manuel qu'il utilise en 1^{ère} secondaire est plus approprié pour faire cela que celui de 3^e secondaire. C'est pourquoi il préfère utiliser un cahier d'exercices seulement en 3^e secondaire. Celui-ci l'aide à structurer ses notes de cours et à réaliser « des pratiques dans le cahier » pour la méthode historique afin de les préparer pour les évaluations. De plus, en 1^{ère} secondaire, le manuel lui sert aussi pour préparer ses élèves à son cours en leur donnant une intention et des lectures spécifiques à réaliser.

Il mentionne que les avantages du manuel sont la diversité des documents qu'il peut choisir, la couleur et la clarté des documents et certaines activités clé en main. Il estime que le matériel peut être parfois complexe et que les auteurs tiennent pour acquis les connaissances des élèves pour répondre aux exercices. Il ajoute que, pour 1^{ère} secondaire, le manuel est parfois simpliste et que les images sont un peu trop enfantines. Cependant, il déclare qu'il ne suit pas les activités proposées par le manuel et qu'il élabore presque toutes ses activités en insistant sur la méthode historique. Il s'attend alors que ces élèves « utilisent les informations dans le volume pour appliquer une technique », en organisant une carte ou une ligne du temps. Il demande souvent à ses élèves d'écrire dans leurs mots ce qu'ils ont compris, pour éviter le copier-coller

d'informations. Ceci suggère un niveau avancé d'organisation de l'information comparé à la simple reproduction.

Il ajoute : « j'utilisais beaucoup, beaucoup ce qui était offert par le guide [...] je l'utilisais sans me poser trop de questions [...] je me suis rendu compte avec l'expérience qu'il fallait l'adapter ». Il déclare avoir changé sa pratique en proposant des ateliers exerçant la méthode historique. Il se donne comme objectif de mettre place une routine : « c'est un peu redondant, mais c'est sécurisant ». Il reconnaît que les tâches complexes de recherche et d'analyse avec plusieurs documents sont probablement la meilleure façon d'enseigner l'histoire. Malgré cela, il estime que ce n'est pas toujours réalisable et qu'il faut s'adapter aux groupes. Il ne met donc pas l'accent sur le cours magistral et essaie « de les faire travailler le plus possible ». Il souligne en passant qu'il fait travailler ses élèves individuellement la plupart du temps et qu'il ne comprend pas « d'où ça vient, la culture de travailler en équipes ». Il modère donc cette dernière pratique.

Il admet ne pas souvent placer ses élèves devant des projets particuliers. Il dit qu'il a souvent été déçu du résultat relativement au temps passé à le faire. Il estime que le temps est aussi une contrainte difficile, comme les absences répétées. C'est pourquoi il préfère cultiver la méthode historique parce que les élèves ont de la difficulté à la maîtriser : « je sais très bien c'est une des choses qui [ne] fonctionnent pas à l'examen ». Il privilégie donc ses ateliers en s'assurant de bien découper le travail parce que ses élèves se découragent souvent devant l'ampleur de la tâche.

Le thème de la méthode historique est récurrent au fil de l'entrevue. En fait, l'aspect de sélectionner, de guider, de découper pour l'élève est essentiel pour André. À partir de nos observations, nous avons estimé que les types *intensif* et *critique* ne concordaient pas avec l'intervention d'André. Le type *extensif* par son usage de différents documents serait probable, mais la présence importante de la méthode historique dans son dispositif nous incite bien à le placer dans le type *extensif-méthodique*. Ce type s'explique principalement par l'exercice avancé de la méthode historique, mais en gardant une place importante à la régulation et la structuration par l'enseignant (entre autres par le découpage en plus petites étapes, la sélection des documents, etc.).

Pierre. Pierre est l'enseignant d'histoire le plus expérimenté des participants observés, avec une quarantaine d'années d'expérience. Sa formation est diversifiée avec un baccalauréat en histoire, un certificat en enseignement et une maîtrise en psychopédagogie. Il exerce sa fonction dans une école publique avec des groupes de 1^{ère} secondaire en PEI. Ses choix de réponses au sondage le rangeraient dans le type *extensif* (0,50).

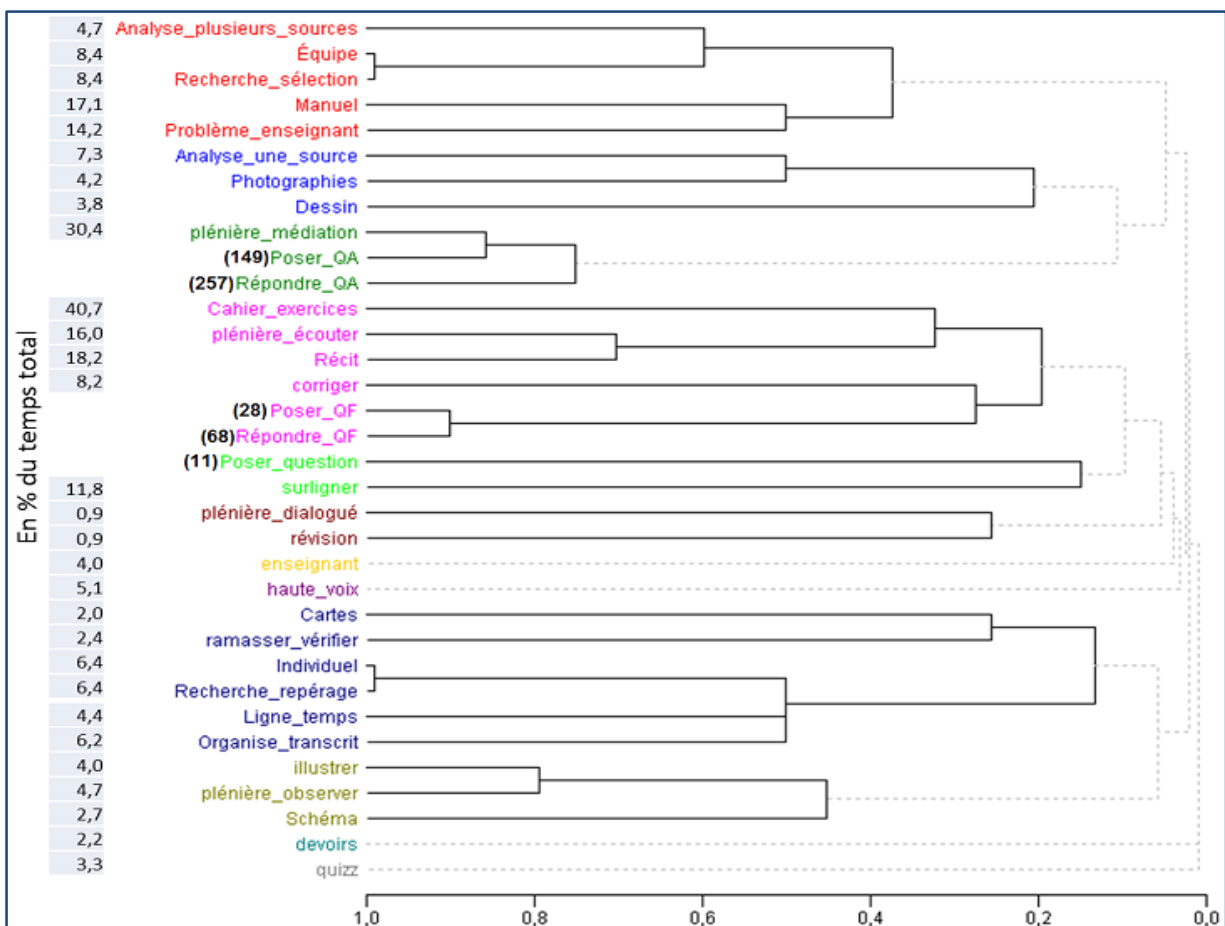
Tout comme André, Pierre présente différents indicateurs qui indiquent une pratique diversifiée. Bien que le cahier d'exercices (40,7%) soit la ressource principale, il n'est pas non plus l'élément structurant la pratique de cet enseignant, à l'instar de Thomas. En fait, le récit (18,2%) et les explications de Pierre sont relativement rares et occupent peu souvent les élèves à écouter passivement (16,0%). Nous observons que le moteur principal de cet enseignement est la médiation (30,4%), la plus importante de tous les cas, qui consiste à faire réfléchir les élèves et surtout à les faire conceptualiser en relançant la médiation par des questions d'analyse (149). Cette pratique est d'autant plus intéressante puisqu'elle suscite un nombre très important de réponses (257) qui témoignent de cet engagement de la part des élèves dans le processus de conceptualisation.

Comme nous l'avons déjà noté, le cahier d'exercices est la principale ressource et il est difficile de concevoir une pratique aussi contradictoire. D'une part, le cahier d'exercices est utilisé de manière traditionnelle avec du temps pour compléter les exercices en individuel (6,4%) par des exercices de repérage (6,4%), pour corriger (8,2%, en notant que cette activité suscite le plus de questions factuelles – 28 – accompagnées des réponses – 68 – des élèves) et pour surligner le texte (11,8%) lors des explications de l'enseignant. D'autre part, Pierre utilise souvent le cahier ou le manuel pour lancer les élèves dans ces temps de médiations et de problématisation en augmentant alors leur temps d'usage, sans nécessairement passer par un usage tel que constaté pour Thomas.

C'est pourquoi l'usage du manuel (17,1%) est souvent couplé avec la formulation d'un problème par l'enseignant (14,2%) et sert aussi souvent à sélectionner (8,4%) les informations pertinentes en équipes (8,4%). De plus, nous constatons que l'analyse de plusieurs sources différentes (4,7%) ou uniques (7,3%) est relativement présente. Cette analyse est dédiée à différents documents dont le manuel, les photographies (4,2%), les dessins (3,8%) ; elle sort de

l'usage exclusif du cahier d'exercices. Pierre est aussi un des rares à intégrer la ligne du temps (4,4%) dans ces activités. C'est d'ailleurs, une activité qui est le plus souvent un moyen d'organiser (6,2%) différemment le savoir historique.

Figure 29 - Profil de Pierre



Certes, la présentation de ces différents indicateurs conduit difficilement à ranger Pierre dans le type *intensif* ou même *extensif*. En effet, il fait preuve d'une pratique diversifiée, principalement marquée par la médiation, le travail en petites équipes, l'analyse de sources, la problématisation et la recherche d'informations afin de sélectionner les plus pertinentes. Toutefois, son usage du cahier d'exercices, de manière intensive parfois (par la correction, le surlignage, les exercices de repérage, etc.), nous laisse indécis et justifie le caractère atypique de Pierre. Par contre, le cahier d'exercices ne structure pas la pratique de Pierre tel que cela a été constaté pour Thomas. C'est pourquoi nous ne pouvons associer ce cas au type *intensif*. Tout comme André, cet enseignant propose des activités qui exercent clairement la méthode

historique, par certains aspects, mais le manque d'autonomie de la part de l'élève et l'usage du cahier d'exercices structurant nous pousserait à placer ce cas dans le type alternatif, c'est-à-dire le type *extensif-méthodique*. Des données supplémentaires sont nécessaires.

Les propos recueillis par l'entrevue soutiennent bien ce qui a été constaté par les observations. En effet, Pierre explique qu'il n'utilise guère le manuel et la démarche proposée par ce dernier. Par contre, le manuel lui sert de référence ou de banque de documents pour enrichir son cours. Il identifie un autre avantage au manuel : la qualité de certains documents qui sont facilitants pour sa démarche. Il précise toutefois qu'il n'y recourt que « si c'est accessible pour les élèves ». De plus, les limites dépendent, selon lui, de ses groupes, car les choix du manuel « ne correspondent pas toujours au cheminement de nos élèves ».

Aussi se tourne-t-il vers deux ressources supplémentaires en mentionnant que ses groupes requièrent un contenu enrichi. Premièrement, Pierre utilise le cahier d'exercices qui lui permet « d'aller un peu plus loin dans l'exercitation » et de faire surligner, annoter, écrire ses élèves. Le cahier est essentiel parce qu'il prépare les élèves au cours, puisqu'ils le prennent chez eux, pour le lire. Cela les familiarise avec le vocabulaire et le contenu, « pour établir une relation de connaissances, les amener dans une réflexion historique ». Ceci explique pourquoi l'usage du cahier est souvent observé en temps de classe. Deuxièmement, Pierre utilise un cahier maison par lequel il propose des repères supplémentaires, ainsi que des notes de cours.

Cependant, il précise que presque la moitié du temps en classe est passé en projets de recherche pour aller plus loin. Même si cela n'a pas été constaté par nos observations, Pierre nous explique son intervention : « je présente toujours un aspect recherche et un aspect pratique ». Il demande ainsi à ses élèves de conduire une recherche avec bibliographie, écrite à la main – pour réduire le copier-coller – et de présenter leur recherche sous différents formats (une animation, une présentation, un texte). Il note par ailleurs que cet aspect pratique se complète parfois par une sortie particulière ou la visite de quelqu'un. Dès lors, nous pensons que certaines étapes de la méthode historique ont une importance accrue, comparé à ce que nous avons observé.

En outre, l'observation répétée de temps accordé à la médiation transparaît dans l'entrevue : « j'aime être actif en classe avec les élèves ». La préparation par le cahier d'exercices

lui permet de faire des liens en classe, sur la base des lectures des élèves, d'enrichir leur vocabulaire et, surtout, de les conduire dans une réflexion historique. Même si son intervention ressemble sur ce point à celle de Jacques, Pierre engage bien plus souvent ses élèves dans une élaboration et dans une conceptualisation commune sans oublier les phases de problématisation récurrentes.

Toutefois, il constate que ses élèves ont des difficultés d'écoute et d'attention. Il remarque aussi qu'ils semblent lire moins que ceux d'autrefois, savent moins décortiquer un texte afin d'identifier les idées, les intentions et possèdent un vocabulaire limité. C'est pourquoi la médiation est importante et permet de hausser tous les élèves au même niveau. Pour Pierre, il est essentiel d'équiper les élèves d'outils, de techniques et de repères. La meilleure façon de le faire est d'être « le plus à l'écoute de nos jeunes », de les accompagner et d'être bien préparé face au contenu. Il note qu'il est important de mettre en contradiction plusieurs documents et de permettre aux élèves de bâtir leur interprétation.

Il est tout aussi intéressant de mentionner que Pierre a longtemps travaillé avec des groupes en difficultés d'apprentissage et qu'il faisait la même chose, « mais pas de la même façon ». Il décrit une pratique qui lui demandait plus de préparation en découpant davantage les étapes pour équiper ses élèves (peut-être à la manière d'André), en faisant moins de partage à l'oral et en rendant les activités plus pratiques. Par exemple, il associait souvent des mots avec des images pour travailler le vocabulaire et les élèves disposaient d'un cahier de notes dans lequel ils pouvaient écrire, dessiner, coller des informations.

Ainsi, même si Pierre reconnaît avoir modulé sa pratique selon ses groupes d'élèves, cela ne change pas ses objectifs : guider et équiper les élèves. Il note aussi que ce serait peut-être plus facile avec les plus vieux de 3^e et 4^e secondaire parce qu'ils seraient habitués à travailler avec des sources premières, à articuler des liens et qu'ils auraient un vocabulaire plus élaboré. Cela dit, pour lui, « tout va se tenir dans la relation et les outils qui vont être mis en place ». C'est d'ailleurs son commentaire final et le message qu'il passe à la relève.

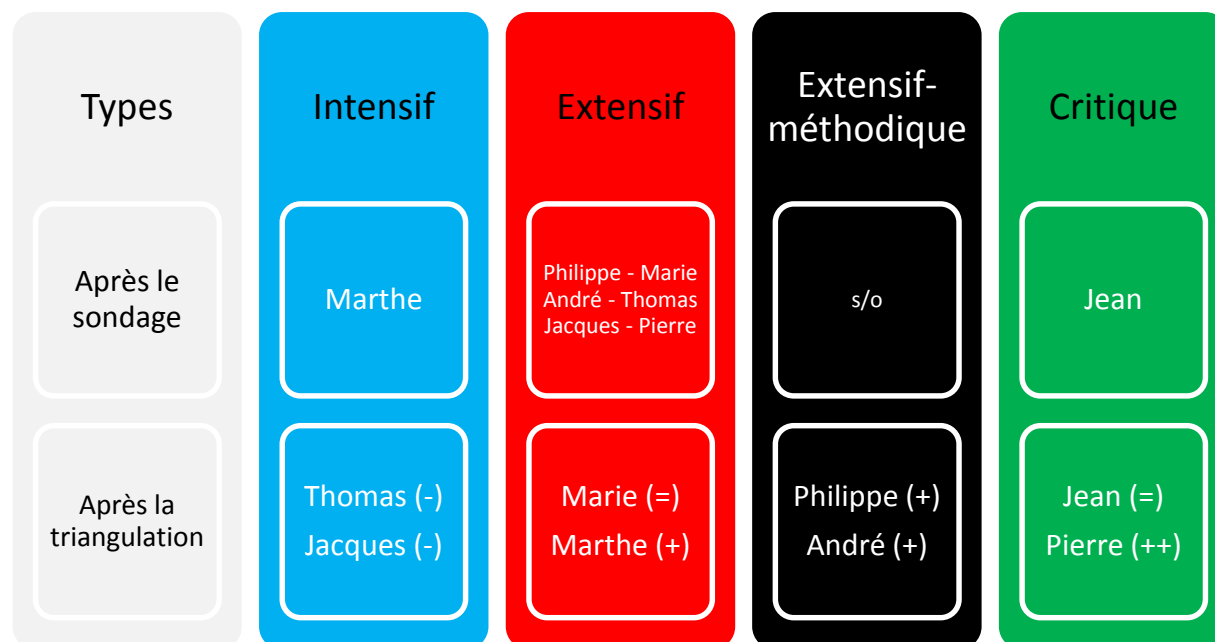
Pierre présente bien une pratique diversifiée et semble exercer plusieurs étapes de la méthode historique. Le discours qu'il tient accorde une grande importance à la médiation et à rendre ses élèves autonomes par les outils et repères qu'il propose. Les liens construits avec ses

élèves démontrent même que des élèves de 1^{ère} secondaire sont capables de conceptualiser, s'ils sont bien outillés. Il est donc très loin du type *intensif* et le type *extensif* ne semble pas suffisant pour décrire son intervention. Les données d'observations le plaçaient dans le type *extensif-méthodique*, mais les données de l'entrevue décrivent une pratique plus complexe et bien centrée sur l'exercice de la méthode historique. C'est pourquoi à la lumière de ces propos, Pierre serait probablement plus du type *critique* pour l'exercice avancé de la méthode historique qu'il propose et pour la médiation importante qu'il instaure dans ses cours.

4.2.4. Synthèse des résultats : les types d'usages déduits de l'étude multicas

Après la présentation de ces différents cas, plusieurs constats sont possibles. Nous les développerons dans le chapitre suivant, mais nous signalons déjà que l'usage du manuel et l'exercice de la méthode historique ne semblent pas aussi importants que le laisse supposer le sondage. Les données des observations et les propos recueillis par les entrevues nous indiquent que le type *extensif* se décline bien par l'importance du récit structuré par l'enseignant et l'illustration par plusieurs ressources. La méthode historique est peu exercée dans son ensemble. En effet, selon les cas observés, seulement certaines étapes sont authentiquement exercées. En outre, il faut noter que la triangulation des données a permis de nuancer la position des cas entre pratiques déclarées et pratiques constatées comme l'illustre la figure suivante.

