

Université de Montréal

Le transfert des connaissances historiques dans la résolution d'un
problème actuel chez les étudiants de niveau collégial

par
Guillaume Tassé

Département de didactique,
Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention de la M.A.
en Didactique
Décembre 2009

© Guillaume Tassé, 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
Le transfert des connaissances historiques dans la résolution d'un
problème actuel chez les étudiants de niveau collégial

présenté par :
Guillaume Tassé

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

président rapporteur :

Marc-André Éthier

directeur de recherche :

Jean-Pierre Charland

membre du jury :

Mireille Éstivalèzes

Résumé en français et les mots clés français

Depuis quelques années déjà, la responsabilité de l'éducation à la citoyenneté est principalement confiée à l'enseignement de l'histoire dans le réseau scolaire québécois. Toutefois, aucune étude expérimentale n'a démontré que l'histoire était la matière la plus apte à éduquer à la citoyenneté. Cette recherche vise donc à savoir si les étudiants de niveau collégial transfèrent leurs connaissances historiques dans la résolution d'un problème d'actualité présentant une connotation historique. Le groupe cible de cette recherche est formé de vingt-cinq étudiants de Sciences humaines (ayant des cours d'histoire) et le groupe contrôle est constitué de vingt-cinq étudiants de Science de la nature (n'ayant pas de cours d'histoire). Durant des entrevues semi-dirigées d'une trentaine de minutes, les étudiants avaient à se prononcer sur une entente signée entre les Innus et les gouvernements fédéral et provincial. Une mise en situation leur était présentée préalablement. Il est ressorti peu de différences entre le groupe cible et le groupe contrôle. Ces deux effectifs considérés ensemble, le quart des répondants n'utilisait aucune connaissance historique. Surtout, la variable influençant le plus le transfert des connaissances historiques s'avère être le sexe. Parmi les répondants n'utilisant aucune connaissance historique, il n'y avait qu'un répondant de sexe masculin; et les seuls répondants à avoir utilisé les connaissances conditionnelles étaient tous de sexe masculin. C'est donc dire que le système scolaire québécois ne favoriserait pas suffisamment le transfert des connaissances historiques dans l'analyse de situations actuelles.

Mots clés : éducation à la citoyenneté, enseignement de l'histoire, transfert de connaissances, connaissances historiques, résolution de problèmes.

Résumé en anglais et les mots clés anglais

For the last few years, citizenship education in Quebec schools has been part of the history curriculum. However, this decision is not based on any experimental studies that would have shown history to be the topic best suited to the teaching of citizenship education. The objective of this research is to find out if college level students transfer their historical knowledge to use it in solving present day problems presenting an historical perspective. The target group of this research consists of twenty-five Social Science students (taking a history course) and the zero-group is made up of twenty-five Science students (not having a history course). During the semistructured thirty-minute interviews, students were asked to give their opinion on a treaty signed between the Innu and the two levels of government. A situation scenario was obviously presented to them beforehand. The outcome showed little difference between the target group and the zero-group. Moreover, when both groups were considered together, a quarter of respondents did not use any historical knowledge. Furthermore, the most influential variable in the transfer of historical knowledge proved to be gender. Amongst respondents using no historical knowledge, there was only one male respondent ; the respondents having used conditional knowledge were all males. It is to say that the Quebec school system does not foster the transfer of historical knowledge sufficiently in regard to the analysis of present day situations.

Key words: citizenship education, history curriculum, knowledge transfer, historical knowledge, problem solving.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	3
PROBLÈME GÉNÉRAL.....	6
1. CADRE CONCEPTUEL.....	8
1.1 ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE.....	8
1.1.1 Concepts clés des théoriciens.....	8
1.1.2. Programme du secondaire de 1982.....	18
1.1.3 Programme collégial.....	22
PROBLÈME SPÉCIFIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE.....	29
2. MÉTHODOLOGIE.....	32
2.1. STRATÉGIE DE RECHERCHE.....	32
2.2. LES SUJETS.....	32
2.3. LE RECRUTEMENT.....	33
2.4. LES INSTRUMENTS.....	34
2.5. MÉTHODE DE RECHERCHE.....	39
2.6. LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION.....	44
3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	46
3.1 LA VALIDITÉ ET LA FIABILITÉ DE LA CUEILLETTE ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES.....	46
3.1.1. Validité des données.....	47
3.1.2. Fiabilité.....	48
3.1.3. Stabilité.....	48
3.2. PRÉSENTATION DES DONNÉES.....	50
3.3. GRAPHIQUES.....	50
4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	83
5. CONCLUSION.....	93

5.1 RAPPEL DU PROBLÈME GÉNÉRAL, DU CADRE CONCEPTUEL, DU PROBLÈME SPÉCIFIQUE ET DE LA QUESTION DE RECHERCHE	93
5.2 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	96
5.2.1 Différences entre le groupe contrôle et le groupe cible	96
5.2.2. Différentes variables influençant le transfert des connaissances historiques pour l'ensemble des répondants.	98
5.2.3. Provenance des connaissances historiques.....	101
5.3 CONTRIBUTIONS	102
5.3.1. Différences entre le groupe de Sciences humaines et de Sciences de la nature.....	102
5.3.2. Types de connaissances historiques transférées lors de l'analyse d'un problème actuel	103
5.3.3. La variable influant le plus le transfert des connaissances historiques pour l'ensemble des répondants.	103
5.4 LES LIMITES DE LA RECHERCHE ET PROGRAMMES DE RECHERCHES ULTÉRIEURS	104
5.4.1. Limites méthodologiques	104
5.4.2. Programmes de recherche ultérieurs	105
BIBLIOGRAPHIE	108

Introduction

Depuis quelques années, la croyance populaire veut que les jeunes soient de moins en moins politisés et actifs en démocratie. Certains sondages s'appuyant sur l'analyse de la participation aux élections en fonction de l'âge de l'électorat semblent prouver ces affirmations.¹ Avec une participation électorale très faible qui avoisine 65 % chez l'ensemble des électeurs, la faillite de l'éducation à la citoyenneté se voit attribuer une place de choix dans les médias. Plusieurs études et rapports démontrent une diminution de l'implication politique de la part des jeunes.² Au Québec, un groupe de chercheurs remarquait une baisse de diverses formes d'engagement des jeunes dans des associations à finalité politique.³ Le résultat de ces recherches nous amène à nous questionner sur la formation à la citoyenneté, enseignée surtout à travers les cours d'histoire dans le programme d'éducation québécois.

Il semble toutefois indispensable de souligner que l'association de l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire ne fait pas l'unanimité. Plusieurs auteurs (Cardin, 2004; Ouellet, 2004) mentionnent qu'en partie l'éducation à la citoyenneté aurait pu être assumée par l'enseignement moral et religieux. Cardin, dans ses écrits, met l'accent sur deux conceptions de la citoyenneté, du moins dans un cadre scolaire. La première se réfère à l'enseignement moral et religieux, tandis que

¹ ÉLECTION CANADA (2005), *Estimation du taux de participation par groupes d'âge à la 38^e élection générale fédérale* (28 juin 2004), Canada, Gouvernement du Canada, Repéré à <http://www.elections.ca/content.asp?section=loi&document=repo>

rt38&dir=rep&lang=f&textonly=fals
² Idem

³ BOISVERT, Y., HAMEL, J. & MOLGAT, M. (dir.). (2000). *Vivre la citoyenneté*. Montréal, Québec: Liber. Citée dans CHARLAND, J.-P. (dir.), Cardin J-F & Éthier M-A, (2005), (prépublication) Les habiletés citoyennes des jeunes canadiens de langue française et l'enseignement de l'histoire.

la seconde fait référence à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Selon lui, le ministère aurait renoncé à une dimension importante de la formation civique, soit la conception plus personnaliste axée sur les valeurs et la psyché de l'individu, en confiant le mandat d'éduquer à la citoyenneté principalement à la discipline historique.⁴

Le ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports a intimement lié l'éducation à la citoyenneté à l'histoire, sans qu'aucune recherche expérimentale n'ait prouvé que l'histoire était plus apte que les autres matières à donner la formation civique. Cette recherche se propose d'explorer ce sujet.

Ainsi, nous tenterons de décrire l'usage que les élèves font ou non de connaissances historiques dans la résolution d'un problème citoyen actuel, puisque ce sont les connaissances historiques et l'histoire qui, selon le ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, sont les plus aptes à former de bons citoyens. Un des moyens les plus efficaces pour observer l'usage des connaissances historiques est la résolution de problèmes.⁵ « [...] Les travaux réalisés par Allen Newel et Herbert A. Simon dans le domaine de l'intelligence artificielle ont grandement favorisé la recherche sur la résolution de problèmes. »⁶ Celle-ci obligerait l'élève à utiliser ses connaissances antérieures et à acquérir de nouvelles connaissances pour résoudre le problème.

⁴ CARDIN, J.-F. (2004, décembre). Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté. *Formation et Profession*, 10 (2), 44-48.

⁵ ASTOLFI, J.-P. et al. (1997b). *Mots-clés de la didactique des sciences, Repères, définitions, bibliographie*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck. p.138

⁶ Idem.

Pour bien cerner le problème, il paraît inévitable, d'une part, de retracer l'évolution de l'éducation à la citoyenneté et de l'enseignement de l'histoire à travers les concepts clé des théoriciens, l'historique du programme au collégial, le programme que les étudiants ont suivi au secondaire et le programme actuel au cégep. D'autre part, il faut comprendre le lien qui unit la résolution de problèmes et l'éducation à la citoyenneté à travers les connaissances historiques dans la résolution de problèmes, puis le transfert de connaissances. Il convient également d'explorer la formation à la citoyenneté existante au secondaire, pour finalement en arriver à se poser la question suivante : Comment cette formation se conçoit-elle au niveau collégial ?

Problème général

À notre connaissance, aucune recherche sur la formation à la citoyenneté en lien avec les cours d'histoire n'a été réalisée au niveau collégial québécois. Les recherches didactiques visent essentiellement les ordres primaire et secondaire. Toutefois, certaines recherches touchent le niveau universitaire, surtout en lien avec des études qui traitent des connaissances ou des capacités des futurs enseignants à maîtriser certaines matières qu'ils devront enseigner. Cependant, les Centres collégiaux sont une particularité du système d'éducation québécois, ce qui rend les comparaisons avec d'autres pays plus ardues. Il est possible de trouver des étudiants du même âge que ceux de niveau collégial dans d'autres provinces ou pays ; toutefois, cette clientèle est divisée entre le niveau secondaire et universitaire dans ces pays ou provinces. Le niveau secondaire hors Québec offre beaucoup moins de liberté aux élèves que le niveau collégial (case horaire souple choisie par l'élève, peu d'heures de cours en classe et plus de travail à la maison). Un autre élément important, spécifique au Québec, est que la clientèle est possiblement plus courtisée par les partis politiques que celle des écoles secondaires hors Québec parce qu'au moins la moitié de la clientèle collégiale a le droit de vote (18 ans et +). Pour les comparaisons avec des élèves de première année dans des universités hors Québec, il serait à mon avis réducteur de tenter une telle comparaison pour les quelques raisons suivantes. Les universités n'ont pas les mêmes visées face à la formation à la citoyenneté ; elles ont également fait un tri, au niveau des élèves sélectionnés, plus prononcé que celui effectué dans les collèges du Québec. Ainsi, le niveau collégial

québécois inclut des élèves qui n'auraient peut-être pas les acquis ou les aptitudes pour faire des études universitaires ailleurs au pays.

Au secondaire, l'attribution de l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire est contestée. Le ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports du Québec a établi la prémisse selon laquelle les habiletés disciplinaires en histoire sont transférables dans l'action citoyenne sans s'être appuyé sur aucune étude scientifique (Charland, Cardin & Éthier, 2005).

Ma question de recherche est directement inspirée de celle de Charland dans son livre de 2003, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*⁷, et du groupe de recherche qu'il dirigeait. Toutefois, ces travaux portent sur les élèves du secondaire, alors que la population que je désire étudier est la clientèle collégiale du Québec. Ainsi, de façon très large, je pose cette question : Les programmes d'histoire, dispensés dans les Centres collégiaux québécois en vertu de lois 82 et 83, et du décret du règlement pédagogique sur le régime des études collégiales, permettent-ils de former à la citoyenneté ? Puisque l'éducation à la citoyenneté semble trop vaste et imprécise pour être traitée dans son ensemble, cette question sera traitée par l'analyse d'une de ses composantes : l'analyse de situations actuelles.

⁷ CHARLAND, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*. Québec, Québec: PUL.

1. Cadre conceptuel

1.1 Éducation à la citoyenneté et enseignement de l'histoire

1.1.1 Concepts clés des théoriciens

Pour bien comprendre pourquoi l'enseignement de l'histoire tend à favoriser la formation civique, il est impératif de comprendre son évolution durant le XX^e siècle. Seixas (2004) fait une bonne synthèse de ces grands courants qui subsistent et cohabitent encore aujourd'hui.⁸ Il fait ressortir trois grandes approches : l'approche traditionnelle (l'histoire doit permettre une meilleure cohésion sociale en privilégiant les événements ou personnages historiques qui suscitent un sentiment national fort), l'approche moderne (l'histoire doit étudier la population et la façon dont elle vit, sans se limiter aux changements politiques et aux guerres) et l'approche postmoderne (l'histoire doit présenter plusieurs approches et relativiser ou remettre en question l'histoire faite antérieurement). Pour Laville (2004) : « nous sommes passés d'une pédagogie au service de l'État-nation à une pédagogie au service de la démocratie qui vise à former des citoyens éclairés capables de penser de façon critique. »⁹ Plusieurs didacticiens ont donc établi que l'histoire devait servir à la compréhension du monde actuel (Lacoursière, 1996; Wineburg, 2000; Seixas, 2004; Laville, 2004) mais également à la construction, par l'élève, de son identité (Lacoursière, 1996; Martineau 1999). Ceci montre bien l'importance de l'histoire,

⁸ SEIXAS, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto-Buffalo-London, Ontario: University of Toronto Press.

⁹ LAVILLE, C. (2004). Historical consciousness and historical education : What to expect from de first for the second. Dans P. Seixas, *Theorizing historical consciousness* (pp. 165-184). Toronto-Buffalo-Londres, Ontario: University of Toronto Press.

dans la formation à la citoyenneté, ainsi que le but à atteindre pour l'enseignement : la formation de bons citoyens. Cette évolution de la façon de percevoir l'histoire a influencé notre vision de l'enseignement de cette discipline autant au secondaire qu'au cégep. Toutefois, une question est devenue impérative pour les théoriciens : comment définir le concept de citoyenneté ?

Citoyenneté

De nombreux auteurs se sont intéressés à ses différentes dimensions. Le concept de citoyenneté, en plus d'avoir évolué dans le temps, varie de signification selon les différents auteurs, **en particulier selon leur discipline de prédilection**. Par exemple, un spécialiste de morale et de religion n'aura pas la même définition qu'un historien ou qu'un juriste. Francoeur (1998) souligne que « la citoyenneté est envisagée de manière plus éthique qu'auparavant ; l'ouverture à l'autre, la construction commune de valeurs partagées, l'initiation à la solidarité ainsi que l'engagement social et politique sont privilégiés. »¹⁰ Ce dernier croit aussi que la citoyenneté est plus active, puisque les élèves sont perçus comme des acteurs politiques, appelés à faire des choix personnels appuyés sur une réflexion critique et même à se révolter contre un système oppressant.¹¹ La prise de parole et la confiance en ses idées font également partie intégrale d'une citoyenneté active. Pour Francoeur, la citoyenneté est davantage planétaire, dans le sens où les jeunes Québécois doivent développer leur identité en plus de se préparer à devenir des citoyens du monde, ce qui implique une certaine

¹⁰ FRANCOEUR, P. (1998, novembre-décembre). Former de bons citoyens. *Vie Pédagogique*, 109, 12-15.

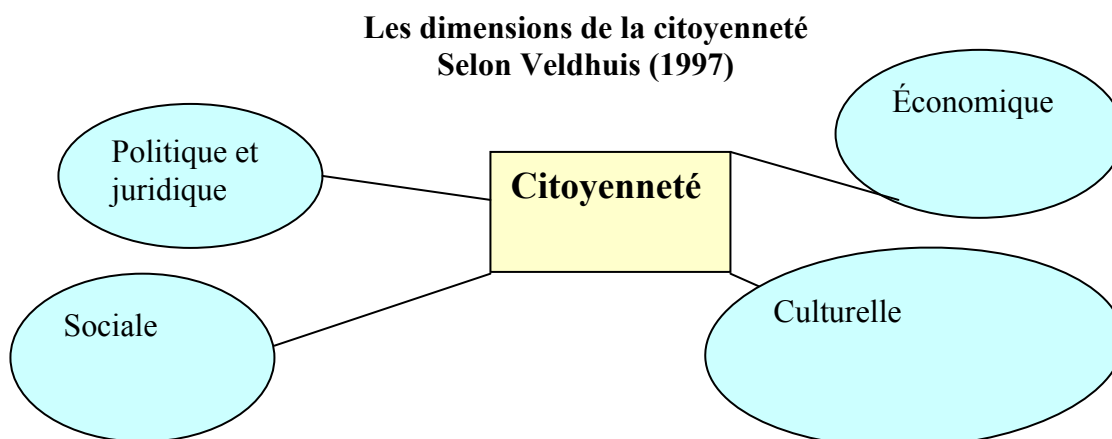
¹¹ Idem.

connaissance des enjeux mondiaux.¹² Pour Mougnotte (1994), on peut distinguer deux aspects de la citoyenneté¹³ :

Le premier concerne le statut juridique du citoyen, un statut qui le différencie des « étrangers », un statut que le citoyen acquiert par la naissance sans démarche particulière. Le second aspect concerne la citoyenneté active, c'est-à-dire un citoyen conscient de ses droits mais également de ses devoirs, c'est donc dire un citoyen qui réagit à ce statut.

D'autres auteurs font plutôt ressortir le caractère multidimensionnel de la citoyenneté. Ainsi, Veldhuis conçoit quatre dimensions à la citoyenneté¹⁴ :

- 1- Politique et juridique : les droits et obligations envers le système politique de nos démocraties ;
- 2- Sociale : les relations entre les individus et la société, qui exigent une certaine fidélité et une solidarité des individus vis-à-vis de leur communauté ;
- 3- Culturelle : une conscience d'un héritage culturel commun ;
- 4- Économique : le lien entre les individus, le marché du travail et la consommation, le droit au travail et à un niveau de subsistance minimal.



¹² Idem.

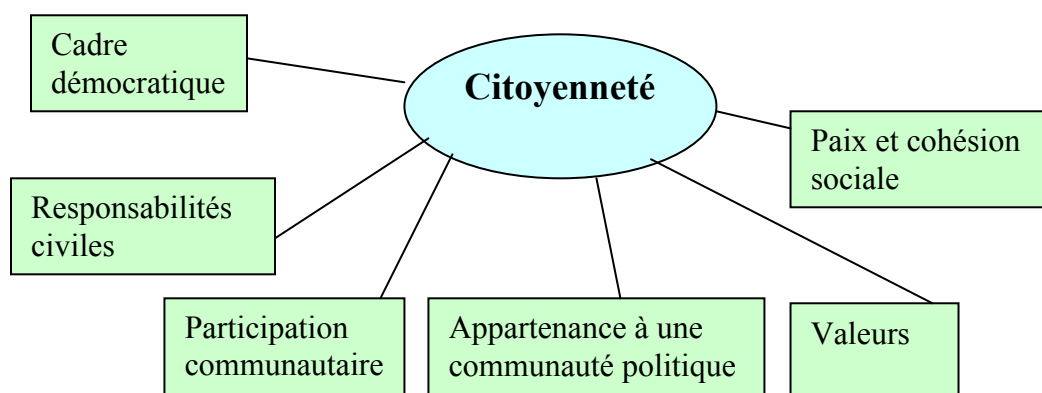
¹³ MOUGNIOTTE, A. (1994). *Éduquer à la démocratie*. Paris, France: Éditions du Cerf.

¹⁴ VELDHUIS, R. (1997). Education for Democratic Citizenship : Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables, and International Activities. *Council of Europe*, Strasbourg, France.

En raison de ces nombreuses dimensions, la notion de citoyenneté se complexifie davantage et il est difficile d'imaginer comment le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pourrait en évaluer l'atteinte à travers toutes ces perspectives et dimensions. Quant à eux, Marzouk, Kabano et Côté (2000) proposent six dimensions issues de la citoyenneté¹⁵ :

- 1- Transfert dans les cadres démocratiques où les droits humains touchant à l'aspect juridique et au contrôle des institutions et des instruments politiques ;
- 2- Prise de responsabilités civiles, politiques, économiques et sociales du citoyen envers sa communauté ;
- 3- Participation dans sa communauté à travers l'implication politique et sociale ;
- 4- Appartenance à une communauté quelle que soit l'ampleur avec laquelle le citoyen s'engage et partage des visions et des buts avec les autres membres ;
- 5- Adhésion à des valeurs communes que le citoyen partage avec les membres de la communauté à laquelle il appartient ;
- 6- Valorisation de la paix et de la cohésion sociale engendrées par la résolution de conflits de façon pacifique.

**Les dimensions de la citoyenneté
Selon Marzouk, Kabano et Côté (2000)**



¹⁵ MARZOUK, A., Kabano, J. & Côté, P. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école : guide pédagogique*. Québec, Québec: Logiques.

Cette conception de la citoyenneté n'est pas moins complexe que la précédente. Elle en illustre la diversité. Il devient impossible d'en présenter une seule qui rallierait tous les chercheurs.

Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport quant à lui précise que

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise la compréhension par l'élève, des **réalités sociales du présent** qui ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles sont envisagées dans leur perspective historique. En apprenant à **interroger et à interpréter des réalités sociales du passé** à l'aide de l'histoire, l'élève développe les **outils conceptuels et méthodologiques** requis pour construire sa **conscience citoyenne**. » De plus, « [l'élève formé à la citoyenneté devrait avoir appris] que les **valeurs et les principes rattachés à la démocratie** ont évolué au fil du temps, qu'ils se sont **actualisés dans les droits et les responsabilités du citoyen** et qu'ils s'exercent dans des lieux déterminés, notamment les institutions publiques et toute forme ou structure sociale établie par l'usage, la coutume ou la loi. Il apprend enfin qu'en dépit du discours démocratique égalitaire perdurent des inégalités réelles auxquelles il devra faire face à l'égard desquelles il devra éventuellement **prendre position**. (M.E.L.S., 2006).

(Il est à noter que nous avons ajouté les caractères gras dans le but d'accentuer les concepts du Ministère liés à la formation citoyenne.)

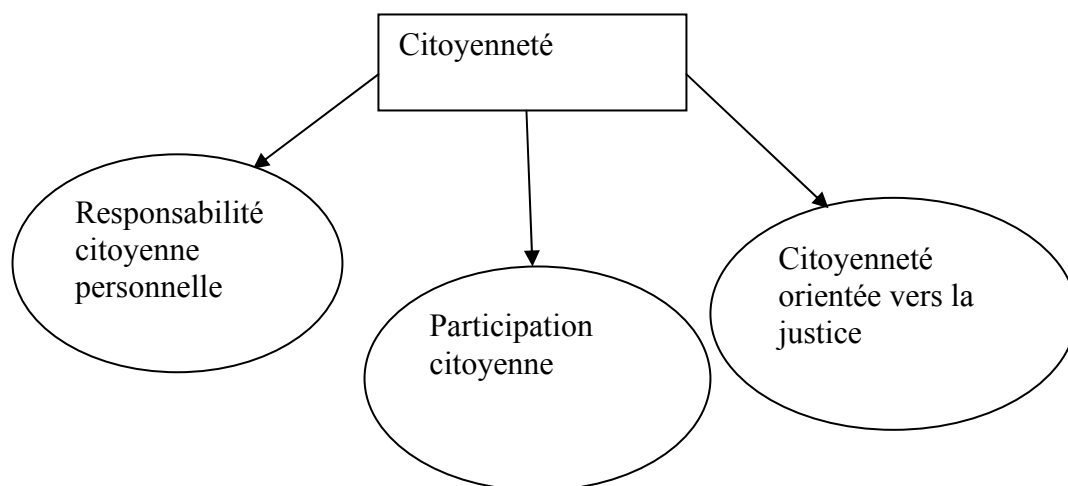
Le ministère ne définit, à proprement parler, aucun de ses concepts, ni ne propose de lexique. Les expressions « éducation à la citoyenneté », « citoyenneté » ou « conscience citoyenne » ne sont jamais définies dans le programme.

Certains auteurs remettent en question toutes ces visées face à la formation citoyenne. Ils affirment que le ministère aurait certainement avantage à préciser son concept de formation à la citoyenneté et d'y lier des objectifs opérationnalisables et mesurables.¹⁶ Dans cette foulée, ces auteurs soulignent une insuffisance dans la

¹⁶ OUELLET, F. (dir.). (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*. Saint-Nicolas, Québec : PUL.

définition de la citoyenneté et dans la précision des concepts évoqués à l'intérieur des différentes définitions utilisées, créant ainsi une nébulosité importante.¹⁷

Pour les fins de cette recherche, deux s'avèrent particulièrement inspirants. Westheimer & Kahne (2004) établissent trois différentes dimensions à la citoyenneté¹⁸



Outre ces trois différentes dimensions, ces mêmes auteurs illustrent également ce concept par un tableau très explicite sur ces différentes dimensions.

¹⁷ Idem.

¹⁸ WESTHEIMER, J. & Kahne J. (2004, Avril) Educating the « good » citizen : Political Choice and Pedagogical Goals. *PSONline*. Repéré à <http://www.apsanet.org>

Dimensions	Responsabilité citoyenne personnelle	Participation citoyenne	Citoyenneté orientée vers la justice
La cible	Un bon citoyen devrait : être en mesure de résoudre des problèmes sociaux et aider la société. Avoir de bonnes valeurs, être honnête, responsable et respectueux des lois et être membre à part entière de la communauté	Un bon citoyen devrait : être en mesure de résoudre des problèmes sociaux et améliorer la société. Un bon citoyen doit participer activement et prendre une place prépondérante dans l'établissement de systèmes et de structures communautaires.	Un bon citoyen devrait : être en mesure de résoudre des problèmes sociaux et d'améliorer la société. Un bon citoyen devrait se questionner et remettre en question les systèmes et structures établis au lieu de seulement les reproduire.
Les indicateurs	Être responsable de ces actes dans la communauté, travailler et payer des taxes, obéir aux lois, recycler, donner du sang, être volontaire pour donner un coup de main en temps de crise.	Être membre actif d'organisations communautaires, faire des efforts d'implication sociale, s'impliquer dans des organisations communautaires pour répondre aux besoins de la population. Promouvoir le développement économique, nettoyer l'environnement. Connaître comment les agences gouvernementales fonctionnent et connaître les stratégies pour accomplir une tâche collective.	Porter un jugement critique sur la société, la politique et l'économie, être en mesure de voir au-delà des causes de surfaces. Trouver les causes d'injustice dans différents domaines, connaître les mouvements sociaux et de quelle façon peuvent varier ou influencer les changements de systèmes.
Un exemple d'actions	Contribuer à des banques alimentaires	Aider à organiser une banque alimentaire	Comprendre pourquoi les gens sont en colère et agir pour résoudre l'origine du problème.

Toute cette réflexion autour du concept de citoyenneté et de la formation citoyenne à l'école pose déjà les bases de la question de cette recherche : Les élèves

de niveau collégial transfèrent-ils les connaissances historiques dans la résolution d'un problème actuel présentant une dimension historique ? Cette recherche ne s'intéressera qu'à une composante de la citoyenneté soit : prendre position à propos de controverses publiques actuelles.

