

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

L'USAGE DES SOURCES PRIMAIRES DANS LES MANUELS DU
SECONDAIRE EN HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU
QUÉBEC

PAR

JEAN-FRANÇOIS LÉVESQUE

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DEVIS PRÉSENTÉ À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
EN DIDACTIQUE
OPTION UNIVERS SOCIAL

30 AVRIL 2011

© Jean-François Lévesque
Université de Montréal

Faculté des Études Supérieures

Ce mémoire intitulé :
L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et
éducation à la citoyenneté au Québec

Présenté par :
Jean-François Lévesque

A été évalué par un jury composé de :

Jean-Pierre Charland
Président-rapporteur

Marc-André Éthier
Directeur de maîtrise

David Lefrançois
Membres du jury

Résumé

Le *Renouveau pédagogique*, mis en place au Québec en 2005 à l'ordre secondaire, a eu pour effet de forcer plusieurs enseignants à remettre en question leurs pratiques pédagogiques avec l'approche par compétences. Considérant que les recherches sur l'ancien programme d'histoire ont démontré que les enseignants utilisaient la plupart du temps le manuel comme outil unique, que les manuels contenaient peu de sources primaires et que l'usage de sources est maintenant prescrit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, nous analysons dans cette recherche l'usage des sources primaires dans les nouveaux manuels *d'Histoire et éducation à la citoyenneté* du niveau secondaire.

L'analyse de nos résultats nous a permis de fournir les outils nécessaires afin de répondre à notre question de recherche. Nous avons constaté la présence majoritaire des sources primaires dans les manuels. Par contre, celles-ci n'étaient pas toujours incluses dans une situation d'apprentissage avec au moins une compétence disciplinaire et, dans encore moins de cas, dans une tâche complexe en lien avec la méthode historique.

Mots clés : Sources primaires, manuels, enseignement de l'histoire, méthode historique, Histoire et éducation à la citoyenneté.

Abstract

Educational Renewal, established in Quebec in 2005 at the secondary level had the effect of forcing many teachers to question their teaching practices with the skills approach. Considering that research on the old history program showed that teachers used mostly textbook as a unique tool, that contained few primary sources and these sources are now prescribed by the ministry of Education, Recreation and

Sport, we determine in this research the use of primary sources in the new history and citizenship education textbooks of at the secondary level.

The analysis of our results allowed us to provide the tools necessary to answer our research question. Our first observation was to note the presence of the majority of primary sources in the textbooks. They were not always included in a learning situation, including at least one of disciplinary skill and, in even fewer cases, in a complex task in connection with the historical method.

Key words: Primary sources, textbook, historical teaching, historical method, history and citizenship education

« Il est facile de faire comprendre aux élèves combien il est instructif et intéressant tous ensemble d'étudier ce qui s'est passé sur ce globe avant nous [...]. Mais pour que les écoliers le fassent avec fruit, le maître ne doit pas se contenter de leur faire apprendre par cœur et mot à mot une leçon d'histoire [...]. Il doit chercher à exercer autant leur *intelligence* que leur mémoire. »

Jean Langevin, prêtre, cours de
pédagogie ou principe d'éducation, **1865.**

Table des matières

Résumé.....	iii
Table des matières	vi
Liste des tableaux	viii
Liste des figures.....	ix
Remerciements	x
1. Problématique.....	1
1.1 Introduction	1
1.2 Problématique.....	2
1.2.1 Contexte.....	2
1.2.2 Problème	4
1.2.3 Question générale.....	4
1.2.4 Question spécifique	5
2. Cadre théorique.....	6
2.1 Sources primaires	6
2.1.1 La pensée historique et les sources primaires	6
2.1.2 La valeur des sources primaires : définition	10
2.1.3 La pertinence de leur usage.....	11
2.1.4 Les types de sources primaires.....	14
2.1.5 L'évaluation des sources primaires	16
2.2 Manuel	17
2.2.1 La place du manuel au Québec et ailleurs	17
2.2.2 L'utilisation des manuels au Québec.....	19
2.2.3 Les manuels versus les sources primaires.....	21
3. Méthodologie.....	23
3.1 Type de recherche.....	23
3.2 Échantillon	23
3.3 Tableau d'évaluation des sources dans les manuels.....	27
3.4 Limites	31
4. Présentation des résultats.....	33
4.1 Type de documents.....	36

4.1.1 Textes.....	39
4.1.2 Images.....	40
4.2 Origine	41
4.2.1 Analyse des pourcentages spécifiques de chacun des manuels ..	44
4.3 Justification	46
4.3.1 En lien avec les concepts du programme.....	46
4.3.2 En lien avec une compétence disciplinaire du programme.....	47
4.3.3 Une tâche complexe en lien avec la pensée historique.....	48
4.4 Relation entre les documents.....	49
5. Analyse des résultats.....	52
5.1 Fidélité de notre grille d'analyse	52
5.2 Fiabilité des résultats	54
5.3 Analyse et interprétation des résultats	54
5.3.1 La place des sources selon les prescriptions de MELS	55
5.3.2 La pensée historique	57
5.3.3 Origines des sources	60
5.3.4 La pertinence de l'usage des sources.....	61
5.3.5 Bilan des forces et des faiblesses des cinq manuels	63
Conclusion.....	65
Annexe 1	69
Bibliographie	70

Liste des tableaux

Tableau 1 : Habiletés de Perfetti et coll. versus la compétence disciplinaire 2 en histoire.....	8
Tableau 2 : Les trois types de sources	11
Tableau 3 : Ensembles didactiques approuvés par le MELS	25
Tableau 4 : Le nombre de pages dans les manuels	26
Tableau 5 : Tableau d'évaluation des sources dans les manuels.....	34
Tableau 6 : Présentation globale des données	35
Tableau 7 : Proportion de documents par page dans les manuels	37
Tableau 8 : Origine des documents par manuel	44
Tableau 9 : Sources primaires du passé et du présent.....	60

Liste des figures

Figure 1 : Démarche de recherche	9
Figure 2 : Nombre de documents par manuel	36
Figure 3 : Types de documents.....	38
Figure 4 : Types de documents par catégories	39
Figure 5 : Type de document (TA) : Textes (statistiques)	40
Figure 6 : Type de document (TB) : Images	41
Figure 7 : Origine des documents par manuel.....	44
Figure 8 : Moyenne de l'origine des manuels	45
Figure 9 : Source en lien avec les concepts du programme	47
Figure 10 : Source en lien avec une compétence disciplinaire du programme	48
Figure 11 : Source en lien avec une tâche complexe	49
Figure 12 : Relation avec une ou plusieurs sources.....	50
Figure 13 : Relation(s) avec une ou plusieurs autres sources	51

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à exprimer mes remerciements aux membres de ma famille pour le soutien inconditionnel qu'ils m'ont apporté : mon père, Gérard, et ma mère, Linda, pour leurs encouragements continuels, ma copine, Audrey, pour son support et sa patience pour le retard que j'ai pris dans mes autres obligations, ma fille, Lili-Rose, en qui je vois la beauté de l'apprentissage, et mon futur garçon qui m'encouragea à terminer ma maîtrise avant sa naissance.

À la suite d'une discussion entre La Havane et Montréal, à quelques milliers de mètres dans le ciel, Marc-André Éthier m'a convaincu de commencer une maîtrise en didactique de l'histoire. Je le remercie pour son dévouement, son professionnalisme et le support toujours constants, peu importe l'heure! Il est bon de savoir qu'il y a des personnes comme lui qui travaillent au développement de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire au Québec.

Finalement, je veux remercier mes amis, qui m'ont offert des encouragements sincères et, dans ma vie, une amitié franche me permettant de vivre sans craindre cette belle aventure.

Merci!

1 Problématique

1.1 Introduction

Le *Renouveau pédagogique*, mis en place au Québec en 2005 au niveau secondaire, a eu pour effet de forcer plusieurs enseignants à remettre en question leurs pratiques pédagogiques avec l'approche par compétences. Dans le cadre des cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, les trois compétences disciplinaires, que nous détaillerons plus loin, sont encadrées par l'application de la pensée historique dans chacune des réalités sociales étudiées. Ainsi, les concepteurs du programme actuel ont fait en sorte que certains éléments normatifs, peu pratiqués dans l'ancien programme de formation en histoire, soient des parties intégrantes du nouveau.

Parmi les éléments importants qu'ils ont retenus pour parvenir à un apprentissage adéquat de l'histoire, l'utilisation de sources primaires occupe une place de choix, et ce, parce que l'historien les utilise pour établir des liens entre différents événements et, ainsi, tenter de dresser le portrait le plus juste possible d'une époque ou, plus généralement, de répondre le mieux possible à une question à propos du passé. L'élève doit donc, afin de bien développer les compétences disciplinaires, entreprendre une démarche analogue à celle de l'historien, ce qui implique qu'il soit en contact avec les mêmes outils : « Il [l'enseignant] prévoit des mises en situation qui permettent à l'élève de s'approprier les principaux outils de la discipline. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2001, p. 342).

Il est important de préciser que les sources primaires étaient très peu présentes dans les manuels associés à l'ancien programme de formation (Éthier, 2000). Au Québec, Laville évoquait déjà cette problématique dans les années 1980 (Laville, 1984).

D'un point de vue pratique, l'enseignant doit mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage de l'histoire, avec les outils qui sont à sa disposition. Les recherches démontrent que le manuel représente souvent l'outil principal dans la planification de l'enseignant, au Québec comme ailleurs :

« En effet, les matériels didactique et pédagogique, et plus particulièrement les manuels scolaires, sont, selon de nombreux chercheurs, des outils qui influent sur le processus d'enseignement et d'apprentissage, tant au Québec (Lebrun, 2001; Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy, Spallanzani et Pearson, 2002; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001) qu'ailleurs en Amérique du Nord (Alverman, 1989; Hinchman, 1987; Zahorik, 1991) et en Europe occidentale (Borne, 1998; Gentil et Verdon, 1995; Hummel, 1988) » (Lebrun, Bédard, Hasni, Grenon, 2006, p. 510).

Par ailleurs, dans l'effervescence de l'implantation d'un nouveau programme de formation, l'enseignant a souvent davantage recours au matériel didactique offert par les maisons d'édition, pour simplifier sa planification du cours. Il est donc pertinent de se questionner sur l'usage des sources primaires, dans les outils présentés aux enseignants, et sur leur validité, puisque la pensée historique est au centre des programmes d'histoire au secondaire.

Dans cette perspective, cette recherche a pour but de définir, recenser et caractériser l'utilisation des sources primaires proposées dans les manuels actuellement agréés par le MELS.

1.2 Problématique

1.2.1 Contexte

Le nouveau programme de formation d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* place les sources, dites primaires, au centre de l'approche prescrite. Ainsi, le MELS (2001) définit la valeur des sources dans l'apprentissage de l'histoire et le

développement de compétences. Par contre, le programme de formation est plutôt nébuleux sur la nature de ces sources. Nous définirons, dans le cadre théorique, ce que nous voulons dire par sources, ainsi que par valeur pédagogique et didactique.

D'une part, l'élève doit être en contact avec une variété de sources primaires et secondaires : « Les élèves effectuent des recherches et analysent différents types de documents lors de l'étude qu'ils font des réalités sociales » (MELS, 2007, p. 6). Dans cette optique, l'élève doit être en contact avec des sources provenant de diverses époques, ce qui peut s'avérer plus complexe lors de l'étude des périodes les plus reculées.

D'autre part, les sources doivent permettre à l'élève de comprendre le contexte d'une époque. Cela lui permet de confronter ses conceptions actuelles de la société, afin de se plonger dans le contexte de l'époque étudiée. Dans les premières années du secondaire, il incombe à l'enseignant de présenter des sources adaptées au niveau académique de ses élèves, pour ensuite développer chez eux la compétence à les sélectionner eux-mêmes. « [L'enseignant] oriente [les élèves] dans leurs recherches et met à leur disposition des ressources variées qui incluent des documents sources et des textes fondateurs. » (MELS, 2007, p. 8). L'enseignant doit s'assurer que l'élève soit en contact avec plusieurs des sources grâce auxquelles il peut « [...] sélectionner des documents, évaluer différents points de vue d'acteurs ou de témoins de la réalité sociale, comparer des sociétés entre elles, déterminer des liens de causalité, etc. [...] » (p. 9). Ceci a pour but de développer une approche semblable à celle de l'historien pour comprendre le passé et le présent : « Les élèves apprennent à interroger des réalités sociales dans une perspective historique et à fonder la compréhension qu'ils s'en donnent en recourant à des sources documentaires et en déployant un raisonnement instrumenté. » (p. 1). L'enseignant doit donc être en contact avec les sources primaires (textes fondateurs, peintures, gravures, sculptures, etc.) et mettre les élèves en contact avec celles-ci, afin de respecter l'orientation du programme de formation en univers social.

1.2.2 Problème

L'utilisation des sources primaires est nécessaire à l'apprentissage de l'histoire, si l'on veut développer la pensée historique, au centre du programme de formation, et non la mémoire historique. La mémoire historique représente en quelque sorte l'apprentissage communément appelé « le par cœur », du « prêt à penser » ou de l'imaginaire traditionnel (y compris les mythes nationaux), tandis que la pensée historique développe une façon d'aborder et de comprendre un événement historique. Comme l'affirme Laville (2002), « Pour cela, plutôt qu'une mémoire toute faite, l'enseignement de l'histoire a maintenant pour mandat de faire acquérir et se développer chez les élèves cet ensemble de capacités intellectuelles et d'attitudes qu'il est coutume de nommer "pensée historique" ».

Or, les recherches québécoises portant sur l'ancien programme d'études montrent que les manuels étaient très utilisés au secondaire dans les classes d'histoire, mais que ces ouvrages n'employaient pas ou employaient très peu et fort mal les sources primaires (Éthier, 2001). Il s'avère alors pertinent de voir la place que prennent les sources primaires dans le développement des outils didactiques disponibles en *Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire.

1.2.3 Question générale

En raison de l'entrée en vigueur du *Renouveau pédagogique* au secondaire en 2005 et des changements que cela entraîne, il convient de se demander si les ensembles didactiques agréés par le MELS tiennent compte des recherches concernant l'usage des sources primaires dans l'apprentissage de l'histoire :

Quel est l'usage des sources primaires dans les manuels
du secondaire en *Histoire et éducation à la citoyenneté* ?

Nous tenterons donc de déterminer si les lacunes du passé ont été comblées dans les nouveaux manuels.

1.2.4 Questions spécifiques

Notre étude portera plus précisément sur les usages pédagogiques des sources primaires proposées dans les manuels approuvés par le MELS. Nous quantifierons leur présence et qualifierons leurs usages proposés et leur pertinence. Nous verrons aussi leur rôle dans le développement de la pensée historique et de la 2^e compétence disciplinaire en histoire, *Interpréter les réalités sociales dans une perspective historique*. D'autre part, nous définirons l'utilité, la place et les utilisations des manuels dans les classes du secondaire. Le survol des écrits sur ces thèmes nous permettra de développer un outil pertinent d'analyse des sources présentes dans les ensembles didactiques, que nous définirons plus tard, au secondaire. À l'aide de notre outil d'analyse des sources présentes dans les manuels, nous nous concentrerons sur l'une des réalités sociales, choisie aléatoirement parmi les quatre années du secondaire, de la première à la quatrième année, durant lesquelles le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* est enseigné.

2 Cadre théorique

Afin d'effectuer une analyse constructive des sources présentes dans les manuels d'histoire au secondaire, nous approfondirons les thèmes suivants : les sources primaires, la valeur et l'usage de ces dernières en histoire au niveau secondaire et la place des manuels dans l'enseignement.

2.1 Sources primaires

De quelles façons pouvons-nous nous assurer que l'histoire que nous lisons dans les livres et les manuels est véridique? Un ouvrage écrit il y a 10, 20 ou 30 ans peut-il toujours être actuel? Il s'avère pertinent de se demander ce qui se cache derrière ce que nous lisons et comment les auteurs, historiens ou autres, s'y sont pris pour en arriver à un tel résultat. Dans cette optique, nous préciserons la place des sources primaires dans la compréhension des événements historiques. Pour ce faire, nous définirons d'abord le rapport entre la pensée historique et les sources primaires. Deuxièmement, nous définirons ce que représente une source primaire au niveau secondaire. Ensuite, nous justifierons la pertinence de son usage. Subséquemment, nous verrons les types de sources primaires et leurs types d'utilisation, afin de caractériser celles qu'il est possible de placer entre les mains des élèves. Nous terminerons par la présentation de critères d'évaluation des sources primaires qui ont contribué à la construction d'un outil d'analyse déjà validé.

2.1.1 La pensée historique et les sources primaires

Depuis les dernières décennies, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'apprentissage de l'histoire et à la façon dont elle devrait s'enseigner. Barton (2008) affirme que les recherches faites sur l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire se divisent en trois axes : ce que l'élève connaît de l'histoire, sa compréhension des faits historiques et les particularités de son milieu. En effet, pour bien saisir un événement du passé, les recherches récentes se sont centrées sur l'étude de la pensée historique

et, ensuite, sur la pertinence de l'usage des sources à cet effet (Barton, 2001 ; Barton & Levstik, 2004 ; Alridge, 2006 ; Alfflerbach & VanSledright, 2001 ; Wineburg 2001; Seixas, 2000). Laville (2002), Seixas (2000) et de nombreux autres chercheurs ont tenté de distinguer le concept de pensée historique de concepts apparentés, tels l'alphabétisme (litteracy) historique, la culture historique, la conscience historique, la mémoire historique, la méthode historique, etc. Pour les besoins de notre recherche, nous nous en tiendrons ici à la vision développée par Wineburg (2001).

La pensée historique fait partie intégrante de la démarche intellectuelle que l'on veut implanter dans la logique historique des élèves. Wineburg (2001) identifie les quatre raisonnements de l'historien que l'élève devrait être en mesure d'appliquer afin de bien analyser un événement à l'aide de sources primaires : l'heuristique de la source, l'heuristique de la corroboration, l'heuristique de la contextualisation et la lecture en profondeur. Par contre, ces quatre raisonnements ne semblent pas être présents chez les élèves en histoire au premier cycle de secondaire au Québec (Éthier, 2009). Nous savons que les sources primaires, terrain d'exercice de la pensée historique, sont pertinentes pour l'apprentissage de l'histoire. Il est opportun de voir pourquoi les quatre raisonnements de Wineburg (2001) sont peu ou ne sont pas présents dans les classes au secondaire. De plus, la pensée historique devrait être la structure de base des situations d'apprentissage et d'évaluation, selon les prescriptions du programme de formation d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté* au secondaire développé par le MELS (2001, p. 366).