Figure 30 – Changements de types après triangulation



En effet, nous remarquons que le sondage nous a permis de situer les cas selon leurs réponses, mais les observations et entretiens ont été nécessaires pour affiner notre analyse descriptive. Signalons aussi le recours à un nouveau type, *extensif-méthodique*, qui est apparu dans le sondage et qui s'est confirmé grâce à la triangulation des données pour au moins deux cas (Philippe et André). Par ailleurs, il faut noter que seulement deux cas (Jean et Marie) restent dans leurs profils issus du sondage, alors que certains progressent (Marthe, Philippe, André et Pierre) et d'autres descendent (Jacques et Thomas). Le cas de Pierre est particulier puisqu'il est le seul exemple à progresser de deux niveaux (du type *extensif* au type *critique*). Nous remarquons alors l'écart entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées, en soulignant la complexité et la variation des pratiques enseignantes dans le temps. Ceci justifie le recours aux données triangulées pour des recherches ultérieures.

En outre, le tableau suivant synthétise la typologie proposée par cette thèse en lien avec l'usage des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. Cette synthèse décrit les indicateurs rencontrés lors de nos observations et lors de nos entretiens. Nous rappelons qu'un enseignant peut être associé à différents indicateurs selon les données collectées (c'est-à-dire provenant d'un sondage, d'une entrevue, d'une observation, etc.) et le moment auquel la collecte a eu lieu (en début de cours, pendant un cours de révision, pendant une simulation, etc.). C'est pourquoi cette typologie est plus robuste lors de la triangulation de données puisque plusieurs facteurs influencent le type d'intervention et les étapes suivies de la méthode historique.

Tableau XX - Synthèse des types d'usages

Indicateurs	Intensif	Extensif	Extensif-méthodique	Critique
Cas	Jacques et Thomas	Marie et Marthe	André et Philippe	Pierre et Jean
Poser un problème	x	L'enseignant peut poser des questions pour stimuler l'intérêt	L'enseignant peut poser un problème pour diriger vers une recherche	L'élève formule son problème ou sa question de recherche lui-même
Planifier une recherche	x	L'enseignant impose un plan de recherche	L'enseignant formule les hypothèses et élabore un plan de recherche	L'élève formule ses hypothèses et élabore un plan de recherche
Rechercher l'information	L'élève reproduit l'information	L'élève repère l'information	L'élève repère et sélectionne parfois l'information	L'élève recherche et sélectionne l'information
Analyser l'information	L'élève lit et observe une seule ressource	L'élève lit et observe plusieurs ressources	L'élève observe et analyse parfois plusieurs ressources présélectionnées	L'élève analyse et interprète plusieurs ressources
Organiser l'information	L'élève produit un résumé ou copie des notes de cours	L'élève réorganise l'information sous la forme de tableaux ou de schémas	L'élève transforme et organise de manière guidée l'information sous forme de texte ou de synthèse	L'élève transforme et organise de manière autonome l'information sous forme de texte ou de synthèse
Présenter son interprétation	x	L'élève présente et illustre son interprétation		L'élève présente et relativise son interprétation
Types de question	L'enseignant peut activer les connaissances antérieures des élèves		L'enseignant peut faire émerger les représentations sociales des élèves	
Modalités des échanges	L'élève écoute le récit	L'élève écoute le récit et répond parfois à des questions factuelles	L'élève écoute le récit et participe parfois à une médiation par des questions variées	L'élève participe souvent à la médiation du récit par des questions variées

5. Discussion des résultats

Avant de commencer la discussion des résultats, il est utile de rappeler les deux objectifs de cette recherche descriptive : (1) documenter et analyser l'usage des ensembles didactiques d'histoire et des ressources complémentaires par les enseignants d'histoire au secondaire ; (2) documenter et analyser l'intervention éducative des enseignants en regard de l'exercice de la méthode historique.

Nous considérons que les résultats présentés au chapitre quatre permettent d'atteindre ces deux objectifs. C'est pourquoi ce cinquième chapitre établit des liens entre les différentes sources de données. Il est vrai que nos trois instruments ont abordé plusieurs éléments distincts, parfois éloignés, mais nous estimons que, du point de vue d'une analyse descriptive et triangulée, ces données sont pertinentes et valides. En fait, plusieurs données soutiennent des constats généraux alors que d'autres permettent de nuancer notre analyse et alimentent la discussion des résultats. Celle-ci abordera ainsi les résultats sous l'angle des deux objectifs de recherche : d'abord l'usage des ressources didactiques et ensuite l'intervention éducative.

5.1. L'usage des ressources didactiques

Nous trouvons pertinent de discuter de l'usage de ressources didactiques selon les moments durant lesquels elles sont utilisées, c'est-à-dire la planification, l'enseignement en classe et les activités hors-classe. En effet, découper l'analyse ainsi nous permet de mieux structurer nos propos et surtout de rendre plus apparents les liens entre les différents outils employés, même si notre principal objectif est l'enseignement en classe.

5.1.1. La planification

Les données de la question 14, sur les moments d'utilisation des ressources didactiques, constituent notre point de départ. Nous rappelons que 73% des répondants déclarent utiliser le manuel pour planifier. Cette fréquence concorde avec les résultats rapportés par d'autres recherches (Charlebois, 2012; Niclot & Aroq, 2006; Vaeremans, 2012) sur l'importance du

manuel pour planifier. Ceci est fort intéressant, surtout si nous considérons l'importance de la fréquence et la comparons aux données des entrevues qui expriment le contraire. En effet, tous les cas ont mentionné en entrevue ne plus vraiment utiliser le manuel ou le guide de l'enseignant pour planifier leurs cours. En outre, une des fonctions rejetées par les répondants à la question 5 concerne les démarches proposées par le matériel didactique. Il semblerait donc que le matériel didactique ne prédétermine pas et ne structure pas la planification des enseignants d'histoire au secondaire. Ce constat semble différer des données pour le niveau primaire où les enseignants et futurs enseignants suivent et se conforment davantage aux propositions didactiques du matériel pour planifier (Lebrun, 2006; Spallanzani et al., 2001).

Les raisons qui expliquent cette différence sont certainement diverses, voire complexes à cerner. Pourtant, lors des entrevues, tous les participants se distancent du manuel et du guide principalement pour des raisons d'autonomie professionnelle, à l'instar de ce qui est rapporté dans d'autres recherches (Hasni et al., 2009; Lambert, 1999; Niclot & Aroq, 2006). Nous pourrions réduire l'explication au niveau de l'expertise disciplinaire entre primaire et secondaire, mais cela ne nous apparaît pas suffisant. En effet, tous les répondants ont affirmé avoir changé de pratiques en lien avec le manuel et le guide de l'enseignant au fil du temps. Au début de leur carrière, le matériel didactique leur proposait une structure rassurante qui est rapidement devenue une contrainte de laquelle ils se sont libérés graduellement en élaborant et sélectionnant leur propre matériel didactique. Ce sentiment de sécurité que procure l'usage du manuel est d'ailleurs rapporté par une autre recherche concernant le niveau secondaire (Charlebois, 2012). Toutefois, nous supposons que les enseignants débutants seraient plus sujets à cette structuration par l'usage du manuel ou du guide, mais cela reste à prouver pour le secondaire, d'autant plus que nos cas les moins expérimentés semblent infirmer cette hypothèse (c'est-à-dire André, Marthe). En effet, Marthe et André déclarent utiliser rarement le manuel ou le guide pour planifier leurs cours, tout comme Thomas, bien que celui-ci privilégie l'usage intensif du cahier d'exercices en classe. Si nous examinons leurs profils, le niveau enseigné n'explique pas la différence avec le niveau primaire puisqu'ils enseignent soit au 1^{er} cycle du secondaire, soit au 2^e cycle. Par exemple, étant donné les résultats des recherches sur l'usage du manuel d'histoire au primaire (Araújo-Oliveira et al., 2006; Lebrun, 2001, 2006; Spallanzani et al., 2001), nous aurions pu nous attendre que les enseignants du 1^{er} cycle, étant plus proches du

primaire, utilisent davantage leur manuel pour planifier. De plus, les formations universitaires des sujets les moins expérimentés n'expliquent pas non plus la différence entre les usages que nous avons constatés et ceux qui sont rapportés pour l'ordre primaire, alors que les dernières recherches citées font pourtant l'hypothèse qu'un manque de formation en histoire des enseignants du primaire expliquerait l'usage important des manuels. Or, Marthe détient une maîtrise en didactique, Thomas complète sa maîtrise en didactique et André détient un B.E.S. en univers social. Il s'agit de trois formations différentes, mais elles ne semblent pas influencer l'usage du manuel, surtout si nous considérons qu'André a une pratique plus complexe et diversifiée que celle de Marthe ou Thomas. Il faut toutefois remarquer que si nos constats semblent différer des recherches pour l'ordre primaire, nous ne discréditons pas leurs résultats, tout en considérant que les usages rapportés par les enseignants d'histoire au secondaire ne s'expliquent qu'en partie par cette différence d'ordre.

L'argument de l'autonomie par rapport au matériel didactique est présent dans les propos de chaque répondant et parfois devient même un point d'honneur : c'est une preuve qu'ils sont expérimentés et professionnels. Cela ne devrait pas surprendre au regard des réponses à la question 9 où le premier réflexe des répondants, lorsqu'ils ne sont pas satisfaits de leur matériel, est de le compléter par d'autres ressources ou de simplement sélectionner les parties du manuel qu'ils jugent pertinentes. Toutefois, le délaissement de ces ressources traditionnelles pour la planification ne signifie pas nécessairement un meilleur exercice de la méthode historique en classe, comme nous le verrons dans la partie portant sur l'intervention éducative. De plus, ce changement d'usage du matériel didactique semble s'opérer au tout début de leur carrière en considérant les données des entrevues. Cependant, ces dernières ne nous permettent pas d'affirmer avec certitude que les enseignants débutants au secondaire structurent effectivement leur intervention selon le matériel didactique utilisé. C'est pourquoi il y a toujours lieu de se demander à quel moment les enseignants débutants délaissent le matériel didactique traditionnel, comment ils l'utilisent en attendant et comment ils s'insèrent professionnellement.

Si l'usage du manuel et du guide de l'enseignant semble si important dans le sondage, c'est sans doute simplement en raison de son statut. La principale fonction du manuel serait en effet, selon la question 5, d'être une référence. C'est aussi le principal avantage retenu à la question 9. De plus, la limite principale identifiée à la question 10 serait de ne pas proposer un

récit exhaustif. Dès lors, le manuel impose toujours un statut de référence et d'autorité comme le démontrent d'autres recherches (Bain, 2006; Luke et al., 1983; Nokes, 2010; Paxton, 2002). En outre, la contradiction entre l'usage important pour planifier dans le sondage et les propos tenus dans les entrevues n'est qu'apparente. En effet, plusieurs répondants (c'est-à-dire Thomas, Jacques, Pierre, André, Marie) ont affirmé se référer au manuel encore aujourd'hui lorsque cela était nécessaire, mais tous rejetaient les propositions didactiques du manuel qui ne leur semblent pas adaptées aux besoins et niveaux de leurs élèves. C'est pourquoi, comme l'expliquent André ou Jacques, il devient plus simple de faire son propre matériel, plutôt que d'essayer d'adapter le matériel didactique des maisons d'édition, tout en gardant le manuel comme un outil de référence ou une banque d'illustrations. Cela fait écho aux propos de certaines recherches (Dubois & Carette, 2010; Niclot & Aroq, 2006), en particulier à ce que Le Marec (2011) appelle un usage pragmatique qui a peu à voir avec les propositions didactiques du manuel.

Les autres ressources didactiques en lien avec la planification sont peu explicitées par les répondants, puisque ce n'était pas l'objectif principal de l'entrevue. Malgré cela, certains enseignants ont mentionné utiliser la progression des apprentissages nouvellement proposée par le MÉLS (2010, 2011b). C'est surtout le cas de Marthe, qui a restructuré son cours et ses présentations *Power Point* pour y répondre, ainsi que de Thomas. Celui-ci précise que c'est la raison pour laquelle il préfère maintenant utiliser un cahier d'exercices en classe plutôt qu'un manuel. Les données d'observations ne nous éclairent pas davantage sur les moyens de planification et cela reste donc une piste de recherche à exploiter.

5.1.2. L'enseignement en classe

Afin de présenter plus clairement les diverses ressources utilisées lors de l'enseignement en classe, nous regroupons les ressources selon leur signifiante par rapport à nos objectifs et leur niveau de structuration sur l'intervention éducative : 1) le manuel, 2) le cahier d'exercices et le cahier-maison, 3) le récit de l'enseignant, 4) les ressources textuelles, 5) les TIC et 5) les autres ressources.

Le manuel. Si celui-ci n'est pas un outil de planification, la question 14 nous ramène à l'importance du manuel pendant l'enseignement en classe : 66% des répondants déclarent l'utiliser souvent et très souvent. La question 13 sur les différentes ressources utilisées semble

indiquer la même importance : 70% souvent et très souvent. Ces fréquences sont proches de celles rapportées dans plusieurs pays (Braxmeyer, 2007; Haydn, 2011; Helgason & Lässig, 2010; Horsley & Lambert, 2001; Lebrun et al., 2002; Wakefield, 2006). Cela dit, si le manuel semble occuper une place importante, ce que les répondants déclarent utiliser le plus souvent en classe, c'est le trio formé des notes de cours (85% souvent et très souvent), du récit de l'enseignant (80% souvent et très souvent) et des cartes (84% souvent et très souvent), mais nous y reviendrons.

Les données des observations illustrent une autre tendance, qui n'avait pas été remarquée avant cela. En effet, nous notons que le temps constaté d'usage du manuel varie beaucoup selon les observations, tout en restant relativement faible (Jean, 37,1% ; André, 32,2% ; Jacques, 19% ; Pierre, 17,1% ; Philippe 7,8% ; Marie, 3,5% ; Marthe 3,3% et Thomas, 0%). Il est d'ailleurs particulier d'observer que Jean présente l'usage le plus important, bien qu'exceptionnel comme nous l'avons expliqué, alors qu'il est un des deux exemples du type *critique* dont nous disposons. Toutefois, son usage est exemplaire du point de vue de l'exercice de la méthode historique pour l'analyse des sources primaires présentes dans le manuel. En outre, deux éléments expliquent l'usage faible pour les autres cas : soit l'usage d'une autre ressource prédominante que le manuel (c'est-à-dire Thomas et le cahier d'exercices ou Jacques et son récit) ; soit la variété des autres ressources didactiques principalement dédiées à l'illustration (pour les cas de Marie et Marthe) ou à l'exercice de la méthode historique (pour les cas de Pierre, Philippe et André).

Nous sommes à nouveau en présence de données contradictoires. Cependant, même lors des entrevues, les participants ont mentionné ne pas privilégier l'usage important du manuel en classe pour les mêmes raisons qu'ils ne l'utilisent pas pour la planification : un désir d'autonomie et le besoin d'utiliser d'autres ressources qui conviennent à leurs pratiques. L'usage déclaré est important puisque le manuel reste une référence et une banque d'illustrations, mais dans la pratique l'enseignant sélectionne ce qu'il souhaite et réduit ainsi l'usage effectif. De plus, les répondants disent rarement critiquer ouvertement le manuel ou décortiquer et analyser l'interprétation proposée (question 8). Ce qui est aussi confirmé par la question 15 sur les modalités de l'usage des ressources : *utiliser des textes contradictoires* n'est pas une activité souvent utilisée (53% peu souvent ou jamais) et *critiquer le récit du manuel* est

la modalité la moins souvent utilisée (76% peu souvent ou jamais). Or, lors des entrevues, un seul cas (Jacques) a mentionné le faire, mais nous ne l'avons pas observé. De plus, nous avons noté que cette pratique visait surtout à assoir le propre récit de l'enseignant. Ceci ajoute au profil qui se dessine concernant le manuel comme une référence, un support pour transmettre ou illustrer un récit. Le manuel est alors un outil utilisé partiellement, même si nous pouvons le retrouver assez souvent en classe, et ce sont bien les enseignants qui décident quand l'utiliser ou pas. Ces données semblent aussi indiquer que le manuel n'est que peu utilisé pour travailler des habiletés reliées à la pensée et à la méthode historique (sauf chez Jean, André et Pierre). La question qui se pose alors est quelles ressources sont utilisées pour le faire ?

Le cahier d'exercices et le cahier-maison. C'est le premier élément de réponse et c'est la ressource qui a le statut le plus contrasté auprès des répondants du sondage, mais aussi auprès des participants aux observations et entrevues. La présence de ces ressources didactiques a été autant observée que le manuel, sinon plus pour certains cas, peut-être parce que c'est une particularité de la pratique enseignante en contexte québécois. Toutefois, nous rappelons l'importance rapportée du cahier-maison pour le contexte belge (Dubois & Carette, 2010) qui remplaçait finalement l'usage d'un manuel traditionnel. Il faut aussi signaler les données recueillies par un sondage récent (Falardeau & Cardin, 2013, à paraître) des enseignants⁵⁸ québécois du primaire et du secondaire qui déclarent utiliser le cahier d'exercices de manière importante pour une grande majorité. Cependant, 90,9% de ces répondants déclarent aussi utiliser davantage des documents maison depuis l'implantation de la réforme.

Or, si nous partons de notre sondage, l'usage est, pour certains, important, alors qu'il est, pour d'autres, très faible, ce qui suggère des résultats plus contrastés. En fait, c'est la seule ressource du sondage qui recueille des fréquences si opposées. Selon les observations, le cas de Thomas illustre l'usage le plus intensif du cahier d'exercices, alors que d'autres l'utilisent ponctuellement (Pierre, Philippe et André), préfèrent utiliser un cahier-maison (Jacques, Marie et Marthe) ou ne l'utilisent pas du tout (Jean).

⁵⁸ À noter que le sondage ne visait pas une discipline en particulier et peut donc présenter des variances selon la discipline.

Si nous examinons les réponses à la question 12, les répondants estiment que le cahier d'exercices possède plusieurs qualités : le contenu de référence, le côté pratique pour les élèves, la qualité des exercices, la complémentarité avec le manuel et le niveau abordable. Lors des entrevues, c'est à peu près ce que Thomas exprime lorsqu'il justifie son usage du cahier d'exercices. Même Pierre ou André, qui l'utilisent moins, aiment bien le côté pratique du cahier : il peut être surligné, annoté et finalement personnalisé selon l'élève. En fait, lorsque le cahier est utilisé en classe, c'est principalement ce type d'activité qui est observé : surligner, répondre aux questions et annoter. Jacques utilise plutôt un cahier-maison, mais les mêmes activités ont lieu. S'il préfère recourir au matériel maison, c'est qu'il peut tailler ce cahier sur mesure pour sa pratique et ses besoins en classe. Ainsi, que ce soit un cahier d'exercices d'une maison d'édition ou un cahier-maison, les pratiques liées à l'usage du cahier sont similaires et permettent parfois aux élèves d'exercer la méthode historique.

De plus, le cahier d'exercices a aussi ses limites, toujours selon les réponses à la question 12 : la simplicité ou la linéarité du contenu, le caractère peu adaptable aux pratiques de l'enseignant, l'incomplétude, un niveau de complexité trop élevé, le manque de documents. La simplicité est d'ailleurs le reproche principal de Jean, qui n'emploie pas des mots très élogieux à l'égard du cahier d'exercices. C'est pourquoi il ne l'utilise pas du tout en classe. Philippe ne l'utilise qu'au 2^e cycle et jamais pour le cours de monde contemporain. En fait, son cas est tout à fait atypique puisque sa pratique en monde contemporain tend vers une pratique plus autonome de la méthode historique par des projets réguliers de recherches en délaissant manuel et cahiers.