Pourquoi retenir celle-là en particulier ? Elle est centrale au concept de citoyenneté. Par exemple, les cours d'histoire ont pour but de former des citoyens éclairés, capables de prendre des décisions et de se positionner sur des enjeux de société. C'est donc dire qu'un citoyen actif ayant passé par le programme de sciences humaines au cégep devrait être en mesure de prendre position sur un débat sociétal majeur. La capacité de prendre ainsi position s'avère une des principales finalités des cours. Ainsi, les objectifs du cours *Histoire du Québec* précisent : « les élèves, à la fin de ce cours, devraient être en mesure de se situer par rapport à l'histoire de la collectivité québécoise et être en mesure, comme citoyenne ou citoyen éclairé(e), de poser des gestes réfléchis. »¹⁹

Ainsi, lors d'un plébiscite qui est possiblement un des plus grands gestes politiques qu'un citoyen peut poser, ce dernier devrait être en mesure de prendre position de façon réfléchie à partir d'un argumentaire bien structuré, solide. Le protocole d'entrevue prévoit une mise en situation stipulant que le gouvernement se livre à une consultation populaire sur une entente de partage territorial entre les gouvernements canadien et québécois puis le peuple Innu. Pour cerner le problème, il faut une conscience temporelle minimale (savoir que les Amérindiens occupaient le

¹⁹ Ministère de l'éducation du loisir et des sports [MELS] (2007). *Liste des disciplines 330 Histoire*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/cours-comp/discipline.asp?disc=330>, page consultée le 5 janvier 2007.

territoire avant les Européens), connaître minimalement le concept de droits ancestraux et s'informer sur des documents historiques qui auraient pu être signés entre les deux peuples, pour ne nommer ici que quelques-unes des nombreuses connaissances historiques développées dans les cours d'histoire susceptibles d'être mobilisées.

Cette recherche utilisera également certains indicateurs mesurables du tableau de Westheimer & Kahne (2004), dans le but de vérifier si les étudiants, déjà en partie formés à la citoyenneté, c'est-à-dire ayant une participation citoyenne active, utilisent davantage les connaissances historiques dans la résolution d'un problème actuel référant à l'histoire, puisque, selon le ministère, la formation citoyenne et histoire sont intimement liées. Ainsi il sera intéressant de voir si par un exemple, un étudiant qui s'implique dans un parti politique utilisera plus les connaissances historiques qu'un élève qui ne s'implique d'aucune façon.

Pour définir ce que j'entends par connaissances historiques, je me référerai à la taxonomie de Tardif, bien que, j'aurais également pu utiliser la taxonomie de Bloom. Les connaissances historiques réfèrent aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances déclaratives sont : des connaissances théoriques (des faits, des dates, des noms de personnes) « savoir quoi ». Dans la taxonomie de Tardif, c'est le niveau le plus bas de connaissances. Les connaissances déclaratives sont également présentes dans les deux autres niveaux de connaissances plus élevés. D'abord, il y a les connaissances procédurales, qui concernent les étapes pour réaliser une action, le « savoir comment ». Le dernier

niveau regroupe les connaissances conditionnelles qui, quant à elles, concernent le savoir approprié pour utiliser une stratégie ou une démarche, le « savoir quand/pourquoi ».

Le niveau de connaissances le plus bas (déclaratives) est présent également dans les deux autres niveaux de la taxonomie de Tardif (1992). Ce dernier établit également que les connaissances procédurales et conditionnelles sont beaucoup plus difficiles à développer chez l'apprenant que les connaissances déclaratives²⁰. Il est donc approprié de parler de niveaux de connaissances inférieurs (connaissances déclaratives) et supérieurs (procédurales et conditionnelles).

Cette recherche voulant vérifier si les élèves font le transfert des connaissances historiques ; il paraît indispensable de vérifier si ce sont les connaissances les plus simples en histoire, ou les plus complexes. Ainsi, de manière plus spécifique, ces types de connaissances pourraient se traduire de cette façon en histoire : les connaissances déclaratives (des dates, des faits, des événements), procédurales (appliquer la méthode historique, savoir comment chercher des documents) et conditionnelles (être en mesure d'appliquer la bonne procédure dans la bonne situation). De plus, les niveaux de connaissances supérieurs incluent les niveaux inférieurs ; par exemple, les connaissances conditionnelles incluent forcément des connaissances déclaratives et procédurales.

Depuis la mise en place de l'approche par compétence, le ministère vise, à travers l'ensemble des cours de niveau collégial de façon générale et dans chacun des

²⁰ Idem.

cours d'histoire de manière spécifique, le développement des niveaux de compétences supérieurs qui permettent l'atteinte de la compétence finale. C'est donc dire que dans la vision du ministère, un citoyen éclairé ayant atteint la compétence d'un des cours d'histoire devrait baser sa prise de position principalement sur des connaissances procédurales et conditionnelles. Par exemple, Il devrait donc non seulement spécifier que les Amérindiens étaient les premiers à occuper le territoire (connaissance déclarative), mais qu'ils ont des droits ancestraux et qu'il faudrait regarder s'ils ont signé des documents avec des Occidentaux (connaissances procédurales) et quelle est la valeur de ces documents. Après avoir déterminé cette valeur, l'étudiant devrait pouvoir dire que si ces derniers ont une valeur il faudrait agir de telle sorte ou sinon agir autrement (connaissances conditionnelles).

1.1.2. Programme du secondaire de 1982

Le programme d'histoire du quatrième secondaire de 1982 traite à plus d'une reprise de la citoyenneté. Ainsi dans la rubrique « élève », le Ministère mentionne : « Il désire de plus en plus affirmer son autonomie ; C'est pourquoi, en histoire, un enseignement qui stimule sa réflexion et favorise l'expression de sa pensée personnelle serait à privilégier. » En même temps, « l'élève a souvent tendance à remettre en cause les réalités l'entourant et à exercer un esprit critique qu'il lui faut raffiner et relativiser »²¹ De plus, dans la section société, le Ministère affirme que « la richesse de cette diversité culturelle pose l'exigence de citoyens informés, capables

²¹ Ministère de l'éducation du loisir et des sports [MELS] (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation du loisir et des sports. p. 11

d'efforts, d'objectivité et soucieux de respect mutuel ». ²² Dans la section histoire du programme, il est mentionné que la démarche de l'élève doit favoriser la réflexion, et peaufiner son sens critique et développer l'objectivité. ²³ Dans la rubrique *Principes directeurs* du Ministère, plusieurs passages montrent l'importance que prend l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, il est mentionné que « ces contraintes ont incité à choisir et à ordonner les apprentissages en fonction des temps forts de l'histoire, avec le souci marqué d'éclairer davantage l'époque contemporaine, celle-ci étant plus susceptible d'intéresser l'élève et d'encourager davantage sa participation à la société actuelle. » ²⁴ Par la suite, il est précisé que l'élève se trouve face à une panoplie d'informations, véhiculées par les médias d'information ou dans son milieu de vie, qu'il lui faut apprendre à décoder. ²⁵ Tous ces passages montrent bien un souci marqué, dans la vision ministérielle, de former à la citoyenneté par les cours d'histoire. Ce souci du Ministère se retrouve également à travers les différents objectifs du programme.

Les objectifs du programme de 1982 et de ses modifications de 1998 ²⁶

- 1- Avoir compris les principales conditions politiques, sociales, économiques, culturelles et religieuses qui ont façonné le Québec dans le contexte canadien.
- 2- Avoir accru ses habiletés intellectuelles relatives à la démarche historique.
- 3- Être sensibilisé à la nécessité, aux principes et aux limites de l'analyse historique des phénomènes sociaux.
- 4- Être sensibilisé à la diversité des appartenances sociales et à la réalité des solidarités et des conflits.**

²² Idem.

²³ Idem.

²⁴ Ibid p.12

²⁵ Idem.

²⁶ Ibid p.13

- 5- Avoir développé la capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social.**
- 6- Avoir développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes.**
- 7- Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité.**

Les quatre derniers objectifs en caractère gras touchent principalement la formation à la citoyenneté. C'est donc dire que les étudiants de niveau collégial, qui doivent avoir préalablement réussi le cours d'histoire de quatrième secondaire, devraient être formés à la citoyenneté de façon générale et être en mesure de prendre position sur un problème d'actualité de façon plus spécifique. Qui plus est, les étudiants devraient également avoir développé des connaissances procédurales et conditionnelles, puisque l'analyse des valeurs et la prise de conscience de leur rôle de citoyen font référence à ces types de connaissances. La démarche historique mentionnée dans le 2^e objectif fait directement appel à des connaissances procédurales que les élèves de 4^e secondaire doivent développer pour atteindre les objectifs du cours.

De plus, le premier module du cours d'histoire de 4^e secondaire traite spécifiquement des Amérindiens et des relations avec les Français, thème central du protocole qui sera présenté aux répondants de cette présente recherche. Voici donc les objectifs de ce module :

**« Module 1 :
L'empire français d'Amérique »**

Objectif général à la fin du module, l'élève devrait comprendre : Les fondements de l'empire français d'Amérique

Objectifs terminaux : L'élève devrait pouvoir :

1.1 Décrire les conditions de l'exploration française en Amérique.

1.1.1 Expliquer l'exploration française en Amérique en fonction de l'expansion européenne des XVe et XVIe siècles.

1.1.2 Décrire les conditions géographiques qui ont influencé les premiers établissements de la vallée du Saint-Laurent et de la région des Grands-Lacs.

1.1.3 Distinguer l'organisation socio-culturelle des Iroquoiens de celle des Algonkiens.

1.2 Expliquer la fonction du commerce des fourrures dans l'Empire français et son influence sur les rapports culturels entre les Amérindiens et les Français.

Objectifs intermédiaires

1.2.1 Montrer l'importance du commerce des fourrures dans l'expansion de l'Empire français.

1.2.2 Décrire le rôle des différents agents du commerce des fourrures.

1.2.3 Distinguer les influences réciproques des civilisations françaises et amérindiennes. »²⁷

À la lumière du programme ministériel de 4^e secondaire, tous les étudiants de niveau collégial devraient posséder des connaissances minimales sur les Amérindiens, ainsi que pour leurs relations avec les Français. Donc, tous les répondants interrogés possèdent un minimum de connaissances déclaratives sur les Autochtones et leurs relations avec les Européens d'origine française. En principe, à défaut d'avoir ces connaissances minimales, ils n'auraient pas pu réussir leur cours d'histoire de 4^e secondaire et ainsi poursuivre leurs études au niveau collégial.

²⁷ Ibid p.21 à 23

1.1.3 Programme collégial

Historique du programme

En ce qui a trait au niveau collégial, de 1967 à 1993, il apparaît très difficile de connaître la place qu’occupait l’éducation à la citoyenneté dans les cours d’histoire, en raison de la grande liberté laissée aux enseignants et la quasi-absence de ligne directrice ferme de la part du Ministère.²⁸ Au niveau collégial, c’est à partir de 1993, avec les lois 82 et 83 et le décret du règlement pédagogique sur le régime des études collégiales, qu’émerge une véritable standardisation des cours d’histoire, en plus d’établir des compétences visant l’éducation à la citoyenneté.²⁹ Ces deux lois et le décret, passées respectivement le 15 juin 1993 (les deux premières) et le 14 juillet 1993, ont eu pour effet de standardiser les cours d’histoire au niveau collégial en plus d’utiliser l’approche par compétences.³⁰ Au niveau collégial, comme au niveau secondaire, la finalité des cours d’histoire semble être la formation à la citoyenneté. À titre d’exemple, un des objectifs visés par le cours d’histoire du Québec consiste à « se situer par rapport à l’histoire de la collectivité québécoise et d’être en mesure, comme citoyenne ou citoyen éclairé(e), de poser des gestes réfléchis. »³¹ Après 1993, le ministère a donc mis en place une série de mesures obligeant les enseignants à suivre ses lignes directrices, comme par exemple des comités d’enseignants chargés d’approuver les plans de cours présentés par leurs collègues, dans le but de s’assurer

²⁸ DORAIS, S. (1994). Comparaison entre le discours officiel et le discours spontané d’enseignants sur la formation fondamentale dans le curriculum collégial (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

²⁹ Idem.

³⁰ Idem.

³¹ Ministère de l’éducation du loisir et des sports [MELS] (2007). *op. cit.*

de l'arrimage avec la vision proposée. À partir de cette date, il devient indéniable que le cours d'histoire au niveau collégial vise principalement la formation à la citoyenneté.

Ce constat sera appuyé par la présentation des programmes que les sujets de cette recherche auront suivis au secondaire (programme de 1982) et des programmes actuels au collégial.

Le programme actuel

Au niveau collégial, les deux groupes sur lesquels portera la présente étude appartiennent aux profils pré-universitaire suivants : Sciences de la nature et Sciences humaines. Le profil de Science de la nature ne comprend aucun cours d'histoire. Ses élèves serviront donc de groupe contrôle. Ces élèves ont été formés à la citoyenneté au secondaire, tout comme ils ont pu acquérir ailleurs les connaissances s'y rattachant. Il faut également mentionner que ceux-ci réussissent généralement mieux à l'école puisque, pour suivre ce programme, ils ont dû faire des mathématiques « enrichies » et de la chimie au secondaire, matières réputées difficiles. De plus, les universités exigent habituellement une « cote de rendement » plus élevée dans les programmes reliés aux Sciences de la nature, ce qui oblige les élèves à travailler plus fort pour être admis dans un de ceux-ci. L'habitude de l'effort intellectuel, ou de plus grandes aptitudes, compensent-elles l'absence d'un cours d'histoire au niveau collégial, au moment de résoudre un problème ? La question se pose, bien que ce travail ne permettra pas d'y répondre.

Non seulement l'histoire figure-t-elle au profil Sciences humaines, mais elle revêt un caractère essentiel dans quelques programmes. Ainsi, en français, le contexte sociohistorique prend une grande place, tout comme en philosophie, deux disciplines obligatoires pour tous les étudiants qui désirent obtenir un D.E.C. De plus, des disciplines comme la sociologie, la politique et l'économie font constamment référence à l'histoire. Surtout, deux cours d'histoire sont obligatoires dans le programme Sciences humaines : *Histoire de la civilisation occidentale* et *Histoire du temps présent : le XX^e siècle*. Dans plus, dans le « profil MONDE », les étudiants doivent réussir un troisième cours : *Histoire du Québec*.

1) *Histoire de la civilisation occidentale*

Le M.E.L.S. définit ainsi l'objectif et le but du cours³² :

Dans le cadre de ce premier cours d'histoire de niveau collégial, les élèves auront l'occasion de s'initier à la méthode scientifique en général, la méthode historique en particulier, de même qu'au vaste champ des connaissances en histoire.

Ainsi, ce cours doit permettre aux élèves de prendre contact avec l'histoire, science de l'Homme dans le temps, dans sa globalité et sa longue durée. Il vise à mieux comprendre l'étude d'une civilisation qui a un passé riche, l'Occident, et d'en définir la géographie et la progression. Le cours ne met pas l'accent sur les événements, mais plutôt sur les caractéristiques des sociétés étudiées.

Dans un cours qui couvre 5000 ans d'histoire, il est évident qu'on ne peut parler de tous les événements. Ceux qui ont été retenus sont marquants et indispensables pour la compréhension du monde actuel et ont donc été sélectionnés. Le but de ce cours n'est pas de former des historiens, mais plutôt de développer une bonne méthodologie de travail, une bonne capacité d'analyse et un esprit critique. Cette méthodologie de travail servira aux élèves tout au long de leur parcours collégial, universitaire et professionnel.

³² Idem

Le passé sera donc vu comme un outil pour comprendre le monde d'aujourd'hui. Dans cette perspective, le cours vise à produire des citoyens éclairés et bien outillés pour faire face au monde actuel. La compétence visée est de reconnaître, dans une perspective historique, les caractéristiques essentielles de la civilisation occidentale. »³³

Les éléments de compétences visés sont les suivants (M.E.L.S., 2006) :

1. Rappeler les contributions significatives à l'origine du monde occidental.
2. Retracer la façon dont la civilisation occidentale s'est constituée dans son évolution temporelle et spatiale.
3. Démontrer l'importance des documents dans la construction des savoirs historiques.
4. Analyser les principales transformations de la civilisation occidentale.
5. Distinguer différents points de vue de l'histoire sur des faits historiques.

Ce cours traite donc de la notion de citoyenneté en désirant former des citoyens actifs et éclairés et non pas de futurs historiens.

Le M.E.L.S établit la finalité suivante :

La finalité peut être formulée sous la forme d'une question à laquelle le cours aura pour but de répondre : comment ont évolué les différentes combinaisons des facteurs de production (ressources naturelles, travail, capital, technique) de même que les diverses formes de contrôle de ces facteurs de manière à permettre à l'homme de passer du stade de cueillette à celui de société industrielle avancée. Il s'agit moins d'étudier les faits économiques notables des diverses époques considérées que de s'attarder plutôt à leur évolution. Il s'agit moins de décrire cette évolution que de l'expliquer, en insistant plus sur

³³ Idem

le "pourquoi" que sur le "quoi". C'est le pays ou la civilisation qui est à l'origine du changement qui est le seul point important dans l'explication de cette évolution, les pays ou civilisations qui l'ont imité ou suivi sans modifier l'évolution d'ensemble de l'Occident devant jouer le rôle d'exemples cités occasionnellement au besoin. La réponse à cette question implique nécessairement que même si cette dernière est d'abord et avant tout posée au passé économique, sa réponse ne peut éviter de faire allusion aux autres aspects de l'activité humaine, tant au niveau des causes qu'à celui des conséquences. »³⁴

2) *Histoire du temps présent : le XXe siècle*

L'autre cours d'histoire obligatoire dans le programme de Sciences humaines s'intitule : « Histoire du temps présent : le XX^e siècle » et propose les buts et objectifs suivants selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

« Préoccupé à la fois de s'ouvrir sur un monde de plus en plus interdépendant et sur un passé plus récent, ce cours s'attarde à sensibiliser l'élève au monde actuel, à élargir sa compréhension de l'immédiat par l'étude des racines des grandes questions contemporaines en les abordant de façon globale et diachronique, à développer ses capacités d'analyse et son outillage conceptuel face aux préoccupations de son époque. Le nombre et l'accessibilité des documents permettront d'exercer et de développer le sens et le jugement critiques par la confrontation des interprétations. Par son sujet et sa démarche, ce cours de formation fondamentale constitue une voie privilégiée pour aborder la formation historique à l'intérieur du programme de Sciences humaines. »³⁵

Le cours a pour but (M.E.L.S, 2006) :

1. D'identifier et de situer dans leur ordonnance chronologique les événements majeurs et les lignes de forces de l'évolution historique du XX^e siècle.
2. D'interpréter les documents, cartes, graphiques et autres sources pertinentes, selon les méthodes propres à l'histoire.

³⁴ Idem

³⁵ Idem

3. D'expliquer, en utilisant un vocabulaire rigoureux et spécifique, les grands courants idéologiques et l'évolution des structures politiques et économiques qui ont marqué le siècle.
4. D'établir les liens de causalité entre les facteurs qui ont façonné le XX^e siècle, dans une perspective diachronique.
5. D'évaluer les situations en les plaçant dans leur contexte historique, en faisant ressortir les éléments de continuité et de changement et en les insérant dans un cadre mondial.
6. De développer une attitude critique afin de porter des jugements éclairés sur les faits historiques et les grands problèmes du monde contemporain.

La compétence à atteindre pour ce cours est d'appliquer à la compréhension du phénomène humain, dans des situations concrètes, des notions disciplinaires en histoire.

Les trois éléments de compétences sont (M.E.L.S., 2006) :

- 1- Identifier des situations concrètes susceptibles d'être étudiées.
- 2- Utiliser des notions disciplinaires applicables à ces situations.
- 3- Employer une stratégie permettant d'étudier ces situations.

Histoire du Québec

Outre ces deux cours, un autre cours d'histoire est obligatoire pour les élèves de Sciences humaines inscrits dans le profil « Monde » alors que les élèves qui ont choisi le profil « Individu » sont plutôt dirigés vers un cours de psychologie ou de sociologie. Souvent, les Centres collégiaux offrent *Histoire du Québec*. Ce cours a pour but de :

Permettre à l'élève d'approfondir l'étude des fondements historiques de la société québécoise et, d'une manière plus générale, de rencontrer les objectifs de toute histoire nationale. Il donne une connaissance historique de base nécessaire à l'étude de toute science humaine se rapportant au Québec. Il identifie à travers le temps, dans un contexte canadien et nord-américain, les éléments de changement et de continuité qui ont structuré la société québécoise. Il vise aussi à intégrer la connaissance historique au processus de formation fondamentale. Au plan méthodologique, ce cours se veut une occasion privilégiée d'approfondir la méthode historique : l'utilisation de sources documentaires, la formulation d'hypothèses de travail, la constitution de bibliographies, l'analyse de textes de références, la lecture de faits et de messages, le traitement d'informations chiffrées telles les statistiques, les résultats de recensements, d'élections, de sondages..., autant de sources de première main facilement accessibles en histoire du Québec. De plus, selon le Ministère, les élèves, à la fin de ce cours, devraient être en mesure de se situer par rapport à l'histoire de la collectivité québécoise et d'être en mesure, comme citoyenne ou citoyen éclairé(e), de poser des gestes réfléchis. »³⁶

La compétence visée dans ce cours est d'approfondir des connaissances disciplinaires en histoire sur le phénomène humain. Il y a trois éléments de compétences visés :

- 1- Connaître et comprendre des faits, notions, concepts, théories, méthodes et autres composantes relatives à une partie d'un corpus de connaissances disciplinaires.
- 2- Analyser, sous différents aspects, des cas, situations ou problèmes.
- 3- Traiter des thèmes en s'appuyant sur des acquis disciplinaires.

Ce contenu entre directement en relation avec l'éducation à la citoyenneté. De plus, la notion de citoyenneté est bien présente dans les objectifs visés par le cours d'Histoire du Québec.

* * *

³⁶ Idem.

Bien que la formation à la citoyenneté semble être la finalité visée par l'ensemble des cours d'histoire à travers les objectifs, les éléments de compétence et la compétence du cours, il est difficile d'analyser plus en profondeur ces programmes. Cela tient au fait que le ministère établit seulement les grandes lignes directrices pour chacun des cours donnés. Ainsi, il définit les bases, mais il laisse beaucoup de latitude aux enseignants, contrairement au secondaire où les programmes sont définis de façon beaucoup plus précise. Toutefois, en analysant les différents objectifs, compétences et éléments de compétences, les cours de niveau collégial visent le développement de connaissances déclaratives (reconnaître les principales caractéristiques de la civilisation occidentale), les connaissances procédurales (appliquer les méthodes propres à l'histoire, utiliser l'analyse historique) ainsi que des connaissances conditionnelles (développer une attitude critique afin de porter des jugements éclairés sur les faits historiques et les grands problèmes du monde contemporain.)

Problème spécifique et question de recherche

Charland (2003), dans un ouvrage traitant de la citoyenneté³⁷, jette un regard très critique en répondant à la problématique suivante : L'enseignement [de l'histoire] dispensé aide-t-il assez à former des citoyens informés et responsables ? La conclusion de Charland relève plusieurs faiblesses dans l'enseignement de l'histoire au Québec, ce qui fait en sorte que l'éducation à la citoyenneté n'est pas une réussite totale. De ce livre a découlé une recherche plus détaillée portant sur l'éducation à la

³⁷ CHARLAND, J.-P. (2003). *op. cit.*

citoyenneté, menée par trois chercheurs soit Jean-Pierre Charland, Jean-François Cardin & Marc-André Éthier (2010)³⁸. Cette recherche fait émerger quelques résultats très intéressants. Ceux qui attirent plus précisément mon attention s'arrêtent au fait qu'au secondaire, peu d'élèves transfèrent les connaissances historiques qu'ils ont acquises dans la résolution de problèmes d'actualité ayant une dimension historique. La plupart se représentent le présent sans tenir compte du passé³⁹. Alors que plusieurs chercheurs ont étudié le niveau secondaire, aucune recherche n'a été réalisée au niveau collégial.

Pour ma part, deux stratégies me semblaient pertinentes. La première consiste à vérifier les connaissances que les élèves ont au sujet de l'histoire. Au collégial, grâce à une certaine spécialisation, il est possible de choisir entre d'une part Sciences humaines, qui rendent obligatoire deux cours d'histoire au moins, et un troisième les élèves qui ont choisi le profil « monde », et d'autre part les programmes sous la rubrique Sciences de la nature, qui ne permettent pas aux élèves de suivre des cours d'histoire.

Toutefois, seule la réussite du cours d'histoire de quatrième secondaire est obligatoire pour l'obtention du D.E.S. Tous les élèves du collégial possèdent donc une formation minimale dans le domaine. Les traditions, les croyances populaires, la télévision, la littérature, les musées sont également de bons moyens de transmission

³⁸ CHARLAND, J-P., Éthier, M-A, Cardin, J-F et coll. (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, *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, (pp. 183-211). Québec, Québec: MultiMondes.

³⁹ Ibid. p.202

des connaissances historiques à l'ensemble de la population. Connaître les acquis historiques des élèves de niveau collégial est important, mais savoir si les étudiants utilisent ces connaissances l'est davantage. Cette recherche vise donc à vérifier si les collégiens utilisent leurs connaissances historiques dans la résolution d'un problème actuel se référant à l'histoire. Par la suite, retracer l'origine des connaissances historiques utilisées par les étudiants est essentiel pour vérifier si le cours d'histoire au niveau collégial atteint son but de formation à la citoyenneté ou si la formation citoyenne liée à l'histoire ne se fait pas plutôt par des apprentissages acquis hors des cours d'histoire.

Ma question de recherche plus spécifique, également tirée des écrits didactiques au niveau secondaire, prend donc la forme suivante : Les élèves de niveau collégial transfèrent-ils leurs connaissances historiques dans la résolution d'un problème actuel référant à l'histoire et où puisent-ils les connaissances servant à résoudre ce problème ?

2. Méthodologie

2.1. Stratégie de recherche

Comment les étudiants se positionnent-ils devant un problème citoyen ? Comment s'est construite leur prise de position ? Pour le savoir il convient de se procurer une base de données pertinente. Nous proposerons un exercice de résolution de problème et nous mènerons des entrevues avec un échantillon d'étudiants.

2.2. Les sujets

Nous entendons sélectionner 40 sujets au moins, répartis également entre les Sciences humaines et les Sciences de la nature. Cette composition permettra de vérifier l'efficacité des cours d'histoire dans la formation à la citoyenneté au collégial. Puisque les étudiants en Sciences de la nature n'ont aucun cours d'histoire à leur formation, ils formeront le groupe de contrôle. Cette façon de procéder permettra également de vérifier si ce n'est pas plutôt la réussite du cours d'histoire de 4^e secondaire, le milieu familial ou la participation citoyenne (en grande partie inspirée du tableau de Weistheimer & Kahne (2004) présenté antérieurement dans le cadre conceptuel p.13-14) qui font en sorte que les étudiants utilisent les connaissances historiques dans la résolution d'un problème d'actualité. Étant donné le caractère exploratoire de cette recherche, d'autres variables seront analysées selon l'intuition du chercheur, comme le genre, l'allégeance politique, les cours jugés utiles pour répondre au problème par les répondants, le fait d'aimer l'histoire ou non, la scolarité des parents, l'âge, etc.

2.3. Le recrutement

Les élèves seront sélectionnés dans deux cégeps différents (Val d'Or et Saint-Jérôme), à raison de 25 élèves dans chacun de ces établissements. Le cégep de Val d'Or est un campus du cégep d'Abitibi-Témiscamingue qui accueille environ 500 étudiants et étudiantes. Le cégep de Saint-Jérôme quant à lui regroupe environ 3500 étudiants et étudiantes. La sélection de ces deux institutions se justifie du fait qu'à Saint-Jérôme les élèves n'ont pas nécessairement de contacts directs avec des Autochtones, tandis qu'à Val d'Or les rapports avec eux sont quotidiens. Les contacts directs des étudiants de Val d'Or avec les Amérindiens viennent principalement de trois sources. Premièrement, ils sont au premier rang quand ceux-ci cherchent une tribune pour réclamer plus de droits politiques : à plusieurs reprises la route 117 reliant Val d'Or à Montréal a été bloquée par les Amérindiens pour attirer l'attention des politiciens (ce fut le cas le lendemain des entrevues). Deuxièmement, il y a l'omniprésence des Autochtones dans la ville, où ils représentent un peu plus de 10 % de la population⁴⁰. Troisièmement, la présence d'Autochtones au cégep dans les classes. Ils ont également des locaux d'études des salles à dîner qui leur sont réservés au sein même de l'institution. Il n'y aura toutefois pas de répondants Autochtones de première génération parmi l'échantillon.