L'utilisation des sources primaires est au centre de la pensée historique. Il faut que l'enseignant soit en mesure de placer l'élève dans une situation authentique d'analyse historique. Il doit non seulement comparer différentes visions, comme l'historien, mais aussi les percevoir dans des sources primaires. « Recently, researchers in the field have defined the term “historical thinking” as simply thinking like a historian. For the purposes of this study, the term “historical thinking” refers to both “thinking like a historian” and the process a person uses when examining

historical documents like an historian would do » (Chowen, 2005). Il paraît donc pertinent d'utiliser les sources primaires dans la logique de la pensée historique pour l'apprentissage de l'histoire chez les élèves du niveau secondaire.

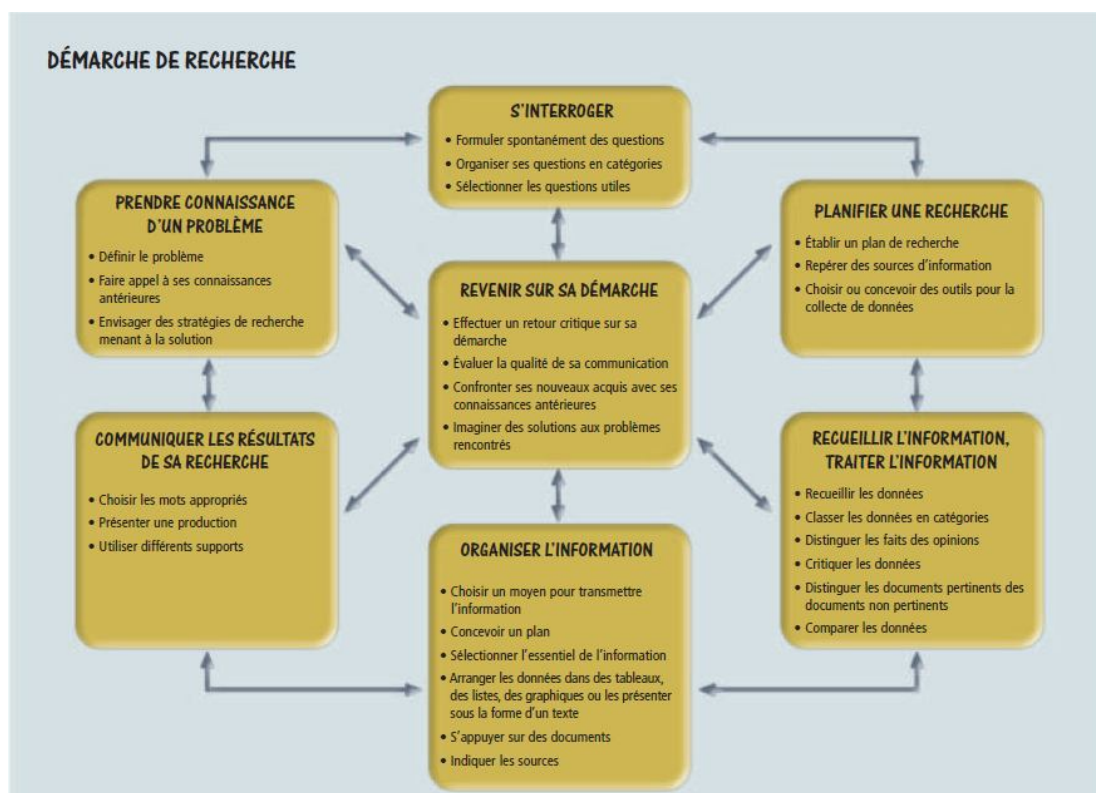
Selon Perfetti et coll. (2001), l'analyse des sources primaires permet de développer diverses habiletés chez l'élève. Plus l'élève manipule des sources primaires présentant différents points de vue dans diverses situations, plus il sera en mesure de perfectionner les habiletés présentées dans le tableau ci-dessous. Il est intéressant de constater les similitudes entre ces habiletés et les composantes de la compétence disciplinaire 2 (CD2) du programme de formation d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Tableau 1 : Habiletés de Perfetti et coll. versus la compétence disciplinaire 2 en histoire

Perfetti et coll.	Compétence disciplinaire 2 et ses composantes au premier cycle en HÉC (MELS)
<p>Relever les biais de l'auteur (<i>Detecting author bias</i>)</p> <p>Traiter les différences entre les textes (<i>Handling inconsistencies among texts</i>)</p> <p>Relever les textes incomplets (<i>Detecting the incompleteness of text</i>)</p> <p>Mettre en perspective les différents points de vue (<i>Resolving conflicting views</i>)</p>	<p>2. Interpréter les réalités sociales à l'aide de la pensée historique</p> <p><u>Composante 1 : Établir les faits des réalités sociales</u></p> <p>Se documenter sur divers aspects de ces faits • Sélectionner des documents pertinents • Délimiter le cadre spatio-temporel • Dégager les circonstances et les actions • Identifier des témoins et des acteurs</p> <p><u>Composante 2 : Expliquer les réalités sociales</u></p> <p>Rechercher des facteurs explicatifs • Établir des liens entre ces facteurs • Déterminer des conséquences dans la durée</p> <p><u>Composante 3 : Relativiser son interprétation des réalités sociales</u></p> <p>Relever des similitudes et des différences entre des sociétés selon l'angle d'entrée privilégié. Tenir compte de ses représentations et du cadre de référence des auteurs.</p>

Les composantes de la compétence 2 du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, inspirées de la pensée historique, permettent de développer les habiletés présentées par Perfetti et coll. (2001). La place de la pensée historique est au centre de la compréhension et de la réalisation de la CD2: « Pour y arriver, il s'appuie sur une démarche intellectuelle rigoureuse : la méthode historique. Cette méthode, utilisée par l'historien, permet à l'élève de construire son interprétation de réalités sociales passées ou présentes sur des bases formelles » (MELS, 2001, p. 346). La démarche de recherche, que nous comparerons à la pensée historique, doit théoriquement être intégrée à la CD2. Il sera donc pertinent d'essayer d'identifier la place que ces deux éléments occupent dans les manuels que nous étudierons dans cette recherche. Aussi, afin d'identifier les parties associées à la pensée historique, nous nous baserons sur le schéma suivant, présentant la démarche de recherche incluse dans le programme de formation d'histoire.

Figure 1 : Démarche de recherche (MELS, 2001, p. 366)



2.1.2 Valeur des sources primaires : définition

Avant toute chose, il est important de définir ce que nous voulons dire par source primaire. Depuis Ranke ou Langlois et Seignobos jusqu'à Febvre, de Certeau et Pastoureau ou Baillargeon, Bradbury, Charland, Dagenais, Dechêne, Dumont, Gélinas ou Ramirez, les historiens contemporains conçoivent généralement une source primaire (ou de première main) comme un document original qui n'a pas été modifié et qui, comme une trace, émane ou témoigne d'un événement (Létourneau, 2006). Qu'il s'agisse de monnaies, de statues, d'inscriptions funéraires, de tas de cendre, d'empreintes de pas, de peintures rupestres ou de laques anonymes aussi bien que de correspondances, d'inventaires après décès, de déclarations de guerre ou de romans, ces documents sont non seulement repérés, établis, sélectionnés et dépouillés, mais ils sont surtout médiatisés et interprétés pour confectionner une œuvre d'interprétation (Éthier, 2001, p. 90). En effet, comme le potier pétrit l'argile avec méthode pour façonner le vase qui répond à ses besoins, les historiens utilisent, selon des protocoles scientifiques rigoureux, diverses sources primaires pour créer les réponses vérifiables (et réfutables) les plus probables, complètes et pertinentes possible à leurs questions, puis les communiquent dans des ouvrages secondaires et tertiaires (p. 84). En somme, pour citer Carr (dans Éthier, 2001, p. 99), « l'historien choisit dans l'océan infini des faits ceux qui ont un sens pour son entreprise, il n'extrait de la multiplicité des séquences cause/effet que celles, et seulement celles, qui ont un sens historique » et il en fait.

Le site de la bibliothèque de l'Université de Montréal définit brièvement et clairement les trois types de sources disponibles pour la recherche (voir dans mon domaine de recherche) :

Tableau 2 : Les trois types de sources

	Sources primaires	Sources secondaires	Sources tertiaires
Définitions	<ul style="list-style-type: none"> • Documents produits par les témoins directs de l'évènement • Articles, rapports, conférences, thèses, mémoires rédigés à partir de données originales 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulation • Réinterprétation des idées dans des articles, livres, rapports, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Signalement de ces livres, rapports, articles, etc. dans des catalogues, des bibliographies, des index, des bases de données, etc. • Commentaires ou critiques sur les livres parus

(<http://www.bib.umontreal.ca/infosphere/sciences/module3/choisirdocprim.html>)

En regard de ces définitions, une source primaire ne s'avère pas un document facilement accessible dans une classe au secondaire. L'enseignant doit pouvoir comprendre et apprécier la pertinence de son usage, afin d'être en mesure d'en trouver et de les intégrer à sa planification. Il est à considérer, comme l'affirment Afflerbach et Van Sledright (2001) dans leur recherche, que les élèves, lors de l'étude de textes, et comme le souligne Wineburg (2001) dans son étude, font face à des problèmes de vocabulaire et de syntaxe. Cette situation ne s'améliore pas lors de la lecture de texte datant de plusieurs centaines d'années, alors que la façon d'écrire et les mentalités différaient de celles d'aujourd'hui. Nous définirons plus loin ce que nous considérons comme une source primaire valable pour une utilisation par des élèves du niveau secondaire.

2.1.3 La pertinence de son usage

Il faut être conscient de la pertinence des sources primaires dans un domaine comme l'histoire, dans son étude comme dans son apprentissage. Comme l'affirment

plusieurs auteurs, l'utilisation de sources primaires est nécessaire à l'apprentissage et au développement de la pensée historique (Wineburg, 2001; Perfetti et coll., 2001). L'usage de ces sources contribue à la construction de concepts, au développement de méthodes de recherche et d'attitudes historiques.

Lors d'une situation d'apprentissages complexe, comme le prescrit aussi le MELS (2001), nous pouvons cerner deux perspectives, la lecture et l'écriture, liées à l'utilisation de sources primaires : « Reading primary and secondary sources constitutes the heart of such an investigative curriculum, but reading is only one part of two-part equation: It must be accompanied by writing. » (Wineburg et Martin, 2004). La bonne lecture d'une source primaire doit se faire dans un cadre de référence le plus précis possible. Sans mise en contexte, la lecture de cette source n'est pas simple. De plus, il s'avère intéressant de confronter plusieurs sources, afin de s'assurer de la validité des informations que l'on veut nous transmettre (Wineburg, 2001). Par exemple, l'utilisation de courriers entre deux personnes pour qualifier un événement n'est pas toujours fiable. Dans l'histoire du Canada, le cas de Madeleine de Verchères ou encore d'Adam Dollard des Ormeaux sont des exemples de l'interprétation douteuse des sources primaires, secondaires et tertiaires. D'autre part, Wineburg et Martin (2004) précisent que la synthèse écrite est une autre tâche importante de l'analyse de sources primaires. Mettre dans un langage clair tous les éléments que nous pouvons déceler à partir des sources primaires sur un événement représente une tâche complexe. De surcroît, plus la période étudiée est ancienne, plus les sources primaires sont – en règle général – rares, plus leur découverte est aléatoire et plus leur contexte de création et leur sens peuvent être difficiles à préciser. Ayant comme but ultime la constitution d'un savoir historique le plus précis et exact possible, la tâche de l'historien est donc de faire une lecture juste des sources primaires, les analyser et ensuite tenter de faire une synthèse comportant le moins de biais possible.

Afin de bien faire son travail, l'historien doit être en mesure d'opposer, de comparer et de mettre en concordance une variété de sources (Wineburg 2001;

Perfetti et coll., 2001; Britt et coll. 2000). Le but de cette démarche est de dresser un portrait juste d'un évènement en s'assurant d'inclure divers points de vue sur un même sujet : « Use of sources relates closely to capacity for handling conflicting view-points. Currently, average students have few opportunities to learn by reading multiple texts on the same topic and by discussing controversies of interpretation » (Britt et coll. 2000, p. 438). Plusieurs auteurs en didactique de l'histoire, comme Dalongeville, ont mis en perspective l'importance de l'étude de l'histoire de « l'Autre », non simplement la vision du conquérant, pour cerner la réalité historique (Dalongeville, 2001). L'historien doit être en mesure de sélectionner correctement, selon le contexte, les sources qui lui permettent d'obtenir la réponse à sa question de recherche. L'élève du niveau secondaire doit aussi mettre en œuvre cette compétence, selon les prescriptions du programme d'histoire.

Nous comprenons maintenant l'importance des sources primaires dans le travail de l'historien. Afin d'intégrer la pensée historique qui anime les recherches des scientifiques, il semble pertinent de développer cette compétence chez les élèves du secondaire. Pour comprendre l'histoire et arriver à une vision globale d'un évènement, l'historien utilise une multitude de sources : « Students are being taught to approach history like historians who analyze multiple primary and secondary sources and artifacts related to a single event, questioning earlier conclusions drawn from them » (Ogle et coll., 2007). La théorie de « *documents models* », présentée dans les recherches de Britt et coll. (2000), confirme la pertinence de la construction de la représentation d'un évènement grâce à diverses sources sur un même objet.

Dans le quotidien scolaire, il faut savoir quelle relation existe entre les élèves et les sources primaires. Tout porte à croire que les élèves n'utiliseront pas les sources primaires comme les historiens, en les comparant, mais plutôt pour accumuler les faits. Les jeunes ne voient pas, de prime abord, le rôle des sources primaires. « This research routinely revealed that students do not ordinarily evaluate primary source documents as historians do. Rather, students tended to focus on history as a collection

of facts » (Chowen 2005, p. 14). De plus, l'élève a tendance à accorder une confiance plus grande aux textes de manuels, qui sont plus clairs, selon lui, qu'aux informations contenues dans les sources primaires, souvent plus difficiles à comprendre (Éthier, 2010).

Par ailleurs, il faut voir aussi la relation que l'enseignant d'histoire au secondaire a avec les sources primaires. Chowen (2005) affirme que les enseignants ne sont souvent pas très confortables avec l'utilisation des sources primaires dans leur classe. D'abord, il affirme que l'enseignant au secondaire n'est pas toujours en mesure de comprendre toutes les subtilités des documents sources. Cette situation peut sembler tout à fait normale, car les enseignants du secondaire ont souvent une formation universitaire plus limitée qu'ils ne le voudraient et doivent être des généralistes, ce qui suppose souvent de disposer de connaissances déclaratives relativement étendues, mais superficielles, et rarement de connaissances procédurales et conditionnelles disciplinaires. Aussi, la lecture d'une source primaire en classe peut soulever une multitude de questions auxquelles l'enseignant n'est pas en mesure de répondre immédiatement. Cet état de malaise n'est certes pas facile à vivre dans le quotidien scolaire et il est préoccupant, compte tenu de l'importance de l'utilisation de la pensée historique pour le développement d'habiletés ou de compétences visant l'apprentissage de l'histoire et de ses concepts.

2.1.4 Les types de sources primaires

Dans le but de catégoriser correctement les différentes sortes de sources primaires dans notre analyse des manuels agréés par le MELS, il est important d'en connaître les types. Aussi, nous verrons ce que nous pouvons considérer comme une source primaire valable pour une utilisation au niveau secondaire, afin d'être en mesure de classer correctement les documents que nous aurons découverts lors de notre recherche.

Selon le site web de la *Librairie du Congrès* aux États-Unis, l'on peut étudier six sortes de sources primaires. Évidemment, nous ne pouvons pas retrouver tous ces types de sources dans les manuels, étant donnée la nature même d'un tel ouvrage. Premièrement, il y a les objets, comme des artefacts (des outils, des armes, des inventions ou encore des uniformes). Il n'est pas toujours évident d'avoir les objets originaux ou encore d'avoir les budgets pour se déplacer pour les voir. Deuxièmement, les différentes époques nous ont laissé des images. Par exemple, divers documents iconographiques peuvent être utilisés, tels des photographies, des films, et même l'art, comme des peintures du néolithique, pour tenter de définir le mode de vie des humains de l'époque. Troisièmement, les documents audios offrent aussi une source d'information pertinente (la musique caractéristique d'une époque, chansons politisées, etc.). Quatrièmement, l'humain a accumulé, avec les années, une quantité de statistiques, faite à l'époque qui est à l'étude, sur une variété de sujets, des cours du blé au nombre de naissances en passant par les cotes d'écoute des émissions de télé ou de radio. Cinquièmement, il y a aussi les documents écrits : un journal personnel, des correspondances, une charte de lois, etc. Ce type de document est fréquemment utilisé. Sixièmement, il y a les témoignages des membres de la communauté, qui furent des acteurs directs d'un événement ou d'une époque. Que ce soit par des sociétés d'histoire locale ou encore par le récit de l'aïeul d'une famille, ce type de sources n'est pas à négliger pour de créer, dans le cadre d'un travail scolaire en histoire, un lien d'appartenance entre l'élève et son milieu. Tous ces types de documents ne sont pas inaccessibles aux élèves ; il faut par contre que l'enseignant soit en mesure de les mettre dans un contexte éducatif pertinent et présentable à des jeunes entre 11 et 16 ans. C'est pourquoi il est aussi important de définir ce que nous voulons dire par une source primaire accessible à des jeunes du secondaire et possible à intégrer dans les manuels scolaires. (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010)

Dans le cadre de cette recherche, nous aurons une vision un peu plus large de la conception d'une source primaire. En pratique, il est inconcevable que l'enseignant du secondaire puisse mettre l'élève en contact avec toutes les sources primaires

pertinentes à l'analyse d'un évènement. Par exemple, l'élève ne sera pas en mesure de lire le Code d'Hammourabi, pour comprendre la présence de code de lois dans les premières civilisations en Mésopotamie. Il n'a pas la formation pour lire l'écriture cunéiforme babylonienne et le voyage, jusqu'au Musée du Louvre, peut s'avérer prohibitif. Le but n'est pas d'être un lecteur de sources primaires, dans leur langue et leur forme d'origine, mais bien d'apprendre à réfléchir sur la nature d'un thème historique, l'origine d'un phénomène récent, etc. Il est donc logique de fournir à l'élève une version papier, dans la langue d'enseignement, et de considérer, pour les besoins de la cause, ce document comme une source primaire. Dans le cas d'une peinture ou d'une sculpture, une reproduction imagée de bonne qualité peut suffire. Un deuxième facteur est à considérer dans la définition d'une source primaire valable pour un élève du secondaire : la longueur de la source. Lire l'ensemble du carnet de voyage de Christophe Colomb pour comprendre les objectifs des grandes explorations n'est pas nécessaire, quelques extraits suffiront. Dans ce cas, nous considérerons une source comme valable même si elle n'est pas complète, pourvu que le contenu présenté nous permette de comprendre correctement son sens, selon (le ou) les concepts de la réalité sociale.

