

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
LAURENCE MURRAY-DUGRÉ

ÉTUDE SUR LA MISE EN PLACE DES TECHNIQUES EN HISTOIRE ET  
ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ FAITE PAR DES ENSEIGNANTS DU  
PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

JUILLET 2016

## Sommaire

Cette recherche étudie la mise en place des techniques en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) faite par les enseignants du premier cycle du secondaire. Plus spécifiquement, nous souhaitons décrire les pratiques enseignantes liées à l'enseignement, à l'exploitation ou à l'utilisation de ces huit techniques en HÉC identifiées par le MÉLS (2005). Celles-ci sont : interpréter une ligne du temps, réaliser une ligne du temps, interpréter une carte, réaliser une carte, interpréter un document écrit, interpréter un document iconographique, interpréter un tableau et un diagramme et construire un tableau et un diagramme<sup>1</sup>. Dans cette optique, nous tentons de répondre aux trois questions de recherche suivantes : comment ces techniques en HÉC sont-elles enseignées en classe, comment sont-elles exploitées en classe et comment sont-elles utilisées en classe?

Pour ce faire, nous optons pour une recherche de nature qualitative où douze enseignants du premier cycle du secondaire sont rencontrés lors d'entretiens semi-structurés. Ceux-ci affirment tous employer les techniques dans la planification et le déroulement de leurs cours. À l'aide d'un guide d'entretiens, nous questionnons les participants sur la mise en place de chaque technique spécifique dans leur classe ainsi que sur des thèmes préalablement ciblés qui sont connexes à la mise en place des techniques en HÉC. Puis, à la suite d'une analyse de contenu, des thèmes périphériques ont émergé des données recueillies. L'ensemble de ces thèmes a permis de constater, en se rapportant aux concepts présentés dans le cadre de référence, que la mise en place des techniques se réfère à leur utilisation comme stratégie d'apprentissage ou comme stratégie d'enseignement. L'analyse des données recueillies a aussi permis d'observer que les enseignants participants considèrent tous la mise en place de deux techniques spécifiques comme un processus en changement, commençant par l'enseignement d'un

---

<sup>1</sup> Ces techniques font l'objet d'une description plus exhaustive dans la section 1.3.

processus de réalisation jusqu'à son acquisition comme un savoir-faire. Ces deux techniques correspondent à la réalisation d'une ligne du temps ainsi qu'à la réalisation d'une carte.

## Table des matières

<b>Sommaire.....</b>	<b>i</b>
<b>Liste des abréviations .....</b>	<b>vi</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>vii</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>8</b>
<b>La problématique.....</b>	<b>9</b>
1.1    Bref historique .....	9
1.2    L'état de la documentation sur les techniques .....	9
1.3    Les huit techniques en HÉC.....	11
1.3.1 Interprétation d'une ligne du temps. ....	12
1.3.2 Réalisation d'une ligne du temps. ....	12
1.3.3 Interprétation d'une carte.....	13
1.3.4 Réalisation d'une carte.....	14
1.3.5 Interprétation d'un document écrit.....	14
1.3.6 Interprétation d'un document iconographique.....	15
1.3.7 Interprétation d'un tableau et d'un diagramme.....	16
1.3.8 Construction d'un tableau et d'un diagramme.....	17
1.4    Le rôle des enseignants en HÉC .....	17
1.4.1 Le rôle prescrit des enseignants en HÉC.....	17
1.4.2 Différents postulats sur le rôle joué des enseignants en HÉC.....	18
1.5    Portée sociale et scientifique.....	19
1.6    Questions et objectif de recherche .....	20
<b>Le cadre de référence.....</b>	<b>22</b>
2.1    La définition d'une technique comme procédé.....	22
2.1.1 Le « savoir procédural ».....	23
2.2    La définition d'une technique comme acquis .....	25
2.2.1 Le « savoir-faire ».....	25
2.3    Stratégies pédagogiques.....	27

2.3.1	Stratégies d'enseignement.....	27
2.3.2	Stratégies d'apprentissage.....	29
<b>La méthodologie.....</b>		<b>31</b>
3.1	Type de recherche.....	31
3.2	La collecte des données.....	32
3.3	La démarche d'analyse.....	37
<b>Présentation et interprétation des résultats.....</b>		<b>40</b>
4.1	Catégorisation possible entre les participants.....	40
4.2	Thèmes connexes aux techniques en HÉC.....	43
4.2.1	La formation professionnelle.....	44
4.2.2	Utilité d'enseigner les techniques en HÉC.....	45
4.2.3	Matériel didactique utilisé.....	47
4.2.4	Rôle de l'élève.....	48
4.2.5	Rôle de l'enseignant.....	48
4.2.6	L'intégration des techniques par l'élève.....	49
4.3	Les huit techniques en HÉC.....	51
4.3.1	La réalisation d'une ligne du temps.....	51
4.3.2	L'interprétation d'une ligne du temps.....	52
4.3.3	La réalisation d'une carte.....	53
4.3.4	L'interprétation d'une carte.....	54
4.3.5	L'interprétation d'un document écrit.....	55
4.3.6	L'interprétation d'un document iconographique.....	55
4.3.7	L'interprétation d'un tableau et d'un diagramme.....	56
4.3.8	La construction d'un tableau et d'un diagramme.....	56
4.4	Les thèmes périphériques relatifs aux techniques en HÉC.....	57
4.4.1	Une histoire que l'on dit « racontée » ou un abandon des visées du programme actuel.....	58
4.4.2	La maturité intellectuelle chez les élèves.....	59
4.4.3	Le manque de temps.....	60
4.4.4	La récurrence possible des techniques en HÉC.....	61

4.4.5 Le français, un obstacle à l'apprentissage.....	62
<b>La synthèse et la discussion des résultats.....</b>	<b>64</b>
5.1 La technique considérée comme un processus en changement.....	65
5.2 Discussion sur la mise en place des techniques comme stratégies d'apprentissage ....	68
5.3 Discussion sur la mise en place des techniques comme stratégies d'enseignement ....	71
5.4 Discussion sur la mise en place des techniques et la pratique enseignante.....	72
<b>Conclusion .....</b>	<b>76</b>
<b>Liste de références.....</b>	<b>78</b>
<b>Appendice A .....</b>	<b>83</b>

**Liste des abréviations**

HÉC	Histoire et éducation à la citoyenneté
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PDA	Progression des apprentissages
PFÉQ	Programme de formation à l'école québécoise
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation

## Remerciements

Je tiens à remercier Félix Bouvier, mon directeur de recherche, pour ses judicieux conseils et son partage de nombreuses connaissances de la didactique de l'histoire au secondaire. Son expertise m'a permis de réaliser ce projet qui m'était cher.

Je remercie aussi d'autres étudiants à la maîtrise en éducation à l'UQTR. Marilyne, Katryne, Marie-Michèle et Sophie, vous m'avez permis de me questionner et d'approfondir ces nombreux questionnements en lien avec le domaine des sciences de l'éducation dans lequel nous grandissons ensemble.

Enfin, je remercie ma famille, mes amis et mon amoureux Renaud pour ces nombreux encouragements et leur compréhension à l'égard de mon implication dans mes études.

## Introduction

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), regroupant les exigences du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) quant à l'encadrement de l'enseignement au Québec aux niveaux primaire et secondaire, établit les principaux thèmes à aborder en classe. Plus spécifiquement, dans le cadre de l'enseignement au premier cycle du secondaire, le MÉES exige, en annexe de son programme datant de 2005 (MÉLS, 2005a), l'enseignement de huit techniques en cours d'histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC).

Cependant, par nos propres observations en milieu éducatif, nous constatons à priori que l'enseignement des techniques est peu discuté. Nous nous questionnons ainsi sur le respect des exigences établies par le MÉES quant à cet enseignement et sur les moyens utilisés par les enseignants pour développer ces techniques chez leurs élèves. Cela étant, la motivation première qui nous habite est de produire un constat de la mise en place des techniques dans l'enseignement au premier cycle du secondaire et ainsi, relativement à ce constat, d'apporter éventuellement une aide supplémentaire aux enseignants.

Cet essai propose d'abord un chapitre faisant état de la problématique de la recherche. Elle présente les exigences du programme et le rôle des enseignants par rapport à celui-ci. Le deuxième chapitre propose un cadre de référence dans lequel nous distinguerons les différents concepts en lien avec les techniques. Le troisième chapitre présente la démarche méthodologique qui est effectuée. Le quatrième chapitre fait état de l'interprétation des résultats. En regard de l'attitude et des gestes posés par les praticiens en ce qui touche l'enseignement, l'exploitation et l'utilisation des techniques, le cinquième est consacré à la discussion de ces mêmes résultats.

## **Chapitre I**

### **La problématique**

#### **1.1 Bref historique**

À partir de 2005, la dernière réforme globale du système éducatif atteint l'ordre d'enseignement secondaire, celle-ci basée sur une approche par compétences. À cette époque, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) adopte par ailleurs un nouveau nom : le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). Cette réforme met en place le cours actuel d'histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle d'enseignement. Ce cours vise directement le développement de l'élève et son apport à la société (MÉLS, 2005a). Il tente de lui offrir des outils lui permettant de créer sa propre vision du monde et ainsi comprendre les enjeux sociaux, politiques, économiques et culturels de sa collectivité par l'étude de l'histoire, dorénavant jointe explicitement à l'éducation à la citoyenneté. Cette approche est toujours en place.

#### **1.2 L'état de la documentation sur les techniques**

Depuis cette réforme pédagogique, les enseignants du Québec ont dû modifier les contenus de leur enseignement, ainsi que la manière dont ils l'appliquent (Chiasson-Desjardins, 2013). Le cours d'histoire en fait évidemment partie. Au premier cycle du secondaire, le MÉLS prescrit le cours d'HÉC par le biais du PFÉQ. En 2010, le MÉLS propose un document supplémentaire aux enseignants, la *Progression des apprentissages* (PDA). En annexe de ce document, il est suggéré au personnel enseignant d'inclure des techniques aux situations d'apprentissage prévues en classe, déjà présentes dans les programmes de 1982. On compte actuellement huit techniques (MÉQ, 1982a, 1982b; MÉLS, 2005a).

Les huit techniques utilisées en HÉC au premier cycle du secondaire sont :

- 1- Interpréter une ligne du temps
- 2- Réaliser une ligne du temps
- 3- Interpréter une carte
- 4- Réaliser une carte
- 5- Interpréter un document écrit
- 6- Interpréter un document iconographique
- 7- Interpréter un tableau et un diagramme
- 8- Construire un tableau et un diagramme

De surcroît, la PDA implique de mettre fin, en deuxième année du premier cycle du secondaire, à l'acquisition de connaissances en lien avec les techniques présentées. Cela signifie que le MÉLS exige que les élèves, en fin de premier cycle, comprennent ces techniques et sachent comment les appliquer, puis les interpréter. Bien que les exigences du PFÉQ (MÉLS, 2005a) et de la PDA (MÉLS, 2010) soient explicites concernant l'apprentissage de ces techniques, certains enseignants semblent ne pas les enseigner, ni les exploiter auprès des élèves et nous soumettons comme hypothèse préalable que les élèves semblent peu les connaître et ne doivent donc pas savoir comment les exploiter. Par ailleurs, les écrits scientifiques ne font que rarement état de l'application des techniques au sein de la pratique enseignante.

À l'heure actuelle, le *Programme de formation de l'école québécoise* n'identifie les techniques qu'à une seule reprise (MÉLS, 2005a). Les exigences du MÉLS sont claires quant au fait que les techniques doivent faire l'objet d'un enseignement, mais uniquement en annexe de la *Progression des apprentissages* qui, rappelons-le, a fait son apparition en 2010. Cet emplacement ne mettrait pas véritablement en valeur les exigences du ministère. De plus, le MÉLS (2010), par respect de l'autonomie professionnelle, semble limiter les détails quant à la façon de les enseigner ou de les

exploiter, puisque les seules indications disponibles font référence aux éléments que l'élève devrait être capable d'identifier à la fin du premier cycle du secondaire. La section 1.3 de notre essai fait d'ailleurs état de chaque élément prescrit par le programme.

Outre ces indications, l'enseignant a accès aux matériaux didactiques présentés par les conseillers pédagogiques, ainsi qu'aux guides pédagogiques fournis par les multiples maisons d'édition, qui ont, pour la plupart, des références aux techniques d'apprentissage en HÉC. Plusieurs sont par ailleurs approuvés par le MÉLS (2015), mais ne respectent pas toutes les indications proposées par celui-ci quant aux techniques en HÉC. Néanmoins, l'enseignant peut se référer à un ouvrage publié par la collection ERPI intitulé *Boîte à outils en univers social* (Pageau, 2008), qui détaille largement comment exploiter les techniques en HÉC. Finalement, il peut aussi s'inspirer de certaines références didactiques, notamment chez Martineau (2010). Ainsi, malgré le fait que le ministère donne peu d'indications sur la façon d'enseigner et d'exploiter les techniques d'apprentissage en HÉC, les enseignants peuvent se référer à différents types d'ouvrages pour mieux comprendre comment les mettre en pratique.

### **1.3 Les huit techniques en HÉC**

La PDA (MÉLS, 2010) présente les éléments que les élèves du premier cycle du secondaire devraient, au terme de ce cycle, pouvoir identifier. Dans cette section, chaque technique est présentée. Il s'agit de l'interprétation d'une ligne du temps (1.3.1) et sa réalisation (1.3.2), l'interprétation d'une carte (1.3.3) et sa réalisation (1.3.4), l'interprétation d'un document écrit (1.3.5) et d'un document iconographique (1.3.6), l'interprétation d'un tableau et d'un diagramme (1.3.7) et finalement, leur construction (1.3.8). L'ensemble de ces techniques est présenté sous la forme d'une série d'étapes. Pour accompagner notre définition de chaque technique proposée par la PDA (MÉLS,

2010), nous nous référons aussi à Pageau (2008) qui suggère certaines informations supplémentaires que nous jugeons essentielles à leur compréhension.