Bien qu'aucun écrit, à notre connaissance, n'affirme que la proximité d'un sujet influence le type de connaissances que les élèves utilisent, le groupe de

⁴⁰ VILLE DE VAL D'OR, (2010). Repéré à http://www.ville.valdor.qc.ca/02_servicescitoyen/vie_communaire_organismes_population_autochtone.asp.

recherche sous la direction Charland (2005) croit qu'il y aurait peut-être une certaine corrélation entre ces deux variables⁴¹. La présente recherche tentera de le vérifier. D'une part, il serait possible que les étudiants ayant des contacts avec les Premières Nations soient plus au fait de leurs revendications et des arguments qu'ils utilisent pour appuyer celles-ci. Donc ils utiliseraient les connaissances historiques supportées par ce groupe revendicateur. D'autre part, il se peut que ces étudiants, en contact avec les Autochtones, se réfèrent plus volontiers à des sentiments très personnels pour répondre au problème.

La sélection des élèves de façon accidentelle sur la base du volontariat à la cafétéria, à la bibliothèque ou dans les locaux d'étude de ces deux établissements. Le fait d'aller dans deux établissements permettra de réduire certains biais possibles de cette étude : par exemple, un enseignant en histoire peut avoir travaillé le transfert des connaissances historiques avec ses élèves, une caractéristique que l'on ne retrouverait pas dans d'autres classes.

2.4. Les instruments

L'instrument utilisé pour cette recherche est le suivant :

Négociations entre les gouvernements québécois et fédéral et les Autochtones Innus⁴² :

En 2004, les gouvernements québécois et fédéral, de concert avec les Innus de Betsiamites, de Mashteuiatsh, de Nutashquan et d'Essipit, ont signé un document provisoire connu sous le nom d'Entente de principe. Cette dernière a établi les bases

⁴¹ CHARLAND, J.-P. (dir.), Cardin J-F & Éthier M-A. (2005). *op. cit.*

⁴² Idem.

de l'entente finale à venir et a publicisé les cartes géographiques illustrant le nouveau partage du territoire québécois souhaité par les Innus et les gouvernements. Si la demande des Innus est acceptée, ils auront ainsi plus de droits et plus de pouvoirs sur les sections de territoire identifiés. [*présentation des cartes*] Ces sections se nomment le *Nitassinan* et l'*Innu Assi*. Le *Nitassinan* correspond à la portion de territoire qui continuera d'appartenir au Québec, mais sur laquelle les Innus exerceront certains droits (comme la participation à la gestion des ressources naturelles, la chasse, la pêche, etc.). L'*Innu Assi*, quant à lui, est le territoire que les Innus posséderont en pleine propriété, ils y auront leurs propres gouvernements, une autonomie de gestion et seront soumis à une entente de bon voisinage avec les non-Autochtones. Les Innus auront ainsi l'autonomie politique qu'ils souhaitent, tout en respectant la plupart des lois provinciales et fédérales.

Cet accord transformera le partage du territoire et du pouvoir québécois. Les Innus gagneront une autonomie politique et culturelle, ainsi que la gestion partielle de leur territoire.

Par contre, cet accord soulève beaucoup d'inquiétudes chez les Québécois non-autochtones vivant dans les régions concernées. Il est possible que certains d'entre eux soient expropriés, qu'ils perdent leur maison. De plus, ils craignent de se retrouver dépossédés de leurs droits d'accès aux terres environnantes. Ils s'insurgent donc contre cette entente et condamnent les négociations.

Les négociations sont encore en cours, mais doivent aboutir bientôt.

Problème⁴³ :

Afin d'y voir plus clair, les gouvernements du Québec et du Canada procèdent à une consultation publique auprès des jeunes qui devront vivre avec la décision. Ils te demandent de donner ton avis sur cette question. Que penses-tu de ce problème ? Es-tu plutôt en accord ou en désaccord avec ce projet d'entente ? Quelle décision devraient prendre les gouvernements ? Pourquoi ? Sur quels arguments bases-tu ta prise de position ? Réponds à voix haute. Toutes les réponses sont bonnes. Dis tout ce qui te passe par la tête, y compris les changements d'idées et les solutions abandonnées. Tu n'as pas besoin de me convaincre que ce que tu fais est la meilleure solution : dis seulement ce que tu fais dans ta tête. Tu n'as pas non plus besoin de faire des phrases complètes.

A) Les principales sources d'information utilisées/mobilisées pour résoudre le problème⁴⁴ :

⁴³ Idem.

1. Quelles sources d'information as-tu utilisées pour résoudre le problème ? Peux-tu donner des exemples précis de ce qui t'a permis de répondre (quelles lectures, quelle chaîne de télévision, etc.) ?

2. Ton cours d'histoire t'a-t-il été utile pour faire l'exercice ? Si oui, qu'est-ce qui t'a été utile dans ce cours ?

B) Questions générales (socio démographie/opinion sur l'implication citoyenne)⁴⁵ :

1. Quelle est la date de ta naissance ?

2. Quel est ton sexe ?

3. Dans quelle région as-tu grandi ? (Indique seulement le pays si ce n'est pas le Canada. Si c'est le Canada, indique la ville ou le code postal, si tu le connais.)

4. a) Dans quel programme étudies-tu ? En quelle année ?

b) Aimes-tu les cours d'histoire ? Combien de cours d'histoire as-tu suivi au secondaire et au cégep ?

c) Quelle note as-tu obtenue (à la dizaine près) dans tes cours d'histoire ?

5. Quelle langue parles-tu à la maison ?

6. Tes parents (ou tes tuteurs) parlent-ils beaucoup de l'actualité ou de politique en ta présence ?

7. Quel est le métier ou l'occupation de tes parents (ou de tes tuteurs) ?

8. As-tu déjà participé à une manifestation ? *Si la réponse est « non », poser les sous questions qui se trouvent juste après celle-ci.*

- À quelle fréquence participes-tu à des manifestations ?

- Qu'est-ce qui t'a poussé à manifester la première fois ?

- En faveur de quelle cause as-tu manifesté la dernière fois ?

Si l'élève répond non :

- Pourquoi n'y as-tu jamais participé ?

- Connais-tu des gens qui ont déjà participé à une manifestation ?

- Que penses-tu de cela ?

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Idem.

- Penses-tu qu'un jour tu participeras à une manifestation ?

- Pour quelle cause manifesterais-tu ?

9. Crois-tu que les gens peuvent changer les choses en manifestant ?

10. Connais-tu d'autres moyens que les manifestations qui seraient plus efficaces pour faire valoir ton opinion et pour faire changer les choses ?

11. Es-tu ou as-tu déjà été membre d'un groupe de pression ou d'un parti politique ? *Si l'élève répond non, lui poser les sous-questions qui viennent juste après cette série-ci.*

- En faveur de quelles causes ce groupe ou ce parti militait-il principalement ?

- Combien d'heures par semaine y consacres-tu ou y consacrais-tu ?

- Pourquoi y as-tu adhéré ?

- Pourquoi continues-tu d'y adhérer ou pourquoi as-tu cessé d'y adhérer ?

Si l'élève répond non :

- Aimerais-tu un jour être impliqué dans un parti politique ?

- Aimerais-tu faire de la politique (exemple te présenter comme député ou chef de parti) ?

- Pour quelles raisons irais-tu en politique ?

- En faveur de quel parti aimerais-tu t'impliquer ?

- Connais-tu des gens qui s'impliquent dans un groupe de pression ou un parti politique ?

- Que penses-tu de cela ?

- Aimerais-tu un jour t'impliquer dans un groupe de pression ou de coopération (comme par exemple Greenpeace, Au Bas de l'échelle, la Guignolée, la Croix rouge, Amnistie Internationale, Club des petits-déjeuners) ?

- Pour quelle cause aimerais-tu t'impliquer ?

- Combien de temps y consacrerai-tu, par semaine, par mois ou par année ?

- En ferais-tu une carrière ?

12. Crois-tu que ces groupes de pression peuvent changer les choses ?
13. Sont-ils importants pour nos sociétés ?
14. Quel est le rôle des partis politiques ?

Questions de relance :

- *Attends, je ne te suis plus, comment arrives-tu à ça ?*
- *J'en ai manqué un bout, comment arrives-tu à cette position-là ?*
- *Qu'est-ce que tu en penses toi de ce problème-là ?*
- *Demander à l'élève de se mettre dans la peau de chacun des protagonistes : si tu étais un Inuit, que penserais-tu de ce problème ? Et si tu étais le gouvernement ? etc.*

- *Sur quelle question les gens devraient voter ?*
- *Qui aurait la possibilité de voter ?*
- *Pourquoi le vote est la meilleure façon de régler le problème ?*
- *Selon toi, ce serait quoi les résultats du vote ?*
- *Crois-tu que le consensus sur cette question est possible ? J'aimerais que tu m'expliques ta réponse.*

L'instrument utilisé est tiré de Charland⁴⁶ et adapté à la clientèle collégiale, mais également inspiré de Barton et Levstik (1998)⁴⁷. Ce questionnaire en trois temps permet de connaître, comprendre et analyser la prise de position des sujets. Les élèves devront lire un protocole traitant des Amérindiens, ce protocole contenant une mise en situation contenant des cartes géographiques permettant d'activer les connaissances antérieures, une prise de position sur un problème par l'entremise de questions ouvertes sur lesquelles les sujets devront s'exprimer, et une partie contenant

⁴⁶ Idem

⁴⁷ BARTON K. & Levstik L. (1998). It wasn't a good part of history : National identity and students explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99, (3), 478-513.

des questions plus spécifiques et personnelles permettant d'établir pour chaque individu un portrait sociodémographique, dans le but de déterminer de quelle population le sujet est représentatif, et sur sa participation citoyenne. De plus, cette dernière partie contiendra des questions touchant la provenance des connaissances mobilisées pour résoudre le problème, mais également des questions sur les résultats scolaires des sujets, plus particulièrement en histoire. Les entrevues seront effectuées à l'aide d'enregistrements sonores et auront une durée approximative de 30 minutes.

2.5. Méthode de recherche

Cette approche croisée – observation de l'élève en situation de résolution de problèmes (question ouverte : entrevue semi-dirigée et entretien qui porte sur l'exercice ; par la suite, les bandes sonores seront transcrites et pourront être analysées) – permettra de mieux vérifier sa maîtrise de connaissances procédurales et conditionnelles. Cette méthodologie combine une source indirecte (exercice) et une directe (entretien). (Dalongeville, 2001; Lee, Ashby & Dickinson, 2000; Charland, Cardin & Éthier, 2005)⁴⁸. D'autres études ont été réalisées à l'aide de questionnaires à réponses écrites (Martineau, 1999; Charland, 2003) : cette façon de faire ne permettait pas d'atteindre nos objectifs. Il aurait également été possible de procéder à l'analyse de productions écrites sur une question relativement ouverte. Toutefois notre approche croisée me semblait plus robuste et pertinente.

L'entrevue permet au sujet d'expliquer sa démarche de traitement de la situation simultanément à la résolution du problème. Le format permet également, par la

⁴⁸ Idem.

relance de questions de la part de l'intervieweur, à l'étudiant d'élaborer davantage sa pensée, mais également la façon dont il traite l'information et les connaissances qu'il mobilise. Cette technique visera à savoir si, comme le M.E.L.S. l'affirme, les habiletés de traitement de l'information en histoire sont transférables dans l'action citoyenne (représentée par le problème d'actualité auquel les sujets devront répondre).

En ce qui a trait à l'analyse des connaissances historiques mobilisées par les étudiants pour résoudre le problème, un système mixte sera utilisé. D'une part une synthèse basée sur les écrits de Tardif sera employée pour établir les critères pour les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (ils ont déjà été présentés dans le cadre conceptuel). Rappelons tout de même que ces catégories sont hiérarchisées selon la complexité des connaissances mobilisées et que les niveaux supérieurs incluent les niveaux de connaissances inférieurs. Dans le but de grossir l'échantillon, dans certains cas, ces niveaux de connaissances seront répartis en deux groupes : Connaissances de niveau inférieur (déclaratives) et connaissances de niveau supérieur (procédurales et conditionnelles). C'est donc dire qu'un étudiant affirmant qu'il y a déjà eu des ententes semblables à celle proposée dans le protocole, signées entre le gouvernement et les Cris de la Baie James et qu'il faut regarder tout d'abord s'il n'y a pas eu de ces traités signés, cet étudiant utiliserait les connaissances procédurales. Puis, si à la lumière de tout cela, cet étudiant établissait que, si des traités ont été signés et qu'on leur accorde une valeur légale, alors il faut les respecter et que, s'il n'y en a pas, on peut se baser sur des ententes comme celle de la Baie James. Cet étudiant, bien qu'il utilise les connaissances déclaratives et procédurales,

serait classé dans les étudiants utilisant les connaissances conditionnelles. C'est donc dire qu'un étudiant est toujours classé dans le niveau de connaissances le plus élevé qu'il a utilisé, puisque les niveaux de connaissances supérieurs incluent les niveaux inférieurs. D'autre part, cette synthèse sera appliquée à ce qui émerge de la recherche, donc des écrits présents dans les *verbatim*.

Voici des exemples de réponses des étudiants qui ont été classées dans chacune des catégories :

Connaissances déclaratives :

-Je ne comprends pas pourquoi ils veulent le pouvoir absolu sur ce territoire, peut-être pour ne pas se faire assimiler comme les autres

-Ils étaient là avant nous

-On les a délogés

-Ils étaient là bien avant nous, et ils étaient propriétaires du territoire, on leur a bafoué leurs droits.

-Je sais que les autochtones étaient là avant sur les terres que nous on est arrivé et qu'on s'est mis à coloniser. Ils ont perdu les terres.

Connaissances procédurales :

-Une entente pour que tout le monde soit content pourrait arriver, c'est comme le conflit israélo-palestinien, tous veulent quelque chose des deux côtés, mais ils sont sur le même territoire, sauf que c'est moins drastique. Il doit y avoir des concessions.

(Cet extrait rend explicite les étapes d'une procédure de négociations territoriales à l'intérieur (des) et entre les démocraties.)

- Ils pourraient avoir des privilèges au niveau de la pêche et la chasse, mais rien ne les empêche de faire cela en harmonie avec nous. Les Innus doivent avoir des bonnes raisons, mais je trouve qu'il n'y a pas beaucoup de renseignements là-dessus. Je pense que la terre doit avoir une certaine valeur pour eux. Ce n'est pas à leur avantage qu'on les isole, ça revient au même que les réserves. [...] il me faudrait plus de documents.

(La procédure utilisée est la méthode historique, plus précisément une recherche documentaire minimale, essentielle à une prise de position éclairée.)

-Ils pourraient dire qu'ils ont été les premiers, perte de culture, faire valoir leur liberté. Je trouve que je n'ai pas assez de connaissances pour répondre. Je devrais avoir plus d'info que ça pour tout comprendre [...])

(La procédure utilisée est la méthode historique, plus précisément une recherche documentaire minimale, essentielle à une prise de position éclairée.)

-On les a conquis et ensuite on s'est fait conquérir par les Anglais, on doit suivre le cours des choses. Je n'ai pas assez d'informations là-dessus pour donner mon point de vue. Je dois avoir des détails, la démographie, la population, ce qu'ils veulent. Ils manifestent souvent, si on leur donne ce qu'ils veulent, ils vont continuer, car ils en voudront encore plus, ça va causer encore plus de conflits qu'autre chose. Les Innus doivent se sentir comme nous avec le Canada anglais. C'est un peu la même guerre, je ne suis pas séparatiste.

(Il y a deux procédures utilisées, soit la prise de décisions éclairées basées sur une recherche documentaire suffisante et les négociations entre les différents peuples à l'intérieur d'une démocratie en ce qui a trait au partage du territoire.)

Connaissances conditionnelles :

- Je sais que les autochtones étaient là avant sur les terres que nous on est arrivé et qu'on s'est mis à coloniser. Ils ont perdu les terres, dans ce sens-là leur situation

s'aggrave, je pense qu'il y a beaucoup de suicide dans leur coin, des drogues aussi, depuis qu'ils ont été colonisés, leur société en général ne va pas bien. Je ne sais pas si le fait de leur donner des terres pourrait arranger tout ça, et le fait qu'ils étaient là avant nous, ils devraient peut-être avoir des terres en effet, où ils auraient pleine souveraineté politique et tout. Ce n'est pas une mauvaise idée de leur donner du territoire. Ils ont surement des arguments de chaque part, les non-autochtones et les autochtones. Ça prendrait beaucoup plus de débats publics sur ces questions-là, et même si ça ne nous touche pas directement, on doit comprendre que ça les a affectés. Il y a eu beaucoup d'interventions policières au fil des années et ça prouve qu'il y a des problèmes. Les débats seraient une bonne chose à mon avis, mais je trouve que je n'ai pas suffisamment de connaissances là-dessus pour me positionner clairement. Les blancs de ces régions-là doivent avoir peur d'être expropriés, c'est encore un sujet à débattre, je ne vois pas pourquoi ils seraient obligés d'être expropriés de leurs terres, il ne faudrait pas recommencer ce qu'on a fait aux autochtones avec les blancs... les chasser. On a évolué et on doit agir et comprendre cela. C'est une question d'équilibre, c'est possible d'avoir une certaine harmonie entre ces deux peuples-là. Il faut aller chercher des nouvelles idées, un consensus dans un débat, la solution n'est pas de chasser personne. [...] La diversité est toujours bonne dans tout et on doit respecter les droits de tous. Eux, ils veulent leur bonheur, du pouvoir et des terres, ils veulent le contrôle et affirmer leur peuple. Le gouvernement doit avoir le droit de regard là dessus et décider, et amener des conseils aux niveaux économiques, sociaux, culturels, le gouvernement doit reconnaître aux Innus leur droit d'avoir un territoire bien à eux, mais il doit aussi interagir pour les aider, mais il doit être ambivalent sur la question, car il ne veut pas qu'ils soient isolés du reste de la population. Si j'étais le gouvernement, j'essaierais d'écouter le point de vue de tous, pour légitimer la chose.

(L'élève pèse les arguments des deux côtés, il établit différentes procédures par lesquelles le gouvernement pourrait prendre sa décision et, par la suite, légitimer son choix, tout en tenant compte du passé)

-Ils ont toujours été déplacés, même quand les colons sont arrivés, ils devaient être un peu partout, mais on les a bougés. Ils se sont créés un milieu d'appartenance. Des fois le peuple autochtones sont avarés, car ils se sont faits taper trop souvent sur les doigts, ils veulent ce qui leur appartient, mais ils ne prennent pas le temps de réfléchir au reste du Québec et de l'environnement. Moi je proposerais de sacrifier le Nord de notre Québec national comme on dit et leur laisser parce que présentement on ne s'en sert pas. Il n'y a personne qui reste en haut, on leur laisse, on vous ouvre en haut, mais vous devez accepter qu'il y ait quelques non-autochtones avec eux. Ils doivent respecter. Ils ont toujours été déplacés, même quand les colons sont arrivés, ils devaient être un peu partout, mais on les a bougés. Ils se sont créés un milieu d'appartenance. Mais si on les bouge en leur promettant un territoire plus grand et une liberté totale, je ne vois pas pourquoi ils ne céderaient pas. Ils auraient plus grand. C'est extrêmement difficile de prendre des décisions, comme avec les

accommodements raisonnables qui font un tabou dans la société, c'est dur pour les gouvernements de trancher. Ils prennent cela avec des pincettes, les autochtones au Québec on en parle pas beaucoup, car on est un peu gêner de ce qui s'est passé sauf que si ça sort dans les médias, les Innus, ça peut faire un gros gros débat, il va en avoir en faveur des autochtones qui vont trouver ça épouvantable, vous les bougez, vous les maltraitez mais faut voir les choses du bon côté, ils vont avoir plus grand si on les bouge vers le Nord, un sentiment d'appartenance aussi, une terre c'est au terre, au sud au nord c'est une terre. Je m'assoierais avec le gouvernement Innus, je leur demanderais ce qu'ils voudraient, raisonnablement et ce qu'ils croient pouvoir avoir, parce que vouloir et pouvoir c'est différent.

(L'élève parle dans cet extrait de la façon dont les premiers Européens ont déplacé et assimilé les Amérindiens et de quelle façon le Québec pourrait donner plus de terres aux Autochtones. Il explique, de plus, comment les négociations pourraient fonctionner et quelle procédure le gouvernement pourrait appliquer, selon le cas)

2.6. Le traitement de l'information

L'analyse des données se fera à partir du logiciel Alceste, servant essentiellement à vérifier une corrélation provisoire ou indirecte entre les différents éléments clés de la recherche. À titre d'exemple, ce logiciel peut établir que, sur 20 élèves en Sciences humaines, 18 utilisent les connaissances historiques. Cette corrélation peut orienter la recherche, bien qu'il faille faire attention, puisque les variables confondantes ne sont nullement prises en considération. Par exemple, les 18 sujets utilisant les connaissances historiques pourraient être des filles, la variable confondante serait donc le sexe. Pour cet exemple, la corrélation ne serait pas entre le champ d'études et le type de connaissances utilisées, mais bien entre le sexe et le type de connaissances mobilisées. Atlas.ti sera utilisé pour une analyse plus approfondie des verbatim. Ce logiciel permet un codage très précis, en plus de créer des toiles de corrélation plus ou moins fortes entre les différents éléments de codage. Évidemment le codage étant la pierre angulaire de l'analyse des données, le contre-codage et le

codage inverse seront primordiaux durant cette étape. Par la suite, le logiciel Microsoft Excel sera utilisé pour la présentation graphique.

3. Présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats des entrevues orales semi-dirigées réalisées avec les étudiants des cégeps de Val d'Or et de Saint-Jérôme, transcrits mot à mot. Les entrevues portaient sur le protocole traitant d'une entente signée entre les Innus et les gouvernements du Canada et du Québec. Dans ce chapitre, il sera question de la validité et fiabilité de la cueillette et de l'analyse des données, de la validité des données, de la fiabilité ainsi que de la stabilité. Par la suite, une autre section présentera les graphiques illustrant les résultats de la recherche.

3.1 La validité et la fiabilité de la cueillette et de l'analyse des données

Les entrevues semi-dirigées effectuées avec les élèves choisis de façon accidentelle sur la base du volontariat à la cafétéria, à la bibliothèque ou dans les locaux d'étude des deux établissements, ont par la suite été transcrites sous forme de *verbatim*. Lors des entrevues d'une durée approximative de 25 minutes, je me présentais comme un chercheur en didactique sans toutefois préciser ma discipline, pour éviter d'influencer les réponses des étudiants. La sélection visait également à recruter le même nombre d'élèves de Sciences humaines et de Sciences de la nature. Les entrevues se sont réalisées avec 48 élèves de niveau collégial, 24 de Val d'Or et 24 de Saint-Jérôme, 23 de Sciences humaines et 25 de sciences de la nature. 19 étudiants sont de sexe masculin et 29 de sexe féminin. Bien qu'il n'y ait pas un nombre égal de sujets masculins et féminins, cette différence est représentative de la clientèle collégiale, majoritairement féminine. L'échantillon se voit donc composé de

48 sujets, le groupe cible étant ceux des Sciences humaines (élèves ayant des cours d'histoire) et le groupe contrôle ceux des Sciences de la nature (élèves n'ayant pas de cours d'histoire). Les *verbatim* furent transcrits en format *Microsoft Word 2003*.

3.1.1. Validité des données

La validité interne peut être définie comme ceci : « La capacité d'un instrument ou d'un item à apprécier vraiment l'objet qu'il doit mesurer⁴⁹ ». Les entrevues visaient donc à vérifier si les élèves de niveau collégial transféraient les connaissances historiques dans la résolution de problème référant à l'histoire. De plus, cette recherche visait à déterminer si les élèves, qui suivent des cours d'histoire au cégep, transfèrent davantage leurs connaissances et aussi de tenter de trouver si d'autres variables peuvent influencer le transfert de leurs connaissances historiques. De plus, le questionnaire et les entrevues visaient également à savoir si les étudiants ayant une participation citoyenne active, donc déjà en partie formés à la citoyenneté, utilisaient davantage les connaissances historiques pour répondre au problème.

Le protocole employé a, par ailleurs, déjà été utilisé et validé par d'autres chercheurs qui l'ont toutefois appliqué au niveau secondaire. De plus, le test de Cronbach a aussi démontré une validité suffisante du questionnaire, les détails de ce test seront présentés plus loin dans ce chapitre (p.49).

L'échantillon étant trop petit pour établir le niveau de corrélation exacte, il fut toutefois suffisant pour déterminer s'il y avait corrélation entre les différentes

⁴⁹ LEGENDRE, R. (1993) p.1411. Citée dans ÉTHIER, M-A. (2000). Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'Histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Québec.

variables. Le nombre limité de sujets fait également en sorte que les résultats sont présentés en « nombre de répondants » et jamais en pourcentage puisqu'il faut un nombre de 40 répondants pour qu'un pourcentage soit représentatif⁵⁰.

3.1.2. Fiabilité

La fiabilité de l'instrument dépend premièrement de la loquacité des sujets et deuxièmement de la stabilité dans les questions de relance utilisées par le chercheur effectuant les entrevues. Ainsi un guide de questions de relance, le moins suggestif possible, fut utilisé lors des entrevues. La réalisation des entrevues exécutées par une même personne amène aussi un élément de stabilité. Une seule entrevue fut écartée parce que l'étudiant affirmait ne rien avoir à dire sur le problème. Une autre entrevue n'a pas fonctionné en raison d'un problème technique dû à l'appareil d'enregistrement, ce qui a fait en sorte que l'entretien n'a pas été capté. Contrairement aux chercheurs effectuant une recherche similaire au secondaire, qui durent écarter quelques entrevues, peu d'entrevues ont été écartées pour cette recherche, ce qui s'explique par le volontariat au niveau de la sélection des sujets et une plus grande volubilité et une meilleure articulation de la pensée des élèves de niveau collégial.

3.1.3. Stabilité

Pour assurer une stabilité au niveau de l'encodage, l'utilisation des définitions des trois types de connaissances selon Tardif (cité antérieurement) fut nécessaire. Sans vouloir répéter inutilement les définitions utilisées précédemment, rappelons

⁵⁰ THOUIN, M. (2007). DID 6009 -*Recherche en didactique : concepts fondamentaux*. Recueil inédit, Université de Montréal.

que les connaissances déclaratives se réfèrent essentiellement à des connaissances factuelles ou à une conscience temporelle, les connaissances procédurales, à l'utilisation de procédure ou de méthode historique, puis les connaissances conditionnelles, à l'utilisation adéquate de procédure et de faits en lien avec le problème. L'encodage des *verbatim* s'est effectué plutôt facilement en raison du peu de connaissances historiques utilisées par les élèves. Un codage inverse a également permis de valider l'encodage. De plus, un contre-codage fut effectué par une enseignante au niveau collégial ayant une formation en pédagogie. Deux énoncés différaient au niveau du classement des connaissances. Dans ce cas, le chercheur ayant réalisé l'entrevue a pu classer ce sujet, car il était en mesure de savoir à quoi l'étudiant référerait. Les deux entrevues présentant une discordance dans le classement sur les quarante-huit, figurent un écart tout à fait acceptable.

Dans le but de vérifier la stabilité du questionnaire, le test de Cronbach, calculant la corrélation, permet de vérifier la fiabilité du questionnaire selon la formule $\alpha = (k/k-1) (1-(\sum \text{var.k} / \text{var.t}))$. Rappelons que le coefficient alpha de Cronbach se rapprochant de la valeur 1 montre une cohérence parfaite entre les éléments⁵¹. Le niveau suggéré de fiabilité est de 0,80 ou supérieur ; mais, cela peut varier selon le type de données⁵². En ce qui nous concerne, les chiffres liés à la présente recherche sont les suivants :

= (12/11) (1-(7,7648 / 6,91)) = **0,9743**. Ce chiffre du coefficient alpha de Cronbach démontre une fiabilité suffisante du présent questionnaire pour la recherche.