2.1.5 L'évaluation de sources primaires

Perfetti et coll. (2001) décrivent trois critères d'évaluation des sources primaires. Les sujets doivent coter, de 1 et 7 (1 étant le moins et 7, le plus), la pertinence des documents en fonction des critères suivants : évaluation de sa véracité, évaluation de son utilité et évaluation de la validité de celui qui a fait le document (auteur, type de document, contenu, opinion et fonction) (Perfetti et coll., 2001).

De plus, Éthier (2006) a évalué la pertinence des manuels d'histoire présents au secondaire avant l'application du *Renouveau pédagogique*. Nous nous inspirerons de ses recherches dans la réalisation de notre grille d'analyse des sources primaires disponibles dans le manuel du secondaire.

Aussi, afin de créer un outil valable pour l'évaluation des sources primaires incluses dans le matériel agréé par le MELS, nous nous baserons sur les exigences des programmes de formation (MELS, 2001, MELS 2007). Nous considérerons l'approche par compétence, ce qui inclut la pensée historique et les concepts à développer dans chacune des réalités sociales du programme, que nous définirons plus tard.

2.2 Les manuels

Pris entre la planification, la correction, la gestion de la classe et bien d'autres soucis, l'enseignant de l'école secondaire a toujours été placé au centre d'un tourbillon de préoccupations et de travail. De plus, la sélection de bonnes sources primaires dans le cadre de ses situations d'apprentissages et d'évaluation représente une tâche de recherche souvent longue et ardue, et ce, d'autant plus qu'il s'agit des premières années d'implantation d'un nouveau programme de formation. Cela explique pourquoi, dans le tumulte du quotidien, les enseignants utilisent le matériel facilement à leur disposition. Les maisons d'édition québécoises font des pieds et des mains, en envoyant une quantité phénoménale de publicités dans les écoles, pour que les enseignants sélectionnent et fassent acheter leur matériel, qui sera utilisé au moins jusqu'à la prochaine réforme. Il est donc socialement pertinent de se questionner sur le manuel, qui demeure le principal outil de l'élève, sur la place qu'il occupe, ses utilisations et l'espace qu'il réserve aux sources primaires.

2.2.1 Place du manuel au Québec

Au Québec et au Canada, la construction de manuels scolaires a toujours été un sujet controversé (Lanoix, 2008, p. 35). Le Canada, comme d'autres pays, a tenté, à des fins pédagogiques, mais surtout idéologiques, de créer des manuels relatant le récit unique et non controversé de l'histoire nationale. Pourtant, si l'on se réfère au

principe des diverses représentations historiques d'un évènement, principe mentionné plus haut, il est difficile de concevoir un discours historique unique et complet dans un simple récit. L'utilisation des sources primaires peut servir à mettre en place, dans un manuel, les diverses tensions de façon impartiale, pour que le lecteur soit en mesure d'en tirer sa propre interprétation. Pour ce faire, nous devons évidemment développer chez l'élève les compétences requises.

Les manuels de l'ancien programme de formation étaient soumis à plusieurs critiques. Selon Paxton (1999), les manuels, offerts aux États-Unis, sont « ternes, avec des erreurs, une couverture historique très large, générale et difficile à comprendre » (p. 323-324, traduction libre). La relation entre le sujet d'étude, l'auteur et le lecteur peut comporter des biais, des omissions et des erreurs de mise en contexte (p. 328). Pour ce qui est des nouveaux programmes, Sabourin dénonçait, dans le journal *La Presse*, à l'instar de plusieurs enseignants des niveaux secondaire et universitaire, les nombreuses erreurs présentes dans l'un des manuels d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au premier cycle : « Dates erronées, explications dénuées de sens, noms de villes et de pays écrits en anglais: le manuel *L'Occident en 12 évènements*, publié aux Éditions Grand Duc, est un modèle de travail de cancre » (2008). Il est à noter que plusieurs cherchent les défauts du *Renouveau pédagogique*, et ce, afin de les dénoncer sur la place publique, ce qui implique un fort biais de confirmation.

Par ailleurs, les recherches et les observations sur le terrain semblent en général indiquer une faible utilisation des sources primaires par les élèves du niveau secondaire et une plus grande confiance envers les manuels (Britt et coll., 2002 p. 444). Cette situation s'explique, selon les écrits recensés (notamment Lebrun, 2004), par l'omniprésence des manuels dans les cours d'histoire au cours des dernières années. Il est donc normal de se demander pourquoi les écoles s'équipent systématiquement de manuels ou, plus précisément, d'ensembles didactiques, et non

d'outils semblables à ceux de l'historien. Comme l'affirmait Lebrun, des investissements massifs ont été promis par le MELS pour encourager cette initiative :

« Alors que le ministère a annoncé une « révision à la baisse des critères d'évaluation, tant pédagogiques que relatifs aux normes et aux valeurs » (Chouinard, 2002) afin d'accélérer le processus d'approbation des manuels conçus pour les nouveaux programmes d'études, et qu'il consacrera 352 millions de dollars au cours des prochaines années pour l'achat de manuels renouvelés (Presse canadienne, 2002), il importe assurément de s'interroger sur la portée des nouveaux critères d'évaluation des manuels. » (Lebrun, 2004, p. 512)

Cela veut dire que les écoles, si elles désirent avoir accès à des fonds pour l'achat de matériel scolaire, doivent acheter les ensembles didactiques approuvés par le MELS. Cet argent n'est donc pas disponible pour l'achat d'ouvrages historiques reconnus dans la communauté scientifique. Par contre, rien n'indique que les enseignants ne considèreraient pas des ensembles didactiques incluant par exemple un recueil de sources primaires comme des outils très pertinents, même si les observations de Laville (1984) ont montré que cela n'était pas acquis.

Les ensembles didactiques proposés par les maisons d'édition québécoises regroupent divers outils pour l'enseignant. D'abord, il y a le fameux manuel de l'élève et le guide du maître (qui présente et explique les composantes du manuel). Ce guide du maître propose aussi des situations d'apprentissage (SA) et des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), que l'on peut parfois confondre avec de simples activités. Nous pouvons aussi y retrouver du matériel reproductible, comme une carte ou une ligne du temps. Finalement, la plupart des maisons d'édition sont entrées dans le 21^e siècle et proposent des activités, des évaluations et du support sur leur site web sécurisé.

Si l'ensemble didactique est agréé par le MELS, il remplit les exigences du guide d'*Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique élaboré par le*

Bureau d'approbation du matériel didactique (MELS, 2004) et les subventions sont alors disponibles pour son achat.

2.2.2 Utilisation des manuels

L'usage en classe et l'analyse universitaire des manuels ne datent pas d'hier. Laville (1984) affirmait, il y a plus de 25 ans, que, selon les auteurs sur le sujet, les manuels représentaient des vecteurs sociaux privilégiés de leur époque : « Les manuels seraient essentiellement, fondamentalement, m'ont-ils appris, des instruments de socialisation. » (Laville, 1984, p. 78). Cette situation semble toujours être vraie. Selon Britt et coll. (2000, p. 438), seulement 39 % des élèves états-uniens affirment avoir déjà utilisé une ressource autre qu'un manuel scolaire. De plus, les élèves du niveau secondaire créditent les manuels de plus d'utilité et de pertinence que les sources primaires (Wineburg, 2001; Chowen 2005). De surcroit, Wakefield (2006) affirme que « [...] 70% to 95% of activities in *United States* classrooms were estimated to rely on textbooks [...]» (2006, p. 3). La place des manuels serait donc très grande chez nos voisins du sud.

Au Québec, la situation est très semblable. Éthier (2006) affirme que « Les chercheurs s'accordent d'ailleurs sur le caractère extensif de l'usage des manuels : selon les pays et les disciplines, de 60 à 95 % des élèves les emploieraient de façon fréquente ou systématique, notent Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy et Spallanzani (2002) dans une revue de la littérature exhaustive » (p.651). Dans ses recherches sur l'usage des manuels du niveau primaire au Québec, Lebrun (2004) prétend que la structure des manuels du primaire et la fonction réelle qu'ils remplissent en classe ne satisfont pas les critères d'évaluation (pour fins d'agrément) du MELS, même si ceux-ci ont été approuvés : « Le manuel se pose ainsi en substitut du discours expositif de l'enseignant ainsi qu'en substitut au travail cognitif de l'élève. Dans un tel dispositif, on ne s'intéresse pas au processus d'apprentissage, mais à son produit, si bien que l'évaluation que l'on y pratique vise essentiellement à

sanctionner l'acquisition des savoirs » (Lebrun 2004, p. 514). Rien, pour le moment, n'indique que la situation actuelle soit différente pour les manuels d'histoire au niveau secondaire.

Dans la mentalité scolaire, les manuels sont vus comme un support théorique. Ils sont souvent plus des transmetteurs de connaissance que des outils visant le développement de la compréhension de l'élève : « They [manuels] may serve as tools more useful for transmitting knowledge than for developing understanding » (Wakefield, 2006, p. 5). Dans ce cas, le manuel n'est pas en accord avec les objectifs du nouveau programme de formation, qui vise le développement des compétences et des connaissances à l'aide de la pensée historique. Nous pouvons donc en conclure que, dans les manuels, la consommation des savoirs est souvent mise de l'avant au détriment de l'exercice des méthodes pour les acquérir.

De plus, malgré les nombreuses approches encouragées par le renouveau, le manuel semble rester un outil de prédilection : « Pourtant, souvent habitués à utiliser un outil pédagogique unique (par exemple, le manuel scolaire), plusieurs enseignants réagissent à cette révolution en réclamant un autre outil unique » (Archambault et Richer, 2002, p. 18). Les maisons d'éditions québécoises ont alors une pression éthique importante dans la réalisation de leur matériel didactique, sachant que plusieurs enseignants n'utiliseront que celui-ci comme support aux apprentissages de l'élève. Laville (1984) mentionnait déjà cette pression avant le développement de la *Réforme* actuelle. Elles devraient s'assurer d'intégrer une variété d'approches afin de développer convenablement la pensée historique qui est au centre du programme en *Histoire et d'éducation à la citoyenneté*.

2.2.3 Les manuels versus les sources primaires

Selon Chowen (2005), le manuel a la même fonction que la source primaire au regard des élèves. Ceux-ci ne sont pas en mesure de voir la différence dans la

construction du savoir. Ils voient souvent les sources primaires comme étant plus complexes et les manuels, plus simples. Par contre, la bonne utilisation d'une source primaire permet de pousser plus loin le raisonnement historique : « From this research, one might conclude primary source documents appear to have accomplished the same role as the textbook by the dissemination of information. What educators expect of students' engagement with primary sources, however, is greater detail, interpretation, identification of bias, and other higher-level thinking skills. » (Chowen, 2005, p. 32). Les sources primaires, contrairement aux textes des manuels, seraient favorables au développement des habiletés nécessaires à la bonne application de la pensée historique.

Les manuels, inclus dans un ensemble didactique, font partie de l'univers scolaire québécois depuis des générations. Leur rôle est souvent plus grand que la vocation que l'on devrait leur réserver. Il est intéressant de se pencher sur la qualité de leur production pour s'assurer qu'elle est en accord avec les exigences du programme en *Histoire et d'éducation à la citoyenneté* au secondaire. La pensée historique devrait être au centre de la planification de l'enseignant. Ceci rend logique la présence, dans les manuels, d'éléments, telles les sources primaires, facilitant l'application des exigences du programme, car les manuels représentent souvent l'unique outil de l'enseignant, même si nous savons que le programme encourage une approche multiple.

3. Méthodologie

Le cadre méthodologique de notre recherche se divise en quatre grands axes. D’abord, nous définirons le type de recherche que nous réalisons. Ensuite, nous préciserons la sélection et l’importance de notre échantillon. Dans un troisième temps, nous expliquerons l’outil d’analyse utilisé dans le cadre notre recherche. Nous terminerons la méthodologie en précisant les limites de notre recherche, c’est-à-dire ce qu’il ne sera pas possible d’analyser en employant la méthode choisie.

3.1 Type de recherche

La recherche que nous réaliserons est de type évaluatif, ce qui veut dire que notre objectif est d’analyser et de déterminer la présence de sources primaires dans les manuels. Cette analyse des sources primaires se fera de manière quantitative et qualitative. D’abord, nous catégoriserons les sources primaires selon divers critères, afin de voir leur place dans les manuels approuvés par le MELS. Ensuite, pour ce qui est du volet qualitatif, nous évaluerons la place des sources primaires et leur usage en lien avec la pensée historique, au cœur du programme de formation en *Histoire et éducation à la citoyenneté* au niveau secondaire. Cette recherche se veut descriptive et a aussi pour but de créer, à l’aide de recherches déjà existantes et des exigences du programme de formation du MELS, un outil permettant l’analyse des sources primaires dans un ouvrage pédagogique.

3.2 Échantillon

À la fin de l’année scolaire 2008-2009 se terminait aussi la dernière année d’implantation du programme d’*Histoire et d’éducation à la citoyenneté* au niveau secondaire. Du même coup, les maisons d’édition ayant des ensembles didactiques approuvés par le MELS ont, en théorie, terminé la réalisation de leur matériel. Nous sommes donc en mesure d’analyser une partie du programme. Le programme de

formation est divisé en différentes réalités sociales, jusqu'en 3^e secondaire, et en grands thèmes, en 4^e secondaire. Une réalité sociale, selon Éthier et Lefrançois, « [...] recouvre les aspects culturels, économiques, politiques, territoriaux, et sociaux de la vie d'une communauté humaine durant une période déterminée [...] » (2008, p. 446.). La définition d'un thème est semblable à celle de la réalité sociale, avec un cadre temporel s'étendant sur toute l'histoire de l'Amérique du Nord, des Premières Nations avant l'arrivée des Européens à la société québécoise actuelle.

Dans le tableau qui suit, nous avons réuni tous les ensembles didactiques actuellement agréés par le MELS en *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Nous pouvons remarquer qu'il y a cinq ensembles disponibles pour le premier cycle, quatre ensembles pour la première année du deuxième cycle et quatre autres ensembles pour la deuxième année du 2^e cycle.

Tableau 3 : Ensembles didactiques approuvés par le MELS
(http://www3.mels.gouv.qc.ca/bamd/new_second.asp?no=1)

Titre	Auteurs	Maison d'édition	Élément approuvé	Certificat émis le
1^{er} cycle du secondaire				
D'hier à demain, 1 ^{er} cycle	Laville, C., Therriault, G., Sauvageau, L.	Les Éditions de la Chenelière inc.	Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement ©2007 (6)	29 mai 2007
Histoire en action, 1 ^{er} cycle	Lord, F., Léger, J.	Groupe Modulo	Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement (4)	16 avril 2007
L'Occident en 12 événements, 1 ^{er} cycle	Brodeur-Girard, S. et autres	Éditions Grand Duc	Manuels de l'élève (4) Guides d'enseignement (6)	le 28 janvier 2008
Réalités, 1 ^{er} cycle © 2006	Lamarre, L. et autres	Éditions du Renouveau pédagogique inc.	Manuels de l'élève (4) Guides d'enseignement ©2007 (2)	19 juin 2007
Regards sur les sociétés, 1 ^{er} cycle © 2006	Dalongeville, A. et autres	Les Éditions CEC inc.	Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement (6)	15 juin 2007
1^{re} année du 2^e cycle du secondaire				
Fresques, 1 ^{er} année du 2 ^e cycle © 2007	Fortin, S. et autres	Les Éditions de la Chenelière inc.	Manuels de l'élève (2)	24 septembre 2007
Le Québec, une histoire à suivre..., 1 ^{re} année du 2 ^e cycle © 2007	Bédard, R. et autres	Éditions Grand Duc	Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement (3)	17 décembre 2008
Présences, 1 ^{re} année du 2 ^e cycle © 2007	Dalongeville, A. et autres	Les Éditions CEC inc.	Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement ©2008 (4)	3 décembre 2008
Repères, 1 ^{re} année du 2 ^e cycle © 2007	Thibeault, A. et autres	Éditions du Renouveau pédagogique inc.	Manuels de l'élève (2) Guide d'enseignement ©2008	4 décembre 2008
2^e année du 2^e cycle du secondaire				
Fresques, 2 ^e année du 2 ^e cycle © 2008	Horguelin, C. et autres	Les Éditions de la Chenelière inc.	Manuel de l'élève	le 27 aout 2008
Le Québec, une histoire à construire, 2 ^e année du 2 ^e cycle © 2008	Brodeur-Girard, S. et autres	Éditions Grand Duc	Manuel de l'élève	27 aout 2008
Présences, 2 ^e année du 2 ^e cycle © 2008	Dalongeville, A. et autres	Les Éditions CEC inc.	Manuel de l'élève	27 aout 2008
Repères, 2 ^e année du 2 ^e cycle © 2008	Sarra-Bournet, M. et autres	Éditions du Renouveau pédagogique inc.	Manuel de l'élève	5 janvier 2009

Comme il nous est impossible d'étudier, dans le cadre de cette recherche, tout le matériel didactique proposé par les maisons d'édition, ce qui totalise au-delà de 12 000 pages, nous nous concentrerons sur une seule des réalités sociales de la première à la quatrième année du secondaire. Ceci représente plus de 500 pages par

réalité sociale. Nous nous limiterons seulement à l'outil avec lequel l'élève est en contact, le manuel. Certes, ce choix implique que nous courons le risque de passer à côté d'un guide du maître (ou d'un cahier d'activités, d'un site Internet d'un éditeur, etc.) qui mettrait un grand nombre de sources adaptées et bien exploitées à la disposition des enseignants ou des élèves. Il s'agit donc d'une limite sérieuse. Toutefois, nous savons, par expérience, que les enseignants utilisent peu ce genre d'outil et nous avons noté que, pour l'essentiel, les guides reproduisent le contenu des manuels et fournissent quelques activités complémentaires (un tableau vierge, un tableau corrigé, etc.). Si nous ne sommes pas certain que les élèves soient en contact avec l'ensemble des outils didactiques, nous sommes cependant certain, en raison du financement du MELS, que toutes les écoles disposent d'un budget afin de rendre accessible des manuels aux élèves. Rappelons enfin la conclusion de notre revue des écrits à ce propos : les enseignants semblent utiliser massivement les manuels.