Les données confirment ainsi le statut particulier du cahier d'exercices pour la classe d'histoire au secondaire. D'une part, il est estimé pour son contenu et ses exercices abordables qui permettent de mettre en activité les élèves. D'autre part, il est rejeté en raison de sa structure contraignante et simpliste. Dès lors, nous remarquons que, comme le manuel, le cahier d'exercices ou le cahier-maison sont utilisés selon les besoins et les représentations des enseignants. Que les cahiers soient utilisés ou pas, chacun justifie sa position par des arguments qui sont liés à son intervention éducative et à la façon dont il veut contrôler ou non l'activité de l'élève. En fait, dans le cas de Thomas, le cahier d'exercices remplace intégralement le manuel, alors qu'il est un outil d'exercitation de la méthode historique pour André et Pierre. Ces différences de pratiques nous indiquent pourquoi le sondage recueille des données si contrastées.

En outre, si nous avons précisé que le manuel ne structure pas la pratique des enseignants, il semblerait que l'usage du cahier soit plus structurant, ce dont le cas de Thomas est l'exemple le plus marquant. Cela ne semble toutefois pas une pratique générale (puisque'un seul cas sur huit le représente).

Considérant la formation universitaire, il est intéressant de noter que Thomas poursuit sa maîtrise en didactique. Même si sa pratique propose des moments de médiation ou d'analyse, il y a toujours lieu de se questionner sur la formation initiale des enseignants, car elle ne semble pas conduire à des pratiques pédocentrées, constructivistes ou réflexives, une fois que les enseignants ont leur classes, tel que démontré ailleurs (Demers, 2012; Monte-Sano, 2011b; Van Hover & Yeager, 2007). D'ailleurs, nous rappelons que Thomas a lui-même jugé que ses pratiques n'étaient pas les meilleures pour l'apprentissage de l'histoire. De plus, en ce qui concerne le manuel, nous mentionnons que celui-ci était probablement plus utilisé par des enseignants débutants, peut-être est-ce aussi le cas pour le cahier d'exercices. Thomas est en fait un des enseignants les moins expérimentés. Le lien entre l'expérience et l'insertion professionnelle pourrait être un facteur explicatif de l'usage d'une ressource didactique structurante. En effet, Thomas a mentionné avoir choisi le cahier d'exercices dans le cadre d'une décision collective avec ses collègues. Marthe a aussi mentionné planifier avec une de ses collègues, même si c'est son récit qui fait figure de moteur structurant le savoir historique. Nos données ne nous permettent pas de nous avancer plus, mais il est certain que, si le manuel n'est pas l'outil structurant, le cahier remplit en partie cette fonction pour certains et qu'il faut se tourner vers le récit de l'enseignant pour d'autres.

Le récit de l'enseignant. Il est le deuxième élément de réponse quant aux ressources mobilisées pour structurer le savoir historique. Rappelons tout d'abord que 80% des répondants affirment recourir souvent et très souvent au récit (question 13) et, donc, à des pratiques magistrales. La majorité des pratiques observées confirment la place importante occupée par le récit de l'enseignant, qui structure le savoir historique pour les élèves. En fait, c'est l'activité principale en termes de temps utilisé en classe. Que ce soit de manière traditionnelle par un cours magistral ou de manière dialoguée par des questions/réponses successives, les élèves ont pour principale activité d'écouter l'enseignant ou d'observer les documents, avec pour certains

cas (Marthe, Jacques, Thomas, Marie), un faible temps alloué en classe à l'analyse de documents ou à la médiation afin de conceptualiser.

Le cours magistral est observé pour tous les cas, même pour Jean ou Pierre, des enseignants de type *critique*, mais son importance est inversement proportionnelle à l'intégration des étapes de la méthode historique. Nous constatons ainsi que plus le récit de l'enseignant occupe le temps en classe, moins la méthode historique est exercée. Ceci est aussi lié aux autres ressources utilisées que le manuel ou le cahier d'exercices. En fait, les documents iconographiques ou textuels servent alors le plus souvent à l'illustration du récit de l'enseignant et peu souvent à leur analyse. De plus, il faut noter que si le modelage des étapes de la méthode historique est présent (en particulier chez André, Jean ou Pierre), tout en restant faible, il est presque complètement évacué des cas (Marie, Marthe, Jacques) dont le récit est prépondérant. Dès lors, il serait juste de conclure que la structuration du savoir est amplement dirigée par l'enseignant de manière générale et que les élèves sont souvent passifs dans leurs apprentissages, sauf pour les types *extensif-méthodique* (André et Philippe) et *critique* (Jean et Pierre). Ces résultats tendent à confirmer l'importance toujours effective de la structuration du savoir historique par l'enseignant (Bouhon, 2009; Demers, 2012; Jadouille & Bouhon, 2012; Lautier & Allieu-Mary, 2008; Moisan, 2010b; Wills, 1994).

Les sources écrites. Les cahiers et le récit de l'enseignant structurent souvent la pratique enseignante, mais ce ne sont pas les seules ressources utilisées. Les ressources textuelles occupent une place notable, comme le remarquait Nokes (2010). Un premier élément du sondage attire notre attention : les répondants choisissent plus souvent la réponse voulant que le contenu de référence serve à présenter les éléments chronologiques du récit historique plutôt que de travailler sur des sources primaires contradictoires ou de présenter des débats historiographiques, pourtant propres et essentiels à la discipline historique (question 6). Le manuel est une référence, comme nous l'avons déjà mentionné, et ne devrait donc pas servir à travailler sur des sources primaires contradictoires ou sur des débats historiographiques. Par ces réponses, les répondants semblent évacuer l'utilité d'analyser des points de vue conflictuels, alors que c'est précisément l'activité qui est soutenue par de nombreux auteurs en didactique des sciences humaines (Heimberg, 2002; Kohlmeier, 2003; Lee, 2004; Martineau, 1999; Seixas & Peck, 2004; VanSledright, 2004; Wineburg, 2001). Néanmoins, la question 6 portait sur la

fonction du manuel, et non pas sur les autres sources écrites que les enseignants pourraient utiliser pour effectivement confronter des points de vue.

La question 13 nous indique que les sources premières et les articles de journaux sont moyennement utilisés, alors que la littérature l'est rarement. Les données des observations nous permettent de constater qu'elles ne sont pas souvent utilisées et, lorsqu'elles le sont, c'est rarement pour les analyser ou les comparer. En fait, seul Jean propose des activités d'analyse à partir de sources premières provenant soit du manuel, soit de matériel maison. Philippe n'a pas vraiment proposé de sources premières en classe, mais a eu recours à d'autres sources écrites, en particulier lors de ses séances en bibliothèque ou au local d'informatique. André a proposé l'analyse de sources écrites, le plus souvent provenant du manuel, mais a contrôlé l'activité des élèves en sélectionnant les sources pour eux. Marie est le seul exemple d'usage de romans historiques et de bandes dessinées.

Un deuxième élément du sondage est aussi intéressant : la deuxième limite retenue par les répondants pour le manuel est de ne pas proposer assez de sources premières (question 10). L'invocation, comme une limite, du manque de sources premières soulève de nouvelles questions (nous y reviendrons), considérant le faible usage, constaté en classe, de celles-ci. Une limite identifiée pour le cahier d'exercices (question 12) est aussi son manque de documents. La tendance démontrée par le sondage est jusqu'ici de rejeter le manuel comme outil afin d'exercer la méthode historique (question 5) en évacuant particulièrement les débats historiographiques et les sources contradictoires (question 6). Il faut y voir le signe d'un intérêt pour des ressources diverses dans le manuel ou le cahier d'exercices, accentuant son caractère illustratif par des sources premières, lesquelles ne semblent pas assez nombreuses pour la moitié des répondants, mais nous estimons que cela confirme le statut de référence et d'autorité octroyé au manuel.

En effet, la source première – ou n'importe quel document textuel – peut simplement être utilisée comme un argument d'autorité pour mieux assoir et illustrer le récit de l'enseignant. De plus, ces réponses du sondage sont réaffirmées par les propos de certains participants, comme Jean (qui regrette ce manque de sources premières) et Marthe (qui suggère la publication d'un recueil de sources premières). Le manque de source premières semble donc un souci partagé par plusieurs. Cependant, les observations rapportent un usage très faible des sources premières en

classe, mais un usage plus important dans les (rares) projets de recherche hors classe. En outre, si, comme Nokes (2010), nous remarquons que des ressources textuelles sont utilisées dans les classes d'histoire, il faut préciser que les habiletés d'analyse et de critique sont très peu exercées, ce qui réduit le plus souvent l'exercice de la méthode historique à du repérage d'informations ou à la prise de notes. Autrement dit, autant d'activités qui conforteraient, le cas échéant, des représentations sociales mal fondées à l'égard de la nature de l'histoire.

Les TIC. L'intégration que nous avons observée des nouvelles technologies, en particulier l'usage de *Power Point* ou du TBI, semble à première vue transformer les pratiques enseignantes actuelles. Le principal avantage reconnu à ces outils lors de certaines entrevues est d'ailleurs l'interactivité. Toutefois, l'apparence est trompeuse. Bien que le temps passé à utiliser ces ressources soit important pour certaines pratiques observées (Marie, 32,2% ; Marthe, 43,8% ; Thomas, 50,4%), celles-ci contribuent presque toujours à illustrer et exposer le récit de l'enseignant, même si le nombre de ressources affichées est multiplié. L'interactivité se situe au niveau de l'illustration que les élèves observent. Dès lors, ces technologies servent rarement à exercer la méthode historique. Nous estimons que ces nouvelles technologies ne font que changer le moyen de transmission tout en accentuant des pratiques magistrocentrées déjà très présentes. Cette augmentation est aussi constatée par une recherche britannique (Haydn, 2011) et pose toujours la question des moyens d'enseignements : ce n'est pas parce que les ressources évoluent que les enseignants changent de représentations quant à l'enseignement de l'histoire (Baquès, 2005; Cuban, 1993; Von Borries, 2000).

Remarquons aussi l'importance qu'occupe Internet dans certains cas. En effet, Philippe est probablement le cas qui illustre le mieux cet usage, avec des visites régulières à la bibliothèque ou au local d'informatique pour lancer ses élèves dans des activités de recherche sur la toile. L'autonomie manifestée par les élèves lors de ces activités de recherche s'éloigne du repérage typique d'informations dans le manuel ou le cahier, puisque les élèves doivent sélectionner et comparer plusieurs sources d'informations. Néanmoins, plusieurs participants (Pierre, Marthe, Jean, Philippe) pointent les dangers du copier-coller et s'interrogent sur les moyens de le contrôler. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle André utilise peu souvent Internet. Il mentionne également l'existence d'un autre obstacle : l'accès restreint au local d'informatique. Cependant, certains proposent des solutions : Pierre exige que ce genre de

travail lui soit remis manuscrit, avec les références, alors que Philippe demande une bibliographie complète. Pierre nous a aussi expliqué qu'il prenait le temps pour examiner les sources d'informations avec les élèves sur Internet pour leur apprendre à les discriminer. Le fonctionnement de la méthode historique exige une telle transparence : il faut citer les sources utilisées. Il est certain que l'habitude des élèves à repérer l'information dans des sources plus traditionnelles, comme le manuel ou le cahier d'exercices, pourrait conduire à des pratiques similaires pour la recherche sur la toile. Si Internet ne semble pas une ressource encore très répandue en classe, particulièrement en raison de la limite de l'accès au local informatique, celle-ci rend l'exercice de la méthode historique encore plus nécessaire pour habituer les élèves à comparer, discriminer et critiquer différentes sources d'informations.

Par ailleurs, Internet sert souvent pour des capsules d'actualités, comme le montre André. Le visionnement de documentaires en ligne est aussi un usage représenté par certains cas (Jean, Marie, André). Thomas est notre seul exemple de l'usage de *Google Earth* et Jean, qui enseigne à des élèves tous munis de *Ipad*, demande plus souvent à ses élèves de le fermer que de l'utiliser en classe. L'intégration des TIC est donc encore très disparate, même si leur présence se fait sentir de plus en plus. Malgré cela, l'usage total par rapport au reste du temps passé en classe sur d'autres ressources ou activités reste plutôt faible. Nous notons toutefois que tous les participants disposent soit d'un projecteur, soit d'un TBI, ce qui peut augmenter l'intégration des TIC en classe. Il faudrait continuer de suivre l'évolution de ces moyens d'enseignements, même si nous estimons que pour le moment ils accentuent les pratiques magistrales.

Les autres ressources. Une fois que le manuel, les cahiers, le récit de l'enseignant, les ressources textuelles et les TIC sont présentées, il est évident que le reste des ressources occupe peu de place en classe. Si le sondage, à la question 13 en particulier, montre un usage moyennement important des ressources iconographiques, c'est une autre vision de la pratique enseignante qui se dégage de nos observations. Nous l'avons déjà mentionné avec le récit de l'enseignant, les ressources utilisées en classe sont dédiées le plus souvent à l'illustration ; les ressources iconographiques n'échappent pas à cette règle. Elles ont parfois fait l'objet d'analyse et de questionnement de la part de certains enseignants, mais ce sont surtout les ressources textuelles qui sont analysées, même si ces dernières sont, elles aussi, rarement utilisées.

Un autre aspect intéressant concerne les ressources plus alternatives telles que les jeux et simulations, les artefacts, les témoignages ainsi que la visite de musées et de lieux historiques. Les simulations se retrouvent rarement dans les pratiques des enseignants, sauf dans celles de Jean, qui en propose un usage régulier. Pourtant, Pierre, André et Philippe ont proposé des mises en situations, parfois des situations-problèmes, qui permettent, comme la simulation, de rendre l'élève actif et de l'engager dans des situations d'empathie historique⁵⁹. Pierre est le seul qui a mentionné recourir à des témoignages ou à la visite de personnes externes à son cours. Marie est aussi la seule qui nous a parlé de visite de lieux historiques avec son rallye historique. En fait, comme l'a montré le sondage, ce type de ressources émanant du milieu n'est pas vraiment utilisé par les enseignants.

Une des raisons qui pourraient l'expliquer est la contrainte du temps. En effet, la logistique que nécessitent l'organisation d'une visite au musée ou l'invitation de personnes externes au cours consomme un certain temps que les enseignants préfèrent passer en classe ou à faire autre chose. Pourtant, faire vivre l'histoire par des jeux et simulations est un thème qui est revenu souvent dans certaines entrevues (Pierre, Thomas, Philippe), sans pourtant se manifester par une pratique en classe. Par exemple, Thomas ou même Marthe voudraient bien recourir à ces formules d'enseignement, mais le temps dont ils disposent les limite, selon eux. Marthe insiste particulièrement sur le programme à passer pour préparer les élèves à l'examen ministériel de 4^e secondaire. Même si Jacques n'a pas vraiment abordé le sujet des simulations, le souci du temps est aussi très présent chez lui, ce qui n'est peut-être pas étonnant puisqu'il enseigne aussi le cours de 4^e secondaire. Ainsi, Jean aurait une certaine latitude grâce à son cours de 2^e secondaire, qui semble être un facteur important expliquant son usage régulier des simulations. D'ailleurs, il l'exprime lui-même dans son entrevue en précisant que, même en 3^e secondaire, il avait cette liberté-là. Philippe abonde aussi dans ce sens et sa pratique est bien différente entre ses groupes de 4^e secondaire et ceux de monde contemporain. Le manque de

⁵⁹ Elle consiste à se mettre à la place d'un acteur contemporain d'un événement historique : pourquoi a-t-il fait ce choix ? ; est-ce qu'un autre choix était possible ? ; pouvait-il collaborer avec d'autres personnes ? ; etc. La limite soulignée par plusieurs chercheurs (Martineau, 1998; Prost, 1996; Ségal, 1996; Seixas & Peck, 2004; Wineburg, 2001) est de vivre ce moment avec nos références culturelles actuelles, autrement dit vivre un présentisme. C'est pourquoi l'empathie historique requiert une contextualisation soutenue par des sources variées.

temps est une contrainte qui joue aussi sur l'intervention éducative en général, nous y reviendrons.

5.1.3. Les activités hors-classe

La question 14 indique que le manuel est parfois un outil pour donner des devoirs et rarement un outil d'évaluation. Considérant ce que nous avons déjà mentionné concernant l'usage du manuel et des cahiers, nous constatons que les devoirs sont liés à l'enseignement en classe. Par exemple, les cas qui ont un usage régulier, voire intensif d'un cahier en classe, proposent souvent cet outil pour donner des devoirs ou préparer le cours suivant. En effet, Pierre, André et Jacques mentionnent, dans leurs entrevues, qu'ils demandent à leurs élèves de lire les parties pertinentes du cahier pour les préparer au cours, les familiariser avec un vocabulaire préalable. De plus, le cahier sert aussi à compléter les exercices à la maison, généralement lorsque cela n'a pas été terminé en classe ou pour s'avancer. Néanmoins, il est difficile d'établir un lien entre une vision transmissive de l'enseignement et l'usage du cahier car Pierre ou André manifestent des pratiques proches d'une vision disciplinaire mettant l'accent sur la méthode historique.

Toutefois, il faut mentionner que, lorsqu'un cahier n'est pas utilisé en classe par un enseignant, les devoirs sont inexistant dans trois cas (Philippe, Jean, Marie). En outre, le manuel ne sort jamais de la classe, ce qui explique certainement pourquoi le manuel n'est pas un outil courant pour donner des devoirs. Le nombre d'exemplaires du manuel disponibles pour une classe, environ une trentaine, ne permet pas de les sortir de la classe. Cependant, le cahier-maison de Jacques est complémentaire au manuel et, en fait, c'est le seul exemple qui illustre la possession d'un manuel par chaque élève. Ces derniers peuvent alors lire leur manuel à la maison et remplir leur cahier-maison en lien avec leurs lectures.

Marthe et Pierre présentent une pratique différente de celle de Philippe : les projets de recherche sont commencés en classe, mais souvent complétés en devoirs. De plus, Jean est atypique du point de vue des devoirs, car il en donne rarement.

Si les modalités des devoirs ne sont pas les mêmes pour tous les enseignants, les autres activités hors-classe sont aussi rares. Comme nous l'avons indiqué avec l'usage des autres

ressources, le manque de temps et la logistique ne permettent pas d'organiser des sorties aux musées ou de participer à un évènement spécial. Cela dit, nous rappelons que certains sujets (en particulier Pierre et Marie) le font tout de même et jugent l'expérience enrichissante pour leurs élèves.

L'ensemble des données sur les ressources didactiques en classe démontre que le moment d'usage peut expliquer les différentes modalités d'intégrations dans l'intervention éducative selon les enseignants, mais ce sont surtout leurs représentations quant à l'enseignement de l'histoire qui priment. Que ce soit pour la planification, le temps en classe ou les devoirs, le manuel n'est pas un outil structurant la pratique enseignante. En fait, ce sont les cahiers et le récit de l'enseignant qui occupent cette fonction. Les ressources textuelles et iconographiques servent le plus souvent à illustrer et conforter le récit de l'enseignant, même si elles sont parfois dédiées à des activités d'analyse. Cette description est inquiétante et demande certaines nuances, comme nous l'aborderons en examinant l'intervention éducative.