### **1.3.1 Interprétation d'une ligne du temps**

Pour faciliter l'interprétation d'une ligne du temps par l'élève, plusieurs étapes doivent être présentées. Cela commence par le décodage de l'échelle chronologique (MÉLS, 2010). Pour y arriver, l'élève doit trouver la durée totale de la ligne du temps, repérer la durée représentée par chaque intervalle et finalement, mesurer la longueur de chaque intervalle pour obtenir une échelle en cm : ans (Pageau, 2008). La deuxième étape consiste à relever l'information (MÉLS, 2010). Pour ce faire, l'élève doit repérer le titre. Cette étape lui permet de comprendre le but de la ligne du temps proposée, le libellé des données en lien avec les intervalles, les événements présentés et la légende (Pageau, 2008). La dernière étape consiste à analyser l'information. Généralement, cette étape vise à mettre en relation des durées, à dégager des séquences et des tendances et à dégager la continuité et le changement selon la période étudiée (MÉLS, 2010).

### **1.3.2 Réalisation d'une ligne du temps**

Pour réaliser une ligne du temps, l'élève détermine d'abord son intention (MÉLS, 2010). Plus spécifiquement, il précise le but recherché par cette réalisation (Pageau, 2008). Par la suite, l'élève doit pouvoir sélectionner l'information nécessaire pour répondre à la finalité de cette réalisation (MÉLS, 2010). Pageau (2008) propose à l'élève de produire une liste de faits ou d'événements en y ajoutant les dates correspondantes et les acteurs/personnages d'importance. Selon la PDA, l'étape suivante consiste à tracer et à orienter un axe (MÉLS, 2010). L'élève détermine ensuite une unité de mesure, soit en années, en décennies ou en siècles, à l'aide de la liste de faits ou d'événements préalablement établis. Il calcule aussi la durée totale à représenter. Pour ce faire, l'élève

arrondit les nombres correspondant à la première date de la chronologie et à la date la plus récente (Pageau, 2008). Par la suite, l'élève « soustrait la date la plus ancienne de la date la plus récente » (Pageau, 2008, p. 9) pour obtenir la durée totale de la ligne du temps à réaliser. La prochaine étape vise à établir l'échelle chronologique (MÉLS, 2010). Pour cette étape, l'élève reprend la durée totale trouvée et choisit l'intervalle de temps le plus approprié en fonction de la liste de faits ou d'événements. Il doit ensuite mesurer la longueur de l'axe dessiné et diviser celui-ci en intervalles. L'échelle chronologique se mesure en centimètre par l'unité de mesure déterminée (Pageau, 2008). Finalement, la dernière étape vise à inscrire l'information sur la ligne du temps. L'élève doit ainsi inscrire les années correspondant à chaque intervalle, de même que les événements et dates provenant de la liste. Il termine la réalisation de sa ligne du temps en y attribuant un titre pertinent en fonction du but identifié au départ (MÉLS, 2010).

### **1.3.3 Interprétation d'une carte**

Premièrement, l'interprétation d'une carte débute nécessairement par la lecture du titre (MÉLS, 2010). Deuxièmement, l'élève prend connaissance de l'échelle et de l'orientation de la carte, c'est-à-dire qu'il repère l'échelle inscrite sur la carte, ainsi que la rose des vents. Troisièmement, il lui faut situer l'espace cartographié. Aucune information supplémentaire n'est proposée par la PDA concernant la réalisation de cette étape (MÉLS, 2010). De surcroît, Pageau (2008) ne présente pas l'interprétation d'une carte historique de la même façon. Par la suite, la quatrième étape vise à décoder les signes et les symboles présents dans la légende (MÉLS, 2010). Celle-ci semble essentielle pour réaliser la suivante, repérer des données statiques ou dynamiques (MÉLS, 2010), pour favoriser un lien entre les éléments présents dans la légende et la représentation de ceux-ci sur la carte (Pageau, 2008). Pour la dernière étape, l'élève appuie son interprétation à l'aide des informations indiquées sur la carte (MÉLS, 2010). En ce sens, l'élève se questionne sur ce que la carte lui apprend afin de lui permettre de mieux comprendre l'époque en question (Pageau, 2008).

### **1.3.4 Réalisation d'une carte**

Pour réaliser une carte dans un contexte historique, la PDA spécifie que l'élève détermine son intention de façon précise (MÉLS, 2010). La seconde étape vise à sélectionner l'information. Par la suite, l'élève doit dégager les éléments essentiels à la réalisation (MÉLS, 2010). L'élève peut ainsi produire une liste des informations pertinentes en fonction de l'intention déterminée (Pageau, 2008). Les prochaines étapes consistent à tracer la carte et à concevoir une légende. Pour ce faire, l'élève choisit des couleurs ou des symboles appropriés. Ceux qui apparaissent sur la carte doivent évidemment tous paraître dans la légende (Pageau, 2008). L'étape suivante consiste à indiquer l'échelle de la carte (MÉLS, 2010). Pour plus de facilité, Pageau (2008) propose de prendre deux lieux où la distance les séparant est connue, puis d'indiquer ces lieux sur la carte et de mesurer la distance entre les deux en centimètres. L'échelle se mesure souvent en centimètres pour représenter des kilomètres. Par la suite, l'élève doit situer sur la carte les éléments de la liste préparée à l'aide des couleurs et symboles proposés dans la légende (MÉLS, 2010). La dernière étape de la réalisation d'une carte dans un contexte historique nécessite que l'élève soit capable de lui donner un titre en fonction de l'intention déterminée au début de la procédure (MÉLS, 2010).

### **1.3.5 Interprétation d'un document écrit**

La PDA présente de nombreux éléments à identifier pour interpréter un document écrit à caractère historique. L'élève lit le titre (MÉLS, 2010). Dans ce sens, il pourra mieux comprendre l'intention première de l'auteur lors de l'écriture de ce document (Pageau, 2008). Deuxièmement, il repère le nom de l'auteur et sa fonction (MÉLS, 2010). Le but de cette étape est d'inciter l'élève à se questionner sur ce que peut lui révéler l'identité de l'auteur dans cette situation (Pageau, 2008). Troisièmement, l'élève détermine la nature du document (MÉLS, 2010). Pour ce faire, il observe

l'ensemble des éléments contenus dans ce document. Il peut retrouver l'information dans le titre, comme dans sa source. Quatrièmement, il faut trouver la source et la date, ou d'autres repères de temps (MÉLS, 2010). Lorsque l'élève repère la source, il identifie s'il s'agit d'un document de première ou de seconde main. Le fait de repérer la date implique cependant une difficulté qui est celle de distinguer la date d'écriture du document de la date de publication (Pageau, 2008). La cinquième étape vise donc à établir s'il s'agit d'un texte de l'époque étudiée ou non (MÉLS, 2010). Sixièmement, l'élève détermine le sujet en cause (MÉLS, 2010). Pageau (2008) propose à l'élève d'identifier l'idée principale de chaque paragraphe en notant celle-ci dans la marge. À la suite de cela, l'élève pourra plus facilement déterminer le sujet dominant du document à l'étude. Ces étapes consistent à regrouper les idées importantes et à les synthétiser (MÉLS, 2010). La dernière phase proposée par la PDA veut que l'élève soit capable de mettre en relation et de comparer l'information tirée de plusieurs documents (MÉLS, 2010).

### **1.3.6 Interprétation d'un document iconographique**

L'interprétation d'un document iconographique par l'élève nécessite elle aussi d'abord la lecture de son titre (MÉLS, 2010). Ce dernier peut notamment fournir des informations sur l'intention de l'auteur. Par la suite, l'élève détermine la nature du document. Il repère l'information pertinente dans son titre, dans sa source, ou encore par son observation plus approfondie. Ensuite, pour interpréter ce document, l'élève détermine le sujet principal (MÉLS, 2010). Il se questionne ainsi sur l'intention de l'auteur lors de la réalisation de ce document iconographique. L'intention peut être diverse : « représenter fidèlement la réalité, proposer une vision personnelle ou poser un regard critique ou humoristique sur une certaine réalité, etc. » (Pageau, 2008, p. 90). Finalement, l'élève complète l'interprétation d'un document iconographique en déterminant des liens, des acteurs, des circonstances et l'époque en question (MÉLS, 2010). Pour faciliter la réalisation de cette étape, Pageau (2008) propose à l'élève de

décomposer le document. Pour ce faire, l'élève doit pouvoir le séparer en trois plans, soit l'arrière-plan, le plan moyen et le plan rapproché et identifier ainsi les éléments pertinents composant chacun d'eux.

### **1.3.7 Interprétation d'un tableau et d'un diagramme**

La PDA (MÉLS, 2010) propose une série d'étapes dans le but d'interpréter un tableau et un diagramme dans un contexte historique. Premièrement, l'élève lit le titre (MÉLS, 2010). Cette lecture lui permet encore de dégager le sujet principal et de déterminer l'intention de l'auteur (Pageau, 2008). L'interprétation d'un tableau requiert la lecture des titres des lignes et des colonnes exposés (Pageau, 2008). L'interprétation d'un diagramme requiert plutôt le décodage par l'élève de la légende affichée (MÉLS, 2010; Pageau, 2008). L'étape suivante consiste à prendre connaissance de l'échelle (MÉLS, 2010). Pour interpréter un tableau, l'élève définit les unités de mesure utilisées (Pageau, 2008), tandis que pour interpréter un diagramme, l'élève repère plutôt les unités de mesure utilisées et évalue « l'ordre de grandeur des données en fonction de l'échelle de graduation de l'axe vertical » (Pageau, 2008, p. 48). Par la suite, à la fin du premier cycle du secondaire, l'élève prend connaissance de la nature de l'information présentée (MÉLS, 2010). Pageau (2008) n'évoque pas d'information supplémentaire quant à la réalisation de cette étape. Nous supposons cependant que cette étape peut inviter l'élève à vérifier la source des données présentées. Finalement, la dernière étape proposée par la PDA (MÉLS, 2010) vise à relever des données. Plus spécifiquement, pour interpréter un tableau, l'élève lit chacune des lignes et relie la donnée au titre de la colonne. Pour interpréter un diagramme, l'élève détermine plutôt « la valeur de chaque donnée à partir de la hauteur de chaque bande » (Pageau, 2008, p. 48).

### **1.3.8 Construction d'un tableau et d'un diagramme**

La dernière technique proposée par la PDA (MÉLS, 2010) vise la construction d'un tableau et d'un diagramme par l'élève. Premièrement, il détermine son intention (MÉLS, 2010). Deuxièmement, l'élève sélectionne l'information pertinente. Troisièmement, pour construire un tableau ou un diagramme, l'élève trace et nomme chacune des entrées (MÉLS, 2010). Si l'élève construit un tableau, il calcule le nombre de lignes et de colonnes nécessaires en fonction de l'information retenue à la deuxième étape. Il inscrit ensuite les titres pour chacune des lignes et colonnes créées (Pageau, 2008). S'il construit plutôt un diagramme, l'élève détermine le type de données correspondant à chaque axe, l'axe vertical et l'axe horizontal (Pageau, 2008). L'étape suivante consiste à établir l'échelle. Selon Pageau (2008), la construction d'un tableau ne semble pas requérir l'établissement d'une échelle. Cependant, la construction d'un diagramme nécessite cette étape (Pageau, 2008). Pour ce faire, l'élève arrondit les valeurs des données recueillies dans le tableau proposé à la deuxième étape. Il évalue ensuite le nombre de gradations dont il aura besoin, puis divise la donnée ayant la valeur la plus élevée par ce nombre, ce qui lui permettra alors de graduer l'axe vertical. Cinquièmement, l'élève inscrit la légende. Sixièmement, il lui faut inscrire les données dans le tableau ou le diagramme et finalement, pour la dernière étape, l'élève donne un titre qui exprime son intention déterminée au début du processus (MÉLS, 2010).

## **1.4 Le rôle des enseignants en HÉC**

### **1.4.1 Le rôle prescrit des enseignants en HÉC**

Le *Programme de formation* confie plusieurs mandats aux enseignants. Ces mandats exigent de l'enseignant qu'il propose progressivement aux élèves des situations d'apprentissage sous forme de problèmes historiques. L'objectif est d'amener les élèves à mobiliser certains savoirs, ce qui permettrait le développement de leurs compétences

(Martineau, 2010). L'enseignant amène ainsi l'élève à problématiser le passé. Il prend aussi la fonction d'accompagnateur et de soutien à l'apprentissage, plutôt que le traditionnel rôle de transmetteur de connaissances (Johnson, 1976).

Dans le contexte spécifique de l'enseignement d'une technique en classe d'HÉC, le travail de l'enseignant est de préparer l'élève à l'apprentissage de celle-ci pour qu'il puisse l'exploiter dans le cadre du cours (Martineau, 2010). Cela peut correspondre à soutenir davantage les élèves dans l'apprentissage d'une procédure pour ainsi diminuer leur encadrement à plus ou moins long terme. Cet encadrement est adapté pour la réalisation de l'activité, et ce, jusqu'à l'intégration complète de la procédure. Les élèves pourront par la suite réaliser par eux-mêmes la technique en classe d'histoire, ce que Lefebvre avançait déjà dans les années 1970 (Allard et Bouvier, 2009).

#### **1.4.2 Différents postulats sur le rôle joué des enseignants en HÉC**

Bien que le rôle théorique de l'enseignant soit identifié, cela ne signifie pas nécessairement qu'il se sente capable d'incarner ce rôle. En effet, Bouhon (2010, p. 30) affirme qu'un nouveau programme suppose « de la part de l'enseignant ou de l'enseignante un renouvellement de son répertoire de techniques, de méthodes ou de stratégies d'enseignement dans la préparation et la mise en œuvre de ses leçons d'histoire. Or, il semble que ce renouvellement ne se produise pas ou peu, du moins, qu'il n'aboutisse pas aux effets escomptés ». Il ajoute qu'il a été remarqué à plusieurs reprises que les enseignants observaient une position « antagoniste » face au nouveau programme, se traduisant ainsi par une résistance au changement. En cohérence avec ces propos, Moisan (2010) mentionne que certains enseignants seraient parfois peu réceptifs ou même réfractaires à développer certaines visées du *Programme de formation* dans leur enseignement. Cette absence de renouvellement des pratiques serait par ailleurs à l'encontre de l'enjeu principal des réformes curriculaires (Paquay, 2007).