Nous avons sélectionné aléatoirement le sujet que nous étudierons. D'abord, nous avons déterminé à l'aide d'une pige l'année d'étude : 2^e secondaire. Ensuite, nous avons déterminé la réalité sociale de la même façon : la 10^e, *L'industrialisation : une révolution économique et sociale*. Nous analyserons les cinq manuels approuvés par le MELS pour cette réalité sociale. Cela représente exactement 264 pages. Le tableau suivant présente le nombre de pages pour chacun des manuels. Nous utiliserons ces données afin d'analyser la quantité d'images présentes par rapport au nombre de pages.

Tableau 4 : Le nombre de pages dans les manuels

Manuels	Nombre de pages
D'hier à demain	34 pages
Histoire en action	48 pages
L'Occident en 12 événements	70 pages
Réalités	54 pages
Regards sur les sociétés	56 pages

3.3 Tableau d'évaluation des sources dans les manuels

Le tableau d'évaluation des sources présentes dans les manuels scolaires se divise en cinq sections.¹ De plus, il est inspiré de diverses recherches et complété de certains éléments pratiques pour faciliter l'analyse des résultats.

Dans la première section, nous identifions chacune des sources présentes dans les ensembles didactiques. D'abord, les manuels seront numérotés d'un à cinq, en ordre alphabétique (Ex. : *D'hier à demain*, numéro 1.). Deuxièmement, nous noterons de quel tome il s'agit, car certains manuels ont deux tomes. A sera donné au premier ou unique tome et B au second. Ensuite, nous transcrivons la page où la source est présentée par son numéro (Ex. : page 345). La partie 2 doit toujours avoir trois chiffres, dans le cas où le numéro de la page était inférieur à cent, nous ajouterons un ou deux zéros à gauche pour le compléter (Ex. : page 009). Finalement, nous indiquerons par une lettre, de gauche à droite, les différentes sources présentes dans la page (Ex. : 3^e image de gauche à droite, lettre C). Tout ceci nous donnera le numéro de la source pour faciliter l'analyse des résultats (Ex. : 1-2-345-C).

Ensemble didactique : _____	Partie : _____	Page : _____	Lettre : _____	1) Numéro de la source : _____
-----------------------------	----------------	--------------	----------------	---------------------------------------

La deuxième partie sert à identifier le type de documents utilisés. Nous nous basons sur la description des sources primaires de la *Librairie du Congrès*, décrite dans le cadre théorique, pour déterminer les divers types : objet, image, audio, statistique, texte et communauté. La première catégorie réunit tous les documents écrits, incluant les textes et les statistiques (TA). La seconde catégorie inclut les images, notamment les photographies de peinture, sculpture, etc. (TB). Finalement, nous avons regroupé dans une seule catégorie les types de sources que l'on ne trouve

¹ La grille complète : Annexe 1

habituellement pas dans les ensembles didactiques agréés par le MELS (TC). Évidemment, certaines sources, comme un document audio, demandent une recherche de la part de l'enseignant si elles ne sont que citées dans le guide du maître. Pour cette raison, si une source n'est pas disponible dans l'ensemble didactique de la maison d'édition, nous ne la considérerons pas. Donc, nous prévoyons que nous retrouverons surtout des textes et des images (mais fort peu de documents audios, par exemple).

2) Type de documents présent dans l'ensemble didactique	TA) Texte (statistique)	TB) Image	TC) Audio, Objet, Communauté
--	-------------------------	-----------	------------------------------

Ensuite, nous définirons la validité de la source selon son origine. C'est ici que nous distinguerons le type de documents présents dans le manuel. Ainsi, nous déterminerons si le document provient des événements étudiés dans la réalité sociale ou le thème du chapitre (O1) ou, à tout le moins, dans un temps rapproché (dans la période associée à la réalité sociale) de l'évènement. Nous nous baserons sur la définition que nous avons présentée dans le cadre théorique de l'identification d'une source primaire valable, pour des élèves du niveau secondaire. Ensuite, nous identifierons les documents où il est impossible de déterminer la datation, donc impossible de savoir si cela est une source de première main (O2). Par la suite, le code O3 nous permettra de regrouper les documents qui ne proviennent pas de l'époque étudiée, mais tentent d'en reproduire l'essence. Le code O4 désigne les documents qui n'ont aucun rapport avec la réalité sociale étudiée, dans le passé ou le présent. Finalement, nous identifierons par O5 les sources provenant du présent qui sont en lien avec les événements de la réalité sociale.

3) Origine de du document	<p>O1 : Le document provient de l'époque de la réalité sociale.</p> <p>O2 : Le document traite de l'époque, mais rien ne nous permet de déterminer sa datation.</p> <p>O3 : Le document ne provient pas de l'époque étudiée, mais tente d'en reproduire l'essence.</p> <p>O4 : Le document n'a aucun lien avec la réalité sociale étudiée, dans le passé ou le présent.</p> <p>O5 : Élément du présent en lien avec la réalité sociale</p>
--------------------------------------	--

La quatrième partie nous servira à évaluer la source selon différents critères. Nous nous sommes inspiré du programme de formation d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté* afin d'identifier les éléments d'évaluation (MELS, 2002). D'abord, nous verrons si la source est en lien avec un ou plusieurs concepts de la réalité sociale étudiée. Ici, il n'est pas nécessaire d'identifier les concepts présents, mais il pourrait être pertinent de nous pencher sur cet aspect dans le cadre d'une autre recherche. En indiquant si un concept est touché, il sera possible de voir si l'usage de la source primaire est en lien avec les éléments prescrits dans le programme de formation en histoire. En regardant les concepts, et non la période historique, nous sommes en mesure d'inclure les documents reliés au présent comme au passé. Ensuite, nous identifierons la ou (les) compétence(s) disciplinaire(s) que la source doit servir à développer. Finalement, nous verrons si la tâche associée à la source est en lien avec la démarche de la pensée historique, au cœur de la 2^e compétence disciplinaire du programme d'histoire. Ces critères nous permettront de dresser un portrait global de l'usage des sources primaires dans les ensembles didactiques approuvés par le MELS.

4) Justification de l'évaluation de cette source		
JL1 : Lien avec l'un ou plusieurs concepts de la réalité sociale.	Compétences disciplinaires	JT1 : La tâche associée à la source est en lien avec la pensée historique.
JL2 : Aucun lien les concepts de la réalité sociale	JC1 : Compétence 1	JT2 : La tâche associée à la source n'est pas en lien avec la pensée historique.
(MELS)	JC2 : Compétence 2	JT3 : Aucune tâche associée.
	JC3 : Compétence 3	
	JC0 : Compétence non identifiée (MELS)	

Finalement, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique, il peut s'avérer pertinent de comparer diverses sources traitant d'un même événement avec des opinions différentes. Nous noterons les relations présentes entre les sources. Ainsi, nous pourrions voir si la logique de la pensée historique, incluse dans le programme de formation, est respectée.

5) Relation(s) avec une ou plusieurs autres sources
RO : oui RN : non

Enfin, afin de nous assurer de la qualité de l'évaluation des sources primaires et de la validité de la grille d'évaluation, nous procéderons d'abord à une évaluation intrajuge, ce qui veut dire que nous ferons une deuxième analyse un mois plus tard (Éthier, 2005, p 15). Ensuite, nous ferons une évaluation interjuge (trois personnes) de parties sélectionnées dans les cinq manuels du premier cycle sur la 10^e réalité sociale. De cette façon, nous serons en mesure de qualifier la validité de notre analyse des sources présentes dans les manuels.

3.4 Limites

Cette recherche a pour but de déterminer l'usage des sources primaires dans les manuels d'histoire au secondaire. Le contexte de cette étude ne permettra pas de voir la place des sources primaires dans toutes les réalités sociales et tous les thèmes abordés dans les quatre années où le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* est enseigné. Sélectionnée de façon aléatoire, la réalité sociale étudiée, *L'industrialisation : une révolution économique et sociale*, ne correspond peut-être pas à la moyenne des chapitres concernant le nombre de sources primaires. Étant donné que l'époque de cette réalité sociale est proche d'aujourd'hui et que plusieurs documents sources sont facilement disponibles, il serait pertinent d'appliquer l'outil d'évaluation à d'autres chapitres, traitant d'une période historique plus éloignée dans le temps, pour nous assurer de la validité de cette étude.

D'autre part, cette étude ne vérifie qu'un seul des outils de l'enseignant : les manuels agréés par le MELS. Il faudrait donc voir, dans les classes et dans la planification des enseignants, s'il y a des sources primaires disponibles, sous d'autres formes. Aussi, il serait pertinent de voir comment les élèves se servent des outils dont ils disposent. De cette façon, nous serions en mesure d'analyser avec plus de profondeur l'impact du *Renouveau pédagogique* sur l'usage des sources primaires dans les cours d'histoire du niveau secondaire.

Du côté des élèves, nous ne connaissons pas non plus l'usage qu'ils peuvent faire des sources primaires dans le cadre de certains travaux. Ils ont à leur disposition une variété de sources d'information, comme certains sites web (ex. : Wikipédia), qui ne sont pas toujours fiables. Il serait donc intéressant de pousser plus loin les études sur les usages possibles des sources primaires chez les élèves du niveau secondaire. Aussi, nous n'avons pas cru nécessaire, dans le cadre de cette recherche, de calculer la surface occupée par les images. Même si la place occupée par les images est

importante, nous voulons déterminer quel usage est fait de ces sources et non quel espace elles occupent dans les manuels.

4. Présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de notre analyse d'une réalité sociale tirée de chacun des cinq manuels d'histoire du premier cycle du secondaire approuvés par le MELS.

L'étude de la 10^e réalité sociale, *L'industrialisation : une révolution économique et sociale*, s'est faite à partir notre « tableau d'évaluation des sources dans les manuels » :

Tableau 4 : Tableau d'évaluation des sources dans les manuels

Tableau d'évaluation des sources dans les manuels				
Ensemble didactique :	Partie : _____	Page : _____	Lettre : _____	1) Numéro de la source :
2) Type de documents présent dans l'ensemble didactique	TA) Texte (Statistique)	TB) Image	TC) Autres : Audio, Objet, Communauté	
3) Origine de du document	<p>O1 : Le document provient de l'époque de la réalité sociale.</p> <p>O2 : Le document traite de l'époque, mais rien ne nous permet de déterminer sa datation.</p> <p>O3 : Le document ne provient pas de l'époque étudiée (une reproduction contemporaine), mais tente d'en reproduire l'essence.</p> <p>O4 : Le document n'a aucun lien avec la réalité sociale étudiée, dans le passé ou le présent.</p> <p>O5 : Élément du présent en lien avec la réalité sociale</p>			
4) Justification de l'évaluation de cette source				
<p>JL1 : Lien avec l'un ou plusieurs concepts de la réalité sociale.</p> <p>JL2 : Aucun lien les concepts de la réalité sociale</p> <p>(MELS)</p>	<p>Compétences disciplinaires</p> <p>JC1 : Compétence 1</p> <p>JC2 : Compétence 2</p> <p>JC3 : Compétence 3</p> <p>JC0 : Compétence non identifiée (MELS)</p>		<p>JT1 : La tâche associée à la source est en lien avec la pensée historique.</p> <p>JT2 : La tâche associée à la source n'est pas en lien avec la pensée historique.</p> <p>JT3 : Aucune tâche associée.</p>	
5) Relation(s) avec une ou plusieurs autres sources		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> RO : oui RN : non </div>		

Avant de définir en détail chacune des parties, voici une présentation synthèse des données brutes de la recension. La définition des codes de chacune des parties est rappelée dans le tableau précédent.

Tableau 5 : Présentation globale des données

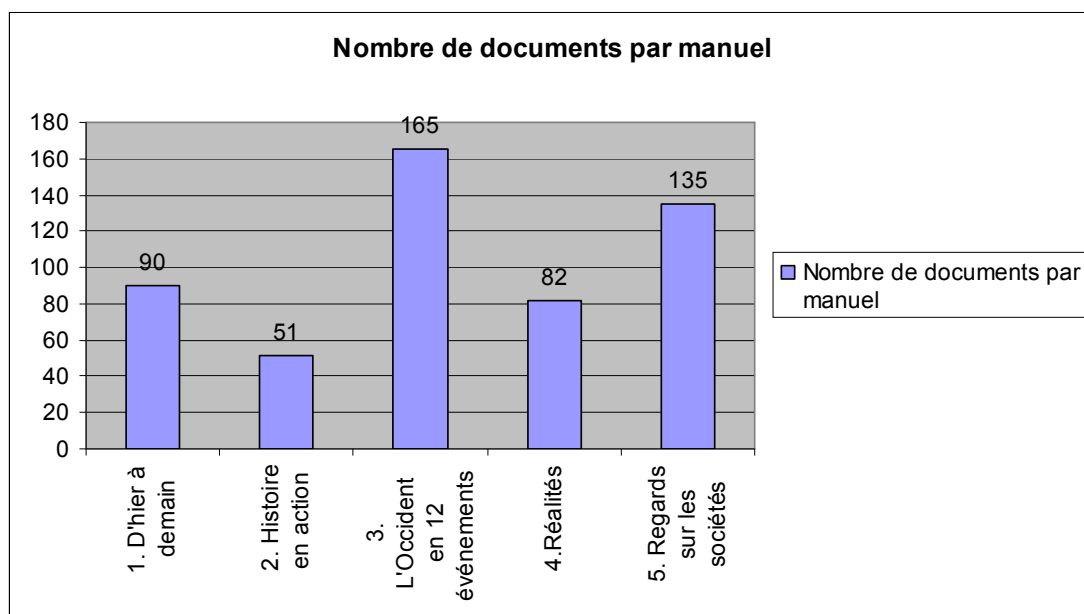
1) Manuels	1. D'hier à demain	2. Histoire en action	3. L'Occident en 12 évènements	4. Réalités	5. Regards sur les sociétés
2)Type de document					
TA	36	5	38	8	54
TB	54	46	127	74	81
TC	0	0	0	0	0
3) Origine					
O1	63	32	105	55	89
O2	2	5	11	0	0
O3	18	11	20	16	30
O4	1	0	0	0	0
O5	6	3	29	11	16
4) Justification					
JL1	90	49	165	82	135
JL2	0	2	0	0	0
JC1	0	1	8	0	26
JC2	0	0	38	0	53
JC3	0	1	13	1	9
JC0	90	49	106	81	47
JT1	0	0	49	0	53
JT2	0	2	11	1	44
JT3	90	49	105	81	46
5) Relation(s)					
RO	8	5	56	0	86
RN	82	46	109	82	49
Nombre de documents	90	51	165	82	135

Afin de rendre plus significatives ces données, nous décortiquerons les résultats de chacune des parties de la grille d'évaluation. D'abord, nous exposerons les résultats généraux pour l'ensemble des manuels. Cela nous permettra d'avoir un portrait global de la place des documents, primaires ou non, disponibles dans chacun des manuels. Ensuite, nous montrerons les résultats par manuel dans chacune de nos catégories d'analyse, afin d'être en mesure de dresser un portrait juste du contenu de la 10^e réalité sociale pour chacun des manuels.

4.1 Type de documents

La figure 2 nous permet de constater le nombre de documents présents dans chacun des manuels. Évidemment, le nombre de pages consacrées au chapitre varie d'un manuel à l'autre, ainsi que le nombre de documents par page. De plus, la quantité n'est pas un gage de qualité et d'efficacité de son utilisation.

Figure 2 : Nombre de documents par manuel



Nous n'avons pas classé les documents par rapport à l'espace qu'ils occupent dans la page. Par contre, nous sommes en mesure de présenter la proportion de documents par page. Cela nous permettra de déterminer la présence de sources selon la grosseur du manuel, qui est souvent en lien avec le budget alloué à sa création. Deux manuels ont moins de 2 documents par page, soit *Histoire en action* avec 0,94 et *Réalités* 1,52. Les trois autres manuels sont supérieurs à 2 documents par page, soit 2,36 pour *L'Occident en 12 évènements*, 2,41 pour *Regards sur les sociétés* et 2,65 *D'hier à demain*.