5.2. L'intervention éducative

L'intervention éducative est un objet de recherche complexe à cerner. En effet, les liens et les transactions entre l'enseignant, les élèves et les apprentissages sont divers. Notre recherche propose une description de l'intervention éducative mise en place afin d'exercer la méthode historique en lien avec les ressources didactiques utilisées en classe. Ainsi, lorsque nous abordons l'intervention éducative constatée par nos observations ou supportée par les entrevues, nous devons analyser les différentes modalités et les raisons qui expliquent cette mise en place. Notre discussion porte premièrement sur l'exercice de la méthode historique en mettant l'accent sur les étapes identifiées dans le cadre conceptuel. Deuxièmement, nous décrivons les modalités et les contraintes de l'intervention éducative des enseignants d'histoire au secondaire.

5.2.1. L'exercice de la méthode historique

Si nous rappelons les réponses de la question 16 sur les étapes de la méthode historique suivies par les enseignants, nous pourrions croire que l'exercice de toutes ces étapes est régulier et répété souvent : par exemple, 83% des répondants estiment *analyser l'information* souvent et très souvent avec leurs élèves. Cependant, les observations nous indiquent que l'exercice de la méthode historique est inégal et, surtout, insuffisant, alors que la méthode historique est une

compétence qui s'acquière au fil des situations variées et dédiées à cet objectif (Chowen, 2005; Kohlmeier, 2003; Martineau, 1999; Mayer, 2006; Monte-Sano, 2008). Nous observons que certaines étapes sont privilégiées (la recherche et l'organisation de l'information) et d'autres amplement délaissées (l'analyse et la sélection de l'information ou la formulation d'un problème historique par l'élève). Ainsi, la problématisation est exclusivement formulée par l'enseignant (Jean, Philippe, Pierre, André), quand elle est présente. Pourtant, c'est un élément essentiel pour se poser des questions et démarrer une réflexion historique (Dalongeville & Huber, 2000; De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002; Hassani Idrissi, 2011).

Ensuite, la formulation d'hypothèses n'a été observée que pour un seul cas (André), même si Pierre représente un cas exceptionnel de médiation et de conceptualisation qui pourrait être associé à cette étape. L'enseignement de Jean pourrait aussi être associé à cette étape, mais c'est aussi informel que Pierre. Il ne suffit pas de poser des questions, mais il faut aussi se donner une direction – plusieurs historiens (Carr, 1986; Marrou, 1975; Prost, 1996; Ségal, 1992) expliquent et soutiennent ce processus.

De plus, la recherche d'informations constitue l'étape principale de tous les cas et est particulièrement dominée par du repérage, surtout lorsqu'un cahier ou un manuel est utilisé (Thomas, Jacques). Néanmoins, plusieurs participants (Jean, André, Pierre, Philippe) proposent souvent des activités destinées à la sélection entre différents documents afin de les comparer et, surtout, de retenir l'information la plus pertinente. Nous revenons aux propos exprimés plus hauts : les documents textuels ou iconographiques servent peu souvent à l'analyse, la comparaison et la critique. Toutefois, nous avons remarqué que l'accès authentique de l'élève à la méthode historique contribuera à la progression de son apprentissage. Le repérage et l'observation ne sont pas des activités inutiles, mais devraient permettre de transférer et complexifier des habiletés par des tâches de sélection, de comparaison et d'analyse. Nous observons que ce transfert, cet étayage n'a pas toujours lieu.

L'organisation de l'information est aussi généralement exercée, mais se limite le plus souvent à copier des notes ou les réorganiser dans des tableaux et schémas, en particulier lorsque le cahier ou le récit de l'enseignant est prépondérant. Par exemple, nous avons observé que le récit détaillé de Marthe est toujours accompagné d'un feuillet dans lequel les élèves prennent

des notes au fur et à mesure du défilement du *Power Point*. Jacques présente une pratique semblable, mais propose tout de même une activité de synthèse plus complexe et liée à l'exercice de la sélection d'informations. Il faut aussi mentionner que la rédaction de textes (en particulier chez André ou Philippe) ou de synthèses est moins présente. Pourtant, nous rappelons que les tâches d'écriture organisant des informations permettent une amélioration notable d'habiletés telles que la comparaison, l'argumentation et la critique (Cariou, 2006; Kohlmeier, 2003; Leinhardt, 2000; Leinhardt & McCarthy Young, 1996; MacPhee & Whitecotton, 2011; McCarthy Young & Leinhardt, 1998). L'organisation peut être aussi informelle, particulièrement lorsqu'elle passe par la médiation. Les discussions qui ont lieu alors entre l'enseignant et les élèves indiquent des modalités diverses selon les observations. Si le cours n'est pas principalement animé par le récit de l'enseignant, nous constatons l'effet-TGV dans certains cas. C'est le cas de Thomas, comme l'indique la fréquence élevée de questions/réponses lors de l'usage du cahier. Il existe aussi, tel que déjà mentionné, des occurrences de médiation exemplaire : Pierre avec sa conceptualisation progressive qui part des réponses des élèves et Jean avec ses simulations qui incitent au débat et à l'échange entre élèves. Nous rappelons que la discussion, et surtout la médiation, sont des tâches importantes dans la structuration et l'organisation du savoir historique (Barth, 1993; Gagnon, 2010; Hess, 2004; Kohlmeier, 2006; MacPhee & Whitecotton, 2011). Cependant, l'élève est le plus souvent occupé par une écoute passive, parfois accompagnée de prise de notes.

La dernière étape identifiée par notre cadre conceptuel, présenter et relativiser son interprétation, n'a presque pas été observée (seulement pour Marthe), mais ne semble pas inusitée selon les propos de certains enseignants (Pierre, Philippe, Jean, Marthe et Marie) qui donnent des projets de recherche aboutissant généralement à une présentation orale, graphique ou écrite.

Au-delà de ces étapes, il faut aussi considérer le lien qui existe entre les questions 5, 6 et 7 du sondage. Ce lien peut nous aider à mieux comprendre les données issues des observations et des entrevues. En effet, nous rappelons que seulement 7% des répondants estiment que le manuel devrait servir à exercer la méthode historique (question 5). Or, la question 7 aborde précisément le rôle du manuel en lien avec l'exercice de la méthode historique. Il n'est pas étonnant de constater que les énoncés de la question 7 sont soit rejetés (dont les plus importants

pour l'exercice de la méthode historique : *comparer des récits* ou *encourager une recherche autonome*), soit périphériques (*montrer des techniques*). Seule l'explication des causes et des conséquences d'un évènement est centrale pour ces enseignants, ce qui met l'accent sur le déroulement du récit et non sur l'élaboration d'une interprétation.

De plus, la question 6 examine la fonction de référence du manuel dont la fonction principale est de *présenter une chronologie des évènements majeurs*. La question 5 nous indique qu'*exposer les faits et les personnages importants* est une fonction centrale du manuel pour les répondants. La concordance entre ces deux questions conforte une démarche de l'histoire soutenue par l'apprentissage des faits importants et non sur l'acquisition graduelle des habiletés liées à la pensée et à la méthode historique.

Ainsi, si nous retenons les liens entre ces trois dernières questions, il n'est pas étonnant d'observer que certaines étapes de la méthode historique soient délaissées, puisqu'elles ne correspondent pas aux fonctions retenues pour le manuel. En effet, les observations en classe confirment qu'utiliser des sources contradictoires, comparer des récits, analyser des ressources ou modéliser des étapes de la méthode historique, ne sont pas des activités courantes. Cependant, il est certain que ces questions examinent les fonctions du manuel et non de toutes les autres ressources didactiques disponibles. La triangulation des données est donc limitée au manuel pour ces derniers constats, mais les observations nous indiquent que, même lorsque le manuel n'est pas utilisé, l'exercice de la méthode historique est peu supporté par le contexte d'apprentissage mis en place par l'enseignant. Autrement dit, les autres ressources didactiques servent principalement à illustrer le récit de l'enseignant et non à élaborer une interprétation selon la méthode historique.

5.2.2. Modalités et contraintes de l'intervention éducative

Les données de cette recherche nous permettent d'identifier des types d'usages en lien avec l'intervention éducative mise en place par les enseignants. La triangulation nous indique qu'il existe des contradictions entre certaines données. C'est pourquoi, au-delà des fréquences d'usage déclarées ou constatées, nous devons examiner les modalités – diverses selon les cas – de ces interventions, mais aussi de certaines contraintes exprimées par les enseignants. Ces

propos identifient les objectifs poursuivis par les enseignants pour l'enseignement de l'histoire et les obstacles à l'apprentissage des élèves qu'ils rencontrent.

Modalités et types d'intervention. Les réponses au sondage concernant les modalités d'usages des ressources (question 15) ainsi que les étapes de la méthode historique suivies (question 16) semblent indiquer que les répondants font souvent lire, analyser et organiser par leurs élèves les informations présentes dans les différentes ressources proposées. Sur la foi de ces réponses, nous pourrions croire, comme nous l'avons déjà mentionné, que la deuxième compétence est bien exercée et développée. Or, nos observations prouvent le contraire ou, du moins, révisent à la baisse le niveau de complexité de l'exercice de la méthode historique. En effet, nous avons remarqué que des étapes de la méthode historique sont peu exercées, voire sont parfois absentes. De plus, aux yeux des répondants, il semble que le principal avantage du manuel est d'être une bonne référence avant d'être un outil pour exercer les techniques (question 9). Ils octroient ainsi au manuel la fonction d'expliquer un récit par la présentation des causes et conséquences, au lieu de leur présenter des techniques ou de les guider dans leurs apprentissages afin d'exercer la méthode historique (question 7). L'opposition entre le statut de référence du manuel et l'exercice restreint d'une méthode persiste toujours.

C'est pourquoi notre typologie devient pertinente pour nuancer les réponses des enseignants. Celle-ci permet d'identifier les pratiques enseignantes en considérant les ressources didactiques utilisées, l'activité des élèves et la structuration de l'enseignant. Bouhon (2009) a démontré un écart entre des pratiques réelles et des pratiques idéales. Nous avons relevé des propos similaires lors de certaines entrevues (Thomas, Marthe, André). Cependant, le constat de Bouhon (2009) n'est pas appuyé par des observations en classe. Notre procédé méthodologique nous permet d'observer l'importance du type *extensif* chez les répondants et, surtout, la très faible part du type *critique*. Toutefois, les données d'observations montrent clairement l'importance de pratiques magistrocentrées qui surpassent l'usage du manuel, des ressources textuelles et des ressources iconographiques. En effet, le récit de l'enseignant ou les cahiers structurent le plus souvent le savoir historique pour les élèves sauf pour les types *extensif-méthodique* et *critique*.

Au moins deux cas observés (Philippe et André) illustrent le type *extensif-méthodique* prédit par le sondage. En fait, les indicateurs liés au type *extensif* ne sont pas suffisants pour convenir au type *extensif-méthodique* puisque l'accès à la méthode historique est notable bien que contrôlé par les enseignants. Il est surtout intéressant de constater que ces pratiques enseignantes varient entre illustrations, récit structurant et pratique autonome. André explique qu'il ajuste son matériel pour répondre aux difficultés de ses élèves, entre autres, en découpant en petites étapes, en sélectionnant les documents, etc. Il y a donc manifestement une pratique guidée, mais pas vraiment autonome. La question de l'étayage se pose : que l'intervention éducative découpe en petites étapes une activité afin de guider les élèves pour un moment est tout à fait convenable, mais qu'en est-il de la progression de la compétence disciplinaire à long terme ? Pour André, il existe une différence du niveau de complexité entre ses cours de 1^{ère} secondaire et ceux de 3^e secondaire, qui se retrouve aussi chez Philippe, entre 2^e cycle et monde contemporain. Il reste alors possible que l'étayage se poursuive et conduise à une pratique réellement autonome de la méthode historique au fil du temps, mais, pour le confirmer, il faudrait suivre ces enseignants sur plus de six périodes. Cependant, comment expliquer l'importance de la méthode historique pour le type *critique* ?

L'autonomie des élèves et leur accès à la méthode historique sont indéniables dans la pratique de Pierre, alors qu'il a des groupes de 1^{ère} secondaire. Nous pourrions l'expliquer par l'expérience plus avancée de Pierre, comparée à celle d'André. Pourtant, Jean, qui est moins expérimenté que Pierre, propose aussi une pratique plus complexe de la méthode historique de type *critique* avec des groupes de 2^e secondaire. À première vue, le niveau enseigné n'explique pas l'étayage réussi ou non de la méthode historique. De plus, Pierre et Jean ont une formation plus avancée, mais lorsque l'on examine le discours d'André, celui-ci aborde des indicateurs propres à un exercice complexe de la méthode historique, mis à part sa réticence à les faire travailler en équipes. La formation ne semble pas non plus un facteur important, surtout si l'on considère les formations avancées de Marthe et Thomas qui sont de types *extensif* et *intensif*. Ce qui semble déterminant est, selon nous, les représentations des enseignants quant à un enseignement efficace de la méthode historique et avant tout les finalités poursuivies par leur cours.

Objectifs poursuivis par les enseignants. Les pratiques exemplaires de Pierre et Jean ne s'expliquent pas par leur formation ni par le niveau enseigné. Toutefois, les cas représentant le 2^e cycle, en particulier le cours de 4^e secondaire, démontrent des pratiques plus magistrocentrées évacuant l'exercice de la méthode historique. Il semble donc que le cours menant à l'examen ministériel reste une contrainte importante au développement efficace des compétences disciplinaires, comme l'ont montré les recherches sur les programmes antérieurs (Charland, 2002; Martineau, 1999). De plus, la nouvelle progression des apprentissages (MÉLS, 2010, 2011b) est commune aux pratiques de Marthe, Marie ou Thomas, en particulier pour la planification de leurs cours. Cet ajout ultérieur au programme des deux cycles d'histoire pourrait contribuer à conforter, voire relancer, des pratiques magistrocentrées ayant pour but de transmettre un savoir encyclopédique. Loin de vouloir critiquer la pertinence de maîtriser des connaissances historiques, c'est un des arguments qui freinerait l'étayage de la méthode historique : sans savoirs préalables, pas besoin d'exercer la méthode. C'est à peu près ce qu'exprimaient Jacques, Marie et Marthe en disant que les élèves manquent de connaissances, voire de culture, nécessaires pour mettre en contexte une réalité sociale. D'ailleurs, cet élément est aussi repris par Philippe et Pierre pourtant de types plus avancés. Le statut de la connaissance et sa maîtrise, au-delà du manque de temps déjà mentionné, structurerait aussi la pratique enseignante.

Si nous reprenons l'image décrite dans le cadre conceptuel de la taxonomie de Bloom inversée (Wineburg & Schneider, 2009), la connaissance historique est importante, mais ne devrait pas être la base qui incite à travailler la méthode historique, au contraire. Pourtant, cette attitude que nous observons est aussi rapportée par d'autres recherches (Demers, 2012; Moisan, 2010b). Si des problèmes historiques ne sont pas posés, si des documents divers et conflictuels ne sont pas proposés, si l'analyse, la comparaison et la critique ne sont pas exercées, alors le processus permettant de construire un nouveau savoir historique devient caduc. Néanmoins, tous les enseignants interrogés veulent la réussite de leurs élèves, mais la pression sociale et institutionnelle des taux d'échecs à l'examen ministériel est indiscutable. D'ailleurs, même Jean – qui est de type *critique* – rappelle la difficulté d'un programme thématique et les contraintes de temps pour le cours de 4^e secondaire. Il faut mentionner en passant que l'approche thématique est le principal reproche adressé au cours de 4^e secondaire, repris par Philippe, Jacques, et ce

reproche fait écho au milieu enseignant qui a déjà manifesté son désarroi publiquement (Bélanger, 2009; Caron, 2010).

Les contraintes de temps, des attentes du programme et des modalités de l'intervention éducative indiquent des difficultés notables du milieu enseignant à proposer des situations d'apprentissages relevant authentiquement de la compétence disciplinaire. Toutefois, les enseignants identifient d'autres obstacles. S'il y a un manque de connaissances générales chez leurs élèves, plusieurs mentionnent aussi les difficultés de lecture. Alors que plusieurs chercheurs (Boix-Mansilla & Gardner, 1997; Leinhardt, 2000; Nokes et al., 2007; VanSledright, 2012; Wineburg, 1991a, 1991b) ont démontré les processus spécifiques de lecture en histoire relevant de la méthode historique, il faut s'interroger à savoir si les difficultés de lecture sont insurmontables et justifient des pratiques magistrocentrées. Pierre ne semble pas le croire, en mentionnant qu'il a déjà enseigné avec des groupes en difficultés, mais ajustait sa pratique en conséquence. Cependant, cet ajustement n'était pas au niveau des activités proposées par Pierre, par exemple en augmentant ses pratiques magistrocentrées, mais il le faisait par un étayage adapté et un découpage en plus petites étapes. André propose d'ailleurs ce type de découpage et présente effectivement une intégration de la méthode historique dans ses pratiques. Remarquons aussi la pratique de Jean, axée sur les simulations, qui incite à la lecture et à l'analyse de divers documents tout en impliquant les élèves dans des situations d'échanges et de médiations autonomes. Dès lors, nous pensons que les obstacles de lectures sont évidents, mais pas insurmontables. De plus, certaines pratiques magistrocentrées proposent plusieurs documents textuels par le biais d'un TBI ou d'un projecteur. Les enseignants ne s'empêchent pourtant pas d'utiliser des textes – leurs modalités d'usages sont relatives à leurs représentations et permettent le plus souvent d'asseoir leur récit.

En outre, presque tous les enseignants ont insisté sur les différences de leurs groupes d'élèves actuels comparés à d'autres années : de nos jours, les élèves sont habitués à être stimulés par l'interactivité, les vidéos, les images et les nouvelles technologies. Certains cas justifient leurs pratiques illustratives pour cette raison : les élèves sont habitués à être sollicités visuellement dans leur vie de tous les jours, il serait donc préférable selon les enseignants interrogés que le cours d'histoire s'y adapte et propose un récit illustré pour capter leur intérêt.

Le souci de l'intérêt des élèves est un dénominateur commun à plusieurs entrevues et devient un objectif important pour leurs cours.

Pourtant, l'intérêt des élèves ne peut être simplement rejoint par la présentation d'un récit plus illustré ou habillé aux allures d'un conte : « les images tirées de la contemplation des choses ne sont ni l'étoffe, ni la trame de l'histoire. [...] Une méthode d'observation qui s'arrête à l'image des choses observées reste en deçà du véritable travail historique » (Not, 1979, p. 280). En outre, Jean remarque que les jeunes n'ont pas plus d'habiletés à lire une image qu'un texte. C'est pourquoi l'exercice de techniques d'analyse et d'interprétation est important en classe d'histoire, bien qu'il ne semble pas être une pratique régulière et généralisée. En effet, alors que l'activité d'écoute est liée avec le récit de l'enseignant le plus souvent, c'est aussi l'observation qui est une tâche régulière des élèves en lien avec les ressources iconographiques. Certes, les illustrations proposées par les enseignants lors de leurs explications peuvent avoir le mérite de clarifier ou de mettre une image sur une idée. Cependant, si l'usage des ressources iconographiques se limite à de l'observation, il y a lieu de se questionner sur la progression réelle des habiletés des élèves dans ce contexte.