Dans le même ordre d'idée, l'enseignement de l'histoire au secondaire semble se réaliser selon une vision plutôt traditionnelle. Selon Charland (2003), les enseignants emploieraient des méthodes pédagogiques selon ce type de vision, ce qui se reflèterait par l'utilisation d'une approche ciblant la transmission de connaissances (Tutiaux-Guillon, 2008) et la réception de l'information par l'élève (Moisan, 2010). Le savoir est ainsi présenté à l'élève plutôt que construit par ce dernier de manière autonome, comme le défend Lefebvre (Allard et Bouvier, 2009) et comme le propose le programme actuel (MÉLS, 2005a). Selon Moisan (2010), plusieurs enseignants qu'elle a rencontré dans un ce contexte de recherche ont verbalisé vouloir reproduire la performance d'un enseignant d'histoire leur ayant enseigné par le passé. Ainsi, ils tenteraient « de reproduire ce modèle d'enseignant passionné par sa matière et capable de la rendre intéressante pour les élèves » (p.192).

De plus, Martineau (1999) explique que les apprentissages ne correspondant pas aux seules connaissances factuelles seraient négligés par les enseignants, faute de temps. Ces quelques contraintes « obligerait les enseignants à préférer des situations d'enseignement plus centrées sur les savoirs à faire passer que sur la façon dont les élèves peuvent se les approprier » (Bouhon, 2010, p. 55). Les objectifs visés par ce programme, dont l'apprentissage des techniques en cours d'histoire, ne seraient donc possiblement pas atteints par la majorité des élèves.

## **1.5 Portée sociale et scientifique**

Sur le plan de la recherche didactique, cet essai s'inscrit dans un contexte où il existe un vide quant à la connaissance de la mise en place des techniques en HÉC par les enseignants. Le but de cette recherche est de présenter un constat de l'enseignement, de

l'exploitation et de l'utilisation de ces techniques dans les pratiques. Ce constat pourra alors aider les enseignants à ajuster leur pratique en fonction des visées du *Programme de formation* actuel.

## 1.6 Questions et objectif de recherche

Comme abordé au début de cette section, la recherche s'oriente sur un élément spécifique de la PDA et la place accordée à cet apprentissage dans la pratique enseignante. Dans un contexte où la réforme du PFÉQ par le MÉLS (2005a, 2010) est prescrite depuis une bonne décennie, il semble donc tout à fait utile de comprendre comment les enseignants ont intégré à leur pratique cet élément spécifique du programme. Dans ce contexte, trois questions générales de recherche sont élaborées :

- Comment les techniques en HÉC sont-elles enseignées, exploitées ou utilisées, en classe?
- Comment les techniques en HÉC sont-elles exploitées en classe?
- Comment les techniques en HÉC sont-elles utilisées en classe?

Dans le cadre de cette recherche, nous distinguons les termes « exploiter » et « utiliser » pour caractériser la pratique enseignante des participants. Le terme « exploiter » se définit par une utilisation récurrente d'une ou de plusieurs techniques dans le but de réinvestir certaines connaissances théoriques dans différents contextes d'apprentissage. Cette utilisation récurrente vise notamment le développement d'habiletés chez l'élève dans le cadre du cours d'HÉC. Le terme « utiliser » fait plutôt référence à une utilisation des techniques comme activités d'accompagnement. Ces termes seront plus longuement définis dans la section 4.1.

Compte tenu des questions de recherche élaborées précédemment, la présente recherche vise aussi à;

- Décrire les pratiques enseignantes liées à l'enseignement, l'exploitation ou l'utilisation des techniques en HÉC.

## **Chapitre II**

### **Le cadre de référence**

Pour répondre aux questions de recherche présentées, nous situons la définition d'une technique, d'une stratégie d'enseignement, ainsi que d'une stratégie d'apprentissage. En ce sens, nous pourrions constater dans ce chapitre qu'une technique peut, d'une part, représenter un acquis et, d'autre part, un procédé relatif à une manière de travailler. Cela dépend nécessairement de son utilisation comme stratégie d'enseignement, comme stratégie d'apprentissage par l'élève ou comme enseignement d'une stratégie d'apprentissage.

#### **2.1 La définition d'une technique comme procédé**

Notre recherche s'intéresse à la mise en place de la technique dans le cours d'HÉC au premier cycle du secondaire. Cette technique peut à la fois être interprétée comme un procédé employé par l'enseignant, mais aussi comme un acquis intégré comme un savoir-faire par l'élève. Ici, nous nous attardons spécifiquement à la première interprétation.

Selon Messier (2014), qui a défini un ensemble de termes relatifs aux méthodes d'enseignement, la technique comme procédé correspond à « un ensemble de procédés méthodiques qui repose sur des connaissances scientifiques et qui est employé pour obtenir un résultat déterminé » (Messier, 2014, p. 154). En d'autres termes, l'enseignant transmet aux élèves une méthode de travail. De Ketele (2007) définit cette méthode par des « moyens de mettre en œuvre » (p. 58) un apprentissage. Celui-ci invite alors l'élève à suivre un certain ordre de réalisation préétabli (De Ketele, 2007). La technique employée par l'enseignant comme étant un procédé de réalisation à appliquer

méthodiquement permet à l'élève de notamment « produire et de reproduire un résultat » (Legendre, 2005, p. 1363). En ce qui concerne plus spécifiquement la technique en HÉC, les exigences du ministère observées dans la PDA indiquent que la technique suit un processus de réalisation permettant à l'élève de l'appliquer dans d'autres situations d'apprentissage. Le processus permet à l'élève d'utiliser une méthode de travail préétablie dans le but de le mener à une interprétation juste d'une situation historique, cela étant conforme aux visées du *Programme de formation* (MÉLS, 2005a).

En classe d'HÉC, le procédé enseigné s'inspire de la méthode généralement utilisée par l'historien correspondant aux questions posées aux traces documentaires dans le but de produire une meilleure interprétation des situations historiques que celles provenant de la réflexion spontanée (Martineau, 2010). Cette méthode exige, entre autres, certaines opérations techniques telles que la recherche de documents, la critique de sources, le dépouillement d'archives, etc. Dans une démarche d'approfondissement, elle s'accompagne d'un raisonnement obtenu grâce à un ensemble d'opérations intellectuelles qu'entreprend l'historien. Ainsi, ce dernier arrive à comprendre la réalité dans son ensemble en se questionnant sur les différents aspects d'une situation historique, notamment « quand, pourquoi, comment, dans quelles circonstances, avec quelles conséquences, etc. » (Martineau, 2010, p. 34).

### **2.1.1 Le « savoir procédural »**

À la lumière de cette définition, la technique comme procédé fait référence au savoir procédural. En considérant la technique comme un savoir procédural, il est nécessaire de distinguer trois termes essentiels: les savoirs intégrés, les savoir-faire et les savoirs procéduraux. Les savoirs intégrés correspondent aux connaissances factuelles

acquises dans le cadre du cours, tandis que les savoir-faire<sup>2</sup> équivalent aux moyens utilisés par les élèves pour réintégrer les connaissances acquises dans d'autres contextes d'apprentissage. Les techniques en HÉC servent au transfert des connaissances chez l'élève et font donc partie des savoir-faire à mobiliser en première et deuxième secondaire (Martineau, 2010, p. 207; MÉLS, 2005a). Quant aux savoirs procéduraux, il s'agit plutôt de l'acquisition de procédures dans le cadre d'un apprentissage menant à l'intégration d'un savoir-faire.

Pour que l'utilisation d'une technique par les élèves prenne la forme d'un « savoir-faire », le MÉLS (2010) et Martineau (2010) suggèrent que son apprentissage se produise sous la forme d'une procédure d'analyse. En pédagogie, ce savoir procédural détermine une manière de faire quelque chose selon un schème précis (Désilets, 1997). Martineau (2010, p. 88) nomme aussi le savoir procédural comme un « comment faire » ou un « comment procéder » pour la réalisation d'un but. L'apprentissage de la procédure permet ainsi de réintégrer certaines connaissances, de développer son esprit critique et de faire des liens entre ces mêmes connaissances et le document qui est présenté à l'élève (Martineau, 2010). Ces opérations forment une procédure réapplicable dans un contexte similaire où d'autres savoirs intégrés seront interpellés. Ainsi, le savoir procédural organise son action (Tardif, 1997). Sur le plan pratique, cela signifie que l'élève adapte le « fond » au contexte historique donné à l'aide de ses connaissances historiques et interpelle le savoir procédural pour structurer ses connaissances et suivre une « forme » d'analyse qui reste intacte selon la procédure souhaitée en classe d'histoire.

L'apprentissage d'une procédure par l'élève peut principalement se faire par son enseignement et par sa mise en pratique. En effet, l'enseignement d'une procédure se

---

<sup>2</sup> Une définition plus exhaustive est présentée dans la section 2.2.1 de ce présent document.

produit chaque fois que l'on peut dire : « pour obtenir tel résultat dans telle situation, il faut : ... » (Rieunier, 2001, p. 256). Pour ce faire, il est jugé nécessaire de présenter la procédure à l'aide d'un exemple : « si l'on veut enseigner une procédure, il faut appliquer la procédure sous les yeux de celui qui doit l'apprendre, et verbaliser à haute voix son discours intérieur au moment de l'action » (*Idem*). Deuxièmement, Rieunier indique de formaliser la procédure sous forme de « liste à cocher ». Nous observons alors que la PDA ainsi que la *boîte à outils en univers social* (Pageau, 2008) proposent une présentation suivant cette forme.

## **2.2 La définition d'une technique comme acquis**

Un autre sens donné à la technique se réfère plutôt à la maîtrise ou la connaissance « d'un art, d'un métier, d'une science ou d'une activité » (Messier, 2014, p. 154). Selon Legendre (2005), il s'agit d'un « savoir-faire fondé sur une série de règles précises et de procédés éprouvés par des pratiques » (p.1363). Dans cette optique, Messier (2014) accompagne la définition d'une technique d'un exemple : « un musicien peut peaufiner sa technique » (p. 154). Elle considère alors la technique comme déjà acquise. En ce sens, en classe d'HÉC, nous situons la technique comme étant un procédé devenu un acquis grâce à un enseignement préalable. Le processus de réalisation enseigné a alors été intégré par l'élève et peut être réinvesti dans d'autres situations d'apprentissage.

### **2.2.1 Le « savoir-faire »**

Tel que mentionné, le mode d'apprentissage d'un élève est caractérisé de savoir-faire, ainsi que de savoirs intégrés. Dans cet ordre d'idée, Martel (2013) sous-entend qu'une technique permet à l'élève d'assembler ses connaissances historiques, aussi nommées savoirs intégrés, et d'exploiter différentes ressources dans le but de les

réintégrer dans un savoir-faire. Martineau (2010) présente plutôt ces techniques comme des moyens pédagogiques d'apprentissage où des ressources internes et externes sont interpellées. Toujours selon Martineau (2010, p. 206), la mobilisation des ressources internes chez l'élève équivaut aux savoirs intégrés des connaissances historiques, tandis que les ressources externes font partie du matériel didactique disponible et pourraient devenir des savoir-faire s'ils sont accompagnés d'une procédure. Si la ressource externe est présentée seule, sans l'interpellation de ressources internes et l'apprentissage d'une procédure pour y donner un sens, celle-ci ne sera pas significative dans l'apprentissage de l'élève (Martineau, 2010).

Selon De Ketele (2007, p. 228), on observe quelques types de savoir-faire, notamment le savoir-faire cognitif et le savoir-faire pratique. Le savoir-faire cognitif représente la capacité de l'élève à mettre en pratique des habiletés cognitives, telles que s'exercer à résumer ou à comparer, tandis que le savoir-faire pratique représente davantage l'exercice d'habiletés physiques par l'élève sur un support matériel.

Bref, un savoir-faire étant acquis par l'élève, celui-ci pourra le réinvestir dans d'autres contextes. Ce réinvestissement nous permet ainsi d'affirmer qu'il choisit, consciemment ou inconsciemment (Peters et Viola, 2003), ce savoir-faire et le transfère ailleurs. De Ketele (2007, p. 229) considère aussi que ce transfert peut représenter une transition du savoir-faire vers le savoir-redire, qui se définit comme une « catégorie d'objectifs où il s'agit de restituer un contenu appris (des informations, des démarches, etc.) ». Le savoir-redire se distingue du savoir-faire cognitif, puisque le savoir-redire se présente nécessairement toujours avec un même support matériel.

## 2.3 Stratégies pédagogiques

Dans le cadre de cette recherche, il convient de distinguer ce que nous entendons par *stratégie pédagogique*. Nous la situons comme un « plan d'action où la nature et les interrelations des éléments du Sujet, de l'Objet, de l'Agent et du Milieu sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre composantes d'une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 1263). Thibert (1990) ajoute que ce plan d'action doit s'accompagner d'une finalité éducationnelle par l'atteinte d'objectifs ciblés par le *Programme de formation* en fonction, ce qui concorde avec les propos de Proulx (1993), qui montrent la nécessité d'employer des stratégies pédagogiques dans le but de mener à bien son travail et avec efficacité.

Ce plan d'action regroupe deux concepts partitifs relatifs à notre sujet d'étude : les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage (Messier, 2014, p. 184). La stratégie d'enseignement met entre autres l'enseignant en action lorsque ce dernier choisit une stratégie dans le but de faire en sorte que l'élève acquière une information, tandis que la stratégie d'apprentissage met nécessairement en action l'élève qui utilise une stratégie relative à l'acquisition de l'information. La stratégie d'apprentissage peut aussi mettre l'enseignant en action lorsque celui-ci enseigne la stratégie à l'élève (Paradis, 2006).

### 2.3.1 Stratégies d'enseignement

Une stratégie d'enseignement est considérée comme un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même » (Legendre, 2005, p. 1261). Il s'agit donc d'un regroupement de moyens utilisés par l'enseignant pour favoriser des apprentissages chez les élèves. Son efficacité pédagogique est directement proportionnelle à celle de l'enseignant qui les met en place (Prégent, 1990). Le but est nécessairement que l'élève intègre le contenu visé par

l'enseignant ou développe différentes habiletés en lien avec l'activité présentée (Paradis, 2006).