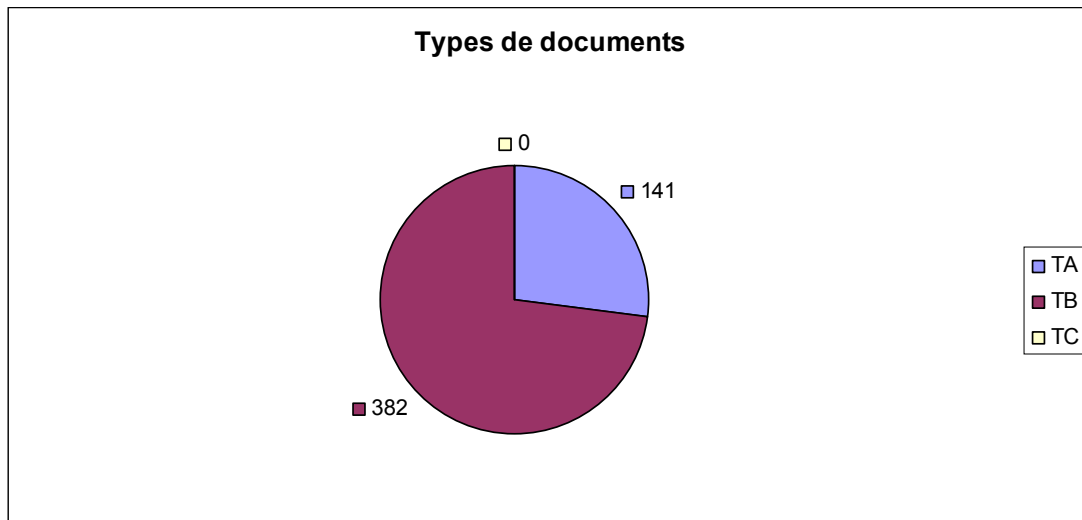
Tableau 7 : Proportion de documents par page dans les manuels

Manuels	Nombre de pages	Nombre de documents par page
D'hier à demain	34 pages	2,65
Histoire en action	48 pages	0,94
L'Occident en 12 évènements	70 pages	2,36
Réalités	54 pages	1,52
Regards sur les sociétés	56 pages	2,41

Nous avons classé en trois grandes catégories les types de documents sources pouvant être présents dans les manuels : textes (statistiques), images et autres (audio, objet, communauté). Pour la 3^e catégorie, nous n'en retrouvons aucun dans les manuels. Vu la nature du manuel scolaire, nous ne sommes pas surpris de cette constatation. Nous baserons donc notre analyse sur les deux premiers types de documents. La figure 3 nous permet de constater que tous les manuels ont plus de sources sous forme d'images que de textes. De plus, en observant la figure 4, nous pouvons constater que les manuels *Histoire en action* et *Réalités* sont ceux qui en ont le moins. Par contre, il ne faut pas oublier qu'il y a déjà du texte dans les manuels et que les images permettent de rendre la présentation plus esthétique et, comme nous tenterons de le déterminer dans la section d'analyse, de rendre la présentation des concepts pertinente à l'élève.

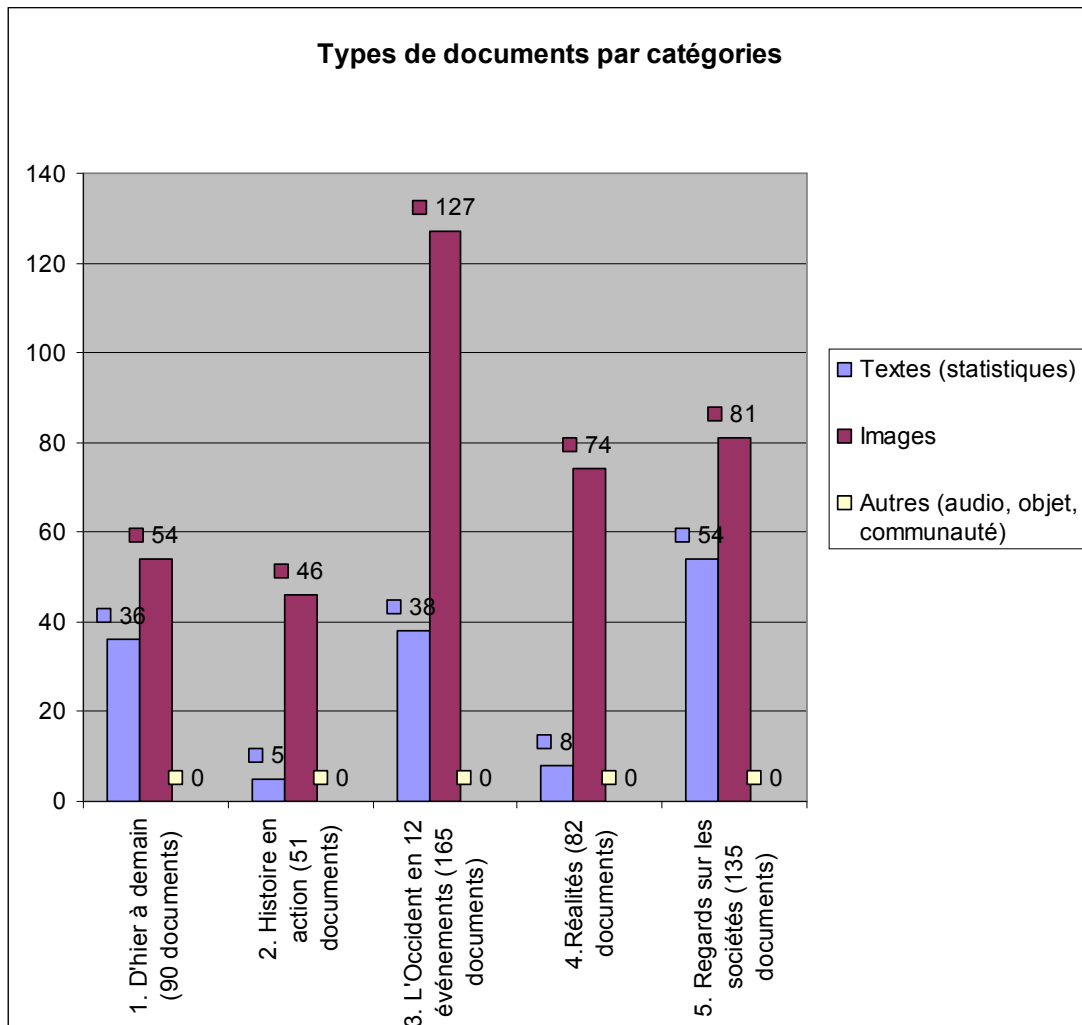
Tout d'abord, nous constatons que les manuels contiennent en majorité des documents iconographiques : seulement 27 % des sources présentes sont des textes, sous forme d'extraits ou de reconstitution de livres, lettres de correspondance, de chartes de lois ou de chansons. Ces documents sont, comme nous le verrons dans l'analyse de la justification de leurs utilisations, utilisés pour appuyer le récit unique présent dans les manuels.

Figure 3 : Types de documents



Regardons maintenant la division des types de documents à l'intérieur des cinq manuels. En observant la figure 4, nous pouvons constater que, dans tous les manuels, la présence d'images est supérieure à la présence de textes et de statistiques. Aussi, nous voyons que la proportion entre les textes et les images n'est pas la même. D'abord, le manuel *Histoire en action* et le manuel *Réalité* ont moins de 11 % de leurs sources sous forme de textes et de statistiques. Le manuel *L'Occident en 12 évènements* en a 23 % et les manuels *D'hier à demain* et *Regards sur les sociétés* en ont 40 %.

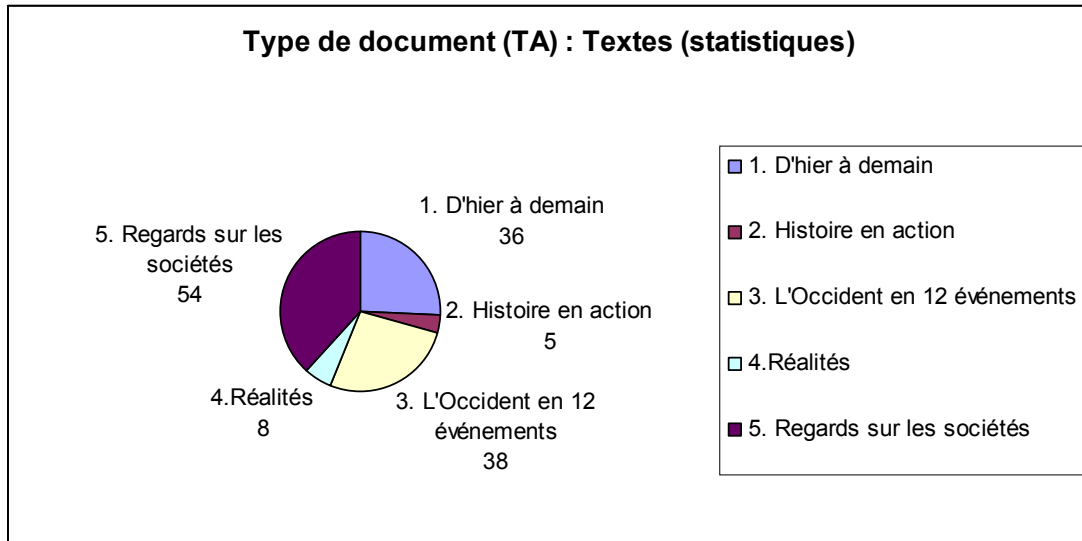
Figure 4 : Types de documents par catégories



4.1.1 Textes

Les manuels n'ont pas tous la même quantité de sources. *Regards sur les sociétés* est celui qui en contient le plus, 54. Il est suivi de *L'Occident en 12 événements* avec 38, *D'hier à demain* avec 36, *Réalité* avec 8 et *Histoire en action* avec 5. Cela est plus significatif que le pourcentage par manuel, car ce n'est pas nécessairement la proportion de sources présentes dans un manuel qui nous intéresse, mais plus la comparaison entre le nombre par les manuels.

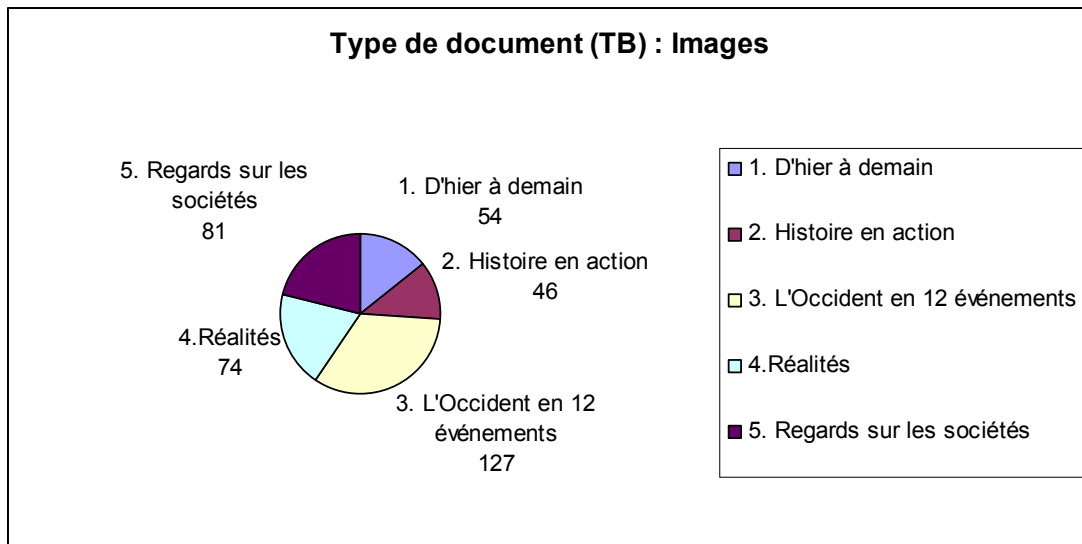
Figure 5 : Type de document (TA) : Textes (statistiques)



4.1.2 Images

Les images semblent les sources les plus présentes dans les manuels du niveau secondaire. Sans conteste, *L'Occident en 12 évènements*, avec 127 documents iconographiques, est celui qui en compte le plus, soit le tiers des images présentes dans les cinq manuels. Suivent *Regards sur les sociétés* avec 81, *Réalités* avec 74, *D'hier à demain* avec 54 et *Histoire en action* avec 46.

Figure 6 : Type de document (TB) : Images



Nous avons aussi constaté que le nombre de sources est conditionné par l'ampleur du manuel. Étant un aspect de mise en marché des maisons d'édition, nous ne considérerons pas ce fait dans notre analyse. Nous centrerons notre analyse sur la pertinence et l'utilisation des sources dans le manuel. Le nombre n'est donc pas la priorité, mais il est tout de même important, afin d'offrir une variété de documents d'analyse à l'élève.

4.2 Origine

Il est pertinent de déterminer l'origine des sources primaires dans chacun des manuels. Voici un rappel des cinq codes qui nous ont permis de structurer notre analyse de l'origine des documents présents dans chacun des chapitres.

3) Origine de du document	<p>O1 : Le document provient de l'époque de la réalité sociale.</p> <p>O2 : Le document traite de l'époque, mais rien ne nous permet de déterminer sa datation.</p> <p>O3 : Le document ne provient pas de l'époque étudiée (une reproduction contemporaine), mais tente d'en reproduire l'essence.</p> <p>O4 : Le document n'a aucun lien avec la réalité sociale étudiée, dans le passé ou le présent.</p> <p>O5 : Élément du présent en lien avec la réalité sociale</p>
----------------------------------	---

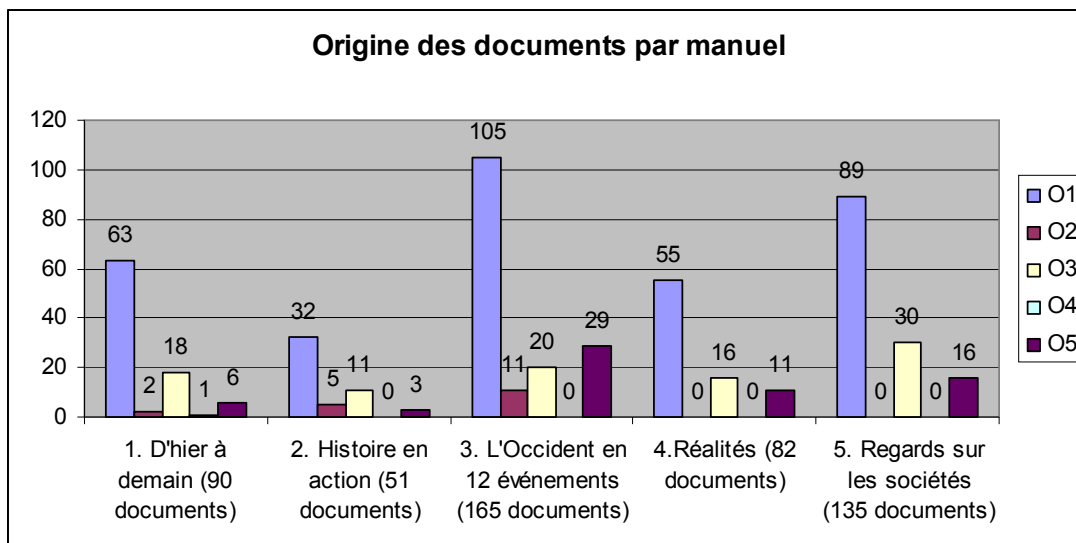
À la suite de notre analyse préliminaire, nous avons ajouté le code O5 : *Élément du présent en lien avec la réalité sociale*, car nous avons rapidement réalisé que certains documents présentaient les concepts de la réalité sociale aujourd'hui, pour faire des liens historiques entre la réalité du présent et celle du passé.

La figure 7 permet d'abord de constater que, dans tous les manuels, il y a une prédominance du *code O1 : le document provient de l'époque de la réalité sociale*, ce qui permet de constater qu'il y a des sources primaires dans les chapitres rattachés à la 10^e réalité sociale. De plus, la plupart des documents sources sont bien identifiés, car peu de documents se trouvent dans la catégorie *O2 : le document traite de l'époque, mais rien ne nous permet de déterminer sa datation*. Ensuite, nous classions les documents créés dans le but d'illustrer un élément important de la réalité sociale dans le code *O3 : le document ne provient pas de l'époque étudiée (une reproduction contemporaine), mais tente d'en reproduire l'essence*. Afin de classer les documents qui n'ont aucun lien avec la réalité sociale, nous avons utilisé la catégorie *O4 : le document n'a aucun lien avec la réalité sociale étudiée, dans le passé ou le présent*. Finalement, nous avons classé les documents traitant des concepts de la réalité sociale ayant un lien avec le présent : *O5 : Élément du présent en lien avec la réalité sociale*. Dans la majorité des cas, ces documents permettaient de faire un lien avec les compétences disciplinaires 1 et 3.

L'une des complexités de cette analyse était de bien classer les éléments en O1 et O2, en nous fiant uniquement à ce qui est présent dans le manuel et non aux connaissances préalables du chercheur face aux documents présentés. Nous nous basions donc sur les informations disponibles directement autour du document ou ailleurs dans le manuel. Nous pouvons donc remarquer que tous les manuels ont des sources provenant de l'époque de la réalité sociale et que la proportion de documents élaborés afin de reproduire l'essence des concepts présentés est tout de même conséquente. Il serait pertinent de se questionner sur la proportion des codes O1 et O3 dans des réalités sociales plus éloignées dans le temps.

La figure 7 permet d'identifier la proportion de chacun des types de document par manuel. Le tableau global montre que, dans l'ensemble des manuels, une majorité de documents proviennent de l'époque de la réalité sociale (O1). De plus, peu de documents sources dans les manuels ne sont pas datés (O2). Il y a pratiquement toujours une référence, que ce soit à la même page que le document ou dans une bibliographie placée à la fin du chapitre ou du manuel. De plus, mis à part le manuel *D'hier à demain*, aucun des autres manuels ne présente des documents n'ayant aucun lien avec la réalité sociale étudiée. Maintenant, analysons plus en détail la composition de chacun des manuels.

Figure 7 : Origine des documents par manuel



4.2.1 Analyse des pourcentages spécifiques de chacun des manuels

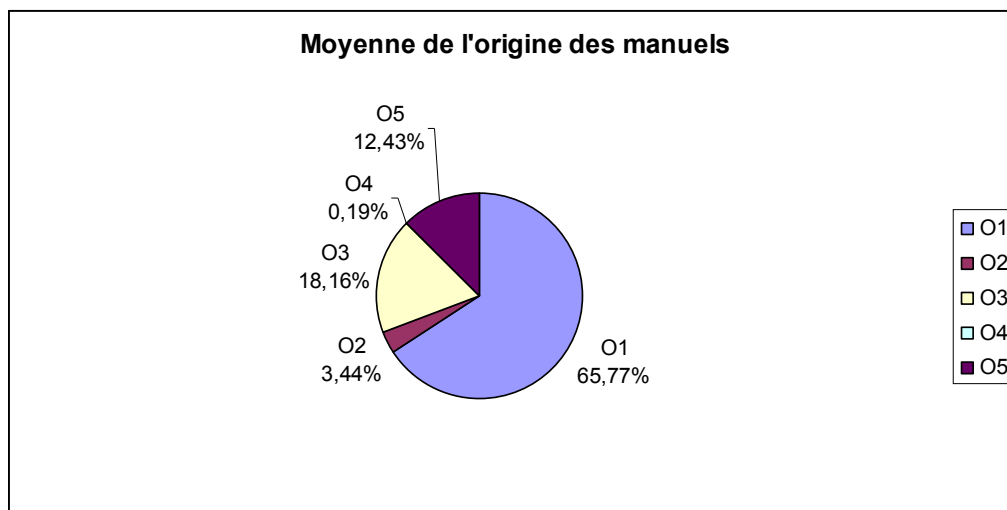
Tout d'abord, nous pouvons remarquer, dans le manuel *D'hier à demain*, à l'instar des autres manuels, une prépondérance de sources primaires bien identifiées. Nous pouvons observer qu'environ le 2/3 des documents présents dans les manuels est formé de documents sources (O1). Ensuite, nous pouvons noter une ressemblance, entre les manuels 1, 2, 4 et 5, concernant le pourcentage de documents traitant de l'époque étudiée qui sont des créations contemporaines (O3), soit autour de 20 %. Un seul manuel, *L'Occident en 12 événements*, présente un pourcentage inférieur, soit de 12 % du nombre total. Finalement, il y a une petite disparité entre les éléments du présent en lien avec la réalité sociale (O5). Ceux qui en possèdent le moins sont *D'hier à demain* (7 %) et *L'Histoire en action* (6 %). Les manuels *Réalités* (13 %) et *Regards sur les sociétés* (12 %) se trouvent dans la moyenne. Dernièrement, *L'Occident en 12 événements* est légèrement au dessus de la moyenne avec 18 %.