⁵¹ MOUCHÈS, A. (2005). L'utilisation pratique des traitements statistiques sous « EXCEL ». Repéré à [http://www.australie.uco.fr/~amouches/Excel %20et %20tests %20statistiques.doc](http://www.australie.uco.fr/~amouches/Excel%20et%20tests%20statistiques.doc)

⁵² Idem.

3.2. Présentation des données

Dans ce qui suit, nous présentons les données relatives à l'utilisation des connaissances historiques dans la résolution du problème d'actualité référant à l'histoire. L'utilisation des connaissances historiques sera par la suite jumelée aux autres variables soit : 1- le sexe, 2- la ville, 3- l'implication sociale, 4- la scolarité parentale, 5- le milieu socio-économique, 6- le niveau d'étude, 7- leur goût pour l'histoire, 8- les résultats obtenus en histoire de 4^e secondaire, 9- les résultats obtenus en histoire au niveau collégial (si pertinent), 10- les cours qui leur ont été utiles pour répondre au problème, 11- l'allégeance politique, 12- les sources utilisées pour répondre au problème. Pour ce qui est de la première section, chacune des variables sera présentée à l'aide de deux graphiques mettant en opposition le groupe cible (sciences humaines) et le groupe contrôle (sciences nature). Compte tenu du peu d'écart entre les deux groupes, une deuxième section analysera les variables affectant le plus l'utilisation des connaissances historiques en impliquant l'ensemble des répondants. Finalement, une troisième section tentera de présenter les caractéristiques communes des sujets n'utilisant pas les connaissances historiques dans la résolution du problème, ou utilisant les connaissances historiques de type déclaratives, procédurales, ou conditionnelles. Cette façon de faire permettra de limiter l'influence de certaines variables qui pourraient être confondantes.

3.3. Graphiques

Dans la présentation des graphiques qui suivront, il importe de distinguer, d'une part, les étudiants de Sciences humaines (groupe cible) et les étudiants de

Sciences de la nature (groupe contrôle) et, d'autre part, les sujets utilisant les connaissances historiques, mais également les sujets utilisant les niveaux supérieurs de connaissances historiques. Ainsi, les niveaux supérieurs doivent être compris comme étant les connaissances procédurales et conditionnelles, par opposition aux sujets qui n'en utilisaient aucune ou qui n'utilisaient que les connaissances déclaratives. Il est à noter que la majorité des répondants (11/19) utilisant les connaissances déclaratives n'ont fait que spécifier que les Amérindiens habitaient le territoire avant que les Européens s'y installent.

Tableau 1
Le nombre de répondants selon le sexe

Sexe	Nombre de répondants
Masculin	19
Féminin	29
Total	48

Tableau 2
Le nombre de répondants selon la ville

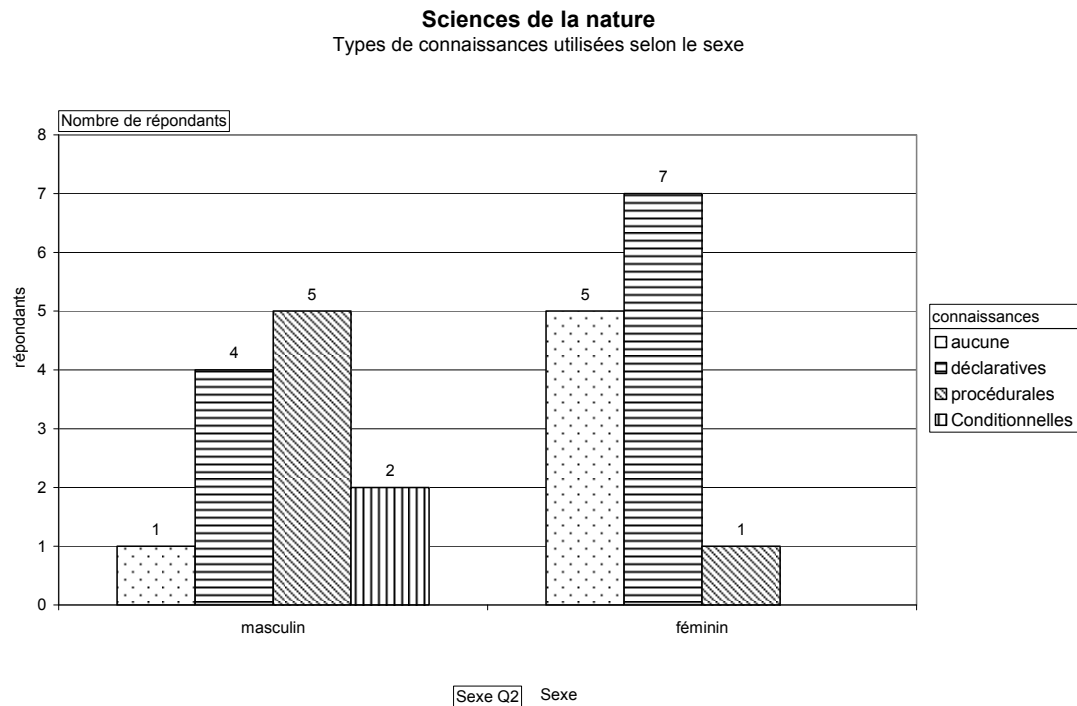
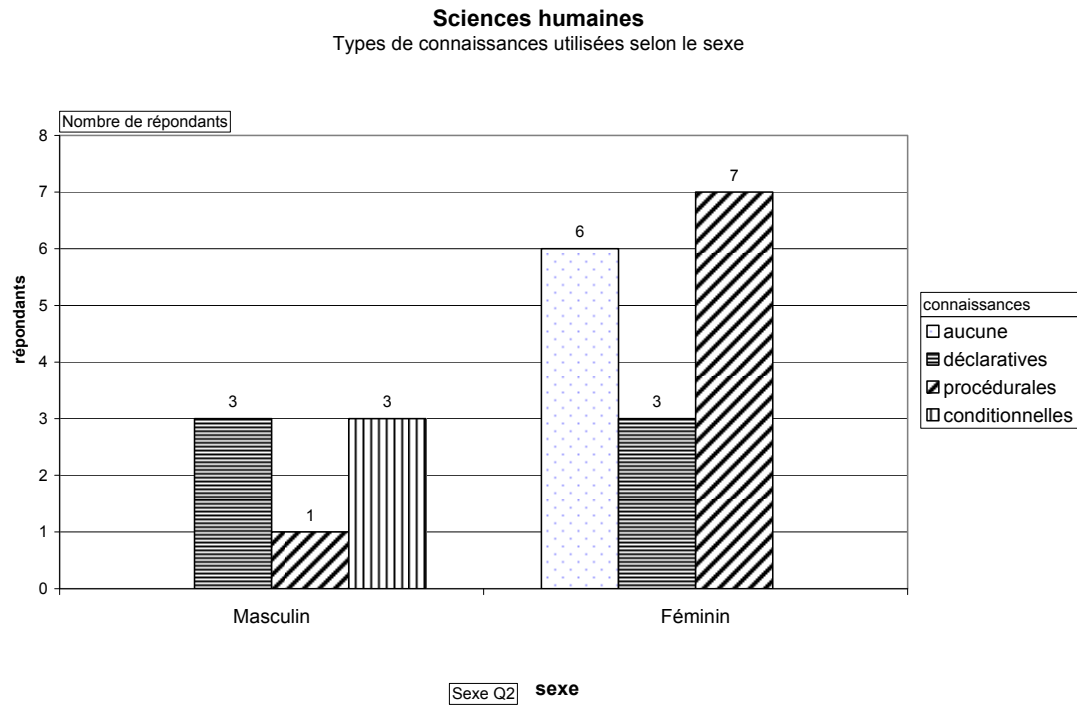
Ville	Nombre de répondants
Saint-Jérôme	24
Val d'Or	24
Total	48

Tableau 3
Le nombre de répondants selon le domaine d'étude

Domaine d'étude	Nombre de répondants
Sciences humaines	23
Sciences de la nature	25
Total	48

Tableau 4
Les connaissances historiques utilisées par l'ensemble des répondants par catégories

connaissances	Nombre de répondants
aucune	12
déclaratives	19
procédures	12
conditionnelles	5
Total	48

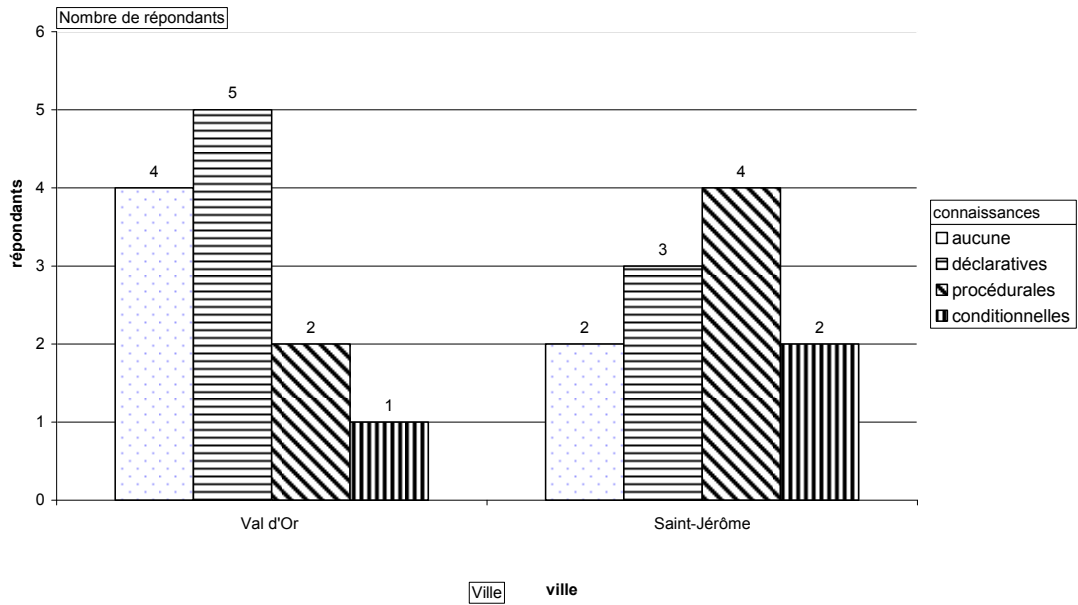


Ces graphiques démontrent qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe contrôle et le groupe cible. Il nous est aussi possible de constater que le sexe est une

variable déterminante dans l'utilisation des connaissances historiques. Les filles utilisent moins, voire pas du tout, les connaissances historiques de façon générale. Pour les garçons, c'est plutôt le contraire, puisqu'ils ont tendance à être surreprésentés vers les niveaux de connaissances historiques plus élevés.

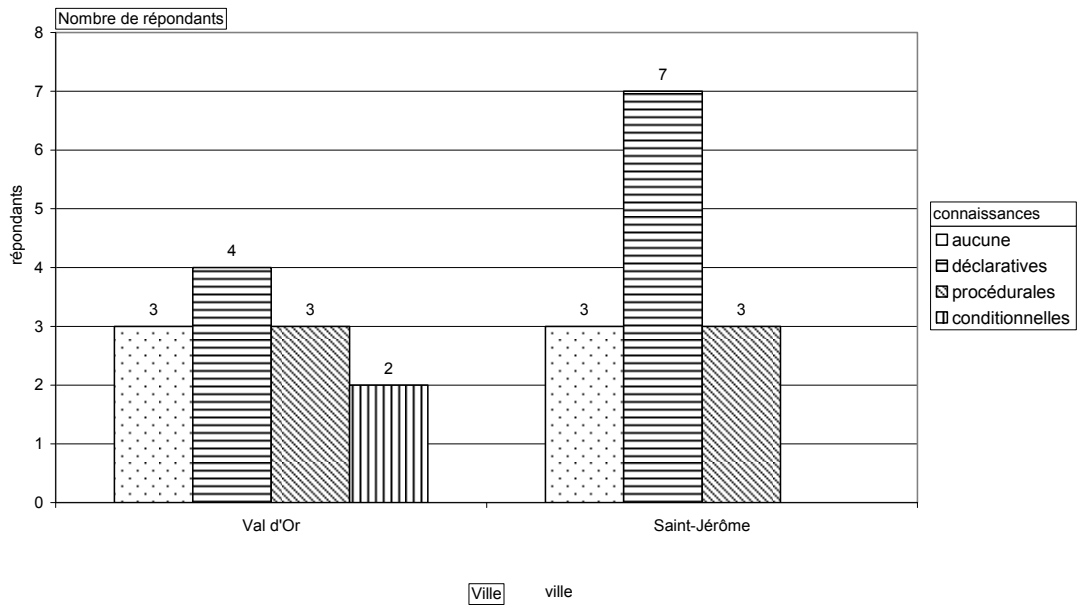
Sciences humaines

Types de connaissances utilisées selon la ville



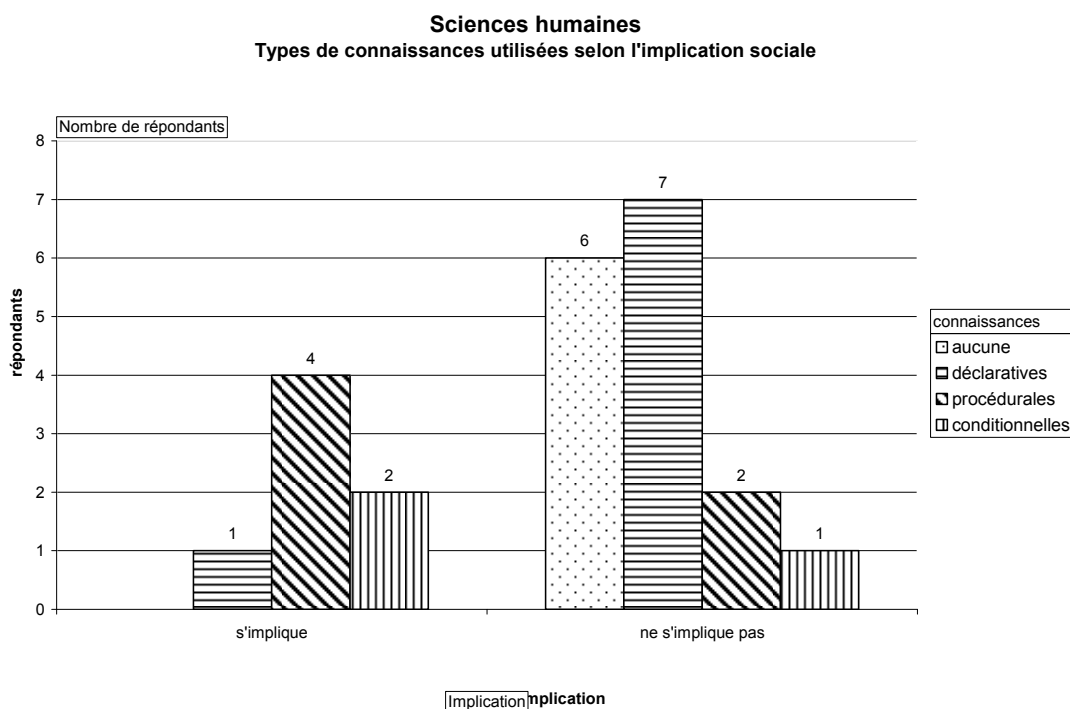
Sciences de la nature

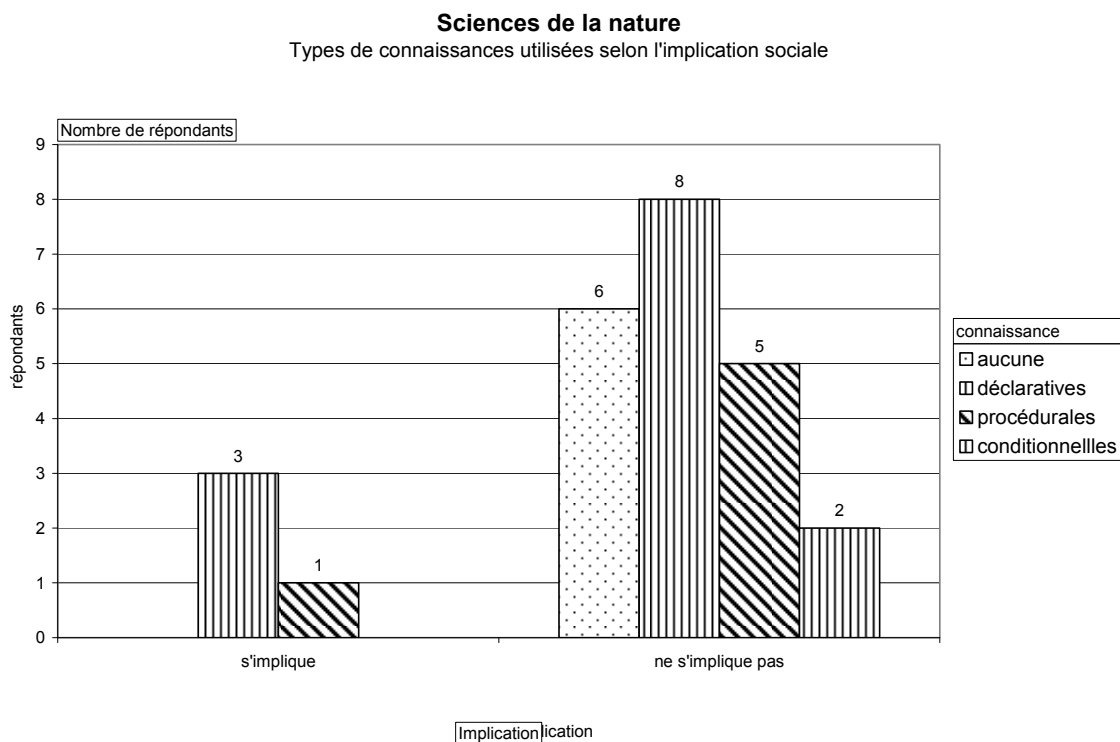
Types de connaissances utilisées selon la ville



Il y a peu de différences entre les deux villes et peu de différences entre le groupe contrôle et le groupe cible. Les étudiants de Sciences humaines de Saint-Jérôme utilisent légèrement plus les connaissances historiques de niveaux supérieurs que les élèves de Val d'Or; toutefois, cette différence ne semble pas significative. En ce qui a trait aux Sciences de la nature, les répondants de Val d'Or utilisent un peu plus les connaissances historiques de niveaux supérieurs que les élèves de Sciences humaines de cette même ville. Tandis que les étudiants de Sciences de la nature de Saint-Jérôme utilisent moins les connaissances historiques plus élevées que les étudiants de Sciences humaines de cette même ville.

Les graphiques suivants permettent de constater si les réponses diffèrent en fonction de l'implication sociale.



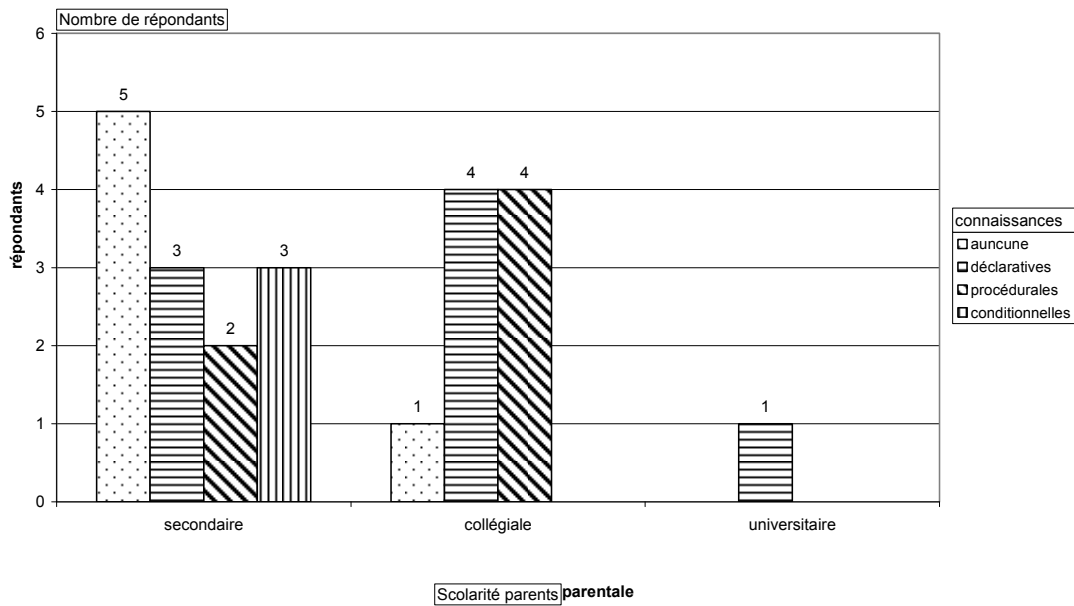


Encore une fois, on remarque peu de différences entre le groupe de contrôle et le groupe cible. L'implication sociale semble quand même être une variable qui influence sur l'utilisation des connaissances historiques. Bien que plusieurs élèves qui ne s'impliquent pas utilisent les connaissances de niveaux supérieurs, les élèves s'impliquant dans la société ont tous utilisé les connaissances historiques, indistinctement du niveau de connaissances. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un lien de causalité direct et certains, il semble possible que l'implication sociale joue un rôle dans l'utilisation des connaissances historiques.

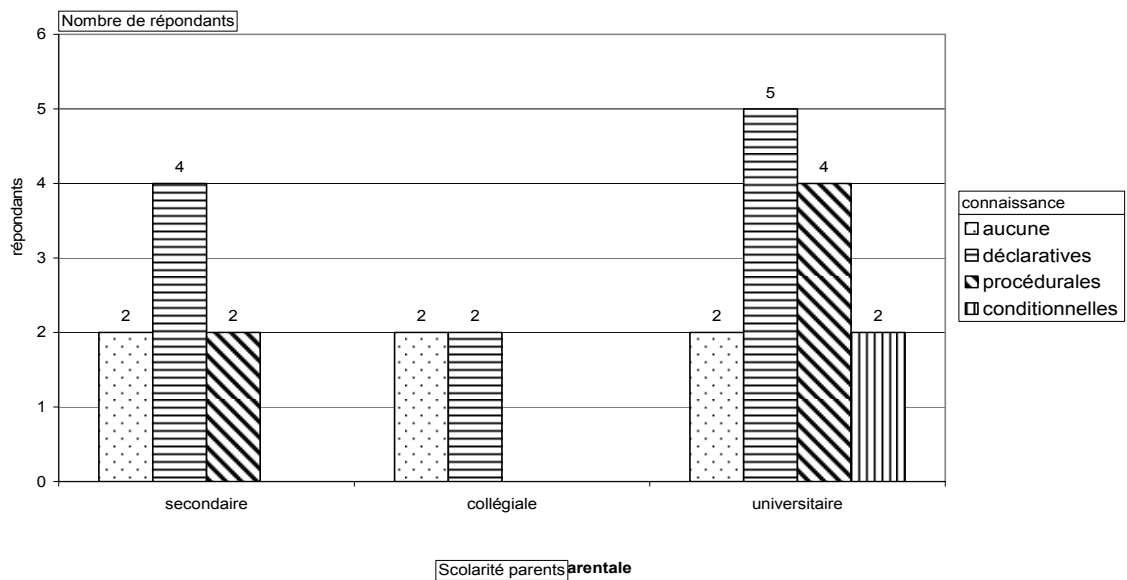
L'héritage culturel de la famille pourrait jouer un rôle sur l'attitude des répondants. Les graphiques révèlent que la scolarité des parents n'influence pas de façon significative l'utilisation des connaissances historiques. Par contre, il est

intéressant de constater que les étudiants du groupe contrôle, composé des élèves de Sciences de la nature, proviennent de familles plus scolarisées.

Sciences humaines
Types de connaissances utilisées selon la scolarité parentale



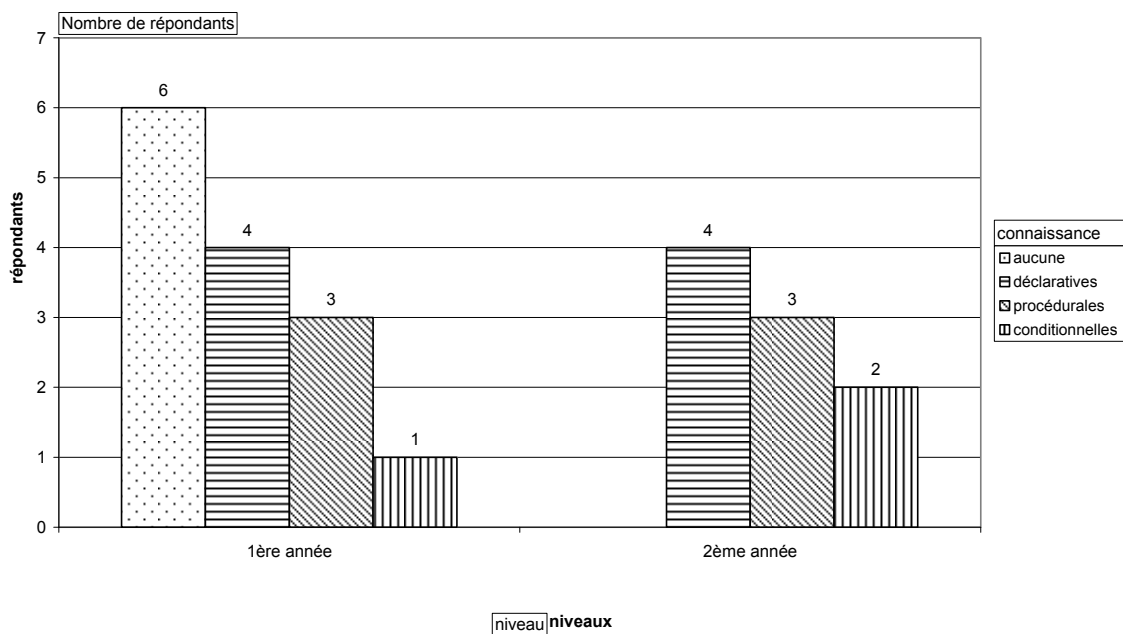
Sciences de la nature
Types de connaissances utilisées selon la scolarité parentale



Qu'en est-il maintenant du niveau de scolarité des répondants ?