La tâche des praticiens est d'enseigner des : « faits, concepts, principes, méthodes, stratégies cognitives, attitudes et gestes » (Raynal et Rieunier, 2010, p. 464) à l'aide de stratégies d'enseignement. Cependant, dans la pratique, la stratégie d'enseignement doit prendre en compte les quatre éléments suivants affectant l'atteinte des objectifs visés par la situation d'apprentissage présentée (Legendre, 2005). Premièrement, elle ne peut convenir à tous les élèves. Cela étant, l'enseignant, il convient de le redire, doit adapter ces stratégies en fonction des quatre composantes de la situation d'apprentissage, soit le Sujet, l'Objet, l'Agent et le Milieu. Deuxièmement, la stratégie d'enseignement ne peut être exploitée trop fréquemment. Une surutilisation d'une même stratégie peut entraîner notamment l'effet de saturation. Cet effet atteint négativement la relation entre les quatre composantes de la situation. Troisièmement, la stratégie d'enseignement est préparée en fonction de la situation pédagogique choisie, c'est-à-dire que l'enseignant met consciemment en évidence les besoins de la situation pédagogique et adapte son enseignement en choisissant les stratégies pertinentes menant à l'atteinte des objectifs visés. En classe d'HÉC, l'enseignant doit donc être conscient des stratégies d'enseignement employées pour permettre à l'élève d'acquérir notamment différentes connaissances factuelles en lien avec les techniques en HÉC.

Cette définition de la stratégie d'enseignement nous mène à considérer la volonté de diversifier l'enseignement. Selon Martel (2013), la diversification de l'enseignement implique une augmentation des sources d'informations disponibles pour les élèves, mettant ainsi de côté une utilisation pratiquement exclusive des manuels scolaires. Pour cette didacticienne, l'intérêt pour un élargissement du matériel didactique pourrait par le fait même faire augmenter l'engagement des élèves dans le cours d'HÉC.

### 2.3.2 Stratégies d'apprentissage

À l'instar de la stratégie d'enseignement, la stratégie d'apprentissage ne met pas uniquement l'enseignant en action. Nous convenons ici que la stratégie d'apprentissage fait partie des ressources que l'élève doit mobiliser. Pour ce faire, plusieurs chercheurs mettent de l'avant la nécessité d'un enseignement préalable à l'acquisition d'une stratégie (Bégin, 2008; Ouellet, 1997; Peters et Viola, 2003). Dans cette optique, la stratégie d'apprentissage met à la fois l'élève et l'enseignant en action.

Premièrement, nous considérons la stratégie d'apprentissage comme « les actions réalisées par l'apprenant pour intégrer le contenu reçu ou pour développer les habiletés recherchées dans la situation pédagogique » (Paradis, 2006, p. 1). Selon Legendre (2005), ces actions doivent être planifiées par l'élève. Il est alors mis en action. Cela lui permet, entre autres, de mobiliser, consciemment ou inconsciemment, les moyens les plus pertinents en fonction des objectifs concernés (Wenden et Rubin, 1987), ce qui favorise du même coup un apprentissage plus efficace. Cependant, l'élève peut ne pas mobiliser les bons moyens pour l'atteinte de ces objectifs. En ce sens, il peut élaborer des stratégies d'apprentissage qui ne coïncident pas avec les objectifs visés (Legendre, 2005). Pour éviter cette possibilité, l'enseignant doit nécessairement prendre une place significative dans cet apprentissage (Peters et Viola, 2003, p. 11). Par ailleurs, Peters et Viola (2003, p. 12) ajoutent que cet enseignement aidera l'élève « à développer des habitudes de travail qui lui seront bénéfiques dans le monde scolaire, mais aussi, éventuellement, au travail ».

Considérant qu'un enseignement de stratégies d'apprentissage est nécessaire pour l'acquisition d'une stratégie par l'élève, Ouellet (1997) mentionne qu'« apprendre à l'élève comment apprendre passe d'abord par la capacité de l'enseignant à vivre cette compétence ». Pour ce faire, l'enseignant doit se soucier de trois éléments (Bégin, 2008,

p. 67). Il doit d'abord tenir compte de certains facteurs lors de la séquence d'enseignement dans le but de favoriser l'acquisition de la stratégie d'apprentissage. Deuxièmement, il doit aussi se préoccuper des conséquences de cet enseignement sur l'apprentissage de l'élève. Troisièmement, le praticien doit adapter l'enseignement de stratégies d'apprentissage à l'ordre d'enseignement qu'il exerce.

En somme, les techniques en HÉC représentent une stratégie d'apprentissage que l'élève mobilise au premier cycle du secondaire si préalablement un enseignement de ces stratégies est fait. Pour ce faire, Peters et Viola (2003, p. 34) mentionnent qu'il est nécessaire que l'enseignant permette à l'élève d'expérimenter dans l'action la mobilisation d'une stratégie. De plus, il est aussi pertinent pour l'élève que l'enseignant accompagne ses explications par la présentation d'exemples. L'élève peut ainsi s'y référer. Grâce aux interventions de l'enseignant, l'élève devient conscient de l'utilité de développer des stratégies d'apprentissage en classe. Pour ce faire, l'élève doit pouvoir identifier notamment « le nom de la stratégie, sa définition (quoi), la façon de l'utiliser (comment), le moment où l'utiliser, les circonstances (quand) et la raison de son utilisation (pourquoi) » (Peters et Viola, 2003, p. 17).

## **Chapitre III**

### **La méthodologie**

Dans ce chapitre, nous observons la démarche méthodologique appliquée dans le cadre de cet essai. Premièrement, nous expliquons le choix de la démarche de recherche de nature qualitative. Deuxièmement, nous présentons les choix méthodologiques faits quant à la collecte de données, comprenant leur source et les techniques d'échantillonnage utilisées. Enfin, nous proposons la démarche d'analyse privilégiée en fonction des données récoltées.

#### **3.1 Type de recherche**

Nous étudions la mise en place des techniques en cours d'HÉC faite par des enseignants du premier cycle du secondaire. En fonction des questions de recherche établies, nous nous intéressons au vécu déclaré des enseignants quant à cette mise en place dans leur pratique. En toute cohérence, cette recherche s'inscrit nécessairement dans une approche globale de recherche qualitative (Paillé et Mucchielli, 2003).

Plus spécifiquement, nous souhaitons comprendre l'enseignement, l'exploitation ou l'utilisation des techniques dans la pratique des enseignants du premier cycle du secondaire. Ainsi, grâce à des techniques d'échantillonnage de nature qualitative, notre objectif est de produire un portrait global de la situation, ce que par ailleurs Fortin et Gagnon (2010) mentionnent comme étant la principale finalité de la recherche qualitative. En effet, ce type de recherche définit généralement ses objectifs par des verbes d'action comme explorer, décrire, comprendre, etc. (*Ibid*, p. 271). En cohérence avec cela, notre objectif est de décrire les pratiques enseignantes liées à l'enseignement, l'exploitation ou l'utilisation des techniques en HÉC.

De surcroît, nous supposons qu'en considérant l'objectif de la présente recherche, l'utilisation d'une technique d'échantillonnage qualitative « s'avère [être la seule] appropriée, compte tenu des conditions du terrain, mais également [la seule] véritablement capable de permettre d'en arriver à une compréhension en profondeur du phénomène étudié » (Poupart, 1981, p. 45). Pour en arriver à cette profondeur de compréhension, nous devons avoir accès aux faits ainsi qu'au sens que les enseignants attribuent aux faits partagés. Guillemette (2016) mentionne par ailleurs que la « recherche qualitative n'étudie pas le “ discours ” sur le vécu (faits et sens), mais le vécu auquel on peut avoir accès par les participants qui en parlent ». Ainsi, nous pourrions objectiver les données recueillies pour produire un portrait de la situation. Enfin, les moyens utilisés pour y avoir accès sont présentés dans la section suivante.

### **3.2 La collecte des données**

La population totale théoriquement possible dans le cadre de cette recherche se composait de tous les enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté du premier cycle du secondaire dans les écoles du Québec. La méthode d'échantillonnage s'est effectuée par choix raisonné. Cela signifie que les sujets à l'étude étaient choisis selon des critères d'inclusion préétablis dans le but que les informations recueillies soient transférables à d'autres groupes ou milieux étudiés (Fortin et Gagnon, 2010), et ce, jusqu'à saturation des données (Deslauriers, 1991). Fortin et Gagnon (2010, p. 602) qualifient ces termes de « moment dans la collecte des données où le chercheur conclut qu'une nouvelle information n'ajoutera rien à la compréhension du phénomène à l'étude ». Tout d'abord, nous priorisons à priori des enseignants ayant un minimum de cinq années d'expérience. Nous souhaitons limiter l'échantillon aux enseignants qui travaillent dans leur champ de formation universitaire, c'est-à-dire que l'enseignant d'un autre champ disciplinaire comblant sa tâche professionnelle avec l'enseignement d'un

cours d'histoire au premier cycle du secondaire est exclu de cette démarche en raison de son possible manque de formation quant à l'existence de ces techniques. De plus, nous limitons aussi l'échantillon à ceux du premier cycle du secondaire mettant déjà en place l'enseignement, l'exploitation ou l'utilisation des techniques dans leur pratique dans le but de répondre aux questions de la recherche en cours.

Ainsi, notre échantillon est composé de 12 enseignants de sciences humaines au premier cycle du secondaire, 11 hommes et une femme que nous avons rencontré dans le cadre de différentes rencontres professionnelles ou par personnes interposées. Nous les avons tous rejoints par courriel. Six d'entre eux pratiquent dans le réseau d'enseignement public, tandis que les six autres pratiquent au sein du réseau privé. Les enseignants proviennent principalement de deux régions, soit de la grande région métropolitaine de Montréal et de la Mauricie. Dix enseignants ont un minimum de cinq années d'expérience dans le domaine. Cela signifie que notre échantillon ne se limite pas aux enseignants ayant été formés avant ou après l'implantation de la réforme pédagogique de 2005. Nous supposons que la formation des enseignants a été faite lors des formations continues offertes par les commissions scolaires du Québec ou durant leur formation universitaire. Deux enseignants avaient entre deux et trois années d'expérience dans le domaine de l'enseignement des sciences humaines. En raison de leur parcours, nous avons jugé que leur vécu était pertinent pour mener à bien notre mandat.

Nous avons débuté la collecte des données par un entretien téléphonique. Cet entretien avait pour objectif d'établir un premier contact avec les enseignants. Nous souhaitons principalement établir un profil de l'enseignant en répondant notamment aux critères d'inclusion préétablis et en le questionnant sur l'enseignement, l'exploitation ou l'utilisation faite des techniques dans leur classe d'HÉC. Cet entretien téléphonique

représentait un moyen pour récolter des données essentiellement descriptives d'une part et quelques informations relatives aux techniques en HÉC qui nous servaient principalement d'introduction en prévision de l'entretien, d'autre part.

Ainsi, nous avons attribué un chiffre de manière aléatoire à l'ensemble des participants. Ayant 12 participants au total, ceux-ci se voient attribuer un chiffre entre 1 et 12. Le participant 1 a 15 années d'expérience en enseignement. Son parcours universitaire se compose d'une majeure en histoire et d'une mineure en géographie. Il enseigne aujourd'hui dans un collège privé de la grande région métropolitaine de Montréal. Le participant 2 a pour sa part trois années et demie d'expérience en enseignement. Il a réalisé un baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire. Il enseigne aujourd'hui dans une commission scolaire de la grande région métropolitaine de Montréal. Le participant 3 a 13 ans d'expérience. Il a complété une majeure en histoire suivie d'une mineure en géographie. Il travaille dans une commission scolaire de la Rive-Nord de Montréal. Le participant 4 complétait sa 20<sup>e</sup> année d'enseignement au secondaire. Son parcours universitaire se composait d'un baccalauréat en enseignement de l'histoire. Il enseigne aujourd'hui dans un collège privé toujours dans la grande région métropolitaine de Montréal. Le participant 5 en est à sa 16<sup>e</sup> année d'enseignement. Il a complété un baccalauréat en enseignement de l'histoire au secondaire. Il travaille aujourd'hui dans un collège privé de la Mauricie. Le participant 6 a 10 années d'expérience en enseignement. Son parcours universitaire se compose d'un baccalauréat en communication sociale, suivi d'une maîtrise dans le même domaine. Il se compose aussi d'un baccalauréat en histoire, suivi d'une maîtrise professionnelle en enseignement de l'univers social au secondaire. Il enseigne aujourd'hui dans un collège privé de la Mauricie. Le participant 7 complète sa 13<sup>e</sup> année en enseignement. Il a réalisé une majeure en histoire ainsi qu'une mineure en géographie. Il travaille dans une commission scolaire de la Rive-Nord de Montréal. Le participant 8 en est à sa 18<sup>e</sup> année d'enseignement. Son parcours universitaire se

compose d'un baccalauréat en enseignement au secondaire en univers social, suivi d'une maîtrise en éducation. Il enseigne dans une commission scolaire de la Mauricie. Le participant 9 a 22 années d'expérience en enseignement. Il a réalisé un baccalauréat en enseignement de la géographie et enseigne aujourd'hui l'univers social dans un collège privé de la grande région métropolitaine de Montréal. Le participant 10 a complété un baccalauréat en enseignement de l'univers social. Il en est à sa sixième année d'enseignement et travaille dans un collège privé de la Mauricie. Le participant 11 a 16 années d'expérience en enseignement. Il a complété un baccalauréat en histoire, suivi d'un certificat en sciences politiques et d'un second baccalauréat en enseignement de la religion. Il enseigne actuellement dans une école secondaire publique de la grande région métropolitaine de Montréal. Finalement, le 12<sup>e</sup> participant a deux années d'expérience en enseignement. Son parcours universitaire se compose d'un baccalauréat en économie politique et d'un baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire. Il enseigne aujourd'hui dans une commission scolaire de la Rive-Nord de Montréal. Les participants 2, 10 et 12 ont donc reçu une formation universitaire suite à l'implantation de la réforme pédagogique en 2005. Les autres participants ont tous reçu une formation universitaire correspondant aux objectifs de la réforme de 1982. La question « Considérez vous enseigner les techniques en HÉC » a été posée à tous les participants. L'ensemble des participants, à l'exception du participant 5, a répondu par l'affirmative.