À la suite de cette analyse de pourcentage associé à l'origine des documents, nous pouvons remarquer que le manuel *L'Occident en 12 évènements* comporte un pourcentage inférieur de documents qui ne proviennent pas de la réalité sociale (O3) et un pourcentage supérieur de documents en lien avec le présent (O5), qui peuvent s'avérer pertinents dans la réalisation de tâches ciblant les compétences disciplinaires en histoire 1 et 3.

Tableau 6 : Origine des documents par manuel

Manuels	1. D'hier à demain		2. Histoire en action		3. L'Occident en 12 évènements		4. Réalités		5. Regards sur les sociétés	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
O1	63	70%	32	63%	105	78%	55	67%	89	66%
O2	2	2%	5	10%	11	8%	0	0%	0	0%
O3	18	20%	11	22%	20	15%	16	20%	30	22%
O4	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
O5	6	7%	3	6%	29	21%	11	13%	16	12%
Total	90		51		135		82		135	

Figure 8 : Moyenne de l'origine des manuels



4.3 Justification

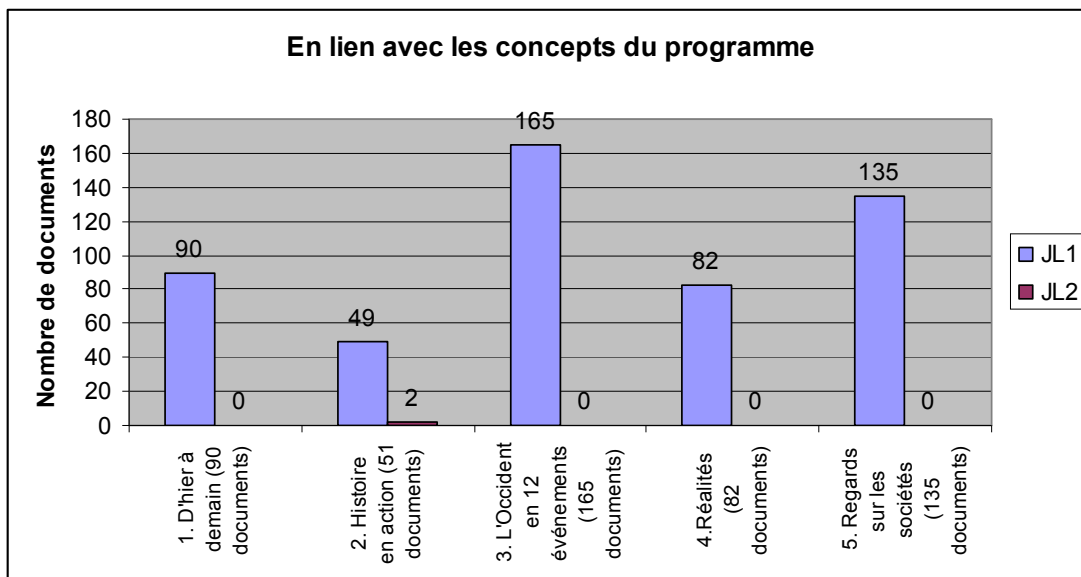
Après avoir déterminé l'origine du document, nous avons vérifié de trois façons la manière dont cette source fut utilisée. D'abord, nous avons déterminé si les sources avaient un lien avec les concepts de la réalité sociale, éléments essentiels dans le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*. Ensuite, nous analysons le lien évident avec l'une des compétences disciplinaires en histoire. Finalement, nous avons vérifié si une tâche en lien avec la pensée historique était reliée aux sources présentes dans les manuels.

4) <u>Justification de l'évaluation de cette source</u>		
JL1 : Lien avec l'un ou plusieurs concepts de la réalité sociale.	Compétences disciplinaires JC1 : Compétence 1 JC2 : Compétence 2	JT1 : La tâche associée à la source est en lien avec la pensée historique.
JL2 : Aucun lien les concepts de la réalité sociale (MELS)	JC3 : Compétence 3 JC0 : Compétence non identifiée (MELS)	JT2 : La tâche associée à la source n'est pas en lien avec la pensée historique. JT3 : Aucune tâche associée.

4.3.1 En lien avec les concepts du programme

D'un premier coup d'œil, nous pouvons rapidement constater que la presque totalité des sources est en lien avec l'un ou l'autre des concepts. Nous pouvons donc constater que les maisons d'édition ont eu le souci de respecter les concepts prescrits par le MELS.

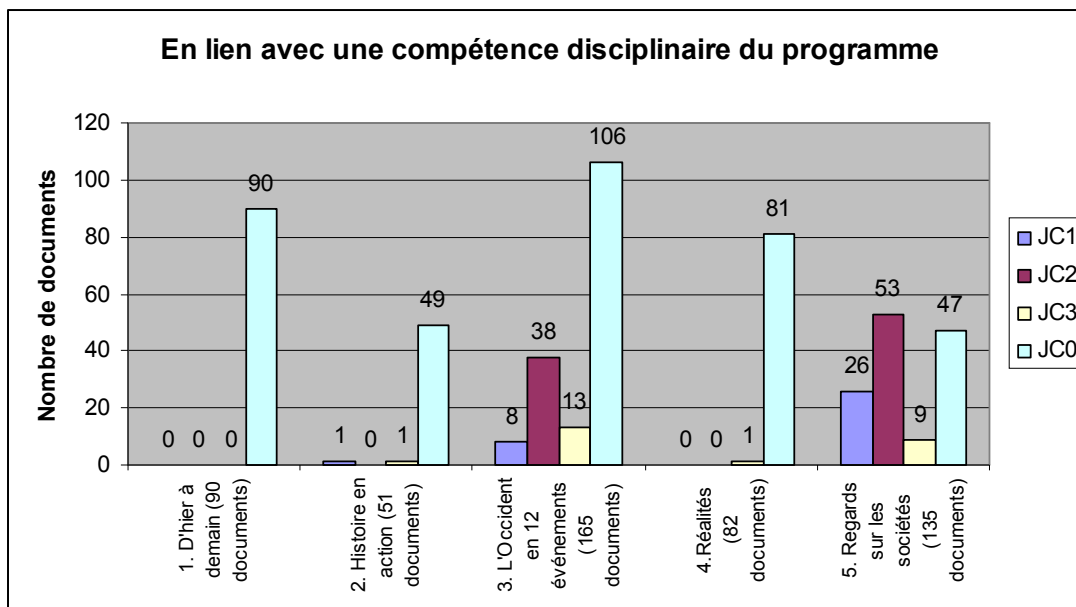
Figure 9 : Source en lien avec les concepts du programme



4.3.2 En lien avec une compétence disciplinaire du programme

Il est étonnant de constater que trois des cinq manuels, soit *D'hier à demain*, *Histoire en action* et *Réalité*, ne contiennent pratiquement aucune référence aux compétences disciplinaires. Ensuite, 36% des sources du manuel *L'Occident en 12 événements* sont reliées à au moins une compétence disciplinaire, alors que c'est le cas de 65% d'entre elles pour *Regards sur les sociétés*. Pour ces deux derniers manuels, nous remarquons que la compétence disciplinaire la plus présente est la deuxième, *Interpréter une réalité sociale*, ce qui concorde avec l'importance que le programme lui accorde, maintenant explicitement, par rapport aux deux autres compétences.

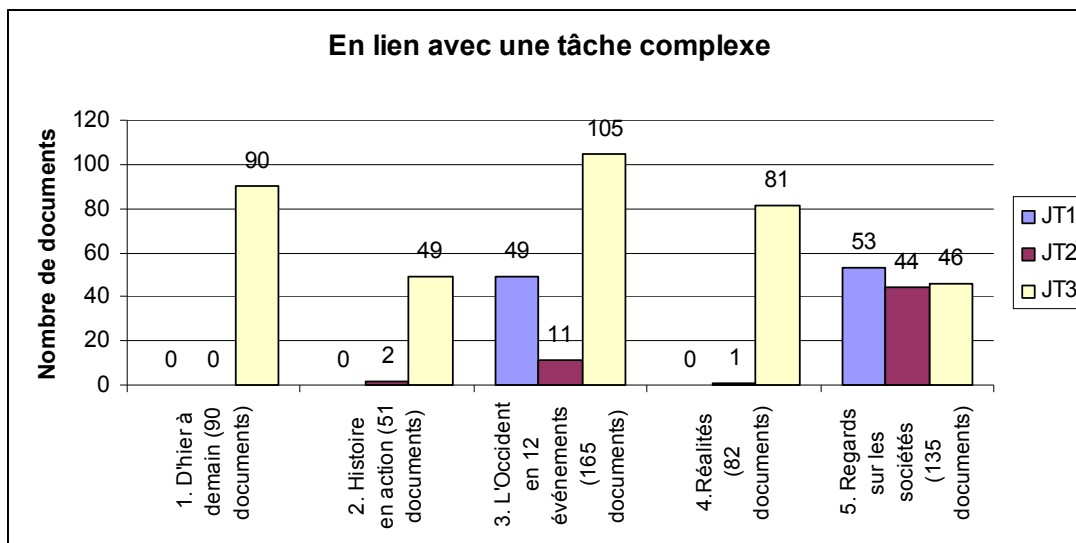
Figure 10 : Source en lien avec une compétence disciplinaire du programme



4.3.3 Une tâche complexe en lien avec la pensée historique

D'abord, les manuels qui ne contenaient pas de lien avec les compétences disciplinaires n'avaient pas de tâche complexe en lien avec la pensée historique présente dans la réalité sociale. La tâche complexe doit mettre l'élève plusieurs processus d'analyse afin d'arriver accomplir le travail demandé. *L'Occident en 12 événements* contient 60 tâches complexes, dont 49 en lien avec la pensée historique. *Regards sur les sociétés* contient 97 tâches complexes, dont 53 en lien avec la pensée historique. 71% des sources présentes dans les cinq manuels n'ont aucun lien avec une tâche complexe et 82% des sources ne sont pas en lien avec une tâche complexe qui intègre la pensée historique.

Figure 11 : Source en lien avec une tâche complexe



4.4 Relation entre les documents

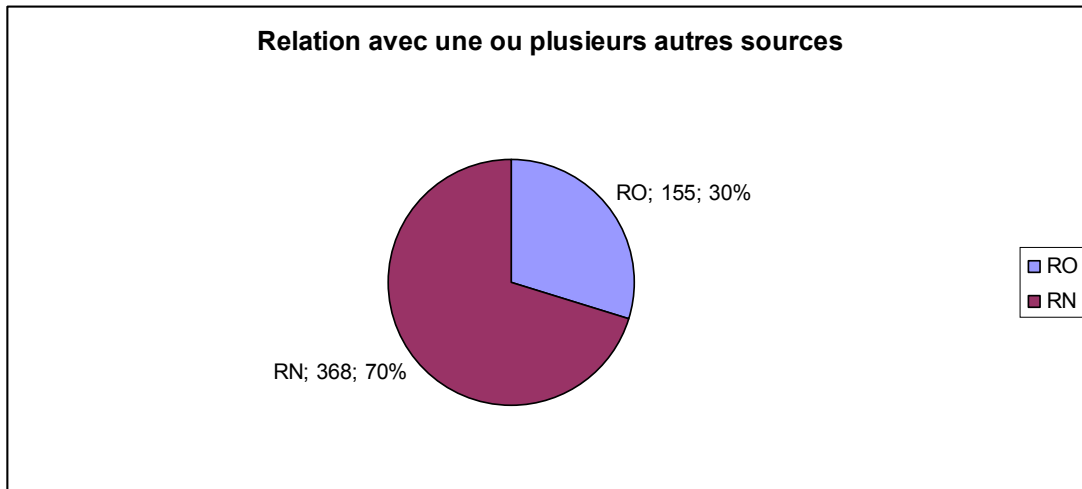
Finalement, nous avons étudié la relation qui était faite (ou non) entre les divers documents d'un même chapitre. En histoire, la comparaison et l'analyse de divers documents traitant d'un même sujet historique sont l'une des composantes de la pensée historique. Nous avons identifié à l'aide du code RO, les sources qui étaient en lien avec au moins un autre document et RN pour les sources n'ayant aucun lien évident avec un autre document.

5) Relation(s) avec une ou plusieurs autres sources

RO : oui RN : non

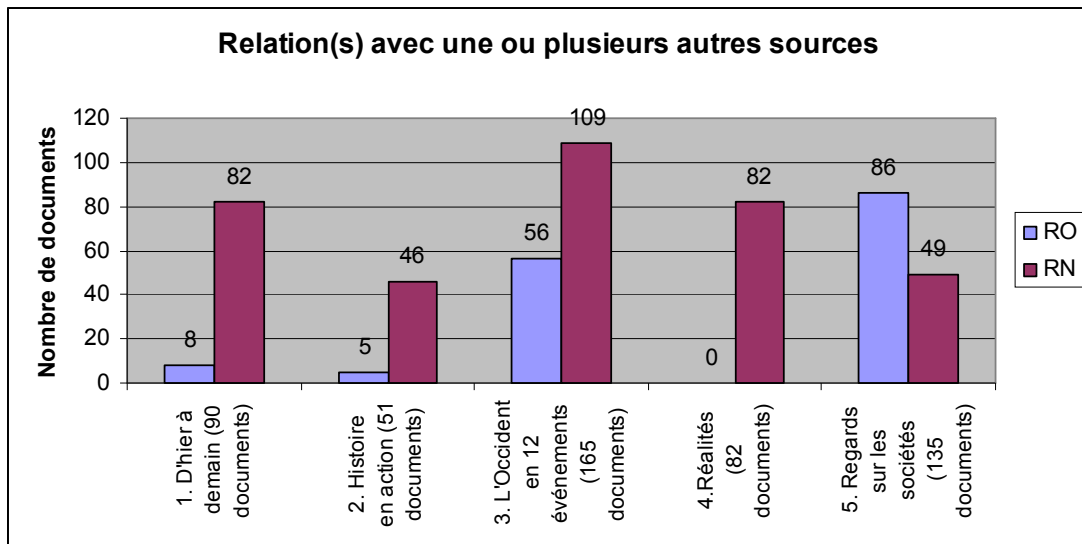
Nous constatons que 30% des sources sont mises en lien avec au moins un autre document, soit 155 des 523 sources présentes dans le chapitre sur l'industrialisation.

Figure 12 : Relation avec une ou plusieurs sources



En analysant plus en détail chacun des manuels, nous constatons d'abord que le manuel *Réalités* ne fait aucun lien entre les documents. Ensuite, les manuels *D'hier à demain* et *Histoire en action* établissent des liens entre les sources environ 10% du temps. *L'Occident en 12 évènements* met des documents en relation 34% du temps et *Regards sur les sociétés* à 64%. Ce dernier est celui qui présente, dans la majorité des cas, des relations entre diverses sources de l'époque. Il est à noter que notre outil d'évaluation ne nous permettait pas de déterminer la nature de la relation. Par contre, nous pouvons affirmer que nous retrouvons principalement les types suivants : comparaison de documents sur un même sujet et comparaison d'opinions sur un même sujet.

Figure 13 : Relation(s) avec une ou plusieurs autres sources



Pour conclure, il est intéressant de constater l'occurrence généralisée de sources primaires dans les manuels du secondaire et qu'elles constituent la majorité des documents que ceux-ci contiennent. Nous retrouvons deux types de sources dans les manuels, les images à 73% et les textes à 27%. Pratiquement tous les documents présentés sont en lien avec les concepts du programme de formation. Ensuite, nous pouvons remarquer que deux manuels se démarquent pour la suite de l'analyse. Les manuels *L'Occident en 12 événements* et *Regards sur les sociétés* présentent plusieurs documents en lien avec les compétences disciplinaires, surtout la deuxième, des tâches complexes intégrées à la pensée historique et aussi des relations entre les sources. Ces trois aspects sont plutôt absents dans les trois autres manuels.

5. Analyse des résultats

Dans ce chapitre, nous procéderons à l'analyse des données exposées dans le chapitre précédent. Nous analyserons, en fonction des éléments présentés dans le cadre théorique, l'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en *Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire. Rappelons que notre collecte des données s'est faite dans les cinq manuels, agréés par le MELS, de la deuxième année du premier cycle. La 10^e réalité sociale, *L'industrialisation : une révolution économique et sociale*, avait été sélectionnée aléatoirement, comme le précise la méthodologie.

Tout d'abord, nous commençons notre analyse en déterminant la fidélité et la fiabilité des résultats. Ensuite, nous verrons si les manuels suivent les prescriptions présentées dans le programme développé par le MELS. Afin de tester la valeur des idées développées dans le cadre théorique, nous déterminerons la place de la pensée historique dans l'usage des sources, la pertinence de leur usage et la place qu'elles occupent dans les manuels.