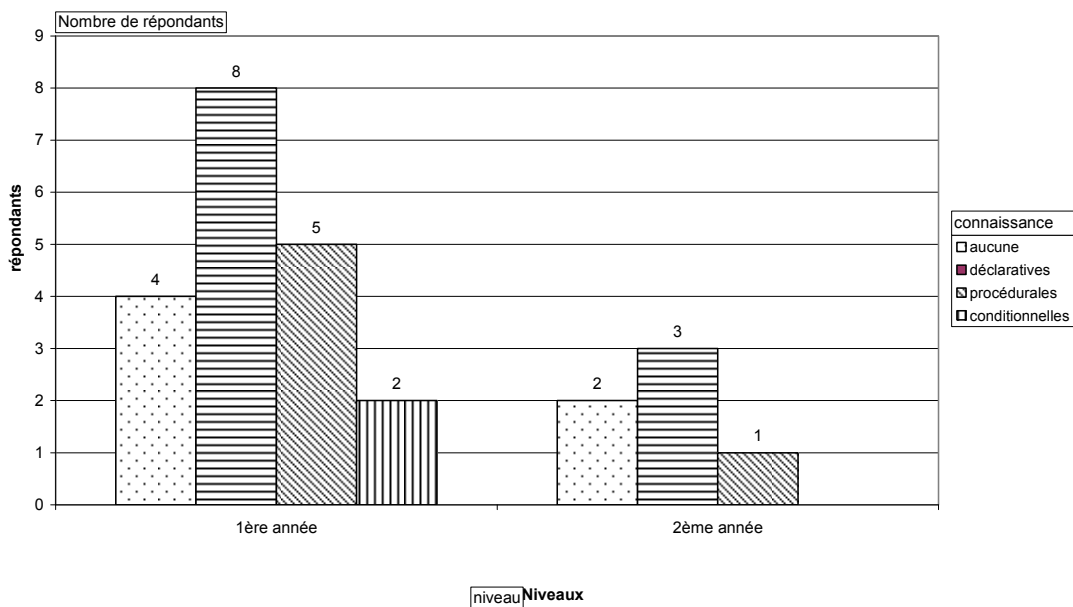
Sciences humaines

Types de connaissances utilisées selon le niveau



Sciences de la nature

Types de connaissances utilisées selon le niveau

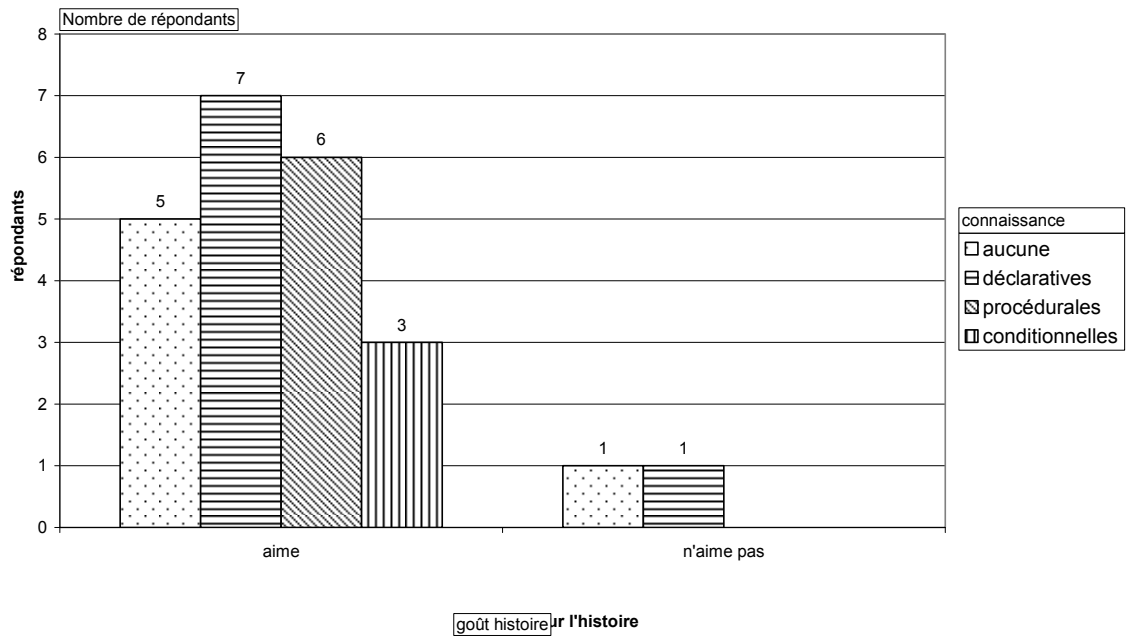


Le niveau scolaire quant à lui semble être une variable déterminante. Ainsi les élèves de Sciences humaines en deuxième année utilisent beaucoup plus les connaissances historiques (9/9) que les élèves de première année (8/14). Fait intéressant, on observe le phénomène inverse chez les élèves de Sciences de la nature, ainsi les élèves de première année semblent transférer plus facilement leurs connaissances historiques (15/19) que les élèves de deuxième année (4/6). Il s'agit ici d'une classification en fonction de l'endroit où le répondant est rendu dans son cheminement scolaire. Il est donc possible de comparer ces deux groupes au même titre qu'on comparerait un groupe de 4^e et de 5^e secondaires, indépendamment qu'un élève soit plus vieux parce qu'il a redoublé une année, ou que sa fête soit au mois de novembre ou qu'un autre ait sauté une année, donc qu'il soit plus jeune. Par contre, la petitesse des groupes rend cette variable plutôt instable, donc ses résultats doivent être pris en considération mais il faut être prudent.

L'intérêt pour la discipline historique, ou son absence, pourrait influencer sur le recours à la discipline pour résoudre un problème d'actualité. Les graphiques traitant du goût pour l'histoire exprimé par l'élève ne semblent pas montrer de corrélation entre le goût de l'élève pour l'histoire et l'utilisation des connaissances historiques.

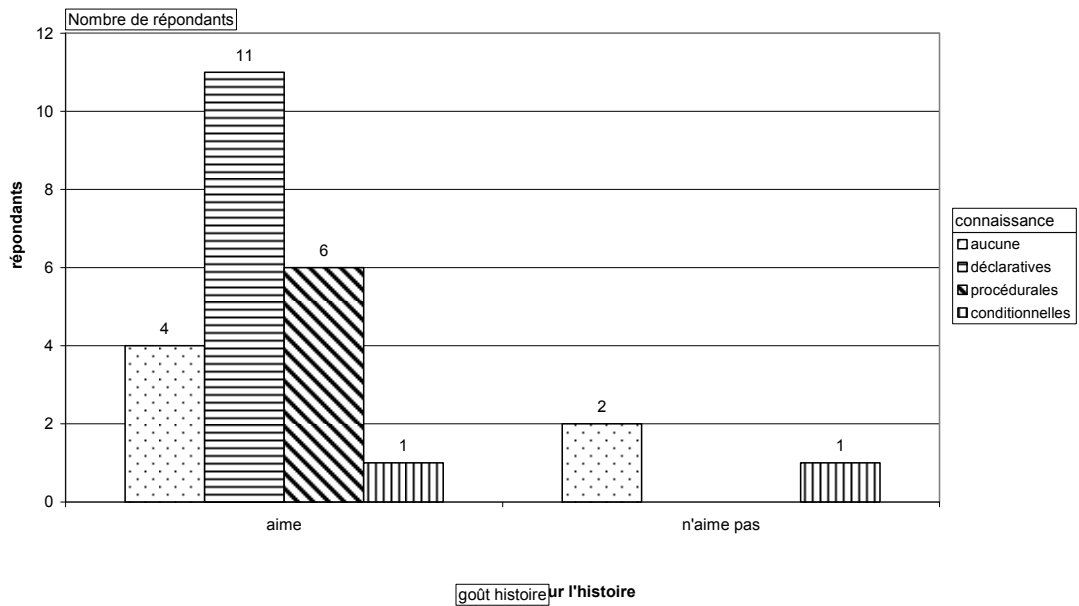
Sciences humaines

Types de connaissances utilisées selon qu'ils aiment ou pas l'histoire



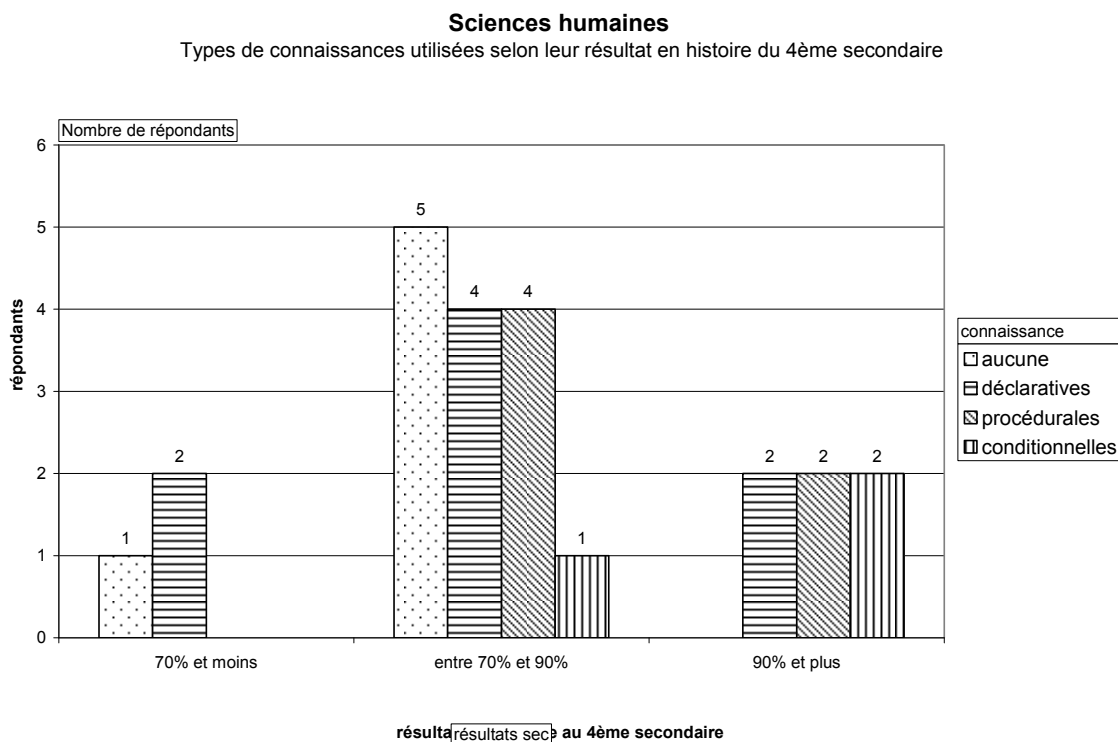
Sciences de la nature

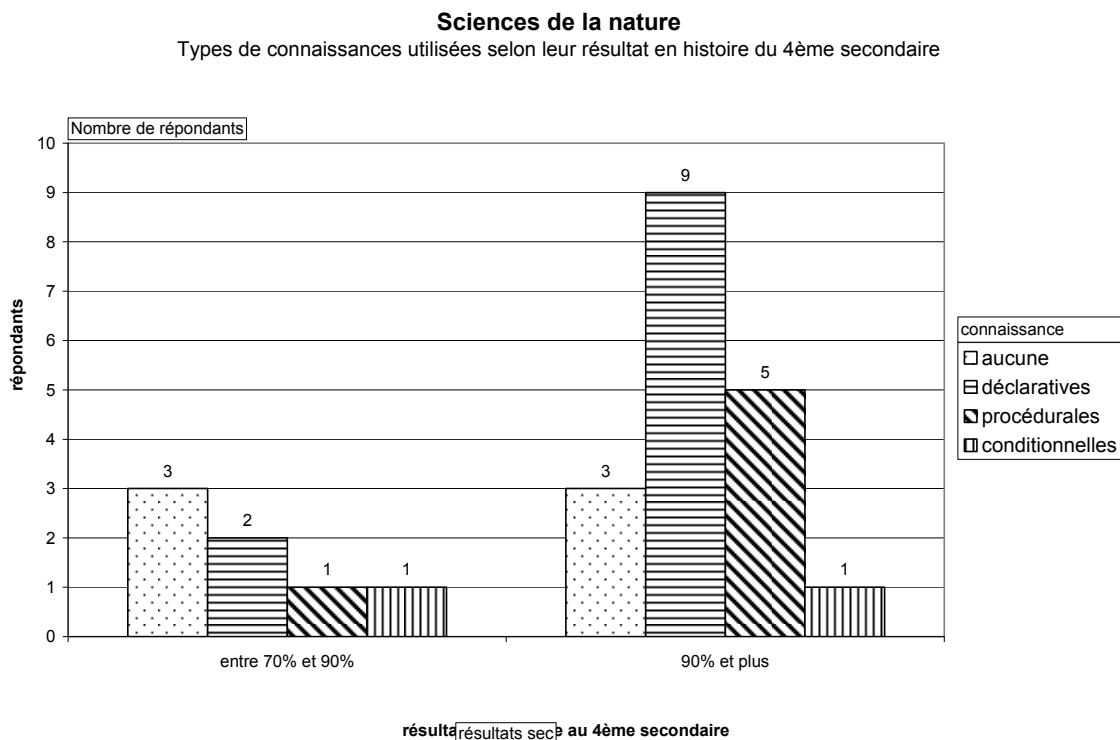
Types de connaissances utilisées selon qu'ils aiment ou pas l'histoire



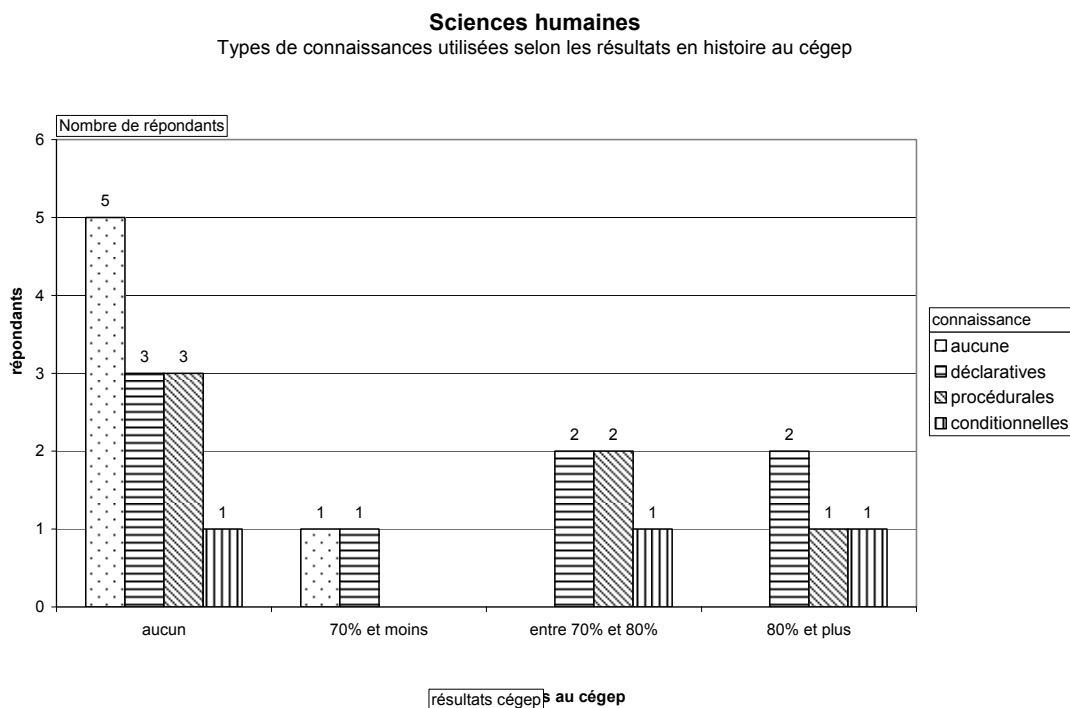
Les élèves qui utilisent les niveaux supérieurs de connaissances semblent cependant aimer l'histoire à l'exception d'un individu en Science de la nature. Les étudiants de Sciences humaines ainsi que les étudiants de Sciences de la nature ne présentent pas non plus de différences marquantes. Il est quand même étonnant d'observer que l'histoire soit à ce point appréciée autant des étudiants de Sciences humaines que des étudiants de Sciences de la nature.

Qu'en est-il maintenant du niveau de compétence dans la discipline? Il convient de signaler ici que nous nous sommes fié aux réponses des sujets. Il était trop compliqué et fastidieux, voire impossible, d'avoir accès à leur dossier scolaire qui est confidentiel. C'est le cas aussi pour les réponses touchant le sexe, l'âge, la scolarité des parents, etc.





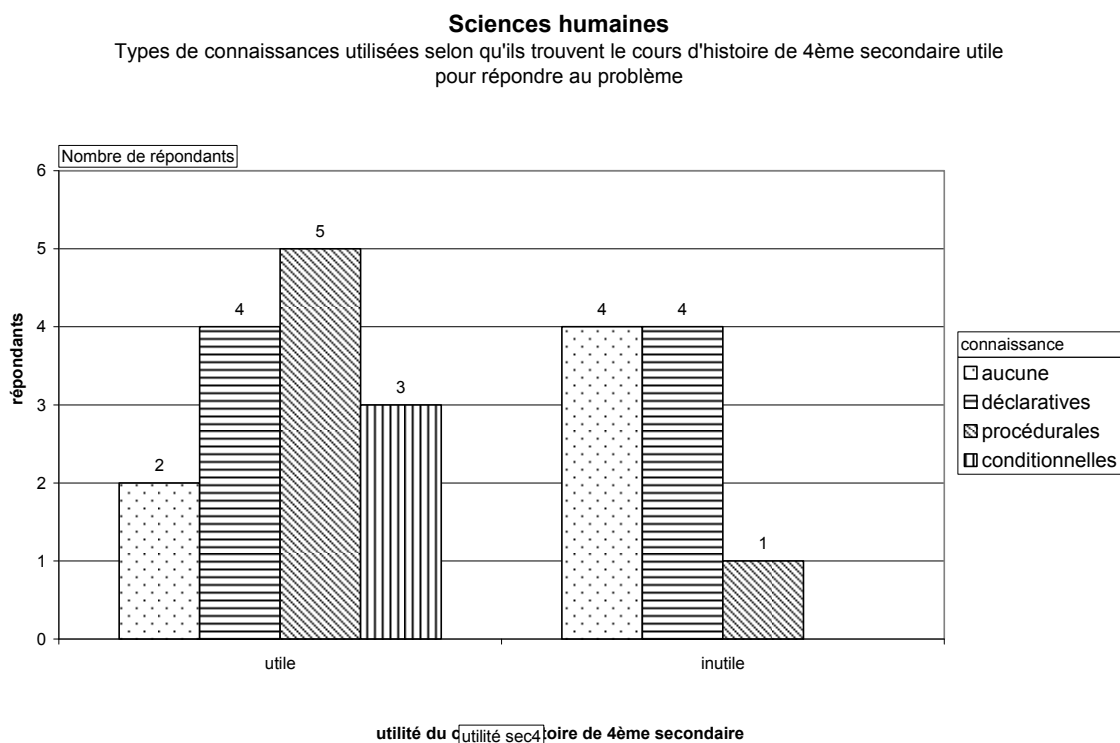
La variable « résultat en histoire de 4^e secondaire » ne semble pas influencer outre mesure le transfert des connaissances historiques. Ainsi, les élèves les plus faibles, soit ceux qui ont obtenu une note de 70 % et moins, utilisent peu les connaissances historiques, bien que l'échantillon soit plutôt limité (3 individus). Par contre, les élèves les plus forts, soit ceux qui ont obtenu une note de 90 % et plus, n'utilisent pas nécessairement les connaissances historiques et n'utilisent pas non plus *de facto* les niveaux de connaissances historiques plus élevés. Il est à noter, comme mentionné précédemment dans le cadre conceptuel (p.20), que les élèves de Sciences de la nature apparaissent clairement plus forts au niveau académique que les élèves de Sciences humaines. Aucun élève ayant eu moins de 70 % au cours d'histoire de 4^e secondaire ne figure parmi les répondants en Sciences de la nature.



Les étudiants de Sciences de la nature, n'ayant pas de cours d'histoire au cégep, ne peuvent donc pas être représentés graphiquement. Une autre problématique est survenue : plusieurs élèves de première année en Sciences humaines n'avaient pas encore complété un cours d'histoire au niveau collégial, ils étaient rendus à la moitié de leur premier cours. Ils ont donc été classés dans la catégorie « aucun », pour aucun résultat. Pour les étudiants de Sciences humaines, il semble y avoir une corrélation entre leur résultat en histoire au cégep et l'utilisation des connaissances historiques dans la résolution du problème. Les sujets ayant obtenu des résultats de plus de 70 % utilisent tous les connaissances historiques, soit 9/9 contre 1/2 pour les répondants ayant eu 70 % et moins. Mais, encore une fois, ces résultats se basent uniquement sur les réponses données par les étudiants, l'échantillon est très petit et un seul répondant sur 11 n'utilisait aucunement les connaissances historiques pour répondre au

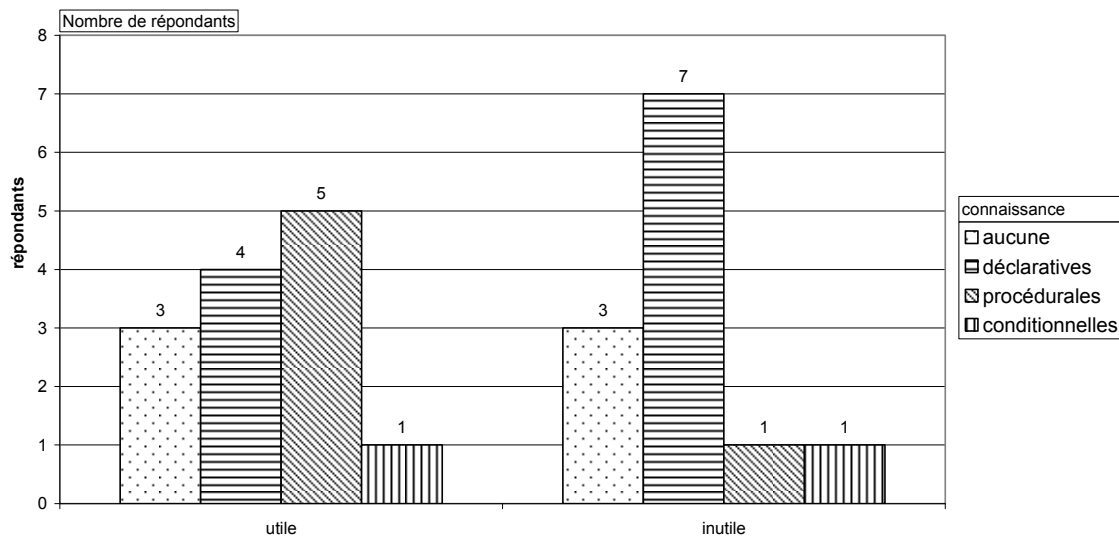
problème. Il faut donc être prudent sur la possible corrélation entre ces deux variables.

Les deux graphiques suivants montrent qu'il y a un lien entre les répondants trouvant le cours d'histoire de 4^e secondaire utile pour répondre au problème et l'utilisation des connaissances historiques. Les élèves ayant jugé ce cours utile emploient plus les connaissances historiques de niveau supérieur. Toutefois, plusieurs participants trouvent ce cours inutile pour répondre au problème, mais ils utilisent les connaissances historiques supérieures. L'inverse est aussi observable : des élèves trouvant ce cours utile n'utilisent aucune connaissance historique. La corrélation apparaît donc être faible ou moyenne.



Sciences de la nature

Types de connaissances utilisées selon qu'ils trouvent le cours d'histoire de 4^{ème} secondaire utile pour répondre au problème

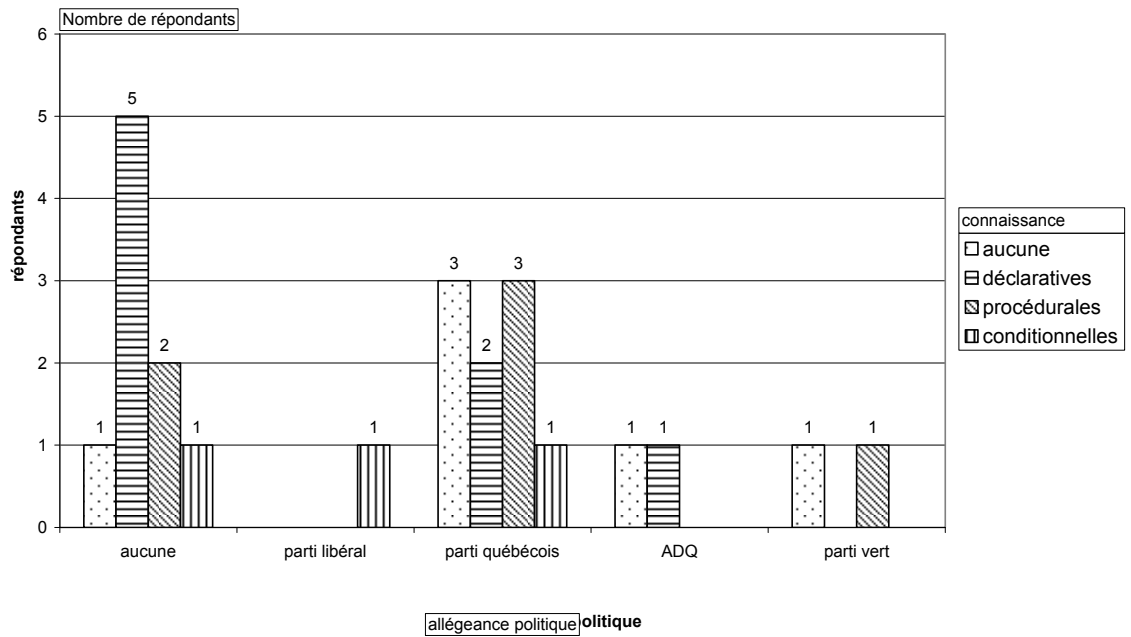


utilité utile sec4 le 4^{ème} secondaire

Si l'on considère maintenant l'allégeance politique des étudiants, force est de constater que celle-ci ne joue aucun rôle dans les opinions exprimées et le recours ou non à l'histoire, comme en témoignent les deux graphiques de la page suivante.