Nous comprenons que plusieurs contraintes contribuent à structurer des pratiques enseignantes diverses : le manque de temps, les attentes du programme, leurs représentations, la pression institutionnelle, l'acquisition des connaissances par les élèves ou la stimulation de leur intérêt. Ce que Cuban (1993) exprimait déjà, comme Bouhon (2009) et Demers (2012) récemment, nous le pensons aussi : la culture scolaire détermine les pratiques enseignantes. Ce que nous avons décrit ne devrait pas servir à dénigrer les pratiques constatées des enseignants – les pressions sociales et institutionnelles sont réelles ; pour s'en convaincre, il suffit de lire les journaux sur le débat entourant la question nationale et le programme d'histoire de 4^e secondaire durant l'été 2006 (Boutonnet et al., 2012; Bouvier, 2007; Cardin, 2010; Dagenais & Laville, 2007) et encore plus récemment à l'hiver 2013 (Cardin, 2013; Cardin, Demers, Éthier, & Lefrançois, 2013; Delorme, 2013; Laporte, 2013). Que faut-il enseigner dans les cours d'histoire ? Cette question a attisé ce débat au Québec, mais aussi dans d'autres pays à différents moments : au Canada (Granatstein, 1998), aux États-Unis (Evans, 2004), en Grande-Bretagne (Rosenzweig & Weinland, 1986) et ailleurs (Grever & Stuurman, 2007; Nash et al., 2000). Les difficultés de lecture ne sont pas négligeables et sont le fardeau commun des tous les

enseignants. Néanmoins, notre analyse descriptive démontre que certaines pratiques exemplaires sont possibles et que notre typologie fournit des indicateurs observables (en particulier sur les étapes exercées de la méthode historique). Si les débats téléologiques sont nécessaires et inhérents aux disciplines scientifiques, l'intérêt pour les recherches praxéologiques est souvent écarté par ces débats alors qu'elles nous renseignent autant, sinon plus, sur la réalité des pratiques enseignantes. Loin de vouloir critiquer ou dénigrer les autres types présentés, nous pensons que la culture scolaire qui influence les pratiques enseignantes est un enjeu important à cerner. En effet, nous estimons que cette culture pourrait expliquer la prégnance de certaines pratiques magistrocentrées alors que les ressources utilisées changent au cours de la carrière des enseignants.

Conclusion

Cette recherche visait à analyser et décrire les pratiques enseignantes en lien avec l'usage des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique à l'ordre secondaire. Pour la conclusion, nous résumons brièvement le contenu et les objectifs poursuivis par chaque chapitre de la présente thèse. Nous poursuivons en présentant les retombées scientifiques et sociales de ce travail. Enfin, nous signalons de nouvelles perspectives de recherche dans le domaine de la didactique des sciences humaines.

Rappel des chapitres

La problématique, établie au premier chapitre, interroge la place du manuel et des autres ressources didactiques dans l'intervention éducative des enseignants d'histoire depuis l'implantation de la réforme. En effet, de nouvelles conditions d'apprentissages mises en place par le renouveau pédagogique peuvent induire des pratiques enseignantes et des apprentissages par les élèves divers. Or, le programme de formation de l'école québécoise requiert le développement de compétences disciplinaires propres à l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Il importe alors de se demander quelles sont les pratiques enseignantes concernant l'exercice de la méthode historique et les ressources utilisées pour la réaliser. Ce problème se pose depuis l'implantation de la dernière réforme, puisque peu de recherches au Québec ont observé les pratiques enseignantes et ont décrit l'usage des ressources didactiques au secondaire. C'est pourquoi nous avons lié l'intervention éducative avec les ressources utilisées et la manière dont la méthode historique était travaillée en classe. Nous avons alors formulé les deux objectifs suivants : (1) documenter et analyser l'usage des ensembles didactiques d'histoire et des ressources complémentaires par les enseignants d'histoire au secondaire ; (2) documenter et analyser l'intervention éducative des enseignants en regard de l'exercice de la méthode historique.

Le deuxième chapitre constitue le cadre conceptuel et circonscrit notre compréhension de l'avancement actuel de la recherche et de la théorie sur les pratiques enseignantes en histoire.

En fait, nous avons découpé ce chapitre en trois parties : l'exercice de la méthode historique, l'intervention éducative et l'utilisation des ressources didactiques. Ce découpage permet de comprendre quelles étapes ou activités sont reliées à la méthode historique, quelles modalités de l'intervention éducative sont possibles et quelle est notre connaissance actuelle sur l'usage des ressources didactiques. La méthode historique nécessite de travailler avec des sources d'informations diverses, parfois contradictoires, afin de s'interroger et structurer une interprétation historique critique et rigoureuse. La qualité et le nombre des situations d'apprentissages sont donc déterminants du degré de maîtrise de cette compétence disciplinaire par les élèves. Par ailleurs, nous décrivons différents modèles (MIE) permettant l'accès de l'élève à la méthode historique. En fait, les représentations praxéologiques et téléologiques de l'enseignant sur la discipline historique et l'apprentissage des élèves déterminent la distinction entre ces modèles. Nous avons aussi exposé l'état actuel de la recherche sur l'usage du manuel, même si très peu de recherches ont abordé ce sujet : le manuel est un outil très utilisé, mais son usage semble partiel, pragmatique et diversifié selon les enseignants. Cependant, peu de recherches ont observé les modalités de cet usage ainsi que celui des autres ressources didactiques. En partant de nos explications provenant des trois parties du cadre conceptuel, nous avons postulé l'existence de trois types d'usages distincts par les enseignants selon leurs relations à des pratiques magistrocentrées ou pédocentrées : *intensif, extensif et critique*.

Le troisième chapitre explique nos choix méthodologiques pour observer et analyser l'usage des ressources didactiques en classe d'histoire. Nous avons proposé un design de recherche descriptive permettant de trianguler les données afin d'avoir un portrait détaillé et précis de certaines pratiques. Nous avons alors élaboré trois outils pour la collecte de données : 1) un sondage en ligne sur les fonctions attribuées au manuel et sur les fréquences/modalités d'usages des autres ressources afin de déduire les types d'usages décrits dans le cadre conceptuel ; 2) une série d'observations auprès d'enseignants volontaires sélectionnés à partir de leur résultat au sondage ; 3) une entrevue semi-dirigée avec chaque participant afin de mieux expliciter ce qui a été observé et les raisons qui structurent leurs pratiques ainsi que leurs usages des ressources en classe. La principale limite de cette recherche est la taille et la nature de l'échantillon, lequel est de convenance et donc non représentatif de toutes les pratiques enseignantes en classe d'histoire au secondaire pour le Québec. Ainsi, les données sur l'usage

des ressources didactiques ainsi que l'exercice de la méthode historique ne sont peut-être pas entièrement appréhendés. Cependant cette limite est relative considérant que, d'une part, la triangulation des données permet d'illustrer certaines tendances qui auraient pu nous échapper par un simple sondage ou de simples observations, et que, d'autre part, les participants présentent des profils suffisamment variés pour correspondre à une majorité d'enseignants en histoire au secondaire.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche pour chacun des outils de collecte. Les résultats sont illustrés sous plusieurs formes afin de regrouper et de synthétiser les données. Des tableaux, graphiques, calculs statistiques et analyses qualitatives nous ont permis de dresser des portraits généraux pour chaque type de données. Cela nous a conduit à travailler ces données par une étude multicas afin de comparer et analyser des pratiques et propos propres aux types d'usages identifiés par le cadre conceptuel.

Le cinquième chapitre propose une discussion sur l'ensemble des résultats décrits dans le quatrième chapitre. Des tendances générales sont alors décrites concernant l'usage des ressources didactiques, l'intervention éducative et les contraintes qui expliqueraient certaines pratiques. Ces tendances dressent le portrait de pratiques enseignantes diversifiées et nous invitent à poursuivre de nouvelles recherches dans le domaine de l'enseignement de l'histoire.

Retombées de la recherche

Comme mentionné dans le premier chapitre, nous prévoyions des retombées premièrement scientifiques, mais aussi sociales. Nous estimons, au regard des résultats présentés et discutés, avoir atteint nos objectifs de recherche. En effet, la diversité et la triangulation de nos données nous permettent d'établir des constats ou tendances générales liés à notre sujet de recherche.

Les retombées scientifiques

Tout d'abord, notre thèse a mis en évidence l'existence de différents types d'usages des ressources didactiques : *intensif*, *extensif* et *critique*. Nous avons proposé une synthèse de leurs indicateurs respectifs à la fin du quatrième chapitre. En outre, la triangulation des données nous a conduit à formuler un quatrième type qui présente des caractéristiques partagées entre les types

extensif et *critique* : le type *extensif-méthodique*. Le sondage démontre la prépondérance du type *extensif* et la quasi-absence du type *critique*. En effet, le procédé de choisir et rejeter les énoncés nous indique des fonctions attribuées au manuel diverses permettant d'identifier ces types. Même si le choix était restreint à des énoncés prédéfinis, l'ensemble des résultats du sondage confirme l'importance du type *extensif*. Toutefois, les données des observations et des entrevues ont nuancé ces premiers résultats. En fait, la pratique enseignante se structure selon différentes contraintes et si les types *intensif* et *extensif* se retrouvent dans certains cas, la présence du type *critique* est aussi confirmée sans être nécessairement courante. À ce propos, notre thèse met en évidence la complexité de l'intervention éducative et surtout que des pratiques exemplaires sont possibles afin d'exercer la méthode historique avec des élèves du secondaire.

Pour ce qui est des ressources didactiques, le manuel ne semble pas l'outil ou le moyen le plus utilisé pour enseigner l'histoire, même si c'est un outil qui conserve un statut de référence et d'autorité. En fait, l'usage du manuel n'est pas aussi important que le laisse supposer le sondage ou d'autres recherches. En effet, nous observons que le temps d'usage constaté en classe varie beaucoup d'un enseignant à l'autre tout en restant relativement faible. Il est surtout utilisé à des fins d'illustrations, parfois pour lire ou repérer des informations. L'analyse et la critique du contenu n'est pas une pratique courante. Ceci est aussi confirmé par les entrevues. Il faut ajouter que le manuel est peut-être plus utilisé par des enseignants débutants, mais cela reste à démontrer. De plus, la formation universitaire ne semble pas influencer le type d'usages des ressources didactiques. Cependant, nous remarquons que tous les enseignants ont déclaré changer leur usage du manuel au fil du temps, principalement pour des raisons d'autonomie professionnelle et de liberté de mouvement. Dès lors, nous constatons que le manuel ne structure pas la pratique et la planification des enseignants tel que mentionné par les recherches à l'ordre primaire. Il nous a fallu donc nous interroger sur les ressources qui occupaient davantage ce rôle de structuration.

Le cahier d'exercices et le cahier-maison semblent jouer ce rôle pour certains cas. Que ce soit une particularité du contexte québécois ou non, les différents types de cahiers conduisent souvent aux mêmes modalités d'usages : lire, surligner, annoter et compléter les exercices. L'activité de l'élève est alors prédéterminée par un chemin élaboré soit par l'enseignant, soit par une maison d'édition. Il importe ainsi de se questionner sur la qualité de ces outils, sans

oublier que les cahiers d'exercices n'ont pas besoin d'être approuvés par le ministère au contraire du manuel. Toutefois, il faut mentionner que le cahier est la seule ressource qui présente un usage aussi contrasté : il peut être très utilisé comme il peut ne pas l'être du tout. C'est pourquoi les représentations, les motivations et les choix des enseignants nous expliquent la différence de ces usages. En effet, bien que les types *critique* ou *intensif* puissent proposer l'usage du cahier d'exercices, c'est principalement la fréquence de cet usage qui détermine sa prépondérance ou non sur la structuration du savoir historique. Par exemple, un usage intensif s'écarte rarement du cahier alors qu'un usage critique le limite davantage à une préparation au cours qui est complétée par un exercice authentique de la méthode historique au travers de situations d'apprentissages complémentaires.

Si le cahier peut expliquer en partie cette structuration, l'importance du récit explicatif le montre aussi. Le sondage et la majorité des pratiques observées attribuent une place importante au récit de l'enseignant qui structure le savoir historique pour les élèves. L'activité de l'élève est alors souvent limitée à l'écoute et/ou la prise de notes. Le récit est souvent appuyé par de nombreuses illustrations, provenant de différentes sources : le manuel, le cahier, les cartes, les photographies ou les schémas. Le type *extensif* en est d'ailleurs le meilleur exemple. En effet, ce dernier met l'accent sur la diversité des ressources utilisées pour attirer l'attention des élèves et soutenir le récit de l'enseignant. C'est pourquoi, lorsque les illustrations sont présentées aux élèves, l'analyse et la critique de ces ressources sont peu exercées. Il faut aussi mentionner que l'intégration des TIC sert le plus souvent à présenter le récit et ses illustrations, ce qui accentue des pratiques déjà magistrocentrées. En fait, l'importance du cours magistral se confirme et détermine souvent l'exercice effectif de la méthode historique : plus le temps est dédié à l'écoute du récit par les élèves, moins les élèves accèdent et maîtrisent les étapes de la méthode historique.

Les modalités d'usages des ressources ainsi que les étapes suivies de la méthode historique déclarées par les répondants semblent nous indiquer que la méthode historique est bien exercée alors que les observations nous indiquent le contraire. Cependant, il importe de distinguer l'usage des ressources en l'absence de la méthode historique et l'usage des ressources qui met effectivement en œuvre la méthode historique. En effet, l'exercice de la méthode historique est inégal et se limite le plus souvent à certaines étapes (repérer et organiser

l'information sous forme de notes) au détriment des plus nécessaires (problématiser, sélectionner, synthétiser, relativiser). Cet exercice dépend bien des situations proposées aux élèves et non des ressources utilisées⁶⁰. En outre, notre thèse avance que les situations de médiation et de construction commune (par une simulation ou une situation-problème par exemple) semblent le plus approprié pour exercer la méthode historique, mais que la plupart du temps est destiné au récit de l'enseignant. Cette contradiction entre le sondage et les observations confirme l'écart entre des pratiques constatées et des pratiques idéales ou simplement déclarées. Il ne faut pas y voir la mauvaise foi des enseignants pour bien paraître ou simplement par désirabilité sociale, au contraire cela pose le problème de comprendre les motivations qui expliquent les choix et les pratiques des enseignants. Les entrevues nous signalent des inquiétudes et des contraintes importantes qui structurent les pratiques enseignantes autant que leurs représentations sur l'enseignement de l'histoire et sur l'apprentissage des élèves.

Ces contraintes ne sont pas nouvelles et reviennent à celle déjà mentionnées par certaines recherches : le manque de temps ; la pression de l'examen ministériel de 4^e secondaire ; la lourdeur du programme ; la nouvelle progression des apprentissages ; le problème de l'approche chronologique versus thématique et la répétition qu'elle induirait ; les difficultés de lecture des élèves ; leur manque de connaissances ; la stimulation de leur intérêt pour l'histoire. Il semblerait que le cours de 4^e secondaire concentre davantage ces dernières contraintes. En effet, les enseignants du 1^{er} cycle démontrent des pratiques exemplaires au regard d'un exercice complexe et diversifié de la méthode historique principalement en raison du nombre de situations proposées et de la médiation/conceptualisation qui s'opère. Nous ne pensons pas qu'il soit juste de limiter l'analyse des résultats au niveau enseigné, c'est-à-dire que tout s'expliquerait par le fait d'enseigner en 4^e secondaire. En effet, les contraintes mentionnées dépassent le contenu du programme et pourraient résider dans la culture scolaire ambiante. Sinon, comment expliquer le changement de pratiques en cours de carrière ? Se conformer à une pratique courante au travers des pressions sociales et institutionnelles permettrait d'expliquer la persistance de pratiques

⁶⁰ Rappelons le cas de Jean qui illustre l'usage du manuel le plus important de tous les répondants, alors que cet usage est destiné à la critique, l'analyse et la sélection des informations dans le manuel. Ce type de tâche exerce authentiquement la méthode historique même si c'est le manuel qui est utilisé.

magistrocentrées alors que les ressources et les moyens d'enseignement se diversifient sans augmenter l'accès et l'exercice de la méthode historique.

Les retombées sociales

Elles sont peut-être moins nombreuses, mais elles ont au moins le mérite de prolonger la discussion des résultats. Nous notons que les ressources didactiques sont très diversifiées. L'engouement entourant les nouvelles technologies n'y est sûrement pas étranger : l'accès à Internet, la présence du TBI ou d'un projecteur tendent à remplacer les manuels, les rétroprojecteurs et les vieux tableaux noirs, mais la finalité du cours d'histoire ne change pas. En effet, les enseignants sont soucieux de la réussite de leurs élèves, mais se sentent contraints par les attentes du programme et de la société. Les choix pour proposer un programme de formation, en particulier en histoire et éducation à la citoyenneté, sont influencés par des courants sociaux et politiques. Le problème n'est pas aisé à résoudre, surtout lorsque la dynamique de l'école et de la société évolue au rythme de la mondialisation et de la multiculturalité. La thèse met en évidence un faible exercice de la méthode historique. Pourtant, cette dernière pourrait contribuer à développer des habiletés transférables dans la vie quotidienne : critiquer, analyser, débattre, comparer, relativiser, etc. Par exemple, apprendre à discriminer des sources d'informations pour se former une opinion est un atout important pour décoder la presse, les réseaux sociaux ou l'opinion publique. Pourtant, ceci ne semble pas avoir lieu au sein de l'école, ou du moins rarement en classe d'histoire. Si le cours d'histoire sert traditionnellement à transmettre et construire une identité collective, la question des habiletés à argumenter, analyser, prendre des décisions éclairées semble écartée. Les finalités d'expliquer un récit et d'acquérir des connaissances historiques sont importantes, mais nous pensons aussi que cette thèse démontre la diversité des ressources présentées sans contribuer nécessairement au développement d'une pensée historique et critique qui serait pourtant utile pour chaque membre d'une société.

La thèse interroge toujours la place des publications des maisons d'édition dans le milieu scolaire. En fait, il est inquiétant de réaliser les sommes engagées pour renouveler l'achat de matériel didactique approuvé alors que celui-ci ne semble pas être fortement utilisé et se retrouve sur le coin d'une étagère. Les entrevues signalent certaines demandes du milieu enseignant : le

manque de sources primaires ; les propositions didactiques peu adaptables à leurs besoins ; leur désuétude inhérente. D'ailleurs, ceci pourrait expliquer l'importance relative du cahier, qui n'est pas approuvé et qui suit les changements récents du programme d'histoire. Les maisons d'édition s'adaptent au marché, mais la place du matériel didactique devient un enjeu économique plus que scolaire. Il serait pertinent d'accroître les pouvoirs du comité d'approbation aux cahiers d'exercices et peut-être même de subventionner la préparation de matériel didactique créé par des enseignants, sans contraintes de marché et de choix éditoriaux.

De plus, si nous avons trouvé l'exercice d'observer en classe très enrichissant et éclairant sur la pratique quotidienne, il est certain que nos visites ponctuelles ne peuvent décrire et mesurer avec exactitude les pratiques enseignantes. Les attentes du programme sont importantes et il serait envisageable d'évaluer les pratiques enseignantes à grande échelle. Nous prenons pour exemple le cas français et les inspections générales qui permettent de mesurer la qualité de l'enseignement. Bien que le système de conseillers pédagogiques soit efficace, ceux-ci sont trop souvent perçus, à tort ou à raison, comme des courroies de transmission des « dictats » du ministère vers le milieu enseignant et n'ont pas nécessairement l'opportunité d'évaluer et d'ajuster les pratiques enseignantes.

Perspectives de nouvelles recherches

La fin de cette thèse ne clôt pas la discussion des résultats. En fait, nos résultats soulèvent autant de questions qu'ils n'en tranchent. Ce travail a permis d'éclairer, à partir de plusieurs points de vue, l'usage des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. En outre, la persistance des pratiques magistrales pose au moins deux problèmes : la qualité de la formation initiale des futurs enseignants et l'insertion professionnelle en lien avec la culture scolaire. Ces deux facteurs ne sont pas clairement élucidés par nos résultats et mériteraient notre attention future. En effet, comment expliquer des changements de pratiques au cours d'une carrière d'enseignant ? À quel moment jugent-ils être autonomes professionnellement et qu'ils n'ont plus besoin de support didactique ? Pourquoi les enseignants débutants semblent plus proches du matériel didactique alors que leur formation universitaire devrait les inciter à s'en distancer ou du moins à l'utiliser de manière critique ?