La collecte des données s'est effectuée par un entretien individuel semi-structuré, dans le but de favoriser un accès privilégié à l'expérience du participant (Karsenti et Savoir-Zajc, 2004). Nous définissons l'entretien semi-structuré, ou semi-directif, lorsque « l'enquêteur connaît tous les thèmes sur lesquels il doit obtenir les réactions de l'enquêté, mais l'ordre et la manière dont il les introduira sont laissés à son jugement, la consigne de départ étant seule fixée » (Ghiglione et Matalon, 1998, p. 58). Michelat (1975) mentionne que ce type d'entretien permet à la personne interrogée d'élaborer en

fonction des thèmes préétablis et de nuancer son propos et ses positions. Ainsi, nous avons préparé un guide d'entretien composé de questions ouvertes (voir Appendice A), qui n'a pas été acheminé à l'avance aux participants, mais qui a plutôt été préalablement testé sur trois enseignants, dont un faisant partie de notre échantillon. Ce guide est formé de questions ouvertes orientées spécifiquement vers la mise en place de chaque technique par l'enseignant et orientées sur des thèmes plus généraux quant à leur enseignement, leur exploitation ou leur utilisation. De cette manière, l'enseignant pouvait verbaliser ses expériences professionnelles et sa pratique autour du thème de cette recherche (Deslauriers, 1991). Par conséquent, cet outil de collecte de données semblait le plus pertinent afin de répondre aux questions de recherche qui exposent le besoin de comprendre comment l'enseignement et l'exploitation des techniques en HÉC se font en classe.

Nous avons donc rencontré chaque enseignant individuellement, la majorité d'entre eux directement dans leur milieu de travail, dans un endroit calme. Plusieurs ont apporté du matériel pédagogique qu'ils utilisent en classe pour s'assurer de notre compréhension. Toutefois, cela n'était pas exigé ni proposé de notre part. Un formulaire de consentement écrit a été lu et signé avant le commencement de chaque entretien. Par la suite, nous avons procédé à l'entretien. Les premières questions étaient davantage d'ordre général sur l'enseignement au premier cycle du secondaire. Elles avaient essentiellement pour but de rendre le participant à l'aise dans ses propos. Par souci de rigueur, nous avons suivi les règles d'usage proposées par Ghiglione et Matalon (1998), notamment ce qui s'applique aux questions initiales d'entretien. Enfin, ce dernier a été enregistré pour permettre une analyse représentative des données récoltées ainsi que par rigueur scientifique. Basés sur ces enregistrements et sur le verbatim qui en a été tiré, nous avons pu produire une analyse de contenu. Ce choix méthodologique d'analyse est présenté dans la section suivante.

### 3.3 La démarche d'analyse

Dans le cadre de cet essai, nous convenons que l'analyse thématique de contenu est la démarche d'analyse la plus susceptible de répondre aux questions de recherche. En ce sens, nous consentons à la définition suivante de Mucchielli (1979, p. 10) : « l'analyse de contenu est une méthode visant à découvrir la signification du message étudié ». Ce type d'analyse a pour but de faire ressortir des éléments d'un document et de les classer ou de les codifier dans différentes catégories, cela visant à mettre en valeur différentes caractéristiques et à mieux comprendre le sens du vécu des participants (L'Écuyer, 1987). Nous considérons alors les verbatims issus des entretiens comme des « objets qui peuvent être saisis et analysés essentiellement comme s'ils avaient les mêmes caractéristiques que les objets matériels » (Sabourin, 2009, p. 421). Ce type d'analyse peut répondre à trois buts possibles : « analyser les caractéristiques du texte en tant que tel (« plan horizontal »), analyser les causes et antécédents du message (« plan vertical ») et analyser les effets de la communication » (Ghiglione et Matalon, 1998, p. 160). Cela étant dit, nous jugeons que ce premier but répond à l'objectif de la recherche qui est de décrire les pratiques enseignantes déclarées quant à la mise en place des techniques en HÉC.

De nombreux écrits scientifiques proposent une série d'étapes à respecter pour analyser le contenu d'un document. L'Écuyer (1987) en propose une plutôt générale pouvant correspondre à plusieurs types d'analyse de contenu. Il mentionne par ailleurs l'importance d'adapter ce modèle aux questions et objectifs de recherche poursuivis, ce que nous faisons. Celui-ci présente alors six étapes d'analyse. La première étape correspond à la lecture préliminaire et à l'établissement d'une liste d'énoncés. Elle a pour but d'obtenir une vue d'ensemble des données recueillies. La deuxième étape consiste à faire un choix et à proposer une définition des unités de classification. Il s'agit de découper les données en énoncés ou en unités « possédant normalement un sens complet en eux-mêmes » (p. 55). De cette façon, nous situons les premiers codes qui

serviront pour la prochaine étape. La troisième étape vise la catégorisation et la classification des données. L'Écuyer (1987, p. 57) propose différents modèles de catégorisation. En effet, une analyse de contenu peut se faire par une catégorisation préalablement absente et issue elle-même de l'analyse, par une catégorisation prédéterminée ou par une catégorisation mixte qui se trouve entre les deux premières catégorisations mentionnées.

Dans le cadre de cette recherche, à l'aide du guide d'entretien, nous avons élaboré différentes catégories prédéterminées, notamment sur les thèmes englobant les techniques en HÉC. Nous savons cependant que d'autres catégories émergeront de l'analyse. La quatrième étape correspond à la quantification et au traitement statistique des données. Bien qu'une recherche se dote d'une approche qualitative, cette forme d'analyse de contenu se compose d'une analyse quantitative et d'une analyse qualitative des données recueillies. Or, la quantification des données n'est pas toujours applicable aux objectifs d'une recherche qualitative. Dans ce cas, « l'analyse qualitative se développe grâce à une rétroaction constante entre le document, les extraits, les définitions des catégories dans lesquelles les extraits sont rassemblés et les relations entre les catégories qui constituent la classification en arbre ou en réseaux des catégories. » (Sabourin, 2009, p. 432). La cinquième étape consiste à produire une description scientifique comprenant deux éléments essentiels; soit une description des résultats des données de nature quantitative et de nature qualitative. Finalement, la dernière étape proposée vise l'interprétation des résultats.

De ce modèle, nous avons fondé notre démarche d'analyse en considérant évidemment les questions de recherche et l'objectif poursuivi. Compte tenu des modèles de catégorisation proposés par L'Écuyer (1987), l'analyse de contenu produite dans le cadre de cet essai s'est faite par une catégorisation mixte. Rappelons que certains thèmes

avaient été préalablement déterminés pour s'assurer d'englober l'ensemble du sujet étudié. D'autres sont plutôt issus de l'analyse. L'analyse de contenu a ainsi permis la fragmentation des données recueillies en unités d'analyse. Le codage de celles-ci a favorisé leur regroupement en différents thèmes préalablement déterminés ou pas. L'analyse des données a donc été réalisée manuellement, sans logiciel de traitement. Enfin, une analyse en profondeur des thèmes proposés a permis de distinguer la pratique enseignante relative aux techniques en HÉC en deux grandes catégories de participants, ce qui est présenté dans le chapitre suivant.

## **Chapitre IV**

### **Présentation et interprétation des résultats**

Dans ce chapitre, les résultats de la recherche issus des entretiens sont explicités. Premièrement, nous présentons une catégorisation de la pratique enseignante quant à la mise en place des techniques en HÉC. Deuxièmement, nous interprétons les résultats quant aux questions posées portant sur les thèmes connexes aux techniques et finalement, nous indiquons les résultats pour chaque technique spécifique. Ce chapitre propose ainsi une présentation et une interprétation des résultats suite à une analyse de contenu visant à répondre à l'objectif principal de la recherche. Il s'agit, répétons-le, d'une description des pratiques enseignantes liées à l'enseignement, l'exploitation ou l'utilisation des techniques en HÉC.

#### **4.1 Catégorisation possible entre les participants**

Procéder par des entretiens individuels nous a permis de mieux comprendre la pratique enseignante des participants relative à l'objet de recherche. Certaines caractéristiques sont par ailleurs évidentes et nous permettent du même coup de regrouper les enseignants en deux catégories distinctes. La première est constituée des participants enseignant et exploitant systématiquement les techniques en HÉC dans leur pratique (A). Nous employons ici le terme « exploiter » pour caractériser une utilisation récurrente d'une ou de plusieurs techniques où l'élève doit réinvestir certaines connaissances théoriques dans d'autres contextes d'apprentissage pour ainsi développer des habiletés dans le cadre du cours. Ces enseignants mentionnent avoir basé leur enseignement sur les techniques en HÉC, plutôt que d'avoir intégré les techniques à leur pratique. Le participant 1 évoque d'ailleurs qu'« il faut que tu prennes ta progression des apprentissages et il faut que tu l'impliques dans tes techniques ». Pour ce faire, ce même enseignant souligne devoir régulièrement modifier son matériel pédagogique : « Mon matériel là, aux deux ans, on fout ça aux vidanges et on recommence. Pourquoi?

Parce que ton enseignement des techniques a évolué et ta manière de voir les affaires a évolué ».

La deuxième catégorie se compose de participants utilisant généralement les techniques en HÉC (B). Le terme « utiliser » fait référence à une utilisation des techniques comme activités d'accompagnement et comme matériel autre que le manuel scolaire. L'utilisation des techniques en HÉC par les enseignants de cette catégorie représente alors un moyen de diversifier leur enseignement. De cette façon, ils augmentent les sources d'informations disponibles. Cette catégorie ne se caractérise pas par une absence de l'enseignement des techniques. Cependant, s'il y a lieu, cet enseignement sert à faciliter le déroulement des activités.

Par la suite, nous avons scindé cette dernière catégorie en deux sous-groupes. D'une part, nous y retrouvons un enseignant explicitant le fait qu'il n'enseigne pas et n'exploite pas systématiquement les techniques, mais qu'il les utilise dans sa pratique (B-1). Cet enseignant impose ainsi une distinction au sein de la catégorie B en explicitant son intention d'utiliser les techniques en HÉC comme outil d'accompagnement plutôt que « comme objet d'apprentissage » (Participant 5). En effet, il ajoute ne pas utiliser les techniques dans le but de développer un savoir-faire chez l'élève. Il élabore son idée ainsi :

Moi, je considère que pour qu'un savoir-faire soit développé, il faut qu'il y ait récurrence et faut que l'élève s'en rende compte et faut que l'élève ait des rétroactions fréquentes. S'il fait une fois en septembre la technique numéro 3 et il l'a fait une autre fois au mois de mai la technique numéro 3, je ne peux pas prétendre que j'enseigne ça. Un savoir-faire, il faut que ça soit récurrent dans le temps et ça prend du temps. Alors dans tout ce que le programme nous a demandé de voir, moi je considère que je n'ai pas enseigné ça. J'ai utilisé ces techniques là, moi comme prof de façon magistrale beaucoup plus que les élèves eux-mêmes l'ont fait. Alors, tout ça, je suis capable de dire "oui je fais ça, oui je fais ça", mais je dis "je". Je ne dis pas "mes élèves font ça".

Quelques fois, les élèves sont seuls avec leurs documents et ils ont un tableau et ils doivent l'interpréter, mais la plupart du temps, ça finit que "okay la gang ça fait 5 minutes, je vous reprends et regarde là dans ce tableau-là" et je vais préciser ce que je voulais qu'ils voient. Mais il n'y a pas de rétroactions de dire "bon le processus quand on analyse une carte c'est ça, ça, ça. Donc là vous allez recommencer demain" (Participant 5).

D'autre part, en se référant toujours à la définition du terme utiliser, nous retrouvons les enseignants qui utilisent généralement les techniques en HÉC pour diversifier leur enseignement (B-2), mais ne l'explicitent pas directement comme l'enseignant de la catégorie B-1. Par la suite, nous avons scindé le sous-groupe B-2. Le regroupement B-2.1 se définit par l'utilisation des techniques comme activités d'accompagnement et par l'enseignement d'une à trois techniques généralement en début d'année scolaire ainsi que par la récurrence de ces mêmes techniques au courant de cette même année. Le sous-groupe B-2.2 se définit plutôt par une utilisation générale des techniques en HÉC comme activités d'accompagnement, par une absence de l'enseignement des techniques en début d'année scolaire, mais aussi par une certaine récurrence d'une à trois techniques durant cette année. Les enseignants faisant partie de ce dernier sous-groupe sont des enseignants de deuxième secondaire et avancent que l'enseignement de ces techniques doit normalement avoir eu lieu en première secondaire.

<b>Figure 1 : Schéma de la catégorisation des enseignants participants</b>		
<b>Catégorisation</b>		<b>Participant</b>
<b>Catégorie A :</b> Enseignement et exploitation systématique des techniques en HÉC		1-4
<b>Catégorie B :</b> Utilisation générale des techniques en HÉC comme moyen de diversification de l'enseignement	<b>B-1 :</b> -Explicitation de l'intention d'utiliser les techniques -Absence de l'enseignement des techniques en HÉC sous la forme d'un procédé de réalisation -Utilisation générale des techniques en HÉC comme moyen de diversification de l'enseignement	5

	<b>B-2</b> : Absence de l'explicitation de l'intention d'utiliser les techniques en HÉC -Utilisation générale des techniques comme moyen de diversification de l'enseignement	<b>B-2.1</b> : -Enseignement d'une à trois techniques en début d'année scolaire sous la forme d'un procédé de réalisation -Utilisation récurrente d'une à trois techniques durant l'année -Utilisation générale des techniques en HÉC comme moyen de diversification de l'enseignement	2-6-8-9-10-11-12
		<b>B-2.2</b> : -Absence de l'enseignement des techniques en HÉC sous la forme d'un procédé de réalisation en début d'année scolaire -Utilisation récurrente d'une à trois techniques durant l'année -Utilisation générale des techniques en HÉC comme moyen de diversification de l'enseignement	3-7

#### 4.2 Thèmes connexes aux techniques en HÉC

Le guide d'entretien utilisé auprès des participants se compose de questions englobant le thème général des techniques en HÉC pour ainsi mieux comprendre la mise en place de ces techniques en classe au premier cycle du secondaire. À l'aide de celles-ci et grâce aux unités d'analyse émergeant des verbatims provenant des enregistrements des entretiens, il est possible de regrouper six thématiques connexes à la mise en place des techniques. Il s'agit de la formation professionnelle, l'utilité d'enseigner les

techniques en HÉC, le matériel didactique utilisé, le rôle de l'élève, le rôle de l'enseignant, ainsi que l'intégration des techniques par l'élève.