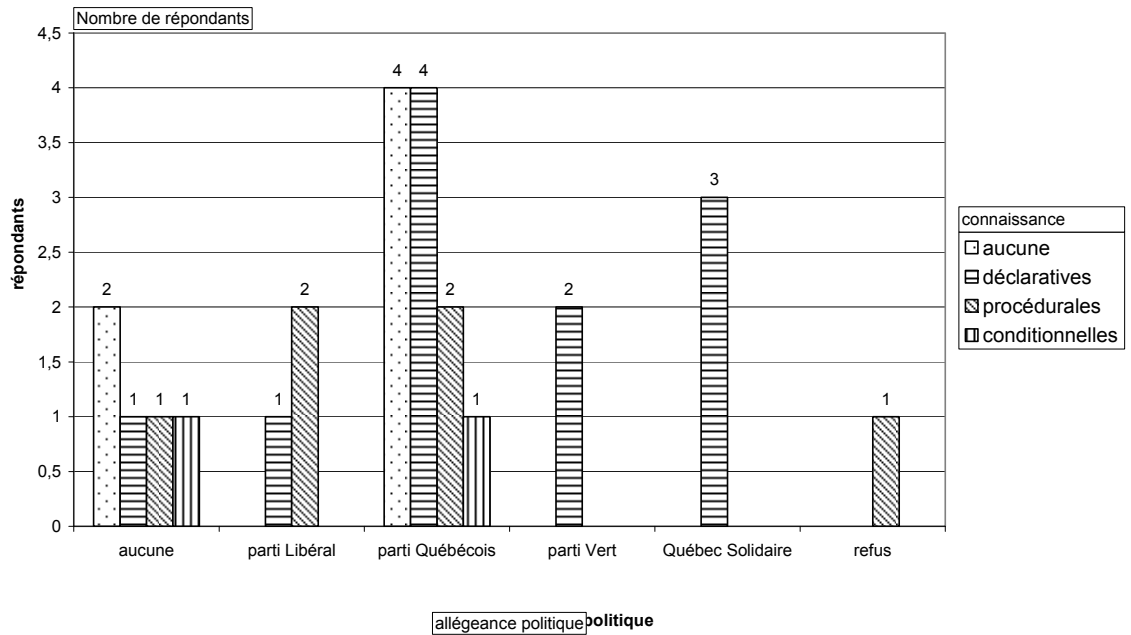
Sciences humaines

Types de connaissances utilisées selon l'allégeance politique



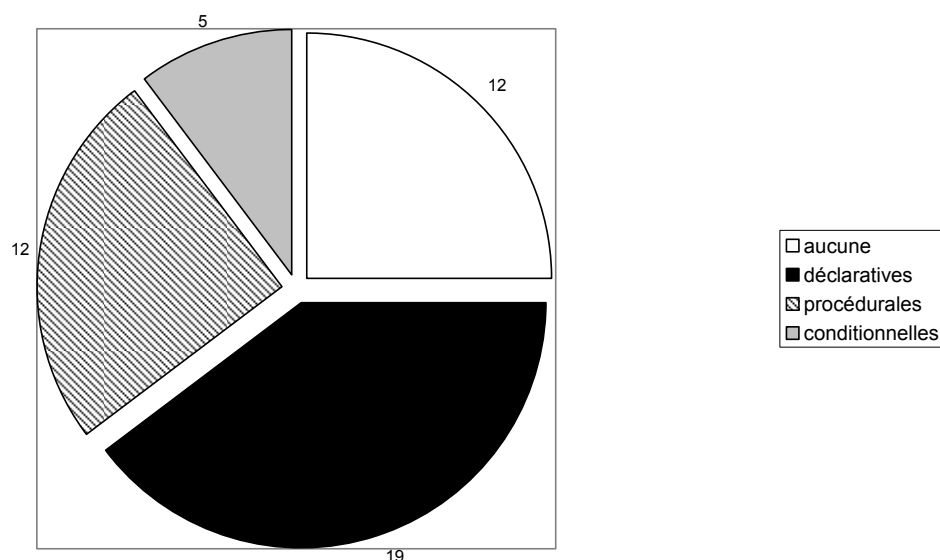
Sciences de la nature

Types de connaissances utilisées selon l'allégeance politique



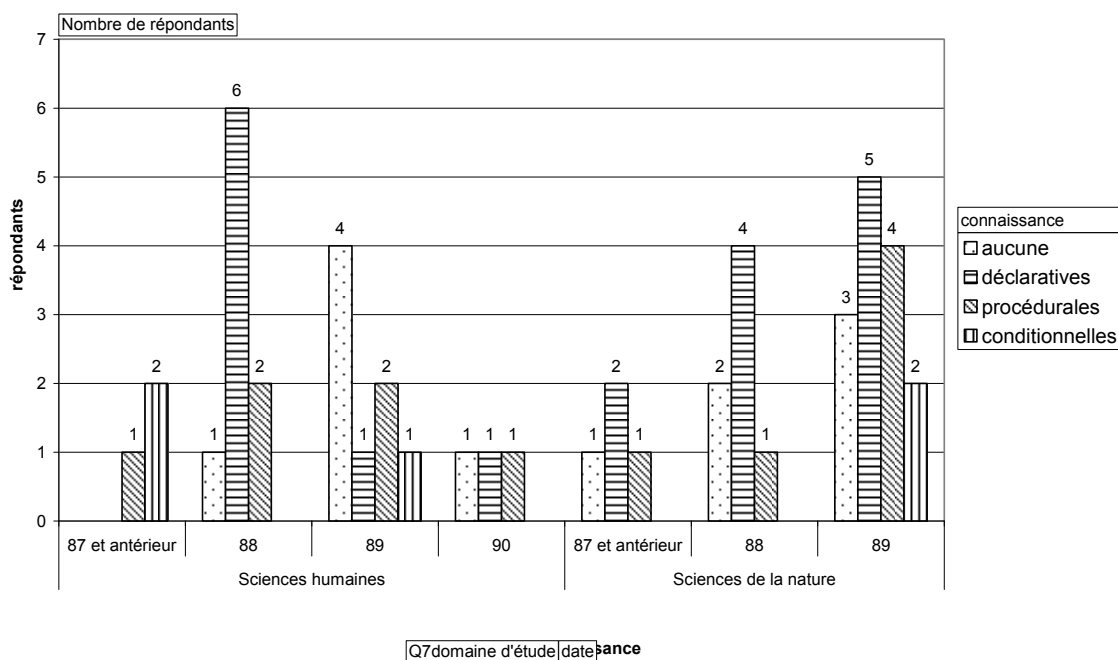
Étant donné le peu de différence entre le groupe contrôle et le groupe cible, nous présenterons quelques graphiques où les résultats seront jumelés regroupant tous les sujets dans le but d'augmenter l'échantillon pour mieux vérifier certaines variables qui pourraient influencer l'utilisation des connaissances historiques.

Types de connaissances historiques utilisées par l'ensemble des répondants



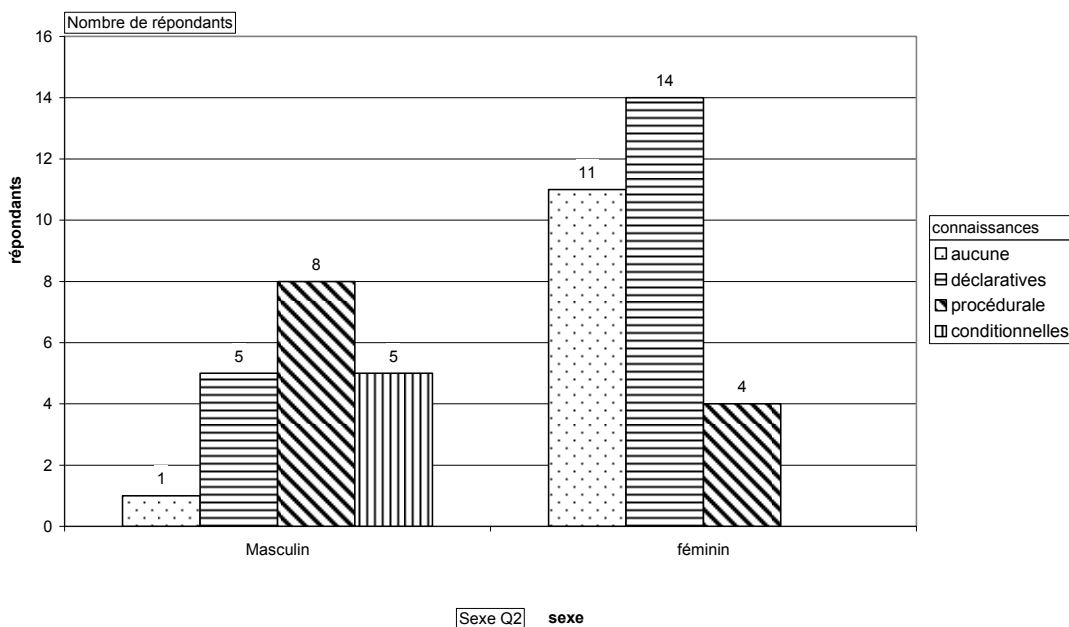
Ainsi, il est étonnant d'observer que 12 répondants sur 48, soit le quart, n'utilisaient aucunement les connaissances historiques pour répondre au problème. En ajoutant à cela les 11 sujets sur 19 usant des connaissances déclaratives qui ne faisaient que spécifier que les Autochtones habitaient le territoire avant que les Européens s'y installent, près de la moitié des répondants (23/48) n'utilisent pratiquement pas les connaissances historiques. Les connaissances historiques de niveaux supérieurs sont utilisées par 17 sujets sur 48, soit un peu moins du tiers. De ce nombre, 12 utilisent les connaissances procédurales et seulement 5 utilisent les connaissances conditionnelles.

Types de connaissances utilisées selon l'année de naissances



Dans ce tableau, on observe l'année de naissance des répondants par rapport à l'utilisation des connaissances historiques. Il ne semble pas y avoir lien significatif, à l'exception que les étudiants de Sciences humaines nés en 87, donc plus âgés, utilisent tous les niveaux de connaissances historiques supérieurs. Il convient toutefois d'être prudent compte tenu du petit échantillon de sujets, soit trois sujets. Les risques d'avoir une variable dite confondante sont élevés, puisque le sexe semble être la variable qui influe le plus sur l'utilisation des connaissances historiques de niveau supérieur, et que ces trois répondants sont de sexe masculin.

Types de connaissances utilisées par l'ensemble des répondants selon le sexe

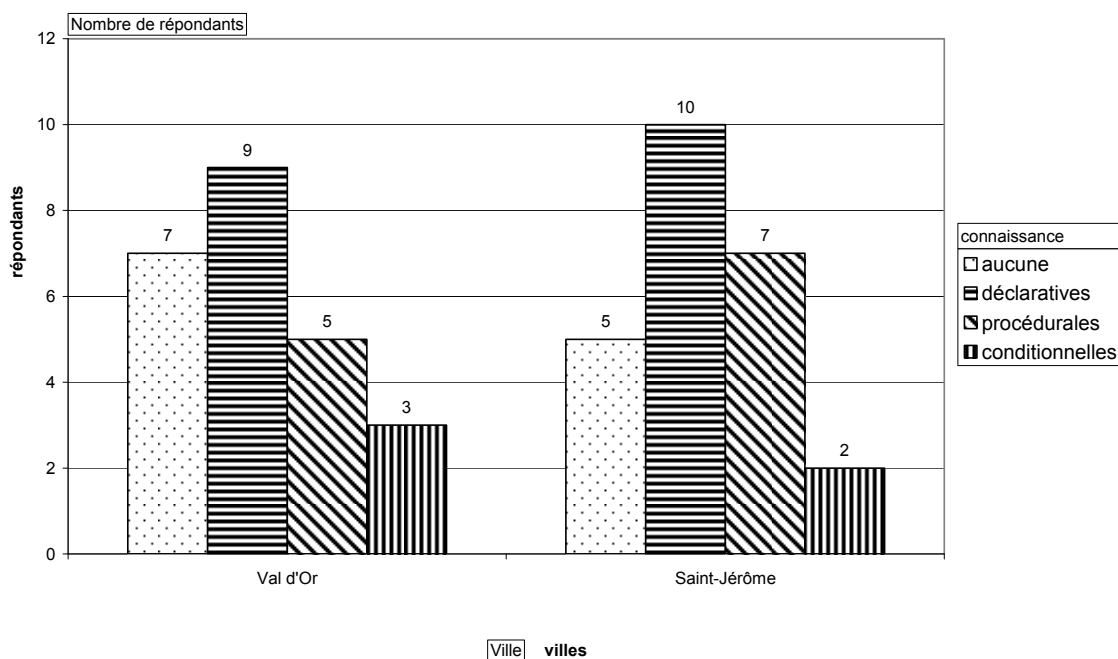


Le graphique ci-dessus est probablement le plus intéressant de tous, il démontre une très grande corrélation entre le sexe et l'utilisation des connaissances historiques pour répondre au problème. Les sujets ayant utilisé les connaissances conditionnelles sont tous de sexe masculin. Pour les connaissances historiques de niveau supérieur (procédures et conditionnelles), le sexe masculin compte 13 répondants sur 19, soit près du deux tiers des répondants. Les sujets de sexe féminin, quant à eux, utilisent beaucoup moins les connaissances historiques ; sur 12 sujets n'ayant pas utilisé les connaissances historiques, 11 étaient de sexe féminin, contre 1 seul de sexe masculin. Le genre apparaît donc être la variable la plus déterminante en ce qui concerne l'utilisation des connaissances historiques.

Les étudiantes orientent plutôt leurs réponses vers la prise en considération de chacun des individus (un risque de perdre sa maison, l'autre n'aura plus le droit de

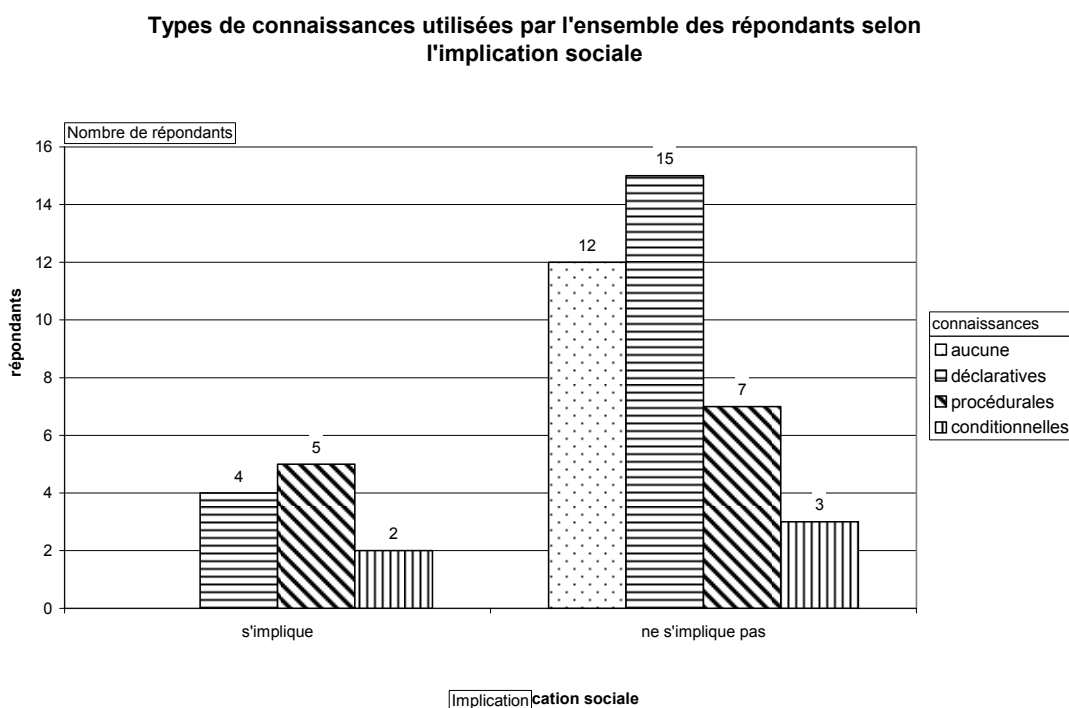
chasser sur ce territoire), sans tenir compte des groupes ethniques qui s'opposent. Les répondants de sexe masculin, quant à eux, ne tiennent pas compte de chacun des individus sur le plan personnel, mais analysent les collectivités dans leur ensemble, ce qui les amène indéniablement à prendre en considération les réalités historiques entre ces deux peuples.

Types de connaissances utilisées par l'ensemble des répondants selon la ville



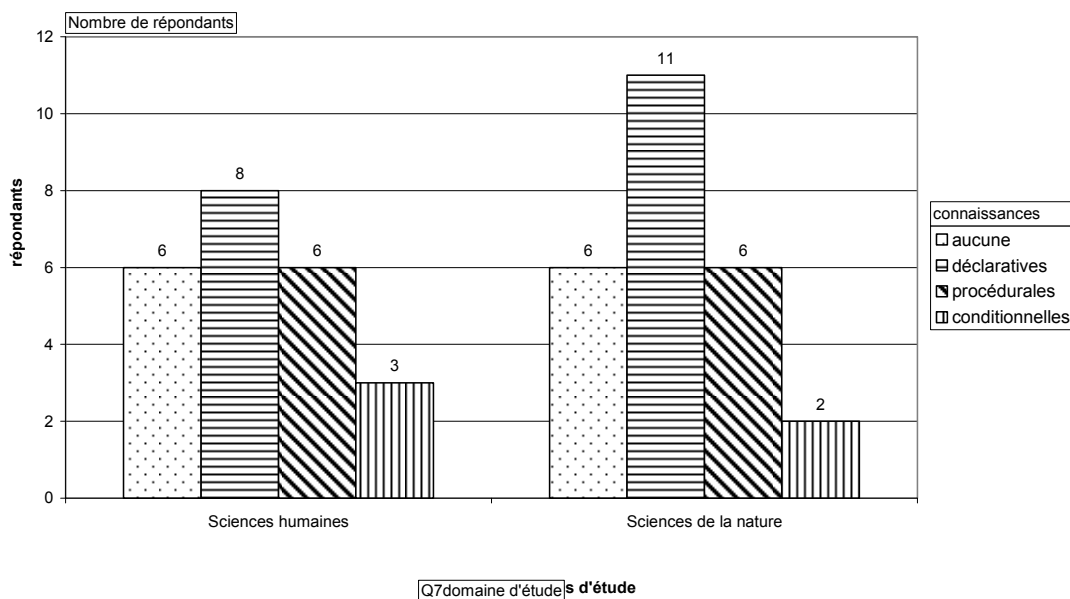
Bien qu'à prime abord on aurait pu penser que le milieu géographique (la proximité par rapport au problème présenté) jouerait un rôle prépondérant dans l'utilisation des connaissances historiques, selon l'échantillon (bien qu'il soit petit) cela ne semble pas être le cas. Ainsi, le fait que les élèves de Val d'Or aient des contacts directs et réguliers avec des Amérindiens n'influe pas sur les réponses de l'échantillon, puisqu'on observe une quasi-similitude au niveau des résultats obtenus par les élèves de Saint-Jérôme qui eux n'ont pas de contact direct avec les

Amérindiens. Il faut toutefois rappeler que le lien avec les Amérindiens vient du fait qu'ils ont eu connaissance de leurs manifestations à des fins politiques, de leur présence dans le cégep et de leur nombre dans la ville de Val d'Or (10 %). La nature des liens que chacun des répondants entretient avec les Autochtones est inconnue. Il faut donc être prudent avec les résultats présentés.



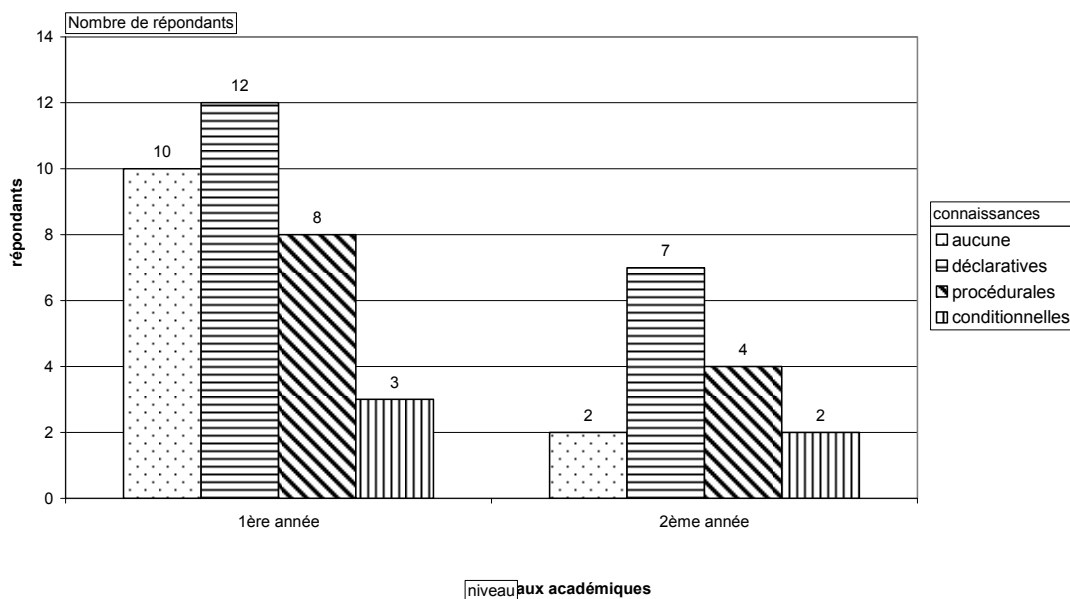
Ce graphique montre que tous les gens qui s'impliquent socialement utilisent les connaissances historiques en plus d'être surreprésentés dans les niveaux de connaissances supérieurs. Pour leur part, les répondants ne s'impliquant pas se trouvent à être surreprésentés dans les catégories de gens qui utilisaient seulement les connaissances déclaratives.

Types de connaissances utilisées par l'ensemble des répondants selon le domaine d'étude



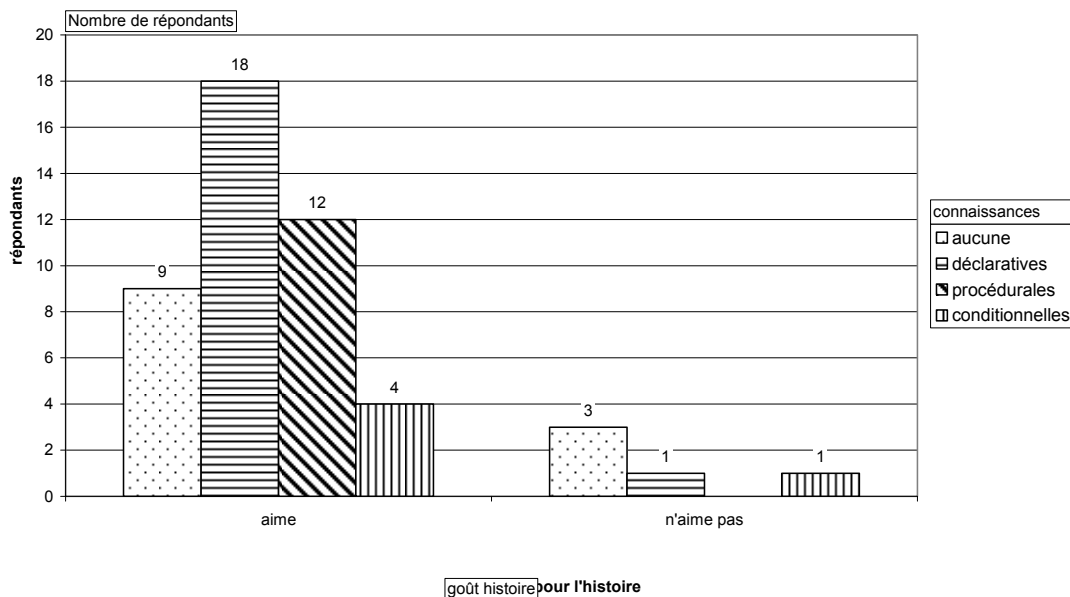
Le graphique ci-dessus montre la très grande ressemblance entre le groupe contrôle et le groupe cible au niveau de l'utilisation des connaissances historiques. Ainsi les résultats entre les deux groupes sont pratiquement identiques.

Types de connaissances utilisées par l'ensemble des répondants selon le niveau académique



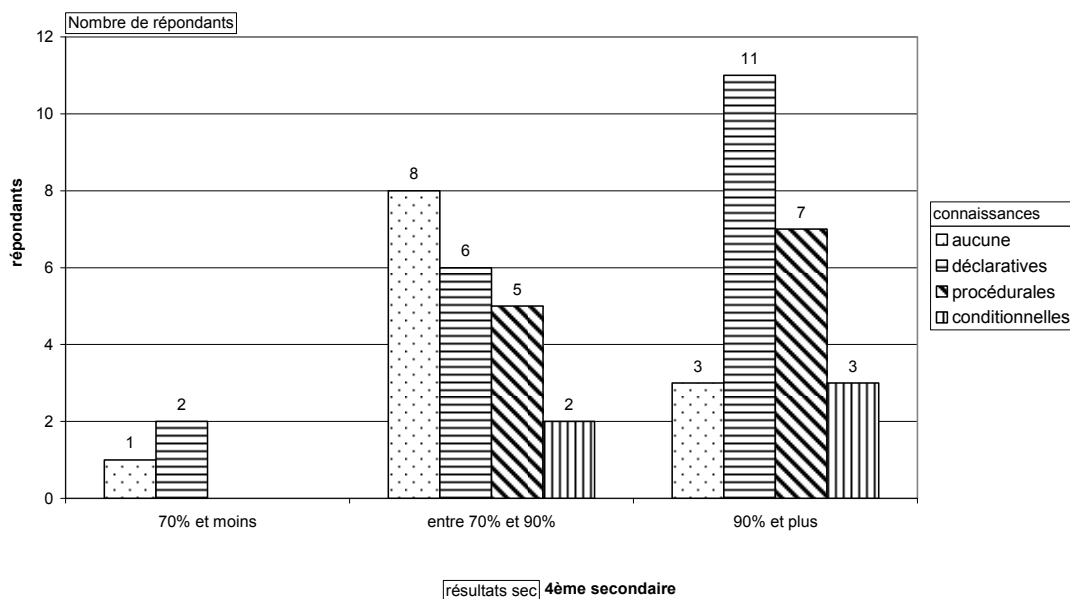
Le niveau académique n'influe pas tellement sur l'utilisation des connaissances historiques puisque, toutes proportions gardées, les résultats sont semblables. On peut quand même observer que la grande majorité des répondants n'utilisant pas les connaissances historiques sont des sujets de première année.

Types de connaissances utilisées par l'ensemble des répondants selon leur goût pour l'histoire



Il est plutôt difficile d'établir un lien entre le goût pour l'histoire et le fait d'utiliser ou non les connaissances historiques, du fait qu'en très grande majorité, les sujets de l'échantillon aiment l'histoire : seulement cinq répondants disant le contraire. Les sujets aimant l'histoire utilisent un peu plus les connaissances historiques que les gens n'aimant pas l'histoire. Toutefois, il est intéressant d'observer qu'un des élèves n'aimant pas l'histoire ait utilisé le niveau de connaissances le plus élevé, soit les connaissances conditionnelles.

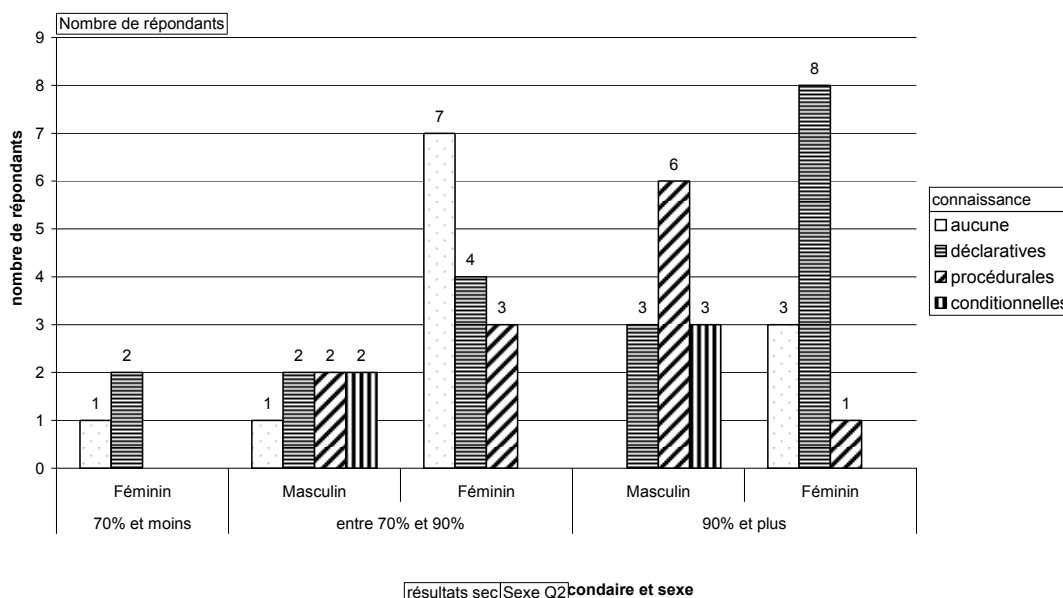
Types de connaissances utilisées par l'ensemble des répondants selon leur résultat en histoire du 4^{ème} secondaire



Il ressort de ce graphique que les élèves ayant eu les résultats les plus faibles en histoire de 4^e secondaire utilisent moins les connaissances historiques ou s'en tiennent au niveau de connaissance le plus bas. Toutefois, il est intéressant de voir que les élèves ayant obtenu les meilleurs résultats en histoire de 4^e secondaire ne recourent pas forcément à leurs connaissances historiques; ils utilisent majoritairement le niveau de connaissance inférieur, soit les connaissances déclaratives. Il est important de mentionner encore une fois que les données du graphique découlent des déclarations des étudiants. Cependant, ces déclarations nous semblent fiables, car il faut, pour satisfaire aux conditions d'admission en Science de la nature au cégep, avoir réussi le cours de Mathématique 536, considéré comme enrichi, ce qui n'est pas le cas pour le programme de Sciences humaines.