L'intégration des TIC reste un domaine à explorer, en particulier en histoire. Alors que les maisons d'édition proposent de plus en plus de matériel complémentaire en ligne ou compatible avec l'utilisation d'un TBI, il importe de se demander pourquoi ces nouvelles technologies semblent accentuer des pratiques magistrocentrées et si cet engouement a un impact sur des pratiques plus socioconstructivistes. La diversité des ressources disponibles s'accroît, mais les habiletés de lecture et d'analyse ne semblent pas augmenter.

Cette thèse a aussi mis volontairement l'accent sur la pratique enseignante puisque c'est l'enseignant qui planifie et structure son intervention éducative. Pourtant, lorsque nous parlons de l'institution scolaire, au-delà des enseignants, du personnel, des programmes, du matériel didactique, c'est aussi l'élève qui apprend. Alors que plusieurs recherches ont analysé et critiqué le manuel comme outil de médiation culturelle, très peu de recherches ont abordé la réception des élèves. Même si nous avons démontré un usage faible du manuel, celui-ci conserve un statut d'autorité encore très important. La question de la réception des élèves reste alors pertinente, sans oublier que le manuel n'est probablement pas le seul outil de médiation à considérer, nous pensons notamment au récit de l'enseignant.

En outre, il faut mentionner que la présentation et l'analyse des résultats proposées dans ce travail ne met pas non plus un point final à leur exploitation. En effet, une analyse factorielle de correspondance multiple du sondage serait envisageable afin de dégager des profils de réponses par rapport aux fonctions retenues ou rejetées. La constitution d'un échantillon représentatif serait aussi pertinente, mais nécessiterait l'assistance d'une commission scolaire ou même du ministère. Ceci permettrait de préciser et généraliser la réalité des quatre types qui ont été inférés. L'analyse qualitative des entrevues pourrait aussi se concentrer sur des questions particulières par le biais de focus-groupe et devrait notamment insister sur l'influence des contraintes mentionnées par certains enseignants.

La thèse s'achève, mais notre intérêt pour la recherche ne s'amenuise pas. Le but de celle-ci n'était en aucun cas de dénigrer ou critiquer les pratiques enseignantes ni de militer pour des pratiques cohérentes avec les théories socioconstructivistes. Le milieu scolaire est complexe et les tumultes de la société se concentrent à l'école. Enseigner n'est pas simplement, faire apprendre un théorème mathématique, une formule chimique ou une date historique, c'est aussi

participer à la formation de futurs citoyens autonomes et responsables. C'est pourquoi nos objectifs de recherche visaient à décrire des pratiques enseignantes, ce qui concernera aussi la formation initiale des futurs enseignants et fera peut-être réfléchir ceux qui sont déjà dans le milieu. Si l'histoire permet de s'interroger sur le passé pour mieux comprendre notre présent et se projeter dans le futur, la recherche sur l'enseignement de l'histoire devrait servir aussi à cet effet pour améliorer le milieu scolaire, la pratique enseignante et les apprentissages des élèves.

Bibliographie

- Alridge, D. (2006). The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King Jr. *Teachers College Record*, 108 (4), 662-686.
- Andrews, R., McGlynn, C., & Mycock, A. (2009). Students' Attitudes Towards History: Does Self-Identity Matter? *Educational Research*, 51 (3), 365-377.
- Apple, M. W. (1989). Textbook Publishing: The Political and Economic Influences. *Theory into Practice*, 28 (4), 282-287.
- Apple, M. W. (1992). The Text and Cultural Politics. *Educational Researcher*, 21 (7), 4-11,19.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (1991). Introduction. Dans M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (dir.), *The Politics of the Textbook* (p. 1-21). New-York: Routledge.
- Araújo-Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y., & Lemire, J. (2006). Connaissance et utilisation des manuels scolaires québécois. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (p. 301-328). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Astolfi, J.-P. (1994). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF Éditeur.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF Éditeur.
- Bachelard, G. (1983). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: J. Vrin.
- Bain, R. (2006). Rounding Up Unusual Suspects: Facing the Authority Hidden in the History Classroom. *Teachers College Record*, 108 (10), 2080-2114.
- Baquès, M.-C. (2005). Manuels d'histoire et pratiques scolaires en France depuis 1880. Dans J.-L. Jadoulle (dir.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir* (p. 33-53). Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.
- Barth, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langages*, 66, 46-58.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2008). "It Wasn't a Good Part of History". National Identity and Students' Explanations of Historical Significance. Dans L. S. Levstik & K. C. Barton (dir.), *Researching History Education. Theory, Method and Context* (p. 240-272). New York: Routledge.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2005). "History, Identity and the School Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (1), 85-116.

- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2010). "You Can Form Your Own Point of View": Internally Persuasive Discourse in Northern Ireland Students' Encounters With History. *Teachers College Record*, 112 (1), 142-181.
- Beck, I., & McKeown, M. (1994). Outcomes of History Instruction: Paste-up Accounts. Dans M. Carretero & J. Voss (dir.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (p. 237-256). Hillsdale, N.J.: LEA.
- Bélangier, M. (2009). Lettre à Mme Michelle Courchesne, Ministre de l'éducation, du loisir et du sport. *Traces*, 47 (3), 30-31.
- Berti, A. E. (1994). Children's Understanding of the Concept of the State. Dans M. Carretero & J. Voss (dir.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (p. 17-48). Hillsdale, N.J.: LEA.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1), 1-35.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants des sciences et d'histoire au secondaire*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec).
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 117-129.
- Boix-Mansilla, V. (2000). Historical Understanding. Beyond the Past and into the Present. Dans P. Seixas, P. Stearns & S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History : National and International Perspectives* (p. 390-418). New York: New York University Press.
- Boix-Mansilla, V., & Gardner, H. (1997). Of Kinds of Disciplines and Kinds of Understanding. *Phi Delta Kappan*, 78 (5), 381-386.
- Boix-Mansilla, V., & Gardner, H. (2008). Disciplining the Mind. *Educational Leadership*, 65 (5), 14-19.
- Boone, P. T. (2010). *Explicit Instruction in United States History Textbooks Exercises: The Role of Exercises in Navigating and Critically Evaluating Textbooks*. (Mémoire de maîtrise, University of Nevada, Reno).
- Booth, M. (1994). Cognition in History: A British Perspective. *Educational Psychologist*, 29 (2), 61-69.
- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire*. Paris: Inspection Générale de l'Éducation Nationale.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à leur enseignement*. (Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain-La-Neuve, Louvain-La-Neuve).
- 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 & A. Meunier (dir.), *Histoire, Musées et éducation à la citoyenneté* (p. 29-55). Québec: Éditions Multimondes.

- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal).
- Boutonnet, V., Cardin, J.-F., & Éthier, M.-A. (2012). Les représentations quant à la place des savoirs dans l'éducation historique telles qu'elles se sont manifestées lors du débat concernant le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010). (*Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté* (p. 91-110). Lyon: INRP.
- Bouvier, F. (2007). Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61 (2), 261-270.
- Braxmeyer, N. (2007). Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège. *Éducation & formations (Ministère de l'éducation nationale)*, 76, 93-104.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Bruner, J. S. (1966). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruyère, C. (2008). Manuels scolaires américains : les éditeurs sur tous les fronts. *Sources*, 20, 83-100.
- Bugnard, P.-P. (2011). La problématisation en histoire enseignée. *Le cartable de Clio*, 11, 189-203.
- Cardin, J.-F. (2010). Quebec's New History Program and "la Nation": A Commented Description of a Curriculum Implementation. Dans I. Nakou & I. Barca (dir.), *Contemporary Public Debates Over History Education* (p. 185-201). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Cardin, J.-F. (2013). De la supposée "dénationalisation" des programmes d'histoire. *Le Devoir*, 11 mars 2013.
- Cardin, J.-F., Demers, S., Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2013). Le pathos antididactique des messages de la Coalition pour l'histoire. *Le Devoir*, 28 mars 2013.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 57-67.
- Cariou, D. (2006). Récit historique et construction du savoir au en classe d'histoire au lycée. *Cartable de Clio*, 6, 174-184.
- Caron, L. (2010). Histoire et éducation à la citoyenneté, 2e cycle du secondaire : un programme à repenser. *Traces*, 48 (2), 15-17.
- Carr, E. H. (1986). *What is History?* New York: Palgrave Macmillam [2ème édition].

- Carretero, M., Jaccot, L., & Lopez-Manjon, A. (2002). Learning History Through Textbooks: Are Mexican and Spanish Students Taught the Same Story? *Learning and Instruction*, 12, 651-655.
- Chambliss, M., Richardson, W., Torney-Purta, J., & Wilkenfeld, B. (2007). Improving Textbooks as a Way to Foster Civic Understanding and Engagement. *CIRCLE Working Paper*, 54, 2-8.
- Charland, J.-P. (2002). *Le rapport à l'histoire et à la citoyenneté des élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec).
- Charland, J.-P., Éthier, M.-A., & Cardin, J.-F. (2010). Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire du Québec enseignée dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales : recherche sur la conscience historique des adolescents canadiens-français et amérindiens. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 183-211). Québec: Éditions Multimondes.
- Charlebois, E. (2012). *Causes de la pérennité du manuel scolaire québécois au secondaire, dans un contexte de mutation des temporalités favorisée par l'essor des technologies de l'information et des communications*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal).
- Chartrand, S.-G. (2009). Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 37-58.
- Chen, Q. (2010). Curriculum Reform and the Writing of High School History Textbooks in China. *Social Education*, 74 (1), 42-44.
- Chevallard, Y. (1980). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Communication présentée à la Première École d'Été de Didactique des Mathématiques, 7-13 juillet, IREM d'Aix-Marseille.
- Chowen, B. W. (2005). *Teaching Historical Thinking: What Happened in a Secondary School World History Classroom*. (Thèse de doctorat, Université du Texas, Austin).
- Clark, P. (2005). "A nice little wife to make things pleasant": Portrayals of women in social studies textbooks. *McGill Journal of Education*, 40 (2), 241-265.
- Clark, P. (2007). Representations of Aboriginal people in English Canadian history textbooks: Toward reconciliation. Dans E. A. Cole (dir.), *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (p. 81-120). Lanham, MD: Rowman & Littlefield and Carnegie Council for Ethics in International Affairs.
- Clark, P. (2009). The Most Fundamental of all Learning Tools: An Historical Investigation of Textbook Controversies in English Canada. Dans A. Van Gorp & M. Depaepe (dir.), *Auf der Suche Nach der Wahren Art Von Textbüchern* (p. 123-142). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Colby, S. R. (2008). Energizing the History Classroom: Historical Narrative Inquiry and Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3 (3), 60-79.

- Cole, M., & Wertsch, J. V. (1996). Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39 (5), 250-256.
- Collin, S. (2010). *Prise en main de QDA Miner pour l'analyse de données qualitatives*. Montréal: CRIFPE.
- Cooper, H., & Capita, L. (2004). Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons. *Le cartable de Clio*, 3, 155-168.
- Cooper, H., & Dilek, D. (2007). A Comparative Study on Primary Pupils' Historical Questioning Processes in Turkey and England: Empathic, Critical and Creative Thinking. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7 (2), 713-725.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1880-1990*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2010). *As Good As It Gets : What School Reform Brought to Austin*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dagenais, M., & 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.
- Dalongeville, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris: Hachette éducation.
- Dalongeville, A., & Huber, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives*. Lyon: Chronique sociale.
- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris: Hachette Éducation.
- Delorme, F.-X. (2013). Lettre à mon professeur d'histoire. *Le Devoir*, 22 mars 2013.
- Demers, S. (2012). *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).
- Demers, S., Lefrançois, D., & 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 & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 213-245). Québec, QC: Éditions MultiMondes.
- Derose, J. J. (2007). Comparing International Textbooks to Develop Historical Thinking. *Social Education*, 71 (1), 36-39.
- Dubois, A., & Carette, V. (2010). Le retour des manuels : pour quelles utilisations? *Éducation et formation*, 292, 25-34.
- Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire : la conscience historique comme piste de solution ? Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 139-158). Québec: Éditions Multimondes.

- 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 les écoles francophones du Québec.* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec).
- Efthymiou, L. (2007). Sexe, genre et histoire : visibilité des sexes et représentation des genres dans les manuels d'histoire francophones du secondaire québécois, 1980-2004. Dans N. Lucas (dir.), *Femmes et genre dans l'enseignement* (p. 45-70). Paris: Le Manuscrit.
- Epstein, T. L. (1994). America Revised Revisited: Adolescents' Attitudes Towards a United States History Textbook. *Social Education*, 58 (1), 41-44.
- Epstein, T. L. (1997). Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding. *Social Education*, 61 (1), 28-31.
- Esen, Y. (2007). Sexism in School Textbooks Prepared Under Education Reform in Turkey. *Journal for Critical Educational Policy Studies*, 5 (2), 1-15.
- Éthier, M.-A. (2006). Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique. *Canadian Journal of Education*, 29 (3), 650-683.
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2011). Pour un renouvellement de l'analyse des contenus et des usages des manuels d'histoire au secondaire. *Traces*, 49 (1), 30-37.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., & Demers, S. (sous presse). An analysis of historical agency in Québec history textbooks. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8 (2), 1-15.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., & Moisan, S. (2010). Trois recherches exploratoires sur la pensée historique et la citoyenneté à l'école et à l'université. Dans M.-A. Éthier, J.-F. Cardin & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 267-287). Québec: Éditions Multimondes.
- Evans, R. W. (2004). *Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press.
- Falardeau, É., & Cardin, J.-F. (2013, à paraître). Les enseignants du primaire et du secondaire ont-ils vécu la même réforme des programmes au Québec ? *Les Cahiers de l'AQPF*, 3 (1).
- Fang, Z. (2012). The Challenges of Reading Disciplinary Texts. Dans T. L. Jetton & C. Shanahan (dir.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines* (p. 34-68). New York: Guilford Press.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Foster, S. (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2 (1), 5-20.
- Fridaky, E., & Mamoura, M. (2008). Exploring Teachers' Value Orientations in Literature and History Secondary Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1487-1501.

- 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 J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 159-181). Québec: Éditions Multimondes.
- Gauthier, C., Mellouki, M. h., Simard, D., Bissonnette, S., & Richard, M. (2004). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature. Québec: Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval.
- Gérin-Grataloup, A.-M., Solonel, M., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 25-37.
- Gottlieb, E., & Wineburg, S. (2011). Between Veritas and Communitas: Epistemic Switching in the Reading of Academic and Sacred History. *The Journal of The Learning Sciences*, 1-46.
- Granatstein, J. L. (1998). *Who killed Canadian history?* Toronto: Harper Collins Publishers.
- Grant, S. G., Derme-Insinna, A., Gradwell, J. M., Pullano, L., Lauricella, A. M., & Tzezo, K. (2002). When Increasing Stakes Need Not Mean Increasing Standards: The Case of the New York State Global History and Geography Exam. *Theory and Research in Social Education*, 30 (4), 488-515.
- Grever, M., Haydn, T., & Ribbens, K. (2008). Identity and School History: The Perspective of Young People From The Netherlands and England. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 76-94.
- Grever, M., & Stuurman, S. (2007). *Beyond the Canon. History for the 21st Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 44-52.
- Gullberg, T. (2010). Facts, Functions and Narratives in History Teaching in Finland: Attitudes Towards History as Reflected in the Use of Textbooks. Dans P. Helgason & S. Lässig (dir.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (p. 239-267). Göttingen: V&R Unipress.
- Hasni, A., Samson, G., Moresoli, C., & Owen, M.-È. (2009). Points de vue d'enseignants de sciences au premier cycle du secondaire sur les manuels scolaires dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 83-105.
- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan.
- Hassani Idrissi, M. (2011). Un état des lieux de la didactique de l'histoire. Quelles sont les pratiques enseignantes et que dit la recherche ? Le cas du Maroc. *Le cartable de Clio*, 11, 204-210.
- Haydn, T. (2011). The Changing Form and Use of Textbooks in the History Classroom. Dans S. Popp, J. Schumman & M. Schmitz (dir.), *International Society for History Didactics*.

- Analyzing Textbooks: Methodological Issues* (p. 67-88). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Helgason, P. (2010). Critical Thinking and Textbook in History: an Odd Couple? Dans P. Helgason & S. Lässig (dir.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (p. 163-184). Göttingen: V&R Unipress.
- Helgason, P., & Lässig, S. (2010). *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. Göttingen: V&R Unipress.
- Henry, M. (2011). Sacred and Profane American History: Does It Exist in Textbooks? *The History Teacher*, 44 (3), 405-419.
- Hess, D. E. (2004). Discussion in Social Studies: Is It Worth the Trouble? *Social Education*, 68 (2), 151-155.
- Horsley, M. (2001). Emerging Institutions and Pressing Paradoxes. Reports from the Virtual School and 'ecotone', the Virtual and Real Classroom Research on the Nexus Between Printed and Electronic Publishing. Dans M. Horsley (dir.), *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends* (p. 35-51). Sydney: Teaching Resources and Textbook Research Unit.
- Horsley, M., & Lambert, D. (2001). The Secret Garden of Classrooms and Textbooks: Insights from Research on the Classroom Use of Textbooks. Dans M. Horsley (dir.), *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends* (p. 8-23). Sydney: Teaching Resources and Textbook Research Unit.
- Hsiao, Y.-M. (2005). Taiwanese Students' Understanding of Differences in History Textbook Accounts. Dans R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (dir.), *Understanding History. Recent Research in History Education* (p. 54-67). New York: RoutledgeFalmer.
- Huber, M. (2003). La situation-problème comme facilitateur de l'activité du professeur d'Histoire. *Revue Enseñanza de las ciencias sociales des Universités de Barcelone*, 3, 29-38.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Inspection générale de l'Éducation nationale (2010). *Le manuel scolaire à l'heure du numérique. Une "nouvelle donne" de la politique de ressources pour l'enseignement*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- Issit, J. (2004). Reflections on the Study of Textbooks. *History of Education*, 33 (6), 683-696.
- Jadoulle, J.-L. (2004). Apprendre l'histoire dans une perspective sociocognitive. Dans J.-L. Jadoulle, M. Bouhon & A. Nys (dir.), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire* (p. 53-75). Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.
- Jadoulle, J.-L., & Bouhon, M. (2012). *Lorsque le manuel d'histoire adopté par l'enseignant est en rupture avec ses conceptions : quels usages effectifs dans les classes ?*

Communication présentée au Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Université Laval, Québec.