#### **4.2.1 La formation professionnelle**

Une première thématique relevée grâce aux unités d'analyse et aux thèmes abordés porte sur la formation des enseignants. Nous souhaitons ainsi comprendre quand et comment les enseignants ont entendu parler des techniques en HÉC. Nous espérons ainsi observer si la formation des enseignants a un impact sur leur mise en place en classe. Tout d'abord, les enseignants ayant terminé leur programme universitaire à la suite de l'implantation de la réforme pédagogique de 2005 ont déclaré avoir reçu certaines informations sur le sujet durant leur formation. Le participant 3 s'exprime à la négative en spécifiant qu'outre la formation universitaire, la formation relative aux techniques s'est produite entre autres grâce à l'expérience et au contact sur le terrain : « je dirais que c'est beaucoup avec l'expérience, beaucoup mes collègues. Des choses en stage entre autres que j'ai beaucoup vues. Moi, ce que je me suis rendu compte c'est qu'à l'université, j'ai appris l'histoire, mais c'est sûr que ces techniques-là c'est vraiment plus avec l'expérience qu'on vient à être en mesure de les appliquer comme il faut » (Participant 3). Le participant 6 réagit dans ce sens en mentionnant qu'il a appris l'existence des techniques en HÉC en cours de didactique. Il accompagne aussi ses propos en ajoutant que l'expérience, la relation avec les collègues et l'approche privilégiée de cette école envers l'inclusion des techniques dans la pratique enseignante ont influencé sa formation sur cette composante de la PDA.

Par la suite, d'autres enseignants, incluant ceux ayant terminé leur formation initiale avant la réforme pédagogique, ont répondu avoir reçu des formations sur le sujet, notamment lors de son implantation en 2005 (MÉLS, 2005a). De plus, parmi ces enseignants, certains ont évoqué travailler avec les techniques en HÉC depuis longtemps

et sans réellement le savoir. Le participant 7 le verbalise d'ailleurs : « je pense qu'on le faisait quand même avant la réforme. [...] C'est des affaires qu'on a toujours faites, sauf que là maintenant ils l'ont mis dans un manuel, là. Ils l'ont écrit » (Participant 7). Le participant 9 déclare aussi : « Les techniques je les faisais, mais c'est plus tard que je me suis rendu compte qu'elles étaient dans le programme » (Participant 9). Le participant 8 s'exprime en mentionnant qu'il a reçu une formation initiale lors de l'implication de la réforme en 2005, mais depuis n'a jamais réentendu parler des techniques en HÉC avant de recevoir notre lettre d'information concernant la recherche de participants. Les enseignants de la catégorie A mentionnent aussi avoir reçu une formation quant aux techniques lors de l'implantation de la réforme. Ceux-ci disent cependant avoir essentiellement obtenu une formation pertinente par l'entremise d'autres enseignants d'autres milieux scolaires. Cette formation indirecte leur a donc permis de travailler avec ces dernières qui ont ainsi pu devenir les fondements de leur enseignement.

La majorité des participants nous informent donc que la formation relative aux techniques en HÉC s'est essentiellement faite par le contact avec les collègues et par l'expérience sur le terrain. Certains ajoutent avoir simplement appris par « essayer-erreur ». De manière générale, la formation professionnelle relative aux techniques en HÉC a été vécue différemment par les enseignants participants. La catégorisation réalisée à la section 4.1 ne permet pas d'établir de corrélation entre la formation professionnelle et la mise en place des techniques en HÉC. Ils seraient cependant majoritairement ouverts à une formation sur le sujet.

#### **4.2.2 Utilité d'enseigner les techniques en HÉC**

La deuxième thématique porte sur le sens de l'utilité d'enseigner ces techniques aux élèves. Les participants ont répondu essentiellement de deux façons. Premièrement, certains enseignants ont répondu dans une optique restreinte à l'encadrement scolaire.

Deuxièmement, d'autres enseignants ont préféré répondre dans une vision plus large de développement de l'élève sur le plan social. Dans une optique restreinte à l'encadrement scolaire, l'enseignement des techniques permettrait aux élèves de mieux comprendre la matière enseignée, puisque celle-ci serait davantage concrète. Le participant 8 de la catégorie B-2.1 mentionne que de cette manière, l'intérêt pour le jeune est augmenté. Toujours dans cette optique, certains enseignants sont d'avis que cette pratique serait utile, puisqu'il s'agirait d'un moyen de développer une structure de travail chez l'élève. Le participant 2 est de cet avis : « C'est une méthode de travail je dirais, c'est un outil de travail, parce qu'on voit souvent l'histoire notamment, la géo aussi, comme étant des matières de "par cœur". Je trouve que ces outils-là servent à dire : "Non ce n'est pas juste du "par cœur", tu dois comprendre" ». D'autres enseignants complètent leur réponse en mentionnant qu'il s'agit aussi de répondre à certaines exigences du programme ministériel. Dans ce sens, « Je pense qu'au niveau académique, c'est primordial. Sinon, juste pour faire les examens ou pour faire les évaluations, ils ne seront juste pas capables de comprendre les questions » (Participant 12). Le participant 5 est aussi d'avis que « Réaliser une carte et interpréter une carte, c'est surtout pertinent pour pouvoir atteindre les objectifs de mon programme ».

Dans une vision plus large de l'apprentissage, des enseignants disent que l'utilité d'enseigner ces techniques est de permettre à l'élève de développer sa capacité à se situer dans le temps et dans l'espace. Ces habiletés leur permettraient entre autres d'apprendre à lire une carte et à mieux comprendre ce que l'on peut retrouver dans les journaux (Participant 11). Dans cet ordre d'idées, deux enseignants mentionnent que l'enseignement de ces techniques est un moyen pour l'élève de développer sa culture générale. Le participant 4 affirme d'ailleurs : « Il va chercher de l'autonomie. Il a appris, moi je pense que c'est ça apprendre. C'est pas juste mémoriser, c'est être capable d'utiliser, de se faire une expérience, ce qui fait que tu n'as plus besoin de l'autre à un moment donné ». Finalement, le participant 5 s'oppose à cette vision et mentionne plutôt

« j'ai de la misère à me convaincre à 100% qu'un citoyen a besoin de ça à tout prix » (Participant 5). L'utilité d'enseigner les techniques en HÉC est donc perçue de nombreuses façons par les enseignants participants.

#### **4.2.3 Matériel didactique utilisé**

La majorité des enseignants utilise sensiblement le même matériel didactique dans leur pratique. Généralement, ils proposent un cahier d'activités accompagné de feuilles supplémentaires ou d'un document de notes de cours pour l'élève. Si le cahier d'activités n'inclut pas de documents écrits ou de textes à lire, l'enseignant l'accompagne souvent d'un manuel scolaire.

Lorsqu'un enseignement des techniques en HÉC se fait, il s'agit souvent d'un document de l'élève ou de feuilles supplémentaires créées par l'enseignant lui-même ou l'équipe-matière. Les enseignants de la catégorie A ainsi qu'un enseignant de la catégorie B-2.1 affirment d'ailleurs transmettre aux élèves une procédure papier de l'enseignement fait en début d'année scolaire relatif aux techniques en HÉC. Le but est que ces élèves puissent s'y référer au courant de l'année dans d'autres contextes de réinvestissement de connaissances. Les enseignants de la catégorie B-1 et de la catégorie B-2.2 n'utilisent pas de matériel didactique spécifique à l'enseignement d'une technique en HÉC.

Les enseignants employant un cahier d'activités accompagné d'un manuel scolaire utilisent généralement les techniques dans leur pratique comme moyen de diversifier leur enseignement (Catégorie B). Dans cette optique, sans matériel didactique ciblant spécifiquement l'intégration d'une technique par l'élève, celui-ci pourra difficilement en arriver à la mobiliser, considérant que pour ce faire, il a besoin d'un

enseignement ou du moins, une procédure à suivre préalablement présentée. Nous considérons que le cahier, à lui seul et sans intervention supplémentaire, ne permet alors pas l'intégration d'une technique.

#### **4.2.4 Rôle de l'élève**

Une quatrième thématique souhaitant répondre aux objectifs de cette recherche vise à dégager le rôle de l'élève dans la mise en place des techniques en HÉC. Les enseignants verbalisent tous, généralement en deux temps, que l'élève est parfois actif et parfois passif dans son apprentissage. Pour les participants de la catégorie A et de la catégorie B-2.1, l'élève est d'abord passif lorsqu'il reçoit l'information de l'enseignant. Par la suite, il devient actif en réinvestissant la procédure enseignée. S'il n'y a pas d'enseignement d'un processus, les enseignants (Catégories B-1 et B-2.2) nous disent tout de même que l'élève est principalement passif lorsqu'on lui transmet la matière et ensuite actif lorsqu'il applique les éléments théoriques enseignés en utilisant une technique comme activité d'accompagnement.

#### **4.2.5 Rôle de l'enseignant**

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant dans la mise en place des techniques en HÉC, celui-ci se divise aussi en deux temps. En effet, les enseignants ont abordé des unités d'analyse telles que « transmission » de l'information et « soutien » à l'apprentissage. Ces unités peuvent rejoindre respectivement les termes « passif » et « actif » de la thématique précédente. D'une part, les enseignants de la catégorie A et de la catégorie B-2.1 considèrent généralement transmettre de l'information quand ils enseignent directement une technique. Cet enseignement se produit généralement en début d'année scolaire où ils y consacrent un module d'apprentissage. Les enseignants de la catégorie B considèrent aussi transmettre de l'information lorsqu'ils utilisent une technique en groupe-classe. Toutefois, lorsqu'il y a une utilisation faite en groupe-

classe, l'enseignant semble plutôt vouloir mettre de l'avant le contenu de l'outil plutôt que l'ensemble des éléments à identifier présenté par la PDA. D'autre part, lorsque les élèves travaillent en classe avec des documents présentant les différentes techniques, l'ensemble des enseignants se représente comme un soutien à l'apprentissage en répondant notamment aux différentes questions des élèves.

Nous avons aussi questionné les enseignants quant à leur encadrement auprès des élèves concernant spécifiquement les techniques en HÉC. Premièrement, les participants de la catégorie A et de la catégorie B-2.1 enseignant un module sur les techniques en début d'année scolaire mettent généralement en place un encadrement important durant cette période. Ceux-ci mentionnent qu'à la suite de cet enseignement, les consignes restent semblables tout au long de l'année, mais leur encadrement tend à s'effacer. Le participant 9 répond justement qu'« enfin, pour les élèves qu'on a ici [à cette école], à la fin de l'année ou à la mi-année, on ne doit plus en surveiller beaucoup. Donc, ce qu'ils nous remettent, c'est bien fait et c'est bon ». Deuxièmement, les participants de la catégorie B-1 et B-2.2, n'enseignant pas et utilisant principalement les techniques comme moyen de diversification de leur enseignement, ne modifient pas leur encadrement en cours d'année. Ils proposent principalement des activités se déroulant en groupe-classe ou individuellement et des consignes ciblant généralement le contenu de l'activité en lien avec la matière enseignée.

#### **4.2.6 L'intégration des techniques par l'élève**

La dernière thématique s'oriente sur l'intégration de la technique par l'élève. Nous définissons l'intégration d'une technique par la capacité de l'élève à appliquer la procédure enseignée sans une intervention externe qui le dirige. Les participants enseignant et exploitant systématiquement les techniques en HÉC (Catégorie A)

affirment que les élèves les ont intégrées en fin d'année. Le participant 1 mentionne d'ailleurs que plus tard l'élève :

ne se dira pas “Est-ce que je me souviens comment lire un texte”. Non, peut-être dans l'action quand il va faire des opérations intellectuelles en 3 et en 4, peut-être ça va être plus rapide pour lui d'être dans la réussite, mais il ne dira jamais que c'est parce que je lui ai enseigné les techniques en 2, il va dire “ah! C'est comme ça qu'on fait ça”. [...] Il ne le verbalisera pas comme ça, c'est dans le subconscient. [...] Il ne faut pas qu'y aille l'impression d'en faire quand il en fait, il ne faut pas qu'il sente qu'il est en train de faire une technique quand il fait une technique, il fait juste de l'histoire et de la géo, mais ça va lui rendre quand il va lire sa *presse plus* et qu'il va être capable de comprendre *La presse plus*.

Le participant 4 est du même avis lorsqu'il parle de l'acquisition d'une technique en fin d'année scolaire. Il ajoute qu'il trouve cela évident que les élèves aient intégré les techniques et qu'il peut l'observer même avant la fin de l'année. Finalement, l'analyse des données recueillies provenant d'autres enseignants ayant enseigné une à trois techniques en début d'année et les réutilisant au courant de l'année nous permettent de constater que celles-ci sont mieux intégrées que celles utilisées en classe de manière individuelle ou en groupe-classe (Catégorie B-2.1). Certains enseignants ajoutent aussi que les techniques liées à la ligne du temps et à la carte sont davantage intégrées que les autres techniques, puisqu'elles sont souvent exploitées en début de module dans le but de situer l'élève dans le temps et dans l'espace. Le participant 9 mentionne à ce sujet qu'en deuxième secondaire, les enseignants affirment observer l'intégration de certaines techniques. En effet, « il y a une reprise par les profs de secondaire 2 où il faut quand même fonctionner un petit peu de la même façon. Eux, les « feedback » qu'on a, c'est que oui ils sont capables d'interpréter une ligne du temps ». Le participant 10 abonde aussi dans ce sens : « Oui pour ce qui est de la ligne du temps et des documents écrits. Donc, les techniques enseignées, les autres non. ». Bref, les techniques enseignées et exploitées de manière récurrente au courant de l'année sont généralement considérées comme étant intégrées en fin d'année scolaire par les enseignants participants.