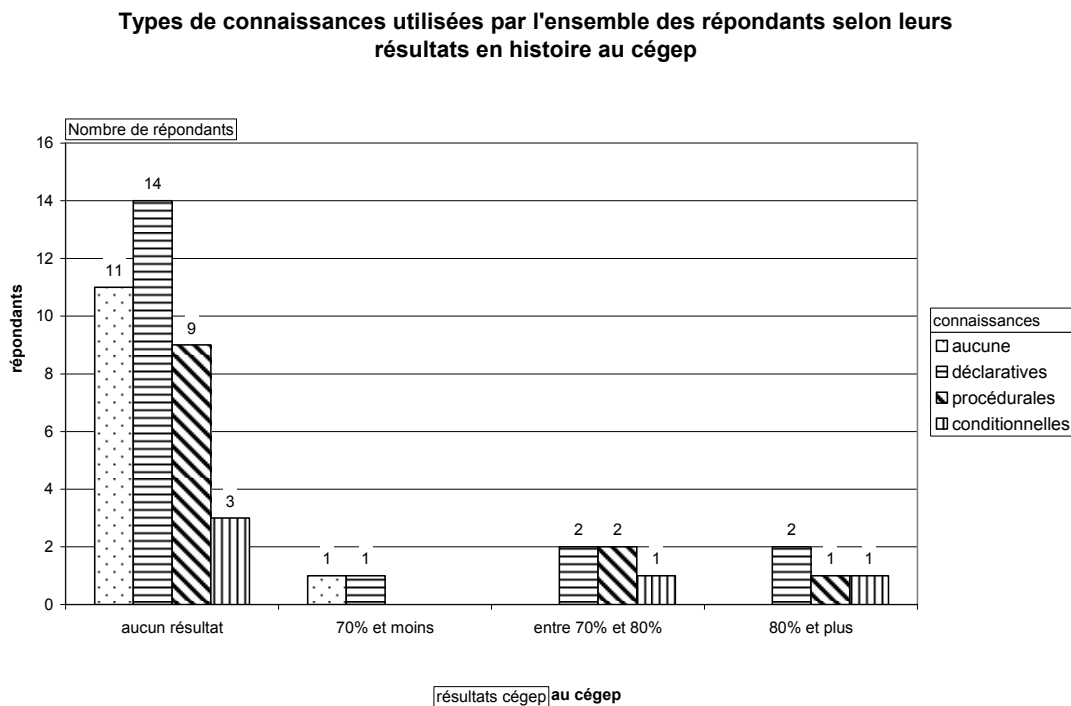
Il ressort également du graphique que la réussite au cours d'histoire en 4^e secondaire n'assure aucunement la capacité des élèves à résoudre un problème d'actualité référant à l'histoire. Pourtant, c'est un des objectifs établis par le ministère. Ainsi, parmi les étudiants ayant obtenu entre 70 % et 100 % (réussite qu'on pourrait qualifier de bonne à excellente), 11 répondants sur 45 n'ont pas utilisé de connaissances historiques, 17 sur 45 ont seulement utilisé les connaissances déclaratives et seulement 17 sur 45 ont utilisé les connaissances de niveaux supérieurs (procédurales et conditionnelles). Comme nous le verrons plus loin, pour la réussite des cours d'histoire au cégep, les résultats diffèrent, peut-être en raison de l'écart dans le temps, puisque certains étudiants ont suivi leur cours d'histoire 4^e secondaire, il y a de 2 à 3 ans.

Types de connaissances utilisées par l'ensemble des répondants selon les résultats en 4^e secondaire et le sexe



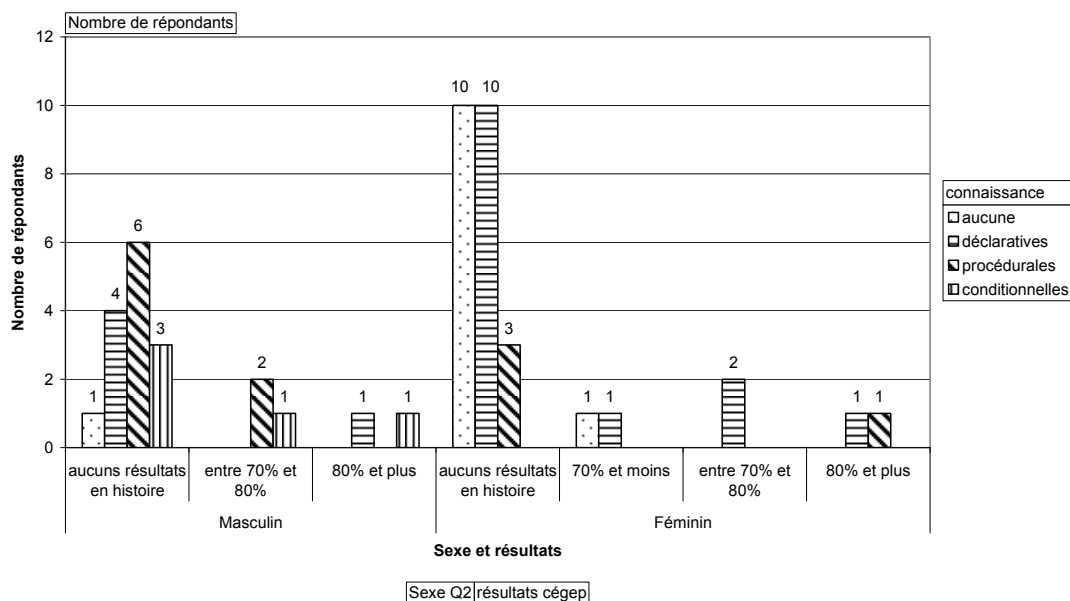
Il est intéressant d'observer que, même si les filles réussissent très bien en histoire, elles utilisent quand même peu les connaissances de niveaux supérieurs alors

que les garçons utilisent plus les connaissances de niveaux supérieurs malgré des résultats moins élevés au secondaire.



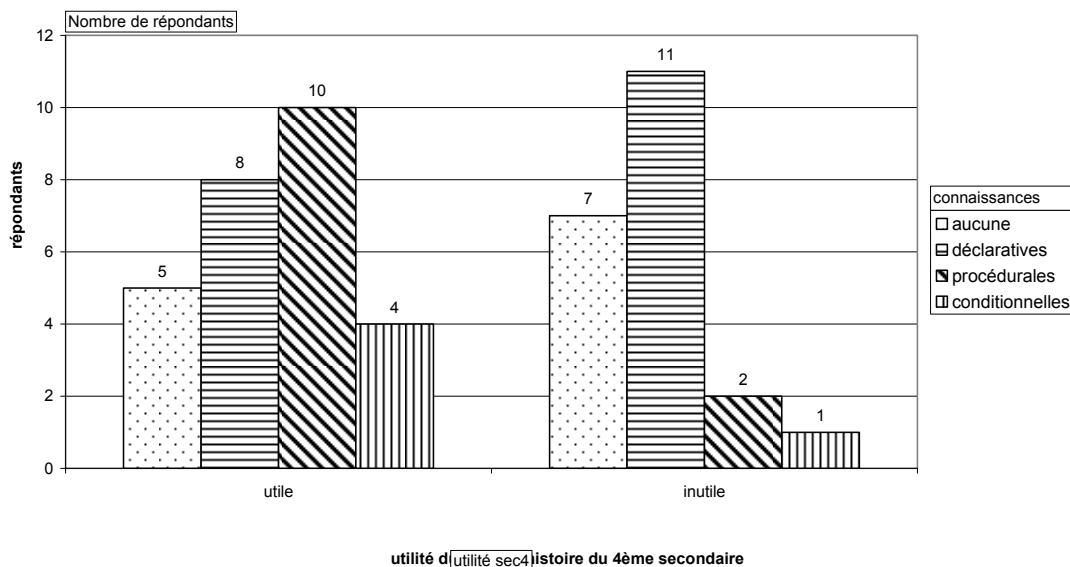
Le graphique démontre que les étudiants ayant eu des résultats supérieurs à 70 % en histoire au niveau collégial, utilisent tous les connaissances historiques; par contre cette variable n'a pas de grand impact sur le niveau de connaissances utilisé. Cependant, 10 répondants sur 11 ont utilisé des connaissances historiques, et seulement 5 sur 11 ont utilisé les connaissances de niveaux supérieurs, soit les connaissances procédurales et conditionnelles.

Types de connaissances utilisées par l'ensemble des répondants selon le sexe et leurs résultats en histoire au cégep



Il ressort de ce graphique qu'il y a peu de distinctions entre les répondants de sexe masculin et féminin au niveau des résultats. L'échantillon est également très limité, puisque plusieurs élèves n'ont eu aucun résultat scolaire en histoire au collégial (25 sont en Sciences de la nature et plusieurs élèves de première année en Sciences humaine suivaient leur premier cours d'histoire au moment des entrevues). On peut toutefois observer que les garçons ont des résultats équivalents à ceux des filles.

Types de connaissances utilisées par l'ensemble des répondants selon qu'ils trouvent le cours d'histoire de 4^{ème} secondaire utile pour répondre au problème



Ce graphique illustre la corrélation entre les sujets trouvant utile ou inutile le cours d'histoire de 4^e secondaire pour répondre au problème. Les répondants trouvant le cours d'histoire utile sont surreprésentés dans les niveaux supérieurs de connaissances historiques. Il est intéressant de constater que 5 répondants trouvant le cours d'histoire de 4^e secondaire utile pour répondre au problème n'ont pas utilisé leurs connaissances historiques. Pour les sujets trouvant le cours inutile pour répondre au problème, il est intéressant d'observer que certains utilisent les niveaux de connaissances historiques supérieurs.

Dans l'ensemble, il ressort de ces graphiques quelques caractéristiques communes aux répondants n'utilisant pas de connaissances historiques, ainsi que pour les répondants utilisant les connaissances historiques déclaratives, procédurales et conditionnelles.

- Les sujets n'utilisant pas les connaissances historiques sont en très grande majorité de sexe féminin (11/12), ils ne s'impliquent pas socialement et il y a une forte présence de gens de niveau première année (10/12).
- Les sujets utilisant les connaissances historiques déclaratives présentent comme caractéristique principale d'être majoritairement de sexe féminin (14/19).
- Les sujets utilisant les connaissances historiques procédurales ne présentent pas vraiment de caractéristique commune.
- Finalement, les sujets utilisant les connaissances historiques conditionnelles présentent comme seule caractéristique commune le sexe puisque ces derniers sont tous de sexe masculin.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, il a été question de la validité et fiabilité de la cueillette et de l'analyse des données, de la validité des données, de la fiabilité ainsi que de la stabilité. Par la suite, une présentation des graphiques permet de mieux observer les résultats de la recherche. Cette section était divisée en trois grandes parties : la première présentant les différentes variables influençant l'utilisation des connaissances historiques dans la résolution d'un problème actuel en mettant en parallèle le groupe cible et le groupe contrôle, une deuxième partie exposant les différentes variables pouvant influencer l'utilisation des connaissances historiques dans la résolution d'un problème actuel, en jumelant tous les répondants, dans le but d'avoir un plus grand échantillon. Finalement, une troisième partie tentait de faire

ressortir les caractéristiques communes aux répondants n'utilisant pas les connaissances historiques, utilisant les connaissances historiques déclaratives, procédurales, ainsi que conditionnelles

4. Analyse et interprétation des résultats

Ce chapitre évalue la corrélation entre l'utilisation des connaissances historiques et les différentes variables pouvant influencer cette utilisation. De plus, les différences entre le groupe cible et le groupe contrôle sont également analysées tout au long du présent chapitre. Il convient de garder en mémoire les résultats présentés lors du chapitre précédant pour comprendre les analyses qui suivront.

Il est à souligner que les données recueillies concernant les perceptions des étudiants furent plutôt difficiles à analyser. L'échantillon étant trop restreint et les réponses trop variées, il fut difficile d'exploiter les résultats obtenus concernant les cours utiles pour répondre au problème ainsi que la provenance des connaissances utilisées. Il est toutefois clair que les étudiants n'ont pas nécessairement conscience de cette provenance des connaissances; ainsi, certains affirmaient ne puiser nulle part les connaissances utilisées et d'autres disaient puiser leurs connaissances dans les cours d'histoire, mais n'en utilisaient aucune. De plus, la provenance d'une seule connaissance très simple peut tirer sa source de plusieurs secteurs; il en est donc ressorti une multitude de combinaisons possibles pour chacun des répondants. En conséquence, il fut impossible de faire transparaître toute ligne directrice. L'échantillon limité a également fait en sorte de sous exploiter certaines données, comme le milieu socio-économique, puisque trop de gens se voyaient classés dans la « classe moyenne ».

Bien que dans l'ensemble le groupe cible et le groupe contrôle présentent des résultats semblables, certaines différences intéressantes ressortent. Ainsi, les élèves en Sciences de la nature proviennent de familles plus scolarisées que les élèves de Sciences humaines. Ces résultats ne sont pas surprenants, puisque les élèves en Sciences de la nature ont dû faire des cours « enrichis » pour entrer dans ce programme, ce qui n'est pas forcément le cas pour les élèves en Sciences humaines. De nombreuses recherches ont évoqué le fait que les élèves les plus performants à l'école proviennent majoritairement de familles plus scolarisées. Une autre constatation liée à cette dernière veut que les élèves de Sciences de la nature proviennent de milieux socio-économiques plus élevés. Ceci s'explique par le fait qu'en général les familles les plus scolarisées ont des revenus supérieurs aux familles qui le sont moins. Pour continuer le portrait des deux groupes, les étudiants de Sciences de la nature ont obtenu des résultats supérieurs aux étudiants de Sciences humaines dans leur cours d'histoire du 4^e secondaire. Les élèves performant le plus sur le plan académique sont généralement issus de familles scolarisées qui mettent en valeur la culture en dehors du cadre scolaire et/ou qui accordent plus d'importance aux résultats scolaires.

Bien que le groupe contrôle et le groupe cible semblent présenter peu de différences dans l'utilisation des connaissances historiques pour répondre au problème, en regardant plus attentivement les résultats, il ressort une importante différence entre les répondants de Sciences humaines de 1^{re} et 2^e années et les répondants de Sciences de la nature de 1^{re} et 2^e années. Ainsi, les élèves de Sciences de la nature de 1^{re} année utilisent davantage les connaissances historiques de niveaux

supérieurs que les élèves de Sciences humaines de 1^{re} année, mais également que les élèves de Science de la nature de 2^e année.

Pour les Sciences humaines, les élèves de 1^{re} année utilisent très peu les connaissances historiques de niveaux supérieurs pour répondre au problème, moins que les élèves de Sciences de la nature de la même année. Tandis que les étudiants de Sciences humaines de 2^e année utilisent davantage les connaissances historiques de niveaux supérieurs, mais ils les utilisent également plus que les étudiants de Sciences de la nature de 2^e année.

Bien qu'à notre connaissance, aucune recherche en didactique ne traite de ce sujet, il convient d'analyser ces résultats en avançant deux hypothèses qui pourront servir de piste de réponse. Une première hypothèse pourrait être que les élèves de Sciences de la nature arrivent avec plus de connaissances historiques, donc les utilisent davantage que les élèves de Sciences humaines. La mémoire étant définie comme une faculté qui oublie, le fait de ne pas avoir de cours d'histoire au cégep ferait en sorte qu'en 2^e année les étudiants de Sciences de la nature utiliseraient moins les connaissances historiques. Au contraire, les étudiants de Sciences humaines, en ayant d'autres cours d'histoire, seraient portés à utiliser de plus en plus les connaissances historiques. Toutefois, cette hypothèse ne tient pas compte du fait que posséder plusieurs connaissances historiques n'en garantit aucunement le transfert dans la résolution d'un problème actuel référant à l'histoire, ce qui est vrai pour les deux groupes. Une deuxième hypothèse est que les élèves de Sciences de la nature transfèrent mieux leurs connaissances et en ont davantage, puisque ce sont des élèves

académiquement plus forts, que ceux de Sciences humaines. Par contre, en arrivant au collège, les étudiants de Sciences de la nature voient la majorité des problèmes avec une approche axée sur les sciences dites « pures » par laquelle on tente de diminuer les facteurs humains qui pourraient altérer les théories scientifiques. Ainsi, le seul cours, dans le curriculum des étudiants de Sciences de la nature, traitant des sciences sociales est celui de philosophie. Les étudiants de Sciences de la nature se trouveraient donc à développer de manière plus prononcée une vision axée sur la matière (au sens scientifique : ce qui compose l'ensemble de l'univers) et délaisser l'analyse de différents facteurs humains permettant de comprendre et d'analyser les problèmes sociaux (liés aux sciences humaines). À l'inverse, les étudiants de Sciences humaines, arriveraient peut-être au cégep avec moins de connaissances historiques et moins de facilité à transférer leurs connaissances. Toutefois le curriculum axé sur l'analyse de problèmes sociaux à travers différentes disciplines (sociologie, politique, anthropologie, économie et histoire) permettrait de développer de façon plus efficace la manière d'analyser un problème à dimensions humaines. Cette formation particulière orientée sur l'ensemble des Sciences humaines pourrait donc expliquer pourquoi les élèves de Sciences humaines utilisent davantage les connaissances historiques pour répondre à un problème d'actualité référant à l'histoire.

Dans le but d'analyser les variables influençant l'utilisation des connaissances historiques dans la résolution d'un problème actuel référant à l'histoire, cette partie traitera de l'ensemble des répondants (groupe cible et groupe contrôle) pour avoir un échantillon plus large et donc plus représentatif de la population collégiale.

Tout d'abord, les 12 répondants (sur 48) qui n'ont pas utilisé les connaissances historiques pour répondre au problème semblent avoir orienté leur réponse vers un dilemme philosophique ou moral entre deux groupes qui désirent un même territoire, en dehors de toutes autres considérations historiques ou politiques. Pour ces individus, l'analyse du problème avait essentiellement la même dynamique et profondeur que deux enfants désirant obtenir un même jouet (bien que même ce genre de problème puisse amener une réflexion plus profonde du type : à qui appartenait le jouet initialement). Alors, c'est donc dire que le quart des répondants ont une conception très immédiate du problème, ne tenant aucunement compte de toute conception temporelle. Il est aussi étrange que, sur les 19 répondants utilisant les connaissances déclaratives, 11 d'entre eux ne faisaient que mentionner que les Amérindiens avaient habité le territoire avant les Occidentaux, sans toutefois en tenir compte dans l'analyse du problème. Ce sont pour ainsi dire des connaissances temporelles minimales.

De nombreux auteurs ont observé cette difficulté pour les élèves à faire référence au passé ou à l'histoire. Certains concluaient que les élèves se référaient plutôt à leurs expériences personnelles, à ce qu'ils ont vécu, à des éléments plus près d'eux, ce qui se traduisait par une difficulté à utiliser les connaissances acquises lors de leur formation académique (Greene, Torney-Purta, & Azevedo, 2010 ; William, Gonzales, Avery, Sullivan, Riedel & Bos, 2003). D'autres, quant à eux, soulignent que les élèves sont constamment collés au présent et, dans cette perspective, analysent très peu une situation à l'aide du passé (Seixas & Peck, 2004 ; Charland, Éthier, Cardin, & coll., 2010). En 2010, cette dernière étude présentait des résultats

très intéressants à cet effet. Les élèves devaient se prononcer au sujet d'une murale portant sur l'histoire de Québec (commenter les éléments présents, ce qu'ils ajouteraient, ce qu'ils enlèveraient). Il est ressorti que 5 répondants sur 34 (environ 15 %) ne voyaient que le présent sur cette fresque (malgré le fait que l'on allait les chercher dans leur cours d'histoire pour les entrevues, donc un lien facile à faire entre cours d'histoire, murale historique et entrevue). De plus, quand les chercheurs demandaient aux élèves ce qu'ils enlèveraient sur la murale 10 sur 34 (environ 30 %) proposaient d'enlever tous les éléments référant au passé et 10 (environ 30 %) proposaient d'ajouter des éléments du présent. Dans cette étude, et dans plusieurs autres (y compris celle-ci), il apparaît que les élèves analysent davantage une situation en fonction présent, sans accorder d'importance au passé.

Le problème ne semble pas se situer au niveau des connaissances historiques que les élèves possèdent, puisque la plupart ont obtenu de bons résultats en histoire au 4^e secondaire. Charland (2003) arrivait essentiellement au même constat : le problème des élèves de 4^e secondaire ne se situe pas réellement au niveau du manque de connaissances⁵³. Évidemment, les 3 répondants ayant eu des résultats entre 60 % et 70 % n'utilisaient pas les connaissances de niveaux supérieurs, mais deux d'entre eux ont utilisé les connaissances déclaratives. À l'inverse, les élèves ayant obtenu des résultats plus élevés n'ont pas utilisé les connaissances historiques de niveaux supérieurs pour répondre aux problèmes, alors même que plusieurs d'entre eux n'ont aucunement utilisé les connaissances historiques.

⁵³ CHARLAND, J-P. (2003). *op. cit.*

Une hypothèse envisageable est certainement que les cours d'histoire ne mettent pas suffisamment l'accent sur la compréhension du présent à l'aide du passé pour développer une éducation citoyenne adéquate. Quelques auteurs abondent également en ce sens. Par exemple, Francoeur soulignait que le système scolaire québécois négligeait le développement de la motivation politique éclairée chez les élèves⁵⁴. Dans le même sens, Charland observait une faible motivation politique chez les élèves de 4^e secondaire. Au niveau du développement des connaissances historiques à proprement parler, Martineau (1999, 2004) constatait une faiblesse au niveau de l'apprentissage de la pensée historique⁵⁵, ce que confirme cette recherche, puisque la pensée historique référerait aux connaissances procédurales et conditionnelles qui furent utilisées par seulement 17 étudiants sur 48. Une partie de la réponse, expliquant les résultats plutôt inquiétants sur l'efficacité des cours d'histoire à enseigner l'éducation citoyenne aux élèves, vient possiblement des écrits de Éthier (2000)⁵⁶. Ainsi, ce dernier soulignait que les ensembles didactiques utilisés au 2^e secondaire n'étaient pas de bons outils pour développer les apprentissages d'une citoyenneté engagée chez les élèves⁵⁷. Toute cette supposée éducation à la citoyenneté, portée par l'enseignement de l'histoire, est en fait peu efficace.

Ce constat est d'autant plus troublant que même des problématiques morales ou scientifiques sont liées à la temporalité. Ainsi, peut-on se positionner sur un problème environnemental sans être conscient que, pendant plusieurs années, on a

⁵⁴ FRANCOEUR, P. (2002). Citée dans CHARLAND, J.-P. (dir.), Cardin J-F & Éthier M-A. (2005). *op. cit.*

⁵⁵ MARTINEAU, R. (1999), *op. cit.* et (2004) *op. cit.*

⁵⁶ ÉTHIER, M-A. (2000) *op. cit.*

⁵⁷ Idem.

trop pollué ou exploité les ressources pour que nous puissions continuer à ce rythme sans causer des dommages irréversibles ou fatals pour l'homme ? Peut-on se positionner sur l'immigration sans analyser le problème de dénatalité que le Québec a connu pendant plusieurs années et sans connaître le « baby-boom » qui a eu lieu de 1945 à 1960 ? Pourtant, un répondant sur quatre se positionne sur un problème citoyen se référant à l'histoire sans prendre en considération aucune temporalité. Il faut de plus, être conscient que ce sont les étudiants les plus forts qui se rendent jusque-là, puisque plusieurs élèves ne finissent pas leur 5^e secondaire ou ne vont pas au-delà. Une fraction des autres choisit une formation professionnelle.

Les collèges ne semblent pas arriver à des résultats plus rassurants, bien qu'il soit vrai que les élèves ayant obtenu des résultats supérieurs à 70 % dans leur cours d'histoire au niveau collégial utilisent plus les connaissances historiques. Il y a également moins de répondants en 2^e année collégiale qui n'ont pas utilisé les connaissances historiques pour répondre au problème. Il est toutefois difficile de savoir si ce sont les cours collégiaux, la lecture ou plutôt une expérience de vie supplémentaire qui influent le plus sur l'utilisation des connaissances historiques, puisque la réponse est peut-être plus un amalgame de toutes ces variables.

Curieusement, les étudiants disant ne pas aimer l'histoire utilisent parfois les connaissances historiques. En effet, cinq étudiants disaient ne pas aimer l'histoire et, de ces cinq, un répondant a utilisé des connaissances déclaratives et l'autre des connaissances conditionnelles. Ceci s'explique peut-être parce que, malgré le fait que ces deux étudiants n'aimaient pas l'histoire, ils ont quand même saisi que, pour

résoudre ce problème, les connaissances historiques étaient essentielles. Toutefois, d'un autre côté, parmi les étudiants disant aimer l'histoire, plusieurs n'ont pas utilisé de connaissances historiques pour répondre au problème (9/43).

La variable la plus significative relative à l'utilisation des connaissances historiques dans la résolution d'un problème d'actualité demeure le genre. Bien qu'il soit établi qu'il y a des différences biologiques et sociales entre les individus de sexe masculin et féminin, il est souvent difficile de déterminer si ce sont des facteurs biologiques ou sociaux qui influent davantage. De plus, peu d'études semblent avoir touché au transfert de connaissances de manière générale et au transfert des connaissances historiques de façon spécifique. Il semble que la différence se trouve au niveau du transfert des connaissances, puisque les répondants de sexe féminin ont obtenu des résultats un peu plus élevés en histoire que les répondants de sexe masculin.

Mais faut-il considérer que les personnes ayant réussi le cours de 4^e secondaire et ceux du cegep, même avec d'excellents résultats, possèdent vraiment des connaissances historiques ? Peut-être le problème vient-il du fait que ces cours ne développent pas suffisamment les connaissances historiques ou que la réussite de ces cours, dans la réalité, n'exige pas l'acquisition de connaissances historiques. Dans ce cas, cette lacune devrait se refléter également chez répondants des deux sexes.

En observant les réponses des étudiants, il semble que les répondants de sexe féminin voyaient davantage un dilemme moral entre deux groupes d'individus. Ces répondantes semblaient alors vouloir trouver une solution qui prendrait en compte

chacun des individus (ne pas exproprier personne, donner un accès aux terres de chasse aux gens), sans prendre en considération le passé. Dans cette perspective, l'analyse du passé s'avérait peu utile. Pour les répondants de sexe masculin, ce fut l'inverse. Pour ces derniers, chacun des individus présentés dans le problème n'était pas envisagé en tant qu'individu ayant des sentiments, des besoins personnels ou des biens, mais en tant que membre d'une collectivité. De cette manière, les répondants de sexe masculin traçaient plus facilement l'historique de ces deux groupes d'appartenance.

Dans le cadre de cette recherche, il est difficile, voire impossible, d'émettre une hypothèse sur les différences liées au genre, puisque nous cherchions essentiellement à voir quelles variables pouvaient influencer l'utilisation des connaissances historiques et non à en approfondir une seule et isoler des sous-éléments⁵⁸

⁵⁸ Dans une recherche publiée en 2010, Charland, Éthier & Cardin présentent certains résultats exposant une distinction sur le genre. Bien que les auteurs eux-mêmes ne traitent pas de cette distinction (peut-être en raison de la petitesse de l'échantillon), parmi les 5 répondants sur 34 ne voyant que le présent sur la fresque présentée, se trouvaient 4 filles et 1 gars. Ainsi, 20% des filles (4/20) ne voyaient que le présent, contre 7% des gars (1/14). Bien que l'échantillon soit petit, 80% des répondants ne voyant que le présent sont des filles versus 20% qui sont des garçons.

5. Conclusion

5.1 Rappel du problème général, du cadre conceptuel, du problème spécifique et de la question de recherche

Le problème général s'inspirait du fait que, ces dernières années, le gouvernement ainsi que divers intervenants ont constaté une diminution de l'engagement social et politique, en particulier chez les jeunes. Ceci se trouve illustré en particulier par l'ampleur de l'abstention lors des scrutins électoraux. Cette problématique dérange dans un régime démocratique trouvant sa légitimité dans l'élection de représentants.

C'est dans ce contexte que le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports a remis en cause l'éducation à la citoyenneté offerte dans les écoles du Québec (secondaire et cégep), pour la lier intimement à l'enseignement de l'histoire depuis 1996 (Rapport Lacoursière). Toutefois, aucune recherche expérimentale n'avait établi la fécondité de cette stratégie. Notre recherche avait alors pour but de vérifier si les élèves utilisent les connaissances historiques dans la résolution d'un problème citoyen actuel, puisque, selon le Ministère, les connaissances historiques sont les plus aptes à former à la citoyenneté. Dans cette logique, les élèves du collégial ayant déjà été formés à la citoyenneté, dont certains poursuivaient encore cette formation, devraient être en mesure d'utiliser les connaissances historiques dans la résolution d'un problème d'actualité.