- Janmaat, J. G. (2006). History and National Identity Construction: The Great Famine in Irish and Ukrainian History Textbooks. *History of Education, 35* (3), 345-368.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Sajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 229-252). Saint-Laurent: ERPI.
- Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi).
- Klein, S. R. E. (2010). Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives. *Curriculum Inquiry, 40* (5), 614-634.
- Kohlmeier, J. (2003). *Beyond the Novelty of Historical Thinking : a Study of the Historical Thinking of 9th Grade World History Students with the Consistent Use of a Three-step-instructional Mode*. (Thèse de doctorat, Université de Kansas, Lawrence).
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't She Just Leave"? The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a Ninth Grade World History Course. *Theory and Research in Social Education, 34* (1), 34-57.
- Kon, J. H. (1995). Teachers' Curriculum Decision Making in Response to a New Social Studies Textbook. *Theory and Research in Social Education, 23* (2), 121-146.
- Kuhn, D. (2005). *Education for Thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lambert, D. (1999). Exploring the Use of Textbooks in Key Stage 3 Geography Classrooms: a Small-Scale Study. *Curriculum Journal, 10* (1), 85-105.
- Laporte, G. (2013). Le fiasco de la formation des enseignants en histoire. *Le Huffington Post, 19 mars 2013*.
- Larose, F., & Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherche. *Revue des sciences de l'éducation, 24* (1), 189-228.
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie, 162*, 95-131.
- Lavere, D. B. (2008). The Quality of Pedagogical Exercises in U.S. History Textbooks. *The Social Studies, 99* (1), 3-7.
- Laville, C. (1984). Le manuel d'histoire pour en finir avec la version de l'équipe gagnante. Dans H. Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (p. 77-91). Berne: Peter Lang.
- Laville, C. (1987). Évolution du manuel d'histoire au secondaire. *Bulletin de liaison de la SPHQ, 25* (5), 21-25.

- Laville, C. (1991). Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui. *Traces*, 29 (2), 18-26.
- Laville, C. (2000). À l'assaut de la mémoire collective : discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXIe siècle. *Traces*, 38 (4), 18-26.
- Laville, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique. Mises en perspective et orientations actuelles. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 69-82.
- Laville, C. (2004). Historical Consciousness and Historical Education : What to Expect from the First for the Second. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 165-182). London: University of Toronto Press.
- Laville, C. (2009). L'économie, la religion, la morale: de nouveaux terrains des guerres d'histoire scolaire. *Cartable de Cléo*, 9.
- Le Marec, Y. (2011). Pour un usage pragmatique des manuels d'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois & J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (p. 139-158). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'Université de Sherbrooke. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 161-180). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke).
- Lebrun, J. (2006). Les manuels scolaires réformés au primaire : quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves ? Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni & V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 33-54). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J. (2009). Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines? *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 15-36.
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A., & Grenon, V. (2006). Le rapport au matériel didactique et pédagogique : la nécessité de dépasser l'instrumentalisation de l'intervention éducative. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni & V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 353-356). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., & Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire réformé ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 509-533.

- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R., Spallanzani, C., & Pearson, M. (2002). Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in the Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, 32 (1), 51-83.
- Lebrun, J., & Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 7-14.
- Lee, P. (2004). Understanding History. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 129-164). London: University of Toronto Press.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding in Students Ages 7-14. Dans P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (p. 199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., & Demers, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des "idées vraies" ne prennent pas, tandis que des "idées fausses" ont la vie dure. *Les ateliers de l'éthique*, 6 (1), 43-62.
- Leinhardt, G. (2000). Lessons on Teaching and Learning in History from Paul's Pen. Dans P. Seixas, P. Stearns & S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (p. 223-245). New York: New York University Press.
- Leinhardt, G., & McCarthy Young, K. (1996). Two Texts, Three Readers: Distance and Expertise in Reading History. *Cognition and Instruction*, 14 (4), 441-486.
- Lenoir, Y. (1991a). 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. (1991b). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. (Thèse de doctorat, Université de Paris VII, Paris).
- Lenoir, Y. (2006). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni & V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 13-32). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2011). Toward a Transformation of Practices in Teacher Education. *McGill Journal of Education*, 46 (1), 107-121.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V., & Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (3), 483-516.
- Lenoir, Y., Roy, G., & Lebrun, J. (2001). Enjeux des rapports entre manuels scolaires et intervention éducative. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (dir.), *Le manuel*

- scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 5-21). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Létourneau, J., & Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4^e et 5^e secondaire. L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62 (1), 69-93.
- Lévesque, J.-F. (2011). *L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal).
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Levstik, L. (2008a). What happens in social studies classroom. Research on K-12 social studies practice. Dans L. Levstik & C. A. Tyson (dir.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (p. 50-62). New York: Routledge.
- Levstik, L. S. (2008b). Articulating the silences. Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. Dans L. S. Levstik & K. C. Barton (dir.), *Researching History Education. Theory, Method and Context* (p. 273-289). New York: Routledge.
- Lin, L., Zhao, Y., Ogawa, M., Hoge, J., & Kim, B. Y. (2009). Whose History? An Analysis of the Korean War in History Textbooks from the United States, South Korea, Japan, and China. *The Social Studies*, 100 (5), 222-232.
- Lindquist, D. (2009). The Coverage of the Holocaust in High School History Textbooks. *Social Education*, 73 (6), 298-304.
- Loewen, J. (2007). *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone.
- Loewen, J. (2009). *Teaching What Really Happened : How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Excited About doing History*. New York: Teacher College Press.
- Luke, C., de Castell, S., & Luke, A. (1983). Beyond Criticism: The Authority of the School Text. *Curriculum Inquiry*, 13 (2), 111-127.
- MacIntyre, S., & Clark, A. (2003). *The History Wars*. Carlton: Melbourne University Press.
- MacPhee, D. A., & Whitecotton, E. J. (2011). Bringing the “Social” Back to Social Studies: Literacy Strategies as Tools for Understanding History. *The Social Studies*, 102 (6), 263-267.
- Maggioni, L., VanSledright, B. A., & Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77 (3), 187-213.
- Margairaz, D. (1988). L'utilisation des supports informatifs dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 85, 29-36.

- Margairaz, D. (1989). *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Marino, M. P. (2011). High School World History Textbooks: An Analysis of Content Focus and Chronological Approaches. *The History Teacher*, 44 (3), 421-446.
- Marrou, H.-I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Martineau, R. (1998). La réforme du curriculum: quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté ? *Traces*, 36(1), 38-47.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris, Montréal: L'Harmattan.
- Martineau, R. (2006). Les manuels d'histoire québécois et la réforme pédagogique de 1982. Un bilan critique. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (p. 277-298). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R., & Déry, C. (2002). À la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. Les modulations de la pensée en classe d'histoire. *Traces*, 40 (4), 10-25.
- Masran, N. (2005). *Historical Thinking Skills of Preservice Teachers in Secondary School Social Studies Methods Course*. (Thèse de doctorat, University of Iowa, Iowa City).
- Mayer, R. H. (2003). *Learning to Think Historically: The Impact of a Philosophy and Methods of History Course on Three Preservice Teachers*. Communication présenté à l'American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Mayer, R. H. (2006). Learning to Teach Young People How to Think Historically: A Case Study of One Student Teacher's Experience. *The Social Studies*, 97 (2), 69-76.
- McAndrew, M., Oueslati, B., & Helly, D. (2007). L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire. *Canadian Ethnic Studies*, 39 (3), 173-188.
- McCarthy Young, K., & Leinhardt, G. (1998). Writing from Primary Documents : A Way of Knowing in History. *Written Communication*, 15 (1), 25-68.
- McCormick, T. M. (2010). Generating Effective Teaching through Primary Sources. Dans E. E. Heilman, R. F. Amthor & M. T. Missias (dir.), *Social Studies and Diversity Education. What We Do and Why We Do It* (p. 90-92). New York: Routledge.
- Ministère de l'Éducation (1982). *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4ème secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Calendrier détaillé de l'implantation du programme de formation à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/archives_dfgj/Calendrier/calendrie_2002r.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. HEC, 1er cycle*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/pdf/progrApprSec_histEducCitoyenne_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, 1er et 2e cycle*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www7.mels.gouv.qc.ca/dc/evaluation/pdf/histoire-et-education-a-la-citoyennete-sec.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. HEC, 3e et 4e secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/pdf/progrApprSec_hist2_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, & Direction des ressources didactiques (2007). *L'approbation du matériel didactique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moisan, S. (2010a). Éduquer à la citoyenneté dans un contexte d'altérité. Le cas de trois enseignants d'histoire. Dans M.-A. Éthier, J.-F. Cardin & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 11-27). Québec: Éditions Multimondes.
- Moisan, S. (2010b). *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, Montréal).
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.
- Monte-Sano, C. (2008). Qualities of Historical Writing Instruction : A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices. *American Educational Research Journal*, 45 (4), 1045-1079.
- Monte-Sano, C. (2011a). Beyond Reading Comprehension and Summary : Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41 (2), 212-249.
- Monte-Sano, C. (2011b). Learning to Open Up History for Students: Preservice Teachers' Emerging Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62 (3), 260-272.
- Montgomery, K. (2005). Banal Race-thinking: Ties of blood, Canadian History Textbooks and Ethnic Nationalism. *Paedagogica Historica*, 41 (3), 313-336.
- Moreau, D. (2006). Les manuels, transmission simple ou contribution originale ? Analyse de trois manuels d'histoire nationale. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (p. 251-276). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Morton, T. (2011). Historical Thinking in Secondary Schools: Zones and Gardens. Dans C. Peck (dir.), *New Possibilities for the Past: Sharing History Education in Canada* (p. 195-209). Vancouver: UBC Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

- Nash, G. B., Crabtree, C., & Dunn, R. E. (2000). *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the past*. New York: Vintage Books.
- Neill, A. S. (1971). *Libres enfants de Summerhill*. Paris: François Maspero.
- Nicholls, J. (2005). The Philosophical Underpinnings of School Textbook Research. *Paradigm*, 3 (1), 24-35.
- Nicholls, J. (2006). *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Niclot, D., & Aroq, C. (2006). Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées des enseignants français. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni & V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 55-83). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Nokes, J. D. (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38 (4), 515-544.
- Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching High School Students to Use Heuristics While Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 492-504.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Ogawa, M., & Field, S. L. (2006). Caution, Controversy and Contrition: Recent Development in Japanese History Textbook Content and Selection Process. Dans J. Nicholls (dir.), *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*. (p. 43-60). Oxford: Symposium Books.
- Paxton, R. J. (2002). The Influence of Author Visibility on High School Students Solving a Historical Problem. *Cognition and Instruction*, 20 (2), 197-248.
- Peck, C. (2005). New Approaches to Teaching History. *Canadian Social Studies - Numéro spécial*, 39 (2). Repéré le 26-10-12 à http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_32/Editorial_39_32.htm
- Peck, C. (2011). Ethnicity and Students' Historical Understandings. Dans C. Peck (dir.), *New Possibilities for The Past: Shaping History Education in Canada* (p. 305-324). Vancouver: UBC Press.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF Éditeur.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pomian, K. (1999). *Sur l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Porat, D. A. (2004). It's Not Written Here, But This Is What Happened: Students' Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict. *American Educational Research Journal*, 41 (4), 963-996.
- Potter, L. A. (2003). Connecting with the past. Uncovering clues in primary source documents. *Social Education*, 67 (7), 372-377.

- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur - Chenelière Éducation.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Rodeheaver, M. D. (2009). *An Analysis of U.S. History Textbooks: The Treatment of Primary Sources*. (West Virginia University, Morgantown, Thèse de doctorat).
- Rosenzweig, L. W., & Weinland, T. P. (1986). New Directions of the History Curriculum: A Challenge for the 1980s. *The History Teacher*, 19, 263-277.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenic Development. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Sarra-Bournet, M. (2010). La question nationale dans les manuels de 3^e secondaire. *Traces*, 48 (2), 18-23.
- Saye, J. W., & Brush, T. (2004). Scaffolding Problem-Based Teaching in a Traditional Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, 32 (3), 349-378.
- Schissler, H. (2009). Navigating a Globalizing World: Thought on Textbook Analysis, Teaching and Learning. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1 (1), 203-226.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation, Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques*, (14), 77-93.
- Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Ségal, A. (1990). L'éducation par l'histoire. Dans F. Dumont & Y. Martin (dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après ?* (p. 241-256). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ségal, A. (1991). Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire. *Traces*, 29 (2), 42-48.
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30 (2), 42-48.
- Seixas, P. (1994). When Psychologists Discuss Historical Thinking: A Historian's Perspective. *Educational Psychologist*, 29 (2), 107-109.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? Dans P. Seixas, P. Stearns & S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History : National and International Perspectives* (p. 19-37). New York: New York University Press.

- Seixas, P. (2006a). Les éléments (dimensions) de la pensée historique : un cadre d'évaluation pour le Canada. Vancouver: Centre for the Study of Historical Consciousness. University of British Columbia.
- Seixas, P. (2006b). What is Historical Consciousness? Dans R. W. Sandwell (dir.), *To the Past: History Education, Public Memory and Citizenship in Canada* (p. 11-31). Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Dans A. Sears & I. Wrigth (dir.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (p. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Sewall, G. (2004). World History Textbooks: A Review. New York: American Textbook Council.
- Sewall, G. (2005). Textbook Publishing. *Phi Delta Kappan*, 86 (7), 498-502.
- Sewall, G. (2008). Islam in the Classroom. What the Textbooks Tell Us. New York: American Textbook Council.
- Shanahan, C. (2012). How Disciplinary Experts Read. Dans T. L. Jetton & C. Shanahan (dir.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines* (p. 69-90). New York: Guilford Press.
- Shand, K. (2009). The Interplay of Graph and Text in the Acquisition of Historical Constructs. *Theory and Research in Social Education*, 37 (3), 300-324.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16: Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Snyders, G. (1974). *Où vont les pédagogies non-directives?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G., & Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Spoehr, K. T., & Spoehr, L. W. (1994). Learning to Think Historically. *Educational Psychologist*, 29 (2), 71-77.
- Stearns, P. (1998). Why Study History? *American Historical Association*. Repéré le 12-01-12 à <http://www.historians.org/pubs/Free/WhyStudyHistory.htm>
- Su, Y.-C. (2007). Ideological Representations of Taiwan's History: an Analysis of Elementary Social Studies Textbooks, 1978-1995. *Curriculum Inquiry*, 37 (3), 205-237.
- Tally, B., & Goldenberg, L. (2005). Fostering Historical Thinking with Digitized Documents. *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (1), 1-21.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les éditions Logiques.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants de profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski, Rimouski).

- Thornton, S. J. (2006). What is History in US History Textbooks? Dans J. Nicholls (dir.), *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives* (p. 15-25). Oxford: Symposium Books.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). L'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe. Dans E. Erdmann, R. Maier & S. Popp (dir.), *Geschichtsunterricht international, Worldwide Teaching of history, L'enseignement de l'histoire dans le monde* (p. 301-322). Hanover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Vaeremans, É. (2012). *L'activité de préparation de cours chez les enseignants d'histoire du secondaire : significations et tensions dans le contexte de transformation de la discipline scolaire*. Communication présentée au Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Université Laval, Québec.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche en éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past. *Educational Psychology Review*, 20 (2), 87-110.
- Van Hover, S., & Yeager, E. (2007). "I Want to Use my Subject Matter to...": The Role of Purpose in One U.S. Secondary History Teacher's Instructional Decision-Making. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 670-690.
- Vanhulle, B. (2009). The Path of History: Narrative Analysis of History Textbooks - A Case Study of Belgian History Textbooks (1945-2004). *History of Education*, 38 (2), 263-282.
- VanSledright, B. A. (2004). What Does It Mean to Think Historically... And How Do You Teach It? *Social Education*, 68 (3), 230-233.
- VanSledright, B. A. (2012). Learning with Texts in History: Protocols for Reading and Practical Strategies. Dans T. L. Jetton & C. Shanahan (dir.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines* (p. 199-226). New York: Guilford Press.
- VanSledright, B. A., & Afflerbach, P. (2005). Assessing the Status of Historical Sources: An Exploratory Study of Eight US Elementary Students Reading Documents. Dans R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (dir.), *Understanding History: Recent Research in History Education* (p. 1-20). New York: Routledge Falmer.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires: imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (p. 13-35). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42 (3), 537-561.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Villano, T. L. (2005). Should Social Studies Become History? A Look at Alternative Methods to Activate Schema in the Intermediate Classroom. *The Reading Teacher*, 59 (2), 122-130.

- Vinterek, M. (2010). Different Kinds of Teaching Ressources - Different Kinds of Learning? Teachers' Ends and Means. Dans P. Helgason & S. Lässig (dir.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (p. 121-138). Göttingen: V&R Unipress.
- Vogler, K. (2005). Impact of a High School Graduation Examination on Social Studies Teachers' Instructional Practices. *Journal of Social Studies Research*, 29 (2), 19-33.
- Volodina, T. (2005). Teaching History in Russia After the Collapse of the USSR. *The History Teacher*, 38 (2), 179-188.
- Von Borries, B. (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe. A Report on Youth and History. Dans P. Seixas, P. Stearns & S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History : National and International Perspectives* (p. 246-261). New York: New York University Press.
- Vural, Y., & Özuyanik, E. (2008). Redefining Identity in the Turkish-Cypriot School History Textbooks: A Step Towards a United Federal Cyprus. *South European Society and Politics*, 13 (2), 133-154.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wade, R. C. (1993). Content Analysis of Social Studies Textbook: A Review of Ten Years of Research. *Theory and Research in Social Education*, 21 (3), 232-256.
- Wakefield, J. F. (2006). Textbook Usage in the United States: the Case of U.S. History. Santiago, Chile.
- Werner, W. (2000). Reading Authorship into Texts. *Theory and Research in Social Education*, 28 (2), 193-219.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative Tools of History and Identity. *Culture & Psychology*, 3 (1), 5-20.
- Wiersma, A. (2008). A Study of the Teaching Methods of High School History Teachers. *The Social Studies*, 99 (3), 111-116.
- Wills, J. S. (1994). Popular Culture, Curriculum and Historical Representation: The Situation of Native Americans in American History and the Perpetration of Stereotypes. *Journal of Narrative and Life History*, 4 (4), 277-294.
- Wineburg, S. (1991a). 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.
- Wineburg, S. (1991b). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 495-519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2007). Opening Up the Textbook. *Education Week*, 26 (39), 28-29.

- Wineburg, S., Morsborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 40-76.
- Wineburg, S., & Schneider, J. (2009). Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction? *Phi Delta Kappan*, 91 (4), 56-61.
- Yeager, E. A., & Davis, O. L. J. (1996). Classroom Teachers' Thinking About Historical Texts: An Exploratory Study. *Theory and Research in Social Education*, 24 (2), 146-166.
- Yildirim, A. (2006). High School Textbooks in Turkey from Teachers' and Students' Perspectives: The Case of History Textbooks. *Asia Pacific Education Review*, 7 (2), 218-228.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zahorik, J. A. (1991). Teaching Style and Textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 185-196.
- Zanazanian, B. (2009). *Historical Consciousness and the Construction of Inter-Group Relations: The Case of Francophone and Anglophone History School Teachers in Quebec*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal).

Annexe A – Sondage

Section 1 - Informations personnelles

Q1) Nom et prénom ?

Q2) Nom de l'école ?

Q3) Formation professionnelle ?

Q4) Années d'expérience par tranche (1= 0 à 2 ans ; 2= 3 à 5 ans ; 3= 6 à 10 ans ; 4= 11 à 15 ans ; 5= 16 à 20 ans ; 6= 20 ans et +) ?

Section 2 – Fonctions des ressources

Pour chaque question (Q5 à Q10) indiquez deux éléments qui sont le plus proches de vos conceptions et deux éléments qui sont le plus éloignés.