### **4.3 Les huit techniques en HÉC**

Dans le cadre de cet essai, nous souhaitons aussi comprendre la pratique des enseignants par rapport aux huit techniques en HÉC. Pour ce faire, nous avons décortiqué l'ensemble des extraits relatifs à chaque technique. Provenant de ce processus méthodologique, des liens entre chaque technique en HÉC et les catégorisations des enseignants produites à la section 4.1 ont émergé. Ces liens sont alors présentés selon la forme suivante : la réalisation d'une ligne du temps (4.3.1), l'interprétation d'une ligne du temps (4.3.2), la réalisation d'une carte historique (4.3.3), l'interprétation d'une carte historique (4.3.4), l'interprétation d'un document écrit (4.3.5), l'interprétation d'un document iconographique (4.3.6), l'interprétation d'un tableau et d'un diagramme (4.3.7) et la construction d'un tableau et d'un diagramme (4.3.8).

#### **4.3.1 La réalisation d'une ligne du temps**

La réalisation d'une ligne du temps est la technique la plus enseignée, exploitée et utilisée en classe d'histoire selon notre groupe de participants. Elle est souvent enseignée en début d'année scolaire et est aussi un moyen de commencer l'enseignement d'un module en situant l'élève dans le temps. En début d'année scolaire, les enseignants de la catégorie A et de la catégorie B-2.1 proposent généralement des étapes ciblant la réalisation d'une ligne du temps et l'élève qui, à la suite de cela, doit réinvestir cette procédure dans d'autres contextes. Par la suite, au courant de l'année, l'élève est invité, notamment en début de module, à reprendre la procédure enseignée et à réappliquer les étapes proposées dans un contexte d'acquisition de nouvelles connaissances historiques. Il semble ainsi que les enseignants de cette recherche, à l'exception de ceux de la catégorie B-1 et B.2.2, mettent en pratique spécifiquement l'enseignement et l'utilisation de cette technique. Certains enseignants de la catégorie B-1 et B-2.2 pratiquent uniquement en deuxième secondaire. Généralement, ceux-ci considèrent faire un retour sur les principales étapes de réalisation normalement acquises

en première secondaire sans pour autant proposer un enseignement comme tel. Cela est souvent réalisé en groupe-classe.

Les enseignants de la catégorie A exploitent cette technique à plusieurs reprises. Comme les enseignants de la catégorie B-2.1, ils enseignent la technique en début d'année scolaire. Par la suite, ils l'exploitent à d'autres moments durant le déroulement d'un module. En fait, pour représenter leur idée, le participant 1 nous fait part d'un exemple d'exploitation de la technique ciblant la mobilisation d'un savoir-faire par l'élève. En effet, il affirme exiger l'élaboration de ce qu'il nomme une synchronie par les élèves. L'élève doit alors superposer plusieurs lignes du temps qu'il aura réalisées pour les analyser en repérant des éléments de continuité et de changement ou des éléments de cause et de conséquence. De cette façon, il est possible pour nous de distinguer l'utilisation d'une technique de son exploitation, puisque la finalité des enseignants de la catégorie B-1 et B-2 est différente de celle des enseignants de la catégorie A.

#### **4.3.2 L'interprétation d'une ligne du temps**

Cette deuxième technique semble avoir généré un problème de compréhension chez les participants. Plusieurs enseignants ne semblent pas observer de distinction entre l'interprétation d'une ligne du temps et sa réalisation. Certains mentionnent, faute de temps, qu'ils préfèrent, en début de module, faire réaliser une ligne du temps et ensuite l'interpréter pour en faire ressortir les éléments importants. D'autres enseignants n'en font qu'une utilisation générale, en groupe-classe, où ils questionnent leurs élèves directement sur le contenu de la ligne du temps présentée (Catégories B-1 et B-2-2). Il s'agirait ainsi d'un moyen de diversification de l'enseignement plutôt que de l'enseignement ou de l'exploitation d'une technique.

### 4.3.3 La réalisation d'une carte

L'enseignement d'une procédure liée à la réalisation d'une carte se fait essentiellement en classe de géographie plutôt qu'en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté. Par intérêt de recherche, nous situons la mise en place des techniques seulement en classe d'HÉC. Cependant, nous notons la complémentarité entre ces deux disciplines qui composent le domaine des sciences humaines au secondaire, d'autant qu'elles sont assurées par le même enseignant du premier cycle du secondaire, aux mêmes élèves. En classe d'HÉC, les enseignants mentionnent que la procédure a préalablement été acquise. Un deuxième enseignement de cette procédure n'apparaît alors pas nécessaire. De plus, lors des entretiens, il a été possible d'observer un problème de compréhension chez les enseignants participants, puisque certains d'entre eux associent le fait d'identifier des noms de lieux ou des termes relatifs à la géographie à la technique ciblant la réalisation d'une carte en classe d'HÉC. Cependant, en définissant cette technique dans la section 1.3.4, la réalisation d'une carte comprend davantage d'éléments. En ce sens, certains enseignants présentent des activités d'accompagnement où il est demandé aux élèves de compléter une carte en identifiant des éléments spécifiques. Cela ne correspond alors pas à notre définition de la technique.

Quant à son exploitation, certains enseignants demandent de mettre en pratique la procédure acquise en classe de géographie lors d'activités individuelles où l'élève doit, à partir d'une carte muette, compléter les étapes de réalisation proposées (Catégories A et B-2.1). Cette mise en pratique se retrouve principalement en début d'année dans le module dédié à l'apprentissage de certaines techniques, ainsi qu'en début de module. Selon certains d'entre eux, son emplacement en début de module permet à l'élève de se situer dans l'espace. Accompagné de la réalisation d'une ligne du temps, l'élève peut alors mieux comprendre ce module dans le temps et dans l'espace.

Les deux enseignants de la catégorie A, enseignant et exploitant systématiquement les techniques en HÉC dans leur pratique, proposent une exploitation différente de leurs collègues. Il s'agit de créer une superposition de cartes à l'aide d'acétates. Ainsi, dans le but de mieux comprendre les causes et les conséquences d'un évènement X, les élèves doivent créer, à partir de cartes muettes, des acétates mettant en évidence les différentes phases de l'évènement choisi. Par la suite, grâce à la superposition de ces acétates, les élèves pourront produire une interprétation plus juste de l'évènement et mieux comprendre les causes et les conséquences de ce dernier (Participant 1). Cette façon de faire illustre que les enseignants ont tendance à jumeler cette technique à la suivante.

#### **4.3.4 L'interprétation d'une carte**

L'interprétation d'une carte ne semble pas être spécifiquement enseignée aux élèves en classe d'histoire par les enseignants. Pour les enseignants de la catégorie B, on y retrouve principalement une utilisation faite de manière implicite où l'enseignant présente une carte au tableau et en groupe-classe, il dirige certaines questions aux élèves dans le but d'en faire ressortir certains éléments. Il s'agit donc principalement d'un moyen de diversifier l'enseignement où on n'utilise que le contenu. Néanmoins, les enseignants de la catégorie A semblent exploiter davantage cette technique. La superposition des acétates détaillée dans la section précédente prépare l'élève à interpréter un évènement dans son entier. L'enseignement de cette technique spécifique est cependant généralement absent du discours des enseignants. Bref, cette technique ne semble pas enseignée et peu utilisée comme telle.

### **4.3.5 L'interprétation d'un document écrit**

Une majorité des enseignants de la catégorie B dit utiliser constamment cette technique dans leur pratique. Cependant, lors de l'analyse, nous constatons que les enseignants utilisent davantage le document écrit comme outil pour diversifier leur enseignement. En effet, ils utilisent cet outil en groupe-classe ou de manière individuelle et questionnent les élèves généralement sur des éléments spécifiques concernant le contenu du document plutôt que d'interpréter l'ensemble du document écrit, comme le propose la PDA (MÉLS, 2005a).

Un enseignant propose une utilisation différente de cette technique. Le participant 10 de la catégorie B-2.1 enseigne et utilise de manière récurrente cette technique. Par choix professionnel, il l'enseigne en début d'année scolaire et l'emploie fréquemment en classe d'histoire dans le but de développer certaines « techniques de lecture ». Ainsi, il souhaite favoriser l'amélioration de la recherche d'informations chez l'élève lorsque celui-ci est confronté à un document écrit à caractère historique. Cette finalité est d'ailleurs plus longuement détaillée ci-dessous, dans la section 4.4.5.

### **4.3.6 L'interprétation d'un document iconographique**

De façon semblable à la technique précédente, une majorité des enseignants de la catégorie B propose une interprétation d'un document iconographique principalement en groupe-classe en questionnant explicitement les élèves sur le contenu théorique. Cela correspondrait davantage à une utilisation visant à diversifier l'enseignement des données historiques identifiées par le PFÉQ. Pour le participant 2, « c'est souvent plus pour mettre de la couleur dans mon enseignement que pour « okay rappelez-vous de cette image-là ».

Dans un autre ordre d'idées, l'analyse du contenu des verbatims montre que les enseignants de la catégorie A enseignent et exploitent cette technique. Le participant 1 mentionne à ce sujet enseigner la technique « DEP ». Cet acronyme correspond aux termes décrire, expliquer et prouver. Ainsi, durant l'interprétation d'un document à caractère historique, écrit ou iconographique, l'enseignant exige des élèves qu'ils suivent ces trois étapes du processus d'interprétation. Il s'attend d'eux à ce qu'ils décrivent l'ensemble des éléments présents sur le document, c'est-à-dire le contenu, le titre, l'auteur, l'année, les matériaux et davantage. Par la suite, les élèves doivent expliquer le phénomène démontré et si possible, faire un lien avec les notions vues dans leurs notes de cours. Finalement, ils doivent prouver ce qu'ils avancent en justifiant à l'aide d'un chiffre ou d'une statistique.

#### **4.3.7 L'interprétation d'un tableau et d'un diagramme**

La majorité des enseignants provenant tant de la catégorie A que de la catégorie B mentionne utiliser que rarement cette technique. Dans cet ordre d'idée, l'analyse des unités verbalisées par les participants montre que l'interprétation d'un tableau et d'un diagramme, bien que rare, se fait principalement dans le but de diversifier leur enseignement en s'attardant parfois sur des tableaux ou diagrammes présents dans les manuels scolaires et en questionnant les élèves sur leur contenu. Selon les participants, il s'agit particulièrement d'une utilisation implicite où l'élève n'est pas conscient que le but est d'interpréter un tableau ou un diagramme.

#### **4.3.8 La construction d'un tableau et d'un diagramme**

En considérant que cette technique fait seulement référence au processus de construction d'un tableau et d'un diagramme, la majorité des participants à cette recherche affirme ne pas enseigner ni utiliser cette technique dans leur pratique. Certains

d'entre eux évoquent différentes raisons, notamment le manque de temps et le rapprochement entre celle-ci et le contenu du cours de mathématique. Dans cette optique, nous observons deux tangentes. Des enseignants de la catégorie B-2 disent déléguer volontairement cette technique au cours de mathématiques. Le participant 11 mentionne : « De toute façon, les élèves en font souvent, moi je dirais, en mathématiques, surtout en mathématiques ». Le participant 10 ajoute que la construction d'un tableau et d'un diagramme est « facile à tasser », puisque les élèves abordent déjà le sujet en cours de mathématiques. Le manque de temps en est principalement la raison. Il verbalise l'idée d'un possible besoin de complémentarité entre le cours de mathématiques et le cours d'histoire « au lieu d'être en vase clos » (Participant 10).

En revanche, les enseignants de la catégorie A, ainsi qu'un enseignant de la catégorie B-2.1 évoquent une exploitation fréquente de cette technique. En effet, les participants de la catégorie A l'enseignent et la mettent régulièrement en pratique. Le but étant que l'élève puisse systématiquement réorganiser l'information reçue et ainsi en arriver à développer un automatisme (Participant 1). Le participant 6 de la catégorie B-2.1 invite régulièrement les élèves à construire des tableaux et des diagrammes dans le but de développer leur capacité à restructurer l'information acquise en classe et ainsi mieux comprendre la matière. Il affirme à ce sujet qu'une « synthèse visuelle pour moi c'est primordial en univers social, on ne peut pas passer à côté ». Donc, ces enseignants semblent joindre la finalité de la technique précédente, puisque cette réorganisation de l'information suppose une interprétation du tableau et du diagramme.

#### **4.4 Les thèmes périphériques relatifs aux techniques en HÉC**

L'analyse de contenu nous a permis de segmenter des extraits provenant des verbatims issus des entretiens individuels et d'observer quelques unités d'analyse que nous pouvons regrouper sous différents thèmes spécifiques. Ces thèmes périphériques de

notre analyse représentent une catégorisation de thèmes non préalablement définis et se définissent par l'enseignement de l'histoire avant la réforme pédagogique actuelle, le manque de maturité intellectuelle chez les élèves, le manque de temps dans la pratique, la récurrence possible des techniques en HÉC et la maîtrise du français qui représente un obstacle à l'apprentissage et l'application d'une technique. Les sous-sections suivantes traitent de ces thèmes périphériques.