5.1 Fidélité de notre grille d'analyse

Afin de nous assurer de la fidélité de notre grille d'analyse des sources dans les manuels, nous l'avons fait valider par trois autres personnes. Ceci avait pour but de nous assurer que notre grille d'évaluation pouvait être bien comprise. Afin d'établir un échantillon d'analyse interjuges, nous avons sélectionné les cinq premières pages de chacun des manuels. Nous avons préalablement vérifié que ces pages présentaient une diversité suffisante d'éléments à évaluer. De plus, l'une des personnes sélectionnées n'avait aucun lien avec le milieu de l'enseignement, pour nous assurer de la facilité de compréhension des codes. Les deux autres personnes étaient des enseignants du niveau secondaire.

La validation avec d'autres personnes et notre propre utilisation de la grille nous ont permis principalement de nous assurer de la bonne compréhension de nos codes. Pour la première section de notre grille d'évaluation, la classification du document, nous n'avons pas rencontré de problème. Pour les quatre autres sections, nous avons procédé à de petits changements ou à des remises en question. D'abord, dans la deuxième section, les types de sources, nous avons spécifié l'intégration des statistiques et graphiques dans les textes. Ensuite, dans la troisième section, l'origine de la source, il ne fut pas toujours évident de déterminer si le document était un code O2 (le document traite de l'époque, mais rien ne nous permet de déterminer sa datation) ou O3 (le document ne provient pas de l'époque étudiée, mais tente d'en reproduire l'essence) si la datation n'était pas présente. Effectivement, si les informations relatives à l'année de création du document ne sont pas présentées, il est difficile, pour le simple lecteur, d'identifier rapidement l'origine réelle de la source. En effectuant l'analyse de l'ensemble des chapitres, nous n'avons pas eu cette difficulté, car nous avons souvent remarqué la présence dans plusieurs manuels d'un même document, qui était bien daté dans au moins un manuel. Nous avons dû valider l'origine et la datation de seulement quelques documents dans les manuels. Dans la quatrième section (O4), qui permet de justifier l'usage que l'on fait de la source, nous avons perçu certains problèmes de compréhension des compétences disciplinaires. Une des deux personnes enseignant l'histoire au secondaire, qui a participé à la validation interjuge, a interprété l'utilisation possible des documents dans une activité en lien avec une compétence disciplinaire. Les résultats étaient donc très différents des nôtres. Nous avons par conséquent changé le libellé du code JC0, *Absence de compétence disciplinaire* par *compétence non identifiée*. Finalement, dans la cinquième section, permettant d'identifier les relations faites entre les documents, il aurait été pertinent de définir la nature de la relation.

En résumé, nos codes semblent nous permettre de bien identifier les éléments que nous voulions relever dans les manuels. Suite aux modifications mentionnées, nous avons obtenu un indice de fidélité d'environ 90%. Ces codes restent par contre

des catégories générales, pour nous permettre de dresser un portrait global de l'usage des sources dans les manuels.

5.2 Fiabilité des résultats

D'un part, afin de bien comprendre la nature de nos résultats, il est important de revenir sur certains éléments du cadre théorique qui se trouvent à la base de la création de notre grille d'analyse, donc qui ont influencé nos résultats. Notre recherche s'appuie sur trois constats : les prescriptions du programme du MELS et les recherches menées sur la pertinence de l'usage de sources primaires, la place donnée aux sources primaires dans les manuels avant la réforme débutée en 2004 au secondaire et les liens qu'il est possible d'établir avec la pensée historique. L'analyse de nos résultats s'appuyait sur ces constats.

D'autre part, cette recherche n'a pas comme but de vérifier la qualité générale des manuels concernés par notre analyse. Notre analyse tente de déterminer la présence et l'usage des sources dans les manuels du niveau secondaire. Nous arriverons donc à une recommandation par rapport à la place et les utilisations possibles des sources primaires.

5.3 Analyse et interprétation des résultats

Afin de déterminer l'usage des sources primaires dans les manuels d'histoire du niveau secondaire, nous reprendrons les grands thèmes de notre cadre théorique. Tout d'abord, nous regarderons comment les manuels semblent respecter les exigences du MELS, surtout les éléments prescrits. Ensuite, nous déterminerons s'il y a présence de la pensée historique dans l'utilisation des sources. Nous verrons aussi les types de sources présentes, ainsi que leur pertinence. Tout cela nous permettra de définir la place générale des sources dans les manuels d'aujourd'hui par rapport aux critiques faites envers ceux-ci avant la réforme.

5.3.1 La place des sources selon les prescriptions du MELS

Dans le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*, le MELS définit le contact que l'élève doit avoir avec les sources. D'ailleurs, nous rappelons que le ministère ne présente pas explicitement sa définition des sources, ce que nous avons dû faire, dans notre cadre théorique, en fonction des recherches faites à ce sujet. Le MELS définit néanmoins quatre grands axes concernant les sources : le contact avec l'élève, la variété des types, la présentation du contexte de l'époque étudiée et finalement la variété de sources sur un même sujet. Nous définirons donc plus en détail chacune de ces catégories.

Le MELS considère comme essentiel que l'élève soit en contact avec les sources au secondaire (MELS, 2007, p. 6). À la suite de l'analyse de nos résultats, il appert que chaque manuel contient un nombre suffisant de sources générales. Du plus, il est intéressant de remarquer que la majorité des sources présentes sont des sources primaires en lien avec l'époque étudiée, à 69%. Nous sommes donc en mesure de conclure que les concepteurs des nouveaux manuels ont pris en considération la critique concernant leur absence. Par contre, détecter la présence de sources dans les manuels ne suffit pour en confirmer l'usage ni, le cas échéant, pour juger de la pertinence de cet usage. Nous déterminerons cela plus tard.

Ensuite, le ministère demande de placer l'élève devant une variété de sources. (MELS, 2007, p. 8). Nous constatons que le manuel permet seulement de présenter deux grandes catégories de sources : les textes (statistiques) et les images. De plus, nous remarquons que le ratio entre ces deux types de sources varie selon le manuel. Dans l'ensemble des manuels, les documents iconographiques sont majoritaires. Dans *D'hier à demain*, 36 documents sources sur 90 sont sous la forme de textes. Dans *L'Occident en 12 événements* 38 documents sources sur 165 sont sous cette même forme, alors qu'ils sont 54 sur 135, dans *Regards sur les sociétés*. Les images attirent plus l'œil que les textes et rendent plus belles les pages des manuels. Par contre, les

manuels *Histoire en action* et *Réalités* ont manifestement négligé les textes, avec seulement 11 % des cas, soit 5 sur 51 et 8 sur 82 documents. Nous pouvons donc remarquer de ces deux derniers manuels ne mettent pas tous les outils en œuvre pour faciliter certains types de raisonnements, qui sont faits avec des textes, que l'élève devrait avoir avec les sources. En résumé, la nature du manuel permet d'avoir seulement deux types de sources présentes, les textes (statistiques) et les images, qui sont majoritaires. Par contre, il est à considérer que les maisons d'édition développent de plus en plus leur service en ligne. Il serait donc pertinent de vérifier, par leur site Web, l'intégration d'autres types de sources que l'on désire rendre disponibles aux enseignants et aux élèves.

Il ne suffit pas de présenter des sources, mais il faut aussi qu'elles permettent de comprendre le contexte historique. Dans chacun des manuels, les sources primaires proviennent de l'époque étudiée. Pratiquement tous les documents présentés dans le chapitre sur l'industrialisation sont en lien avec les concepts du programme de formation d'histoire. Seulement deux documents, dans le manuel *Histoire en action*, sur les 523 recensés dans les cinq manuels, ne sont pas en lien avec au moins un des concepts de la réalité sociale. Par contre, le cadre de notre recherche ne permet pas d'évaluer la compréhension que les élèves ont des sources présentes dans les manuels. Cela demande une étude dans le milieu scolaire et une définition exhaustive de la façon dont les élèves du niveau secondaire comprennent les sources.

Finalement, afin de vérifier les prescriptions du MELS, nous avons tenté de déterminer s'il y avait une variété de sources pour un même sujet. Notre analyse nous permet de constater, comme mentionné précédemment, que la presque totalité des sources dans les manuels traite des concepts de la réalité sociale étudiée. Par contre, tous les manuels ne présentent pas des relations évidentes entre les documents. Seulement deux des cinq manuels, *L'Occident en 12 événements*, avec 56 occurrences sur 165, et *Regards sur les sociétés*, avec 86 occurrences sur 135, offrent un nombre

satisfaisant de documents ayant des liens entre eux. Les manuels *D'hier à demain* et *Histoire en action* présentent des liens entre les documents dans seulement 9% des cas et aucun lien entre les documents pour le manuel *Réalités*. Nos résultats nous permettent aussi constater que, lorsque l'on regarde de plus près les manuels qui exposent peu de liens entre les sources ou n'en présentent aucun, les documents sont principalement en appui au récit narratif du chapitre. Finalement, seulement un manuel, *Regards sur les sociétés*, a des documents qui ont des liens entre eux, et ce, dans plus de 50% des cas.

En résumé, nos résultats suggèrent que certains manuels ont considéré les prescriptions du MELS par rapport aux sources. D'abord, l'élève est en contact avec les sources, surtout les images. Ensuite, les manuels présentent peu de variété avec seulement des textes et des images. Par contre, la nature du manuel ne facilite pas l'utilisation d'autres types de documents. Il serait pertinent de compléter cette recherche en analysant la compréhension des sources présentes dans les manuels par l'élève. Pour terminer, notons que seulement deux des cinq manuels ont établi un nombre de liens, entre les documents, suffisant pour nous permettre d'inférer l'existence d'une volonté de créer des liens entre les sources.

5.3.2 La pensée historique

La pensée historique est au centre des programmes d'histoire du niveau secondaire. L'utilisation de sources, comme il est mentionné dans le dernier point, doit faire partie intégrante de la planification des enseignants. De plus, Chowen (2005) affirme que l'usage de sources primaires est un excellent moyen de développer les aptitudes de l'historien chez l'élève. Nous ne pouvons, dans le cadre de notre recherche, évaluer l'utilisation que l'élève fait de ces sources, mais nous pouvons confirmer leur place dans les manuels, qui sont souvent les outils les plus utilisés par les enseignants.

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche indiquent qu'environ 70% des documents disponibles dans les manuels sont des sources primaires. Il y a donc un souci de présenter des sources primaires aux élèves. Par contre, l'origine du document n'est pas toujours bien présentée ou, dans 3,4% des cas, est inexistante. Toutefois, nous pouvons confirmer la présence de sources primaires dans les manuels de la *Réforme* actuelle, ce qui contraste avec la situation observée par Laville (1984) pour les manuels de l'ancien programme.

La pensée historique fait partie intégrante de la démarche intellectuelle que le MELS recommande et que Wineburg (2001) subdivise en quatre raisonnements historiques que l'élève doit être en mesure de développer pour bien comprendre l'histoire à l'aide des sources primaires. Nous ne pouvons vérifier si les quatre raisonnements sont présents chez les élèves seulement à l'aide de l'analyse de manuels. Par contre, nous sommes en mesure d'avancer que peu de sources sont mises en lien les unes avec les autres, comme nous l'exposerons dans les lignes qui suivent.

Il est pertinent de s'intéresser à la façon dont l'intégration des sources primaires est faite. Comme il est présenté dans le cadre théorique, Perfetti et coll. (2001) proposent quatre habiletés que l'utilisation des sources primaires peut aider à développer. Par contre, pour être en mesure de développer ces habiletés, les sources primaires doivent être mises en relation. Dans le cadre de notre recherche, nous avons remarqué que moins de 11% des sources étaient mises en relation dans les manuels *D'hier à demain* et *Histoire en action*, alors que le manuel *Réalités* ne contient aucune relation. Pour ce qui est du manuel *L'Occident en 12 évènements*, à 34%, et *Regards sur les sociétés*, à 66%, il y a donc plus de liens établis entre les sources que les trois autres. Si l'on regarde plus en profondeur le type de relations entre les documents, nous remarquons que toutes les habiletés, proposées par Perfetti et coll. (2001), ne sont pas présentes dans les manuels. Nous n'avons pas observé de situation où l'élève doit relever les biais de l'auteur ou l'incomplétude d'un texte. Par

contre, nous pouvons retrouver, majoritairement, une comparaison des différences entre les documents traitant d'un même sujet et, à quelques reprises, des documents qui permettaient de mettre en perspective les différents points de vue sur un évènement ou un personnage. Il est approprié, dans le cas des deux manuels ayant le plus haut pourcentage de relations entre les sources, de simplifier le travail des enseignants en ce qui touche la recherche de documents. Nous avons constaté, dans notre cadre théorique, que la majorité des enseignants se basent sur le manuel comme outil unique.

Le MELS (2001) met au centre des programmes d'histoire la démarche de recherche. Nous avons donc vérifié dans les manuels si les sources présentes étaient en lien une compétence disciplinaire et, ensuite, si la tâche présentée était en lien avec la pensée historique. D'abord, le manuel *D'hier à demain* ne contient aucune tâche en lien avec les compétences disciplinaires et les manuels *Histoires en action* et *Réalités* le font dans moins de 4% des cas. On ne peut donc pas établir de lien direct seulement avec le manuel. Ensuite, il est intéressant de remarquer que les deux manuels étant les plus pertinents sur ce plan sont encore *L'Occident en 12 évènements* et *Regards sur les sociétés*. Effectivement, ils intègrent les compétences disciplinaires directement dans le manuel dans respectivement 38% et 65% des cas. Le manuel *Regards sur les sociétés* semble très bien intégrer les sources primaires, ainsi que leur utilisation, en accord avec les prescriptions du MELS et des chercheurs. Si l'on se réfère aux trois manuels n'ayant pratiquement aucun lien avec les compétences disciplinaires, nous pouvons en conclure que la forme du manuel semble plus offrir de l'information, sans l'intégrer dans une tâche en lien avec l'une des trois compétences disciplinaires de la réalité sociale. Cela rend alors complexe l'application du programme de formation, dans le cas où le manuel représente l'outil unique de l'enseignant. Par contre, nous pouvons remarquer que le manuel *Regards sur les sociétés* intègre ses documents dans une activité en lien avec une compétence disciplinaire environ 2 fois sur 3.

5.3.3 Origines des sources

Tout d'abord, il est intéressant de constater que, selon nos résultats, tous les manuels ont intégré des sources primaires dans le chapitre sur l'industrialisation. Dans le tableau suivant, il nous est possible de voir le pourcentage de sources primaires identifiées traitant de la période historique étudiée, ainsi que le pourcentage de sources primaires du passé, identifiées comme telles ou non, et des sources présentant la situation actuelle de la réalité sociale. Il est à considérer que, dans le cadre de la compétence disciplinaire en histoire 1 et 3, il est impératif de faire des liens avec le présent. Nous tiendrons donc compte des documents du présent, car ils tiennent lieu de sources primaires.

Tableau 7 : Sources primaires du passé et du présent

	D'hier à demain	Histoire en action	L'Occident en 12 évènements	Réalités	Regards sur les sociétés
Sources primaires du passé identifiées	70% 63 sources	63% 32 sources	64% 105 sources	67% 55 sources	66% 89 sources
Sources primaires du passé et du présent, identifiées ou non	79% 71 sources	78% 40 sources	88% 145 sources	81% 66 sources	78% 105 sources

Il est intéressant de constater qu'environ quatre sources sur cinq constituent des sources primaires, présentes ou passées, en lien avec la réalité sociale étudiée. Il y a donc un souci, dans tous les manuels, de fournir aux enseignants et aux élèves des sources traitant des concepts en lien avec l'époque étudiée.

Outre le pourcentage, il est aussi intéressant de s'arrêter au nombre de sources correspondant à chacun des manuels. Effectivement, tous les manuels ne mettent pas un nombre élevé de sources à la disposition des élèves. Même si les pourcentages associés à la place faite aux sources sont pratiquement semblables d'un manuel à l'autre, la quantité diffère. Celui proposant le plus des sources primaires est le manuel *L'Occident en 12 évènements*, avec 145 documents. Ensuite, nous retrouvons *Regards sur les sociétés*, avec 105 sources. Nous pouvons remarquer que ces deux manuels se démarquent dans le nombre de sources primaires, passées ou présentes, offertes aux élèves.

5.3.4 La pertinence l'usage des sources

Nous définirons maintenant la pertinence de l'usage des sources primaires dans les manuels. Nous nous sommes basé sur les exigences du MELS incluses dans les programmes d'histoire. Nous définirons la place des concepts, des compétences disciplinaires en histoire et la place des tâches complexes en lien avec la pensée historique dans les manuels au secondaire.

Dans chacune des réalités sociales à étudier en histoire, de la première à la quatrième secondaire, les concepts représentent le squelette des situations d'apprentissage que l'enseignant doit présenter aux élèves. Dans les manuels que nous avons analysés, les sources sont, dans 99% des cas, en lien avec l'un des concepts de la réalité sociale. Les maisons d'édition ont donc respecté cette première exigence du MELS.

Ensuite, comme il est mentionné préalablement, deux manuels ont un pourcentage intéressant de lien avec les compétences disciplinaires directement dans le manuel. Nous traiterons donc seulement des manuels *L'Occident en 12 évènements* et *Regards sur les sociétés*.

Nos résultats indiquent que la majorité des documents, étant en lien avec une compétence disciplinaire (CD), sont en lien avec la CD2. Cela n'est pas anormal, car elle est évaluée à 40% du résultat global de l'élève. Par contre, la proportion consacrée est supérieure à ce pourcentage. *L'Occident en 12 évènements* ne respecte pas le pourcentage associé pour la CD1 (30%) et CD3 (30%). Pour ce qui est du manuel *Regards sur les sociétés*, la proportion est respectée pour la CD1 et la CD2, mais pas pour la CD3. Si l'on prend en considération que seulement deux des cinq manuels contiennent très peu de références directes aux CD, il faut donc que l'enseignant développe des situations d'apprentissage et d'évaluation à partir d'autres documents, car les manuels présentent peu de liens directs avec les CD.