Q5) Selon moi, le rôle du manuel est⁶¹ :

- a. D'exercer aux fondements de la discipline historique
- b. D'encourager l'autonomie des élèves
- c. De montrer des ressources iconographiques ou textuelles
- d. De proposer des activités et des démarches d'enseignement
- e. D'exposer les faits et personnages importants
- f. De mettre en récit le contenu historique de référence

Q6) Selon moi, la mise en récit du contenu historique de référence par le manuel sert à :

- a. Exposer des débats historiographiques pertinents.
- b. Présenter des sources primaires dont le contenu est contradictoire.
- c. Faire des liens avec des ressources iconographiques.
- d. Illustrer par des exemples concrets.
- e. Présenter une chronologie des événements majeurs.
- f. Présenter des personnages importants.

Q7) Selon moi, le manuel peut exercer aux fondements de la discipline historique en :

- a. Permettant de comparer des récits ou des situations.
- b. Encourageant une recherche autonome des élèves.
- c. Montrant des techniques et des savoir-faire.
- d. Guidant les élèves dans leurs apprentissages.
- e. Expliquant les causes et conséquences d'un événement.
- f. Proposant un récit le plus clair possible.

⁶¹ Notez que pour les questions cinq à dix, les réponses *a* et *b* correspondent au type *Critique*, les réponses *c* et *d* correspondent au type *Extensif* et les réponses *e* et *f* au type *Intensif*. Lors de la passation du sondage ces réponses étaient présentées aléatoirement pour ne pas induire les choix des répondants.

Q8) Lorsque vous n'êtes pas satisfaits du traitement de certains sujets par votre manuel :

- a. Vous discutez de l'interprétation du manuel avec vos élèves.
- b. Vous critiquez ouvertement le manuel.
- c. Vous utilisez d'autres sources à la place ou en complément du manuel.
- d. Vous choisissez seulement les parties les plus pertinentes.
- e. Vous utilisez un autre manuel.
- f. Vous suivez le manuel tout de même.

Q9) Selon moi, une qualité du manuel est :

- a. De laisser une souplesse d'utilisation pour l'enseignant.
- b. De prendre en compte les besoins particuliers des élèves.
- c. De guider l'élève dans l'exercice de techniques.
- d. De proposer des activités faciles à utiliser en classe.
- e. D'avoir une présentation agréable et bien illustrée.
- f. D'être un bon outil de référence.

Q10) Selon moi, une limite du manuel est :

- a. De prendre peu ou pas assez en considération la diversité des élèves.
- b. De contenir peu ou pas assez de sources premières.
- c. De guider peu ou pas assez l'élève dans des techniques ou savoir-faire.
- d. De proposer des activités que vous devez adapter pour pouvoir les utiliser.
- e. De présenter un récit peu ou pas assez exhaustif.
- f. De contenir peu ou pas assez d'activités.

Section 3 – Usages des ressources

Q11) Indiquez le(s) manuel(s) que vous utilisez dans votre classe d'histoire :

- D'hier à demain, 1er cycle © 2006
- Histoire en action, 1er cycle © 2006
- L'Occident en 12 événements, 1er cycle © 2006
- Réalités, 1er cycle © 2006
- Regards sur les sociétés, 1er cycle © 2006
- Fresques, 2e cycle © 2007
- Présences, 2e cycle © 2007
- Repères, 2e cycle © 2007
- Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle © 2007
- Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle © 2008
- Autre, précisez : _____

Q12) Si vous utilisez un cahier d'exercices, nommez celui-ci puis veuillez indiquer deux avantages et deux limites de leur usage.

Q13) Veuillez évaluer⁶² le type de ressources que vous utilisez le plus :

Types de ressources	Très souvent	Souvent	Parfois	Peu souvent	Jamais
Manuel de l'élève					
Cahier d'exercices					
Guide de l'enseignant					
Articles de journaux					
Littérature (romans, essais, bandes dessinées, etc.)					
Documentaires					
Films					
Photographies					
Peintures					
Cartes					
Graphiques					
Caricatures					
Sources premières (textes hors manuel)					
Artefacts					
Jeux (jeux de société, jeux de rôles, simulations, etc.)					
Données statistiques					
Visite de musées					
Visite lieux historiques					
Internet					
Notes de cours					
Récit de l'enseignant					

Q14) Veuillez évaluer vos moments d'utilisation du manuel :

Moments d'utilisation	Très souvent	Souvent	Parfois	Peu souvent	Jamais
Planification					
Enseignement en classe					
Évaluation					
Devoirs hors classe					

Q15) Veuillez évaluer les modalités d'utilisation du manuel par l'élève :

Modalités d'utilisation	Très souvent	Souvent	Parfois	Peu souvent	Jamais
Lire le récit					
Critiquer le récit du manuel					

⁶² Il est recommandé, pour un usage futur de ce sondage, de remplacer le verbe *évaluer* pour le verbe *indiquer* pour les questions 13 et 14.

Lire une source première					
Analyser une source première					
Lire une source iconographique					
Analyser une source iconographique					
Utiliser des textes contradictoires					
Pour formuler un problème, se poser une question					
Répondre à une question factuelle					
Répondre à une question d'analyse					
Répondre à une question de synthèse					

Q16) Le PFÉQ identifie les étapes associées à l'exercice de la méthode historique. Lesquelles faites-vous exercer le plus souvent dans vos classes ?

Étapes	Très souvent	Souvent	Parfois	Peu souvent	Jamais
Poser un problème					
Se questionner					
Planifier une recherche					
Rechercher l'information					
Analyser l'information					
Organiser l'information					
Présenter l'information					

Q17) Auriez-vous d'autres commentaires sur l'usage du manuel, du guide de l'enseignant, des cahiers d'exercices ou d'autres ressources didactiques ?

Q18) Merci pour votre précieuse participation et votre collaboration à cette recherche. Si vous désirez recevoir les résultats de ce sondage veuillez me laisser votre courriel :

Q19) Cette recherche se poursuivra au travers d'observations en classe. Si vous êtes intéressés à participer à cette deuxième phase veuillez cocher les cases suivantes. Seuls quelques participants seront retenus pour cette deuxième phase. Après la fin de la phase I, ces participants recevront une deuxième lettre d'invitation afin de poursuivre la recherche. Un formulaire de consentement sera signé en main propre avec le chercheur à ce moment-là.

J'accepte

Je n'accepte pas

Q20) Si vous avez choisi de pouvoir participer à la deuxième phase de cette recherche, veuillez me laisser votre courriel afin de vous contacter ultérieurement :

Annexe B – Exemple grille d’observation

Marthe - Observation 3 – 15 nov. 2012 – Pér. 2 (75 min – 11:00-12:15) – Sec. 3 – 26 él.		
Temps	Tâches enseignant	Tâches élèves
11 :00 (2min)	Donne plan de cours et annonces	Écoutent
11 :02 (20min)	Explique. QF (12) Connaissances antérieures.	Écoutent Réponses QF (17)
11 :22 (20min)	Explique Diapo 1 – croquis régime seigneurial QF (7) QA (1)	Écoutent/Observent Réponses QF (10)
11 :38 (3min)	Explique Diapo 2 – Photo d’un manoir seigneurial QA (2)	Écoutent Réponses QA (6) ANALYSE iconographique
11 :41 (3min)	Explique Diapo 3 – Photo rangs actuels QA (1)	Écoutent Réponse QA (1) ANALYSE iconographique
11 :44 (19min)	Diapo 4 – texte sur droits et devoirs seigneurs et censitaires Modelage – fait travailler sur carte mentale et stratégie de lecture pour organiser le texte en tableau (2 colonnes seigneurs/censitaires + 2 rangées droits/devoirs). Pose questions sur quoi devrait aller ou (11)	ORGANISE – Tableauf Réponses (11)
12 :03 (7min)	Affiche notes à l’écran sur le régime seigneurial	ORGANISE – Transcrivent les notes affichées par l’enseignant au tableau dans leur cahier
12 :10 (4min)	Dessine au tableau le régime seigneurial	ORGANISE – Recopient le dessin dans leur cahier
12 :14 (1min)	Donne devoirs : compléter cahier exercices p. 70-71 et 72	Écoutent
12 :15	Fin cours	
Particularités	s/o	
MANUEL	s/o	
AUTRE	CAHIER EXERCICE : CEC – Questions d’histoire	

Annexe C – Codes utilisés dans QDA Miner pour analyser les synopsis

Catégories	Codes	Descriptif
Activités	annonces	L'enseignant donne les annonces en début de cours (activités spéciales, annonce de l'examen, etc.).
	capsule_actualités	L'enseignant présente et discute de sujets d'actualités.
	circule_répond	L'enseignant circule et répond aux questions lors de tâches individuelles ou en équipes.
	consignes	L'enseignant donne les consignes pour un travail, un exercice, etc.
	corriger	L'enseignant corrige un travail en plénière
	devoirs	L'enseignant donne des devoirs à faire.
	illustrer	L'enseignant présente une ressource qui lui permet d'illustrer ses propos.
	plan	L'enseignant donne le plan de la période.
	présences	L'enseignant prend les présences.
	quizz	L'enseignant évalue ses élèves par un court quizz.
	ramasser_vérifier	L'enseignant ramasse ou vérifie les devoirs de ses élèves.
	révision	L'enseignant fait de la révision en vue d'un examen.
	surligner	L'enseignant demande aux élèves de surligner dans une ressource.
	temps_mort	Pas d'activité en particulier.
Échanges	plénière_dialogué	L'enseignant échange rapidement avec les élèves par une succession de questions courtes (effet-TGV).
	plénière_écouter	Les élèves écoutent (passivement).
	plénière_médiation	L'enseignant favorise la discussion afin de conceptualiser.
	plénière_modelage	L'enseignant fait du modelage en lien avec une étape particulière de la MH.
	plénière_observer	Les élèves observent une ressource.
Lecture	haute_voix	Un élève lit à haute voix une ressource.
	groupes	Des élèves lisent une ressource en petits groupes.
	individuelle	Les élèves lisent individuellement une ressource en silence.
	enseignant	L'enseignant lit à haute voix une ressource.
Méthode Historique	Analyse_plusieurs_sources	L'élève analyse plusieurs ressources.
	Analyse_une_source	L'élève analyse une ressource.
	Analyse_sources_contradictaires	L'élève analyse des ressources contradictoires.
	Hypothèse_élèves	L'élève formule des hypothèses en lien avec un problème historique.
	Hypothèse_enseignant	L'enseignant formule des hypothèses pour l'élève en lien avec un problème historique.
	Organise_reproduit	L'élève copie des informations sous forme de notes.
	Organise_transcrit	L'élève réorganise des informations sous forme de schémas ou de tableaux.
	Organise_transforme	L'élève transforme des informations sous forme de texte ou de synthèse.
	Présente_illustre	L'élève présente ses informations sans relativiser son interprétation.

	Présente_relative	L'élève présente ses informations en relativisant son interprétation.
	Problème_élève	L'élève se pose des questions et formule son problème historique.
	Problème_enseignant	L'enseignant pose des questions et formule pour l'élève un problème historique.
	Recherche_repérage	L'élève recherche des informations afin de repérer la bonne réponse.
	Recherche_sélection	L'élève recherche des informations afin de sélectionner les plus pertinentes.
Ressources	Animation_web	L'enseignant utilise une animation web.
	BD	L'enseignant utilise une bande-dessinée.
	Cahier_exercices	L'enseignant utilise un cahier d'exercices publié par une maison d'édition.
	Cahier_maison	L'enseignant utilise un cahier d'exercices maison.
	Caricatures	L'enseignant utilise une caricature.
	Cartes	L'enseignant utilise une carte.
	Clip_vidéo	L'enseignant utilise un clip vidéo.
	Dessin	L'enseignant utilise un dessin.
	Documentaire	L'enseignant utilise un documentaire.
	Internet	L'enseignant utilise Internet.
	Jeux_simulations	L'enseignant utilise un jeu, jeu de rôle ou une simulation.
	Ligne_temps	L'enseignant utilise une ligne du temps.
	Journaux	L'enseignant utilise un article de journal.
	Manuel	L'enseignant utilise un manuel.
	Peinture	L'enseignant utilise une peinture.
	Monographies	L'enseignant utilise une monographie.
	Photographies	L'enseignant utilise une photographie.
	PPT	L'enseignant utilise une présentation Power Point.
	Récit	L'enseignant donne des explications magistrales.
	Romans	L'enseignant utilise un roman.
	Schéma	L'enseignant utilise un schéma.
	Sources_premières	L'enseignant utilise une source première.
	Statistiques	L'enseignant utilise des statistiques.
Tableau	L'enseignant utilise un tableau.	
TBI	L'enseignant utilise un Tableau Blanc Interactif.	
Témoignages	L'enseignant utilise le témoignage d'une personne du milieu.	
Travail	Équipe	La tâche s'effectue en équipes.
	Individuel	La tâche s'effectue individuellement.
Type question	Poser_QA	L'enseignant pose une question d'analyse.
	Répondre_QA	L'élève donne une réponse à une question d'analyse.
	Pose_QF	L'enseignant pose une question factuelle.
	Répondre_QF	L'élève donne une réponse à une question factuelle.
	Poser_questions	L'élève pose une question à l'enseignant.

Annexe D – Entretien

Introduction

Bonjour Monsieur, Madame...

L'objectif de cet entretien est de compléter la collecte de données suite aux observations en classe. Je vous rappelle que le sujet de cette recherche est l'usage des manuels en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Je vous poserai une série de questions concernant ce sujet. Sentez-vous libre de répondre aux questions de la manière qu'il vous conviendra le mieux. Il n'y a pas de bonnes ou de meilleures réponses, ce qui m'intéresse est d'entendre ce que vous avez à dire sur votre usage du manuel en classe.

Acceptez-vous l'enregistrement de notre entretien?

Questions principales

Quel est votre parcours académique de formation ? Depuis combien de temps enseignez-vous ? Quelles matières enseignez-vous cette année ?

À quoi vous sert le manuel dans votre classe ?

À quel moment utilisez-vous le plus souvent le manuel ? Planification, enseignement, évaluation, devoirs ?

Quels sont les avantages du manuel ? Quelles sont les principales limites du manuel ?

Que faites-vous lorsque vous n'êtes pas satisfaits du traitement de certains sujets par votre manuel ?

Utilisez-vous d'autres ressources que le manuel dans votre cours ? Comment vous en servez-vous ? Quels objectifs poursuivez-vous en utilisant de telles ressources ?

Qu'attendez-vous de l'élève par rapport aux ressources utilisées ? Quelles sont leurs principales difficultés ?

Selon votre expérience professionnelle, avez-vous changé d'usage du manuel ou des ressources au cours de votre carrière ?

Quelle est selon vous la meilleure méthode pour enseigner l'histoire ?

Avez-vous des projets particuliers lors de l'année scolaire ? Quelle est leur importance dans votre enseignement ? Quelle est la réception des élèves ?

D'autres commentaires sur l'usage des ressources en classe ?

Annexe E – Résultats test de validité du sondage

Q5) Selon moi, le rôle du manuel est :	Réponses	A	B	C	D	E	N=	en %
De mettre en récit le contenu historique de référence	Intensif	intensif	intensif	intensif	Intensif	Intensif	5	100
De montrer des ressources iconographiques ou textuelles	Extensif	extensif	extensif	extensif	Extensif	Extensif	5	100
D'encourager l'autonomie des élèves	Critique	critique	critique	critique	Critique	Critique	5	100
De proposer des activités et des démarches d'enseignement	Extensif	extensif	extensif	extensif	Extensif	Extensif	5	100
D'exposer les faits et personnages importants	Intensif	intensif	intensif	intensif	Intensif	Intensif	5	100
D'exercer aux fondements de la discipline historique	Critique	critique	critique	critique	Critique	Critique	5	100
Q6) Selon moi, la mise en récit du contenu historique de référence par le manuel sert à :								
Présenter une chronologie des événements majeurs.	Intensif	intensif	intensif	intensif	Intensif	Intensif	5	100
Présenter des sources primaires dont le contenu est contradictoire.	Critique	critique	critique	critique	Critique	Critique	5	100
Illustrer par des exemples concrets.	Extensif	extensif	extensif	extensif	Extensif	Extensif	5	100
Faire des liens avec des ressources iconographiques.	Extensif	extensif	extensif	extensif	Extensif	Extensif	5	100
Exposer des débats historiographiques pertinents.	Critique	critique	critique	critique	Critique	Critique	5	100
Présenter des personnages importants.	Intensif	intensif	intensif	intensif	Intensif	Intensif	5	100
Q7) Selon moi, le manuel peut exercer aux fondements de la discipline historique en :								
Guidant les élèves dans leurs apprentissages.	Extensif	Intensif	extensif	extensif	Extensif	Extensif	4	80
Proposant un récit le plus clair possible.	Intensif	intensif	intensif	intensif	Intensif	Intensif	5	100
Montrant des techniques et des savoir-faire.	Extensif	extensif	extensif	critique	Extensif	Extensif	4	80
Permettant de comparer des récits ou des situations.	Critique	critique	critique	extensif	Critique	Critique	4	80
Expliquant les causes et conséquences d'un événement.	Intensif	Extensif	intensif	intensif	Intensif	Intensif	4	80
Encourageant une recherche autonome des élèves.	Critique	critique	critique	critique	Critique	Critique	5	100
Q8) Lorsque vous n'êtes pas satisfaits du traitement de certains sujets par votre manuel :								
Vous discutez de l'interprétation du manuel avec vos élèves.	Critique	critique	critique	critique	Critique	Critique	5	100
Vous critiquez ouvertement le manuel.	Critique	critique	critique	critique	Critique	Intensif	4	80
Vous utilisez d'autres sources à la place ou en complément du manuel.	Extensif	extensif	extensif	extensif	Extensif	Critique	4	80
Vous utilisez un autre manuel.	Intensif	intensif	intensif	extensif	Extensif	Extensif	2	40
Vous choisissez seulement les parties les plus pertinentes.	Extensif	extensif	extensif	Intensif	Intensif	Extensif	3	60
Vous suivez le manuel tout de même.	Intensif	intensif	intensif	Intensif	Intensif	Intensif	5	100
Q9) Selon moi, une qualité du manuel est :								
D'être un bon outil de référence.	Intensif	Extensif	extensif	critique	Extensif	Intensif	1	20
De prendre en compte les besoins particuliers des élèves.	Critique	critique	critique	critique	Critique	Critique	5	100
De guider l'élève dans l'exercice de techniques.	Extensif	extensif	extensif	extensif	Extensif	Extensif	5	100
De laisser une souplesse d'utilisation pour l'enseignant.	Critique	critique	critique	extensif	Critique	Critique	4	80
D'avoir une présentation agréable et bien illustrée.	Intensif	intensif	intensif	intensif	Intensif	Intensif	5	100
De proposer des activités faciles à utiliser en classe.	Extensif	Intensif	Intensif	Intensif	Intensif	Extensif	1	20
Q10) Selon moi, une limite du manuel est :								
De prendre peu ou pas assez en considération la diversité des élèves.	Critique	Extensif	critique	critique	Critique	Critique	4	80
De guider peu ou pas assez l'élève dans des techniques ou savoir-faire.	Extensif	Critique	extensif	Intensif	Extensif	Extensif	3	60
De proposer des activités que vous devez adapter pour pouvoir les utiliser.	Extensif	extensif	extensif	extensif	Intensif	Intensif	3	60
De contenir peu ou pas assez de sources premières.	Critique	critique	critique	critique	Critique	Critique	5	100
De présenter un récit peu ou pas assez exhaustif.	Intensif	intensif	intensif	intensif	Intensif	Intensif	5	100
De contenir peu ou pas assez d'activités.	Intensif	intensif	intensif	extensif	Extensif	Extensif	2	40
		36	30	34	27	30	31	30,4
		100,00	83,33	94,44	75,00	83,33	86,11	84,44
								86,86
								90,83