Ma question de recherche fut directement inspirée de celle de Charland dans son livre de 2003, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*⁵⁹, et du groupe de recherche qu'il dirigeait. Toutefois, ces travaux portent sur les élèves du secondaire, alors que je désirais étudier est la clientèle collégiale du Québec. De façon très large, je voulais savoir si les programmes d'histoire dispensés dans les Centres collégiaux québécois, permettaient de former à la citoyenneté. Cette question fut traitée par l'analyse d'une de ses composantes (l'analyse de situations actuelles), de façon indirecte, puisque l'éducation à la citoyenneté semble trop vaste et imprécise pour être traitée dans son ensemble.

La définition de ce que l'on entend par « formation à la citoyenneté » diffère selon les conceptions individuelles et aussi selon l'angle d'approche disciplinaire des différents chercheurs (Mougniotte, 1994; Veldhuis, 1997; Francoeur, 1998). De plus, si le programme du secondaire vise l'éducation citoyenne depuis 1982, et encore davantage depuis 1996, le Ministère n'a jamais donné de définition explicite du concept, encore moins précisé ce que les diplômés devaient être en mesure d'accomplir. Le problème vient surtout de la difficulté à transformer les différents concepts en éléments mesurables et observables en classe. Au niveau collégial, la visée de former à la citoyenneté est aussi bien présente, particulièrement dans le programme des Sciences humaines C'est la première finalité des cours d'histoire. Toutefois, la définition de la formation à la citoyenneté y semble tout aussi nébuleuse. Par exemple, l'objectif du cours d'histoire de la Civilisation occidentale est défini comme ceci : « le but de ce cours n'est pas de former des historiens, mais plutôt de

⁵⁹ CHARLAND, J.-P. (2003). *op. cit.*

développer une bonne méthodologie de travail, une bonne capacité d'analyse et un esprit critique. Cette méthodologie de travail servira aux élèves tout au long de leur parcours collégial, universitaire et professionnel. Le passé sera donc vu comme un outil pour comprendre le monde d'aujourd'hui. Dans cette perspective, le cours vise à produire des citoyens éclairés et bien outillés pour faire face au monde actuel. »⁶⁰ C'est donc dire que les étudiants devraient être en mesure de prendre position sur un problème actuel référant à l'histoire, en mobilisant leurs connaissances historiques.

Selon plusieurs auteurs, la résolution de problèmes, plus particulièrement un problème ouvert, demeure la meilleure façon de vérifier le transfert de connaissances historiques (Seixas, 1996; Stearns, Seixas & Wineburg, 2000, entre autres). Cette méthode permettait aussi de départager les connaissances en trois catégories (selon la taxonomie de Tardif) : déclaratives, procédurales et conditionnelles. À l'instar de plusieurs chercheurs, nous avons voulu connaître la provenance des connaissances historiques utilisées pas les jeunes (Seixas 1996, Wineburg 2001). Ainsi, le cadre scolaire est loin d'avoir le monopole de l'apprentissage des connaissances historiques des élèves. Cette dernière affirmation est particulièrement vraie pour les connaissances déclaratives, mais aussi pour les autres types de connaissances. Ainsi, un jeune, en faisant de la généalogie avec son grand-père ou en regardant un documentaire à la télévision, pourrait être en mesure de développer la méthode historique (connaissances procédurales). Le milieu familial, les médias et le cinéma sont d'autres moyens par lesquels un élève peut apprendre l'histoire.

⁶⁰ Ministère de l'éducation du loisir et des sports [MELS] (2007). *op. cit.*

Le problème spécifique posé sous forme de question de recherche était le suivant : Les élèves de niveau collégial transfèrent-ils leurs connaissances historiques dans la résolution d'un problème actuel référant à l'histoire et où puisent-ils les connaissances servant à résoudre ce problème ?

5.2 Présentation et interprétation des résultats

5.2.1 Différences entre le groupe contrôle et le groupe cible

Tout d'abord, une des visées de cette recherche était de vérifier si les étudiants de Sciences humaines (groupe cible) transféraient davantage leurs connaissances historiques puisqu'ils avaient des cours d'histoire dans leur programme contrairement aux étudiants de Sciences de la nature (groupe contrôle) qui, eux, n'ont pas de cours d'histoire au niveau collégial. Bien que les étudiants de Sciences de la nature soient, de façon générale, académiquement plus performants que les étudiants de Sciences humaines, ceci nous donnait une base de comparaison intéressante. Il est ressorti très peu de différence entre le groupe contrôle et le groupe cible au niveau du transfert des connaissances historiques dans la résolution d'un problème actuel. Ainsi, à première vue, les deux groupes présentaient essentiellement le même nombre d'individus qui n'utilisaient aucunement les connaissances historiques et qui utilisaient les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Toutefois, en approfondissant l'analyse des résultats, une différence apparaît entre ces deux groupes entre les répondants de première et deuxième années à l'intérieur des deux programmes d'étude. Ainsi les étudiants de Sciences de la nature transfèrent un peu plus leurs connaissances historiques en première année, mais,

surtout, ils utilisent davantage les connaissances historiques de niveau supérieur (procédurales et conditionnelles). Ces étudiants utilisent également davantage les connaissances historiques de niveaux supérieurs que ceux de Sciences humaines, et moins de répondants de Sciences de la nature n'utilisaient aucune des connaissances historiques que ceux du groupe cible. Quand les étudiants de Science de la nature arrivent en deuxième année, ils n'utilisent pratiquement plus les connaissances historiques de niveau supérieur, beaucoup moins même que les étudiants de Sciences humaines en deuxième année.

Chez ceux de Sciences humaines, on observe le phénomène inverse. Quand ils sont en première année, plusieurs n'utilisent aucune connaissance historique pour répondre au problème et très peu utilisent les connaissances historiques de niveaux supérieurs (moins que les répondants de Sciences de la nature). Toutefois, en deuxième année, les répondants de Sciences humaines utilisent tous les connaissances historiques pour répondre au problème, même que la majorité utilise les connaissances historiques de niveaux supérieurs.

Il est difficile d'expliquer cette différence entre le groupe cible et le groupe contrôle. Tout au plus avons-nous formulé des hypothèses. Selon la première, les élèves de Sciences de la nature transfèrent mieux leurs connaissances et en ont davantage, étant académiquement plus forts, que ceux de Sciences humaines. Par contre, en arrivant au collège, les étudiants de Sciences de la nature voient la majorité des problèmes avec une approche axée sur les sciences dites « pures », où on tente de diminuer les facteurs humains qui pourraient altérer les théories scientifiques. Ainsi,

le seul cours dans le curriculum des Sciences de la nature traitant des sciences sociales est la philosophie. Les étudiants de Sciences de la nature se trouveraient donc à développer une vision axée sur les éléments et délaisser l'analyse de différents facteurs humains permettant de comprendre et d'analyser les problèmes sociaux.

À l'inverse, les étudiants de Sciences humaines arriveraient au cégep avec moins de connaissances historiques et moins de facilité à transférer leurs connaissances. Toutefois le curriculum, axé sur l'analyse de problèmes sociaux à travers différentes disciplines, permettrait de développer de façon plus efficace la manière d'analyser un problème à dimension humaine. Cette formation particulière orientée sur l'ensemble des sciences humaines pourrait donc expliquer pourquoi les élèves de ce même programme utilisent davantage les connaissances historiques pour répondre à un problème d'actualité référant à l'histoire.

5.2.2. Différentes variables influençant le transfert des connaissances historiques pour l'ensemble des répondants.

Tout d'abord, sur les 48 répondants, 12 n'ont utilisé aucune connaissance historique, 19 ont utilisé les connaissances déclaratives, 12 les connaissances procédurales et 5 les connaissances conditionnelles. De plus, parmi les répondants utilisant les connaissances déclaratives, 11 des 19 ont seulement mentionné que les Amérindiens avaient occupé le territoire avant les Blancs, une conscience élémentaire. Cette pauvreté peut avoir comme origine deux motifs. Premièrement, certains auteurs (Martineau, 1999; Éthier, 2000) ont démontré que les manuels (et, de ce fait, les cours au niveau secondaire) sont plutôt axés sur l'apprentissage de

connaissances déclaratives (faits, dates, événements) et qu'ils favorisent peu le transfert de connaissances historiques. Donc, le problème pourrait venir du fait que les élèves développent peu les connaissances de niveaux supérieurs et, du même coup, apprennent peu à les transférer. Toutefois cette situation des manuels scolaires semble s'améliorer avec la réforme, comme le souligne Boutonnet (2009). Les nouveaux manuels de deuxième secondaire permettent d'aller plus loin dans le développement de connaissances plus complexes⁶¹.

Deuxièmement, il est possible que les étudiants, lorsqu'ils doivent résoudre un problème actuel, ne voient pas le lien qu'ils peuvent faire entre un enjeu actuel et le passé. Cette dernière affirmation semble être valable pour le quart des répondants (12/48) et pour près de la moitié, si l'on ajoute les répondants qui ont seulement mentionné que les Autochtones occupaient le territoire avant les Européens (23/48). Pour ces répondants, le problème actuel était perçu comme un dilemme moral entre deux groupes qui revendiquent un même territoire, analysé en dehors de toute considération historique et même temporelle. C'est donc dire que les programmes scolaires au secondaire et au cégep en histoire, visant à développer la formation citoyenne à l'aide de l'histoire, seraient peu efficaces. Peut-être même que les connaissances véhiculées en enseignement moral et religieux et que les connaissances apprises en philosophie pourraient être les premières mobilisées d'instinct par plusieurs répondants, lorsqu'ils analysent un problème actuel (Cardin, 2004). Il

⁶¹ BOUTONNET, V. (2009). L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal, Québec.

semble également possible que l'explication la plus complète provienne d'un jumelage de ces deux perspectives.

Un des résultats les plus intéressants de cette recherche est certainement l'influence du genre dans le transfert des connaissances historiques dans la résolution d'un problème. Ainsi, il est ressorti que les garçons transféraient beaucoup plus leurs connaissances historiques dans la résolution d'un problème actuel que les filles. Bien que ces dernières aient obtenu des résultats légèrement supérieurs aux répondants de sexe masculin à l'école, elles transfèrent moins leurs connaissances. Effectivement, sur les 12 répondants n'utilisant aucunement les connaissances historiques pour répondre au problème, 11 étaient de sexe féminin et un seul de sexe masculin. De plus, les cinq répondants utilisant les connaissances conditionnelles sont tous de sexe masculin. Il est impossible, dans une telle recherche, de savoir si ce sont des facteurs biologiques ou sociaux qui façonnent le plus cet écart entre les genres. À la lumière des réponses des étudiants, il semble que les répondants de sexe féminin voyaient davantage un dilemme philosophique entre deux groupes d'individus. Ainsi, ces répondantes semblaient vouloir trouver une solution qui prendrait en compte chacun des individus (ne pas exproprier personne, donner un accès aux terres de chasse aux gens), sans prendre en considération le passé. La collectivité et les groupes d'appartenance n'étaient pas envisagés de façon univoque. Pour les répondants de sexe masculin, ce fut l'inverse. Pour ces derniers, chacun des individus présentés dans le problème n'était pas envisagé en tant qu'unité propre ayant des sentiments, des besoins personnels ou des biens, mais en tant que collectivité. De cette manière, les répondants de sexe masculin traçaient plus facilement l'historique de ces deux

groupes d'appartenances perçus en tant qu'entité. C'est peut-être ce qui explique cet écart entre les répondants de sexe masculin et féminin.

5.2.3. Provenance des connaissances historiques

La provenance des connaissances historiques fut difficile, voire impossible, à analyser en tant que variable. Deux problèmes importants ont rendu impossible cette analyse. Premièrement, il y avait trop de provenances différentes, donc en jumelant plusieurs, on obtient un trop grand nombre de possibilités différentes par rapport au nombre de répondants. Ainsi, il fut difficile de même trouver trois répondants présentant des caractéristiques identiques concernant les provenances des connaissances mobilisées. Tout compte fait, peut-être est-il difficile de savoir d'où vient ce que l'on sait. Ainsi, en demandant à un historien où il puise ses connaissances sur la Deuxième Guerre mondiale, probablement que les sources seraient multiples (livres, cours, milieu familial, télévision, films, documentaires, journaux, etc.).

Il en est de même pour nos répondants, au sujet des Amérindiens: les sources sont multiples et il semble difficile pour eux d'en faire ressortir une plus que les autres. Bien plus, des répondants n'utilisant aucunement les connaissances historiques me disaient qu'ils puisaient leurs connaissances du cours d'histoire et d'autres mobilisant plusieurs connaissances historiques affirmaient puiser leurs connaissances de nulle part...

5.3 Contributions

Peu d'études sur le transfert des connaissances historiques dans la résolution de problèmes d'actualité ont été réalisées au Québec. Ainsi, l'utilisation des connaissances historiques dans l'analyse d'un problème citoyen est peu connue et du même coup la mobilisation des connaissances historiques pour les étudiants ayant été formés à la citoyenneté demeure également nébuleuse. De manière un peu plus spécifique, peu d'études didactiques ont été réalisées au niveau collégial puisqu'elles sont orientées essentiellement vers les niveaux primaire, secondaire et universitaire. Cette recherche s'ajoute donc aux quelques rares recherches dans le domaine de la didactique au niveau collégial. De plus, le réseau collégial étant une spécificité du Québec, les comparaisons avec d'autre pays sont difficiles.

Ainsi cette recherche présente des résultats importants, premièrement sur les différences dans le transfert des connaissances historiques entre les étudiants de Sciences de la nature et ceux de Sciences humaines, deuxièmement des types de connaissances historiques transférées lors de l'analyse d'un problème d'actualité et finalement les variables influant le plus le transfert des connaissances historiques pour l'ensemble des répondants.

5.3.1. Différences entre le groupe de Sciences humaines et de Sciences de la nature

- 1- De prime abord, ces deux groupes ne présentent pas réellement de grandes différences dans le transfert de connaissances historiques dans la résolution de problème actuel.
- 2- En regardant ces deux groupes plus attentivement, les étudiants de Sciences de la nature transfèrent plus leurs connaissances historiques

en 1^{re} année, mais en 2^e année, ils les transfèrent moins. Pour les étudiants de Sciences humaines, on observe le phénomène inverse. Les étudiants de 1^{re} année transfèrent peu leurs connaissances historiques alors que ceux de 2^e année les transfèrent beaucoup plus.

5.3.2. Types de connaissances historiques transférées lors de l'analyse d'un problème actuel

- 1- Sur les 48 répondants, 12 ne mobilisaient aucune connaissance historique, 19 mobilisaient seulement des connaissances déclaratives, 12 les connaissances procédurales et 5 les connaissances conditionnelles. C'est donc dire que le quart des étudiants ne transféraient pas leurs connaissances historiques pour résoudre le problème. De plus, parmi les étudiants mobilisant leurs connaissances déclaratives, 11 répondants sur les 19 ne faisaient que stipuler que les Amérindiens habitaient le territoire avant l'arrivée des Européens, ce qui constitue une conscience temporelle minimale. Il ressort donc que 23 répondants sur 48 n'utilisaient pas les connaissances historiques ou ne faisaient que mentionner que les Amérindiens habitaient le territoire avant les Européens.

5.3.3. La variable influant le plus le transfert des connaissances historiques pour l'ensemble des répondants.

- 1- La variable influençant le plus le transfert des connaissances historiques dans la résolution d'un problème actuel est le sexe. Ainsi sur les 12 répondants n'utilisant aucunement les connaissances historiques pour répondre au problème, 11 sont de sexe féminin et seulement 1 est de sexe masculin. De plus, les 5 étudiants mobilisant les connaissances conditionnelles sont tous de sexe masculin.

5.4 Les limites de la recherche et programmes de recherches ultérieurs

Cette section présente les limites de la recherche et suggère des améliorations ainsi que des pistes intéressantes pour des recherches futures.

5.4.1. Limites méthodologiques

Tout d'abord, il s'est avéré plutôt difficile d'analyser certaines variables, peut-être en raison de l'instrument de collecte de données. Par exemple, la provenance des sources mobilisées pour répondre au problème fut inutilisable. Il aurait peut-être été avantageux de demander aux répondants d'identifier la principale source d'où étaient puisées leurs connaissances historiques. Cela aurait au moins permis de tracer un portrait général de la question.

Ensuite, il fut difficile de déterminer le milieu socio-économique des répondants. Premièrement, la très grande majorité semblait se situer dans la classe moyenne. De plus, le milieu socio-économique était établi à partir des professions de leurs parents. Toutefois, pour cette génération, le métier des parents n'est pas représentatif puisque les parents sont souvent séparés, certains ont une garde partagée, d'autres pas. Certains parents payent une pension alimentaire, d'autres n'en payent aucune. Il y a également le phénomène des familles reconstituées qui complique encore une fois cette donnée. Finalement le travail et le nombre d'heures que les étudiants font en dehors des études viennent encore une fois complexifier une situation socio-économique qui l'est suffisamment. Il semble difficile d'exploiter cette variable puisque les répondants ne connaissent pas nécessairement le salaire de leurs parents (certains avaient peine à me dire le métier exercé par leurs parents), le

montant de la pension alimentaire versée par un des deux parents, ou le salaire de leurs beaux-parents. Il paraît alors difficile de parvenir à établir des indicateurs suffisamment précis pour exploiter adéquatement la variable du milieu socio-économique.

Par la suite, cette recherche étant plutôt exploratoire, plusieurs variables étaient analysées pour vérifier si elles influençaient le transfert des connaissances historiques dans la résolution d'un problème d'actualité. De ce fait, l'analyse des résultats se traduit par la présentation d'hypothèses plausibles, tout au plus. Ainsi, il aurait été intéressant de pouvoir expliquer pour quelles raisons le genre était à ce point relié au transfert des connaissances historiques, les principales différences entre les Sciences humaines et Science de la nature en lien avec les compétences et visions développées dans chacun des programmes, et les raisons pour lesquelles tant d'étudiants ne mobilisaient aucunement les connaissances historiques pour résoudre le problème. Cette recherche pourra peut-être servir de base à une étude explicative de ces résultats.

5.4.2. Programmes de recherche ultérieurs

Plusieurs autres variables susceptibles d'influencer méritent d'être explorées. Deux d'entre elles semblent particulièrement prometteuses.

D'une part, il serait intéressant de mieux connaître l'application que les enseignants font des programmes à l'intérieur de leur cours, autant en Sciences humaines qu'en Sciences de la nature. Une analyse du matériel didactique utilisé par ces mêmes enseignants serait également d'une grande pertinence puisque

l'enseignement collégial a rarement fait l'objet de telles recherches. De cette façon, il pourrait être déterminé si les enseignants en histoire favorisent l'utilisation de l'histoire pour la compréhension du présent et de l'actualité. Il serait aussi intéressant de savoir si les enseignants en histoire, autant au secondaire qu'au collégial, favorisent à l'intérieur de leur cours, le transfert des connaissances historiques. À première vue, il semble que les compétences liées au transfert soient peu développées. Ainsi, on serait porté à prendre pour acquis que les étudiants font automatiquement ce transfert alors qu'il faudrait plutôt développer ce procédé. Les futures recherches pourraient porter sur ce sujet.

D'autre part, les recherches ultérieures devraient expliquer les variables influençant le transfert des connaissances historiques. De cette façon, nous pourrions en connaître davantage sur chacune des variables, mais également comprendre davantage pourquoi ces dernières jouent un rôle si important. Bien sur, ces recherches ultérieures devraient être réalisées à partir d'un échantillon probabiliste et, ainsi, généralisable. La variable la plus intéressante à expliquer et analyser serait sans aucun doute le genre. À une époque où l'on tend à diminuer les distinctions liées au genre et l'où tend à voir toute distinction entre les hommes et les femmes comme étant le produit de la société, serait-il possible que des distinctions biologiques (mécanismes mentaux) soient liées au transfert ? Ces recherches se heurteront non seulement à la dichotomie entre aspects sociologique ou biologique, mais également avec un possible syncrétisme de ces deux grands aspects.

Finalement, les recherches ultérieures permettront de déterminer si effectivement, comme le ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports le précise, l'histoire de façon générale et les connaissances historiques de façon spécifique sont les mieux placées pour former les étudiants à la citoyenneté. Peut-être que le transfert des connaissances historiques dans la résolution d'un problème d'actualité supposé par les institutions, mais finalement peu naturel pour les individus. Plusieurs trouveront paradoxal (avec raison) que ces recherches expérimentales devront venir après que le Ministère ait appliqué à l'ensemble de la nation des changements quant à la formation à la citoyenneté sans en vérifier les assises.

Bibliographie

ASTOLFI, J.-P. (1997a). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, France : ESF.

ASTOLFI, J.-P. et al. (1997b). *Mots-clés de la didactique des sciences, Repères, définitions, bibliographie*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck.

BLAYE, A. (1989). Interactions sociales et constructions cognitives : présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif. Dans N. Bednarz & C. Garnier (Eds.), *Construction des savoirs, Obstacles et conflits* (pp. 183-194). Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal / CIRADE.

BARTON, K. & Levstik L. (1998). It wasn't a good part of history : National identity and students explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99, (3), 478-513.

BLEUMANITOU (2008). Repéré à <http://apps.bleumanitou.com>.

BOISVERT, Y., Hamel, J. & Molgat, M. (dir.). (2000). *Vivre la citoyenneté*. Montréal, Québec: Liber.

BOIX-MANSILLA, V. (2000). Historical understanding . Dans C. Peter N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg, *Knowing, teaching & learning history* (pp. 390-416). New-York et Londres, NY et Angleterre : New York University Press.

BOURGEOIS, P. (1925). *L'histoire du Canada*. Montréal, Québec : Beauchemin.

BOUTONNET, V. (2009). L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal, Québec.

BRACKE, D. (1998). Vers un modèle théorique du transfert. Le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Québec.

BROUSSEAU, G. (1989). Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique. Dans N. Bednarz & C. Garnier (Eds.), *Construction des savoirs, Obstacles et conflits* (pp. 277-285). Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal / CIRADE.

CARDIN, J.-F. (2004, décembre). Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté. *Formation et Profession*, 10 (2), 44-48.

CARDIN, J-F., Éthier, M-A. & Meunier A. (2010). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Québec, Québec: MultiMondes.

CHARLAND, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*. Québec, Québec: PUL.

CHARLAND, J.-P. (dir.), Cardin J-F & Éthier M-A, (2005), (prépublication) Les habiletés citoyennes des jeunes canadiens de langue française et l'enseignement de l'histoire.

CHARLAND, J.-P., Éthier, M-A, Cardin, J-F et coll. (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, *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, (pp. 183-211). Québec, Québec: MultiMondes.

DALONGEVILLE, A. & Hubert M. (2000). *(Se) former par les situations problèmes, des déstabilisations constructives*. Lyon, France : Chronique sociale.

DORAIS, S. (1994). Comparaison entre le discours officiel et le discours spontané d'enseignants sur la formation fondamentale dans le curriculum collégial (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

ÉLECTION CANADA (2005), *Estimation du taux de participation par groupes d'âge à la 38e élection générale fédérale (28 juin 2004)*, Canada, Gouvernement du Canada, Repéré à <http://www.elections.ca/content.asp?section=loi&document=report38&dir=rep&lang=f&textonly=fals>

ÉTHIER, M-A. (2000). Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'Histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Québec.

ÉTHIER, M.-A., Cardin J-F. & Charland J-P. (2006). L'enseignement de l'histoire et la conscience citoyenne des élèves au Québec. *LISA, III* (2), 44-48.

FRANCOEUR, P. (1998, novembre-décembre). Former de bons citoyens. *Vie Pédagogique*, 109, 12-15.

GREEN, J. A., Torney-Purta, J. & Azevedo, R. (2010). Empirical Evidence regarding Relations among a Model of Epistemic and Ontological Cognition, Academic Performance, and Educational Level. *Journal of Educational Psychology*, 102 (1), 234-255.

HAMEL, J. (2000). Citoyenneté, jeunes et droits sociaux. Dans Y. Boisvert, J. Hamel & M. Molgat (dir.). *Vivre la citoyenneté* (pp. 65-73). Montréal, Québec : Liber.

LACOURSIÈRE, J. [Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire] (1996). *Se souvenir et devenir : rapport*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, xi, 80.

LAVILLE, C. (2004). Historical consciousness and historical education : What to expect from de first for the second. Dans P. Seixas, *Theorizing historical consciousness* (pp. 165-184). Toronto-Buffalo-Londres, Ontario: University of Toronto Press.

LEE, P. (2004). Understanding history. Dans P. Seixas, *Theorizing historical consciousness* (pp. 129-164). Toronto-Buffalo-London, Ontario: University of Toronto Press.

LOWENTHAL, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.

MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser....* Montréal, Québec : L'harmattan.

MARTINEAU, R. (2004). Le Rapport Lacoursière : une relecture dix ans après, *Bulletin d'histoire politique*. Montréal, Québec : Association québécoise d'histoire politique, 14 (2), pp. 13-29.

MARZOUK, A., Kabano, J. & Côté, P. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école : guide pédagogique*. Québec, Québec: Logiques.

MAYER, R. H. (1998). Connecting narrative and historical thinking : A research based approach to teaching history. *Social Education*, 62 (2), 97-100.

Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports [MELS] (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation du loisir et des sports.

Ministère de l'éducation du loisir et des sports [MELS] (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation du loisir et des sports.

Ministère de l'éducation du loisir et des sports [MELS] (2007). *Liste des disciplines 330 Histoire*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/cours-comp/discipline.asp?disc=330>, page consultée le 5 janvier 2007.

MOUCHÈS, A. (2005). L'utilisation pratique des traitements statistiques sous « EXCEL ». Repéré à [http://www.australie.uco.fr/~amouches/Excel %20et %20tests %20statistiques.doc](http://www.australie.uco.fr/~amouches/Excel%20et%20tests%20statistiques.doc)

MOUGNIOTTE, A. (1994). *Éduquer à la démocratie*. Paris, France: Éditions du Cerf.

MORTON, D. (2000). Teaching and learning history in Canada. Dans P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg, *Knowing, teaching & learning history* (pp. 51-63). New-York and London, NY et Angleterre: New-York University Press.

OUELLET, F. (dir.). (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*. Saint-Nicolas, Québec : PUL.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION [CSE], (1998). *Éduquer à la citoyenneté : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

SEIXAS, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Dans A. Sears & I. Wright, *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver, Colombie-Britannique: Pacific Educational Press.

SEIXAS, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans D. Olsen & N. Torrance, *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling* (pp. 765-783), Oxford, Angleterre: Blackwell.

SEIXAS, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto-Buffalo-London, Ontario: University of Toronto Press.

STEARNS, P. N., Seixas, P. & Wineburg, S. (2000). *Knowing, Teaching & Learning History*. New York and London, NY et Angleterre: New York University Press.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie Cognitive*. Montréal, Québec: Logiques.

THOUIN, M. (2007). DID 6009 -*Recherche en didactique : concepts fondamentaux*. Recueil inédit, Université de Montréal.

VELDHUIS, R. (1997). Education for Democratic Citizenship : Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables, and International Activities. *Council of Europe*, Strasbourg, France.

VILLE DE VAL D'OR, (2010). Repéré à [http://www.ville.valdor.qc.ca/02_services citoyen/vie_communautaire_organismes_population_autochtone.asp](http://www.ville.valdor.qc.ca/02_services_citoyen/vie_communautaire_organismes_population_autochtone.asp).

WERTSCH, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky theory. *Human development*, 22, 1-22.

WESTHEIMER, J. & Kahne J. (2004, Avril) Educating the « good » citizen : Political Choice and Pédagogical Goals. *PSonline*. Repéré à <http://www.apsanet.org>

WILLIAM, I., Gonzales, M., Avery, P. G., Sullivan, J. L., Riedel, E.& Bos, A. (2003). Collectivistic Values and Individualistic Language as Predictors of Endorsement of Citizenship Activities among High School Students. *Theory and Research in Social Education*, 31 (2), 203-217.

WINEBURG, S. (2000). Making historical sense. Dans P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg, *Knowing, teaching & learning history* (pp. 307-326). New-York and London, NY et Angleterre: New-York University Press.

WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : charting the future of teaching the past*. Philadelphie, PA: Temple University Press.