Nous avons aussi vérifié la place de ces documents, intégrés dans une compétence disciplinaire, dans une tâche complexe en lien avec la pensée historique. Toujours les deux mêmes, *L'Occident en 12 évènements* et *Regards sur les sociétés*, sont les seuls ayant plus de 4 % de leurs documents en lien avec une tâche complexe. D'abord, *L'Occident en 12 évènements* contient environ 81% de ses documents faisant partie d'une tâche liée à une compétence disciplinaire qui intègre une tâche en lien avec la pensée historique, comme défini dans le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Dans le cas de *Regards sur les sociétés*, nous remarquons que c'est dans 56% des cas. Il y a donc un souci, malgré la structure de récit unique des manuels, d'intégrer des réflexions en lien avec les compétences disciplinaires et aussi, mais dans moins de cas, en lien avec la pensée historique. Par contre, si l'on prend en compte tous les manuels, un document est en lien avec une compétence disciplinaire seulement dans 29% des cas et en lien avec une tâche incluant la pensée historique dans seulement 20% des cas.

5.3.5 Bilan des forces et des faiblesses des cinq manuels

Nous avons maintenant des informations pertinentes afin de dresser un portrait général de chacun des cinq manuels en fonction de la présence et de l'usage des sources primaires. Nous tenons à rappeler que nous jugeons seulement la place qu'elles occupent dans les manuels, en ne considérant pas l'apport possible des dispositifs contenus dans les ensembles didactiques ni les sites Web des maisons d'édition.

D'une part, les manuels *D'hier à demain*, *Histoire en action* et *Réalités* ne semblent pas intégrer de façon adéquate leurs différents documents. L'un des aspects positifs est que l'ensemble des manuels offre une majorité de documents sous forme de sources primaires et chacune des images est en lien avec au moins un concept de la réalité sociale étudiée. Par contre, l'usage des documents n'est pas très élaboré, car ceux-ci semblent appuyer le récit narratif plutôt que servir un processus d'apprentissage de la pensée historique. Le manuel *D'hier à demain* ne fait aucun lien direct avec les compétences disciplinaires, le manuel *Histoire en action* le fait dans 5% des cas et le manuel *Réalité*, dans moins de 2 % des cas. *D'hier à demain* n'intègre pas de document dans une tâche complexe en lien avec la pensée historique et ce sont les mêmes proportions pour les deux autres manuels, le manuel *Histoire en action* 5% du temps et le manuel *Réalité* moins de 2 % des cas, que pour la présence d'une compétence disciplinaire. *Réalités* ne présente aucun lien entre les documents, tandis que *D'hier à demain* et *Histoire en action* font de tels liens dans environ 10% des cas. En résumé, ces trois manuels présentent des sources primaires, mais ne mettent pas en place des outils intéressants pour les utiliser de façon satisfaisante, selon les critères du MELS.

D'autre part, nos résultats de recherche montrent que les deux autres manuels, *L'Occident en 12 événements* et *Regards sur les sociétés*, semblent intégrer plus d'usages possibles avec les documents qu'ils présentent. Tout d'abord, il y a

suffisamment de sources primaires et ces dernières sont toujours en lien avec les concepts du chapitre. De plus, nous remarquons une certaine intégration des compétences disciplinaires et la création de tâche complexe en lien avec la pensée historique, surtout en ce qui concerne le manuel *Regards sur les sociétés*. Nous constatons le même phénomène dans les liens créés entre les documents de la réalité sociale.

Il est intéressant de voir que l'un des manuels intégrant le plus les prescriptions du MELS et des chercheurs au niveau de la présence et l'utilisation de sources primaires fut l'un des manuels ouvertement critiqués sur la place publique, soit *L'Occident en 12 évènements*. Ce dernier se démarque tout particulièrement par la quantité de sources primaires qu'il offre, 116 sur les 362 disponibles dans les cinq manuels, ainsi que par l'effort pour intégrer des activités en lien avec les compétences disciplinaires et la pensée historique, dans environ 40% des cas.

Le manuel *Regards sur les sociétés* se démarque dans toutes les catégories étudiées, que ce soit par son nombre de sources primaires, en deuxième position avec 89, ou par les utilisations qu'il en fait. Dans un peu plus du 2/3 des cas, les documents présentés sont reliés à au moins une compétence disciplinaire ou à une tâche complexe en lien avec la pensée historique.

En conclusion, il ressort de cette recherche que, selon les critères de notre grille d'analyse des sources présentées dans les manuels, le manuel *Regards sur les sociétés* a intégré les prescriptions du MELS et des chercheurs davantage que les autres manuels. Ensuite vient le manuel *L'Occident en 12 évènements*, qui présente aussi plusieurs résultats intéressants. Les trois autres manuels, *D'hier à demain*, *Histoire en action* et *Réalités*, n'accordent pas assez ou n'accordent pas du tout de place à l'usage des sources primaires.

Conclusion

L'objectif de notre recherche était de définir l'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en *Histoire et éducation à la citoyenneté*. À la suite des critiques des manuels de l'ancienne *réforme*, nous avons décidé d'analyser la place qu'occupent les sources dans les manuels du programme de formation actuel.

Notre cadre théorique nous a permis d'établir les faits suivants. D'abord, le MELS prescrit la présence de sources dans l'apprentissage des élèves. Par contre, il ne définit pas la nature de ces sources. Nous avons donc déterminé ce que représente une source primaire valable pour le niveau secondaire. Aussi, nous avons défini les types de sources et les liens possibles avec la pensée historique. Ce dernier point nous a permis de relier l'utilisation des sources primaires à la deuxième compétence disciplinaire, *Interpréter un enjeu historique*.

À la suite des différentes observations faites dans notre cadre théorique, nous avons conçu une grille d'analyse nous permettant de recenser les sources primaires dans les manuels. Dans notre méthodologie, nous avons présenté et expliqué cette grille. Nous avons étudié la réalité sociale *L'industrialisation, une révolution économique et sociale*, qui fut sélectionnée façon aléatoire, dans les cinq manuels agréés par le MELS de la deuxième année du premier cycle du secondaire. Cela nous a permis de dresser un portrait général des documents présents dans les ouvrages les plus utilisés par les élèves.

L'analyse de nos résultats nous a permis de fournir les outils nécessaires afin de répondre à notre question de recherche. Notre premier constat fut de remarquer la présence majoritaire des sources primaires dans les manuels. Par contre, celles-ci n'étaient pas toujours incluses dans une situation d'apprentissage incluant au moins une compétence disciplinaire et, dans encore moins de cas, dans une tâche complexe en lien avec la pensée historique. Les documents inclus dans les manuels servent, en

majorité, plus à appuyer le discours narratif du chapitre. Les sources présentes dans les manuels sont uniquement des images et des textes. Il est intéressant de constater qu'il y a une majorité d'images, probablement afin de rendre plus attrayants les manuels. Autre aspect positif, pratiquement tous les documents que nous avons recensés dans les manuels sont en lien avec au moins un concept de la réalité sociale. Cela nous permet de voir que les auteurs des manuels se sont fondés sur les bases prescrites dans le programme de formation. Par contre, seuls deux manuels, *L'Occident en 12 évènements* et *Regards sur les sociétés*, contenaient un nombre pertinent de liens avec une compétence disciplinaire, une tâche complexe en lien avec la pensée historique et entre les documents.

Malgré les critiques faites envers les manuels, ces derniers restent les outils les plus utilisés par les enseignants. Il faut donc voir si cet outil unique est conséquent avec le type de formation nécessaire pour atteindre les objectifs du MELS. Au regard de l'analyse réalisée, nous considérons que tous les manuels disponibles au premier cycle du secondaire ne fournissent pas toutes les bases souhaitables. Si cet outil est unique, il faut donc qu'il mette en place tous les éléments utiles à l'apprentissage de l'histoire. La présence de sources primaires n'est pas garante leur utilisation. Donc, à la suite de l'analyse de nos résultats, nous sommes en mesure d'affirmer que seulement deux manuels, sans être parfaits, présentent leurs sources primaires en fonction du travail que l'enseignant doit faire faire à l'élève : *L'Occident en 12 évènements* et *Regards sur les sociétés*. Rappelons encore une fois que notre recherche se base uniquement sur l'étude de l'usage des sources faites dans les manuels et ne nous permet pas de porter un jugement sur l'ensemble des éléments qui constituent le manuel.

Notre recherche nous amène à quelques pistes de réflexion, de nouvelles questions auxquelles il serait intéressant de répondre.

D'une part, nous avons constaté que la nature du manuel permettait seulement la présence de documents sous forme de textes et d'images. Par contre, il serait intéressant de voir comment le développement des services en ligne offerts par les maisons d'édition pourrait permettre de proposer une variété plus grande de sources. Ainsi, le développement du manuel virtuel permettra peut-être de remédier à cette lacune. Par contre, il faut aussi considérer que tous les milieux scolaires ne peuvent pas se permettre de fournir aux élèves un nombre suffisant de postes informatiques, malgré les investissements consentis dans ce domaine.

D'autre part, il serait pertinent de vérifier, dans une autre recherche, si l'élève est en mesure de saisir la différence entre les types de sources et l'utilité de ces sources. Comme mentionné dans notre cadre théorique, l'élève ne voit pas les différentes utilités des documents qui lui sont offerts et a souvent une grande confiance envers les manuels. Il faudrait donc essayer de déterminer de quelles façons les enseignants pourraient arriver à rendre pertinente l'utilisation de sources primaires dans l'apprentissage des élèves, sachant qu'elles sont essentielles pour un apprentissage adéquat de l'histoire, selon les conclusions actuelles des chercheurs et du MELS

Aussi, après que le *Renouveau pédagogique* soit appliqué à tous les niveaux de secondaire, il serait pertinent de voir si, dans leur pratique, les enseignants en histoire utilisent encore en majorité le manuel scolaire comme unique source d'information. De plus, maintenant que nous savons que les manuels ont un pourcentage significatif de sources primaires, nous pouvons nous demander si les enseignants les utilisent et en voient la pertinence dans l'apprentissage de l'histoire.

Pour ce qui est de la présence des sources primaires dans les manuels, notre étude se limite à un seul chapitre des manuels. De plus, la réalité sociale étudiée se déroule durant le 19^e siècle jusqu'au début du 20^e siècle. Cette période historique est rapprochée d'aujourd'hui et de nombreuses sources primaires, autant iconographiques

qu'écrites, sont assez facilement disponibles. Par contre, il serait intéressant de voir si les proportions disponibles sont semblables dans les époques plus reculées dans le temps.

Pour conclure, cette recherche nous a permis de jeter un premier regard sur la place et l'usage des sources primaires dans les manuels de la réforme de l'éducation au Québec. Nous pouvons voir que certaines erreurs des manuels du passé ont été corrigées, mais, dans la majorité des cas, un travail important reste à faire pour satisfaire les demandes du MELS et tenir compte des résultats des recherches dans ce domaine. Les quelques réponses que nous apportons sur la présence des sources primaires dans les manuels nous amènent à nous poser d'autres questions fondamentales afin d'offrir aux élèves une formation de qualité en histoire.

Annexe I : Tableau d'évaluation

Tableau d'évaluation des sources dans les manuels				
Ensemble didactique :	Partie : _____	Page : _____	Lettre : _____	1) Numéro de la source :
2) Type de documents présent dans l'ensemble didactique	TA) Texte (Statistique)	TB) Image	TC) Audio, Objet, Communauté	
3) Origine de du document	<p>O1 : Le document provient de l'époque de la réalité sociale.</p> <p>O2 : Le document traite de l'époque, mais rien ne nous permet de déterminer sa datation.</p> <p>O3 : Le document ne provient pas de l'époque étudiée, mais tente d'en reproduire l'essence.</p> <p>O4 : Le document n'a aucun lien avec la réalité sociale étudiée, dans le passé ou le présent.</p> <p>O5 : Élément du présent en lien avec la réalité sociale</p>			
4) Justification de l'évaluation de cette source				
<p>JL1 : Lien avec l'un ou plusieurs concepts de la réalité sociale.</p> <p>JL2 : Aucun lien les concepts de la réalité sociale</p> <p>(MELS)</p>	<p>Compétences disciplinaires</p> <p>JC1 : Compétence 1</p> <p>JC2 : Compétence 2</p> <p>JC3 : Compétence 3</p> <p>JC0 : Compétence non identifiée (MELS)</p>	<p>JT1 : La tâche associée à la source est en lien avec la pensée historique.</p> <p>JT2 : La tâche associée à la source n'est pas en lien avec la pensée historique.</p> <p>JT3 : Aucune tâche associée.</p>		
5) Relation(s) avec une ou plusieurs autres sources	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> RO : oui RN : non </div>			

Bibliographie

ALRIDGE, D. (2006). « The limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr », *Teachers College Record*, 108 (4), p. 662-686.

AFFLERBACH, P. et B. VanSledright (2001). « Hath! Doth! What?: Middle Graders Reading Innovative History Texts », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(sn), p. 696-707.

ARCHAMBAULT, J. et C. Richer (2002). « Comment aider les élèves à développer des compétences? », *Vie pédagogique*, 123, avril-mai, p. 18-21.

BARTON, K. C. (2008). « Students' ideas about history » dans Levstik, L. S. et C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education*, New York, p. 239-258.

BARTON, K. C. (2001). « Primary children's understanding of the role of historical evidence: Comparisons between the United States and Northern Ireland. », *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2), p. 21-30.

BARTON, K.C. et L.S. LEVSTIK (2004). *Teaching history for the common good*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 288 p.

BIBLIOTHÈQUE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (2009). *Choisir les sources primaires à consulter : sources primaires, secondaires, et tertiaire*, Université de Montréal, [En ligne] :

<http://www.bib.umontreal.ca/infosphere/sciences/module3/choisirdocuprim.html>

BRITT et coll. (2000). « The sourcer's Apprentice: A tool for document-supported history instruction », dans Stearns P., P. Seixas et S. Wineburg (éd.). *Knowing, teaching, and learning history*. New York: New York University Press, p. 437-470.

CHOWEN, B. W. (2006). *Teaching Historical Thinking: What Happened in a Secondary School World History Classroom*, Thèse de doctorat inédite, University of Texas, 230 p.

COHEN, D. J. (2005). « By the book: Assessing the place of textbooks in U.S. survey courses », *The Journal of American history*, 91 (4),
<http://chnm.gmu.edu/ressources/essays/d/33>

DALONGEVILLE, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire : l'expérience de l'altérité*, Paris, Éditions L'Harmattan, 312 p.

DEMERS, S., D. LEFRANÇOIS et M.-A. ÉTHIER (2010). « Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire », Dans Cardin, J.-F. , A. Meunier A. et M.-A. Éthier , *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes*. Montréal, Multimondes, p. 213-245.

ÉTHIER, M.-A. (2001). *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, 291 pages.

ÉTHIER, M.-A. (2006). « Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique », *Canadian Journal of Education*, Vol. 29 (no 3), p. 650-683

ÉTHIER, M.-A. et D. LEFRANÇOIS (2009). « L’histoire et l’éducation à la citoyenneté : quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d’histoire? », *Formation et profession, Bulletin du CRIFPE, Dossier Le programme d’Histoire et éducation à la citoyenneté, Vol. 16* (no. 1), p. 25-28.

KARSENTI, T. et L. SAVOIE-ZAJC (2004). « La recherche en éducation : étapes et approches », Sherbrooke, Éditions du CRP, 322 p.

LANOIX, A. (2008). « L’enseignement de l’histoire et la formation des identités nationales au Québec et au Canada », dans BOUVIER, F. et M. SARA-BOURNET, *L’enseignement de l’histoire au début du XXI^e siècle au Québec*, Éditions Septentrion, Québec, 182 p.

LAVILLE, C. (1984). « Le manuel d’histoire : pour en finir avec la version de l’équipe gagnante », dans MONIOT H. (dir.), *Enseigner l’histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, p.77-91

LAVILLE, C. (2002). « Que (re)viendrait faire la mémoire dans l’enseignement de l’histoire? » *Encounters on Education, vol. 3*, p. 5–25.

LEBRUN, J., J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (2006). « La conception, la sélection et l’utilisation du matériel didactique et pédagogique : des enjeux socioéducatifs multiples », dans LEBRUN, Johanne, Johanne BÉDARD, Abdelkrim HASNI et Vincent GRENON, *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l’appropriation ou déterminant de l’intervention éducative*, Québec, Presses de l’Université Laval, p. 1-12.

LEBRUN, J. (2004). « Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001 », Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 1 (no 3), p. 509 à 533.

LEFRANÇOIS, D., M.-A Éthier (2008). « Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions ». Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2) : 443-464.

LÉTOURNEAU, J. (2006). *Le coffre à outils pour chercheur débutant*, Éditions Boréal, Québec, 260 p.

LIBRARY OF CONGRESS. « Using Primary Sources in the Classroom » [en ligne] : <http://lcweb2.loc.gov/learn/lessons/primary.html> (Site Web consulté le 10 mai 2009)

MONIOT, H. (1993). *La didactique de l'histoire*. Nathan pédagogie, Paris, 256 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Gouvernement du Québec. 633 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique : Enseignement primaire et secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec. 17 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Les programmes de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Gouvernement du Québec. 612 p.

OGLE, D. et coll. (2007). *Building Literacy in Social Studies*. Éditions illustrated, 210 p. Disponible en ligne : <http://books.google.com/books?id=BeAJ68OBFpYC&dq=Ogle,+Klemp+et+McBride>

PAXTON, R. (1999). « A deafening silence: history textbooks and the students who read them », *Review of educational research*, 69 (3), p. 315-339.

PERFETTI et coll. (2001). « How students use texts to learn and reason about history uncertainty », dans *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, eds. M. Carretero and J. F. Voss, p. 257-283.

SABOURIN, C. (2008). « Un manuel d'histoire truffé d'erreurs », *La Presse* [en ligne] : <http://www.cyberpresse.ca/actualites/200809/08/01-658655-un-manuel-dhistoire-truffe-derreurs.php>, 16 aout 2008.

STEARNS P., P. Seixas et S. Wineburg (éd.) (2000). *Knowing, teaching, and learning history*, New York, New York University Press, 482 p.

SEIXAS, P. (2000). « Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools », dans STEARNS, P., P. SEIXAS & S. WINEBURG, *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*, New York, New York University Press, 482 p.

WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphie, Temple University Press, 255 p.

WINEBURG, S. (2001). « On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy », *American educational research journal*, 28(4). p. 495-519.

WINEBURG, S. et D. MARTIN (2004). « Reading and rewriting history », *Educational leadership*, 62(1), p. 42-45.

WAKEFIELD, J. (2006). « Textbook usage in the united states: The case of U.S. history ». Présenté lors du *International Seminar on Textbooks*, Santiago, Chili, Avril 19-21, 8 p.