#### **4.4.1 Une histoire que l'on dit « racontée » ou un abandon des visées du programme actuel**

Premièrement, des enseignants de la catégorie B-2 ont représenté leur pratique en spécifiant qu'ils enseignaient de la même manière qu'avant la réforme, en proposant un enseignement de l'histoire comme une histoire que l'on dit « racontée ». En effet, le participant 7 affirme : « Un professeur pour moi, un prof d'histoire, c'est quelqu'un qui te raconte une histoire, qui te conte quelque chose ». Le participant 3 ajoute : « C'est certain que moi, c'est ce que je crois, l'histoire ben c'est une histoire, il faut que ce soit raconté ». Il déclare aussi dans le cadre d'une utilisation d'une technique : « Pendant que je raconte, ben à un moment donné, on peut les regarder quand même ensemble ». Le terme « regarder » fait ainsi référence à une utilisation. En ce sens, étant propres au programme actuel, l'apprentissage des techniques, comme le présente la progression des apprentissages, ne s'intègrent donc pas dans cette pratique. Dans cet ordre d'idées, le participant 11 mentionne que « qu'il y a plusieurs enseignants et j'en faisais partie qui ont pas mal refusé d'appliquer la réforme et dans son esprit, surtout dans son esprit, on a gardé une certaine vision traditionnelle de l'enseignement de l'histoire ».

En cohérence avec les propos de ce participant, deux autres enseignants de la catégorie B ont aussi mentionné avoir ouvertement « laissé tomber » l'esprit du PFÉQ quant à la mise en action souhaitable des élèves et enseignent actuellement uniquement

la matière prescrite par le programme. Le participant 8 mentionne ainsi avoir « laissé tomber la réforme. [...] Dans le fond, le programme nous explique surtout quelle matière voir, c'est au niveau de la matière, de la théorie précise que l'élève doit voir ».

En contrepartie, un enseignant de la catégorie A a spécifiquement évoqué le contraire en mentionnant que « c'est là où le prof d'histoire n'est plus le raconteur d'une ancienne époque. C'est là où il devient, vraiment je dirais, un artisan et c'est ça un peu le deuil qu'on doit faire. » (Participant 1). Le participant 4 mentionne aussi à ce sujet :

Je travaille à diminuer mon rôle d'enseignement dans mes capsules. [...] je le dis tout le temps, quand ça se met à "sniffer" le plafond, à regarder dehors, à fouiner dans son coffre à crayon et que je fais le "show" en avant et que, il me semble, je suis bon, il me semble que j'en mets, je mets le paquet, tu leur trouves des exemples et des façons de leur faire comprendre et ils me suivent pas...non... il y a quelque chose qui ne marche pas. Je ne suis plus là...on est rendu ailleurs.

#### **4.4.2 La maturité intellectuelle chez les élèves**

Deuxièmement, plusieurs enseignants mentionnent observer un manque de maturité intellectuelle chez les élèves pour bien comprendre la matière proposée par le programme actuel. Un enseignant de la catégorie B-2.2 dit que certaines techniques, notamment l'interprétation d'un document écrit, sont trop difficiles pour des élèves de premier cycle du secondaire, puisque l'interprétation requiert un certain niveau de maturité intellectuelle pour bien comprendre les liens entre les éléments et ainsi établir une interprétation pertinente. Ses élèves sont ainsi, selon lui, dans l'incapacité d'interpréter un tel document dans un contexte historique. Il mentionne qu'« un document écrit c'est très difficile pour eux, ça, c'est quelque chose qui est très difficile. Écoute, de l'analyse de texte là, des fois, vérifier si c'est un fait ou une opinion personnelle qui a à l'intérieur d'un texte, moi je pense qu'au premier cycle, les élèves ont pas la maturité pour pouvoir faire ça » (Participant 7). Le participant 6 de la

catégorie B-2.1 affirme aussi que la construction d'un tableau ou d'un diagramme est trop difficile pour ces mêmes élèves :

J'aime pas dire capacité intellectuelle, mais c'est pas tout le monde qui est capable à 15 ans, ou même à 12 ans, de synthétiser leur pensée et de les reproduire graphiquement... [...] Je me demande seulement si les élèves au premier cycle sont assez matures ou ouverts d'esprit pour pouvoir vraiment vraiment absorber un peu ces éléments historiques là qui sont très très difficiles à recréer.

En contrepartie, les participants 8 et 9 de la catégorie B-2.1, utilisant les techniques en HÉC dans leur pratique, apprécient la présence des techniques en HÉC comme moyen de concrétiser la matière vue dans le programme. Il en va évidemment de même pour les participants de la catégorie A.

#### **4.4.3 Le manque de temps**

Troisièmement, le manque de temps est inévitablement le thème périphérique le plus fort et le plus fréquemment abordé par les enseignants de cette recherche. Plusieurs enseignants mentionnent globalement le problème en spécifiant que la lourdeur du programme actuel les restreint dans leur pratique. Comme le mentionne le participant 1 : « Le manque de temps, c'est le défi du nouveau programme; le manque de temps ».

Le manque de temps est vécu essentiellement de deux façons dans la pratique de ce groupe d'enseignants. Premièrement, certains de la catégorie B-2 vivent ce manque dans la conception de matériel didactique pour enseigner ou exploiter les techniques en HÉC. Le participant 7 affirme à ce sujet : « je prépare pas de matériel pour ça [...], pas le temps de les créer par moi-même... je pourrais toujours les créer, mais c'est parce que quand tu regardes la matière que tu as à voir, tu as quand même beaucoup de matière à voir [...] ». Deuxièmement, ils vivent aussi un manque de temps pour exploiter les

techniques de manière récurrente. À ce propos, le participant 5 de la catégorie B-1 ajoute « l'enseignement systématique de ces techniques-là, c'était pas du tout notre priorité » et termine en affirmant qu'il s'agit de faire des choix et de gérer les priorités. En contrepartie, le participant 4 de la catégorie A verbalise l'importance d'accorder du temps à l'enseignement et l'exploitation des techniques en HÉC. Il mentionne ainsi :

Il faut prendre le temps, et c'est là que c'est plus difficile parce qu'avec deux matières comme on a, géo-histoire qu'on alterne, c'est une course folle, une course effrénée, à partir du moment où on commence au premier cours en septembre jusqu'en juin. [...] Moi je trouve qu'on manque de temps d'absorption [...] pour les jeunes, prendre le temps d'assimiler et de comprendre. Des fois, on est obligé de les presser un peu trop. [...] plus ça avance, plus on voit qu'ils ont des difficultés.

Enfin, certains enseignants de la catégorie B-2 affirment aussi que le manque de temps les restreint à ne transmettre que des éléments théoriques dans le but de répondre aux exigences ministérielles.

#### **4.4.4 La récurrence possible des techniques en HÉC**

Quatrièmement, les enseignants de la catégorie A mentionnent à plusieurs reprises l'importance de la répétition de la mise en place des techniques dans leur pratique. L'exploitation des techniques est le fondement de leur enseignement et de l'apprentissage de leurs élèves. Le participant 4 affirme : « C'est toujours une répétition de nos choses, l'élève n'est jamais surpris quand qu'on arrive à une SAÉ ou a un examen là, tout le temps, tout le temps ». En ce sens, le participant 1 mentionne aussi que :

La forme d'évaluation c'est selon, je dirais, des opérations intellectuelles, les formes des questions, si je pouvais dire, doivent toujours être vues un peu de la même manière, ce qui fait en sorte que pour l'enfant ça devient plus instinctif sa manière de répondre aux opérations intellectuelles. Si on a basé les techniques avec eux, ça devient...l'évaluation devient surtout...va faire partie de l'enseignement.

Un autre enseignant de la catégorie B-2.1 affirme qu'à travers la technique, il veut inculquer une habitude de travail chez l'élève dans le but que celle-ci devienne un automatisme. La finalité mentionnée identifie indirectement le besoin de récurrence dans la pratique. Cependant, à la suite d'une analyse de sa pratique relative à l'enseignement et l'utilisation des techniques dans le cadre de son cours, nous observons une incohérence quant à sa mise en place des techniques et les finalités mentionnées. Enfin, le participant 5 de la catégorie B-1 aborde aussi le thème de la récurrence. Malgré le fait qu'il explicite son intention d'utiliser les techniques en HÉC, il affirme que « pour qu'un savoir-faire soit développé, il faut qu'il y ait récurrence et faut que l'élève s'en rende compte et il faut que l'élève ait des rétroactions fréquentes. [...] Un savoir-faire, il faut que ça soit récurrent dans le temps et ça prend du temps ».

#### **4.4.5 Le français, un obstacle à l'apprentissage**

Cinquièmement, un dernier thème périphérique des verbatims représente l'obstacle de la langue française dans la compréhension de l'histoire au premier cycle du secondaire. En effet, plusieurs enseignants de la catégorie A et B-2 affirment observer cet obstacle dans leur classe. Plus spécifiquement, la technique ciblant l'interprétation d'un document écrit à caractère historique est difficile à réaliser. Les enseignants observent que les élèves éprouvant des difficultés auront nécessairement de la difficulté à lire et à comprendre des textes à caractère historique. Le participant 8 mentionne que c'est « très difficile en première, deuxième secondaire, à cause du français. [...] Ils sont faibles en français, alors ils sont faibles en lecture de texte. Alors, aussitôt qu'on demande une lecture de texte, ça devient une compréhension de texte, ça devient du français [...] ils ne réussissent plus. Alors, à ce moment-là, on en fait un peu moins ».

Dans cet ordre d'idées, des enseignants de la catégorie B-2 vivant cette problématique soutiennent que leurs élèves ne mobilisent pas les stratégies de lecture enseignées en classe de français. Nous définissons ici qu'une telle stratégie est une « façon générale de lire en se servant d'outils cognitifs acquis et utilisés plus ou moins consciemment par le lecteur pour faciliter son apprentissage et sa compréhension » (Legendre, 2005, p. 1262). Le PFÉQ aborde d'ailleurs l'apprentissage de ce type de stratégies à partir du premier cycle du primaire (MÉLS, 2005b, p. 91). Le participant 10 évoque par ailleurs que « c'est le fun l'histoire, mais c'est aussi du français, il faut être capable de comprendre les mots, de s'attarder sur les mots. Donc, si vous avez de la difficulté à lire ou à comprendre le français, eh bien, on part avec une prise, il faut aller se chercher des techniques ». Le terme « technique » fait alors référence aux stratégies de lecture. Le participant 11 s'exprime sur le sujet en fournissant cet exemple qui relate le manque de stratégies de lecture utilisées : « Louis XIV, roi de France. Si on pose la question "Qui est Louis XIV ?". Ce n'est pas tout le monde qui fait le lien " , roi de France,". C'est comme une parenthèse et ça vient qualifier qui était Louis XIV. Donc, juste dans la structure de phrase, de décoder quelles sont les informations et comment elles vont ensemble. Ça, c'est parfois plus difficile ». Bref, ces témoignages montrent ce que les enseignants vivent comme étant un obstacle à l'interprétation d'un document écrit à caractère historique par l'élève et plus généralement à leur compréhension de l'histoire.

## **Chapitre V**

### **La synthèse et la discussion des résultats**

Le chapitre précédent montre les éléments recueillis à l'aide des entretiens auprès des enseignants participants dans le cadre de cette recherche. Ces éléments sont des thèmes périphériques provenant directement des entretiens et des thèmes préalablement établis, visant à produire un portrait de la mise en place des techniques en classe d'HÉC au premier cycle du secondaire.

Ce chapitre propose l'établissement de liens entre les éléments présentés plus tôt et les écrits scientifiques publiés portant sur le sujet. Cette discussion vise à apporter des réponses à nos questions de recherche et à mieux comprendre comment les techniques en HÉC sont enseignées, exploitées et utilisées en classe. Dans cette optique, nous discutons premièrement de deux techniques spécifiques considérées par les enseignants comme un processus d'acquisition en changement durant l'année scolaire. Deuxièmement, nous discutons des liens observés entre les éléments provenant des résultats de l'analyse et ce qui est soulevé dans le cadre conceptuel; soit les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement. Finalement, nous discutons des éléments analysés relatifs aux techniques en HÉC et du type de pratique enseignante qui s'y réfère, soit essentiellement l'enseignement magistrocentré. Le présent chapitre se structure alors selon la forme suivante, présenté à la figure 2 :

<b>La technique comme processus en changement</b>		La technique comme procédé
		La technique comme acquis
<b>Les stratégies pédagogiques</b>	La mise en place des techniques comme <b>stratégies d'apprentissage</b>	L'enseignant en action
		L'élève en action
		Vers le développement d'un savoir-faire
	La mise en place des techniques comme <b>stratégies d'enseignement</b>	L'enseignant en action
La diversification de l'enseignement		
La mise en place des techniques et <b>la pratique enseignante</b> qui s'y réfère		L'enseignement magistrocenté

### **5.1 La technique considérée comme un processus en changement**

À la suite de l'analyse des données recueillies, nous observons que les participants emploient fréquemment deux techniques spécifiques dans leur planification, soit la réalisation d'une ligne du temps et la réalisation d'une carte. Cette observation nous permet de constater une modification de la représentation de ces deux techniques par les participants. Nous accompagnons cette discussion d'exemples tirés de l'enseignement, de l'exploitation ou de l'utilisation de ces deux techniques.

Premièrement, les données provenant des entretiens mettant en place ces deux techniques montre que les enseignants planifient l'enseignement d'une technique principalement en début d'année scolaire. Dans le cas particulier de la mise en place des deux techniques abordées, leur enseignement est planifié à cette période spécifique de l'année par les participants des catégories A et B-2.1. Cet enseignement se produit sous la forme d'un processus explicite de réalisation que De Ketele (2007) aborde comme la transmission d'une méthode de travail. En ce sens, certains enseignants rejoignent les écrits scientifiques sur le sujet en spécifiant que l'utilité d'enseigner ces techniques vise l'acquisition d'une méthode de travail par l'élève. L'enseignement explicite de ces deux techniques se produit généralement à l'aide de matériaux didactiques construits sous la forme d'étapes à suivre. L'élève devient conscient du processus de réalisation afin qu'il puisse à son tour réutiliser cette procédure dans d'autres contextes, notamment en début de module lors d'une nouvelle situation d'apprentissage. Les enseignants affirment de cette façon vouloir situer l'élève dans le temps et dans l'espace. Cette finalité verbalisée correspond à celle de Legendre (2005, p. 1363) qui mentionne que ce processus permet que l'élève puisse « produire et reproduire un résultat » et celle de Rieunier (2001), qui avance la nécessité de présenter le processus à l'aide d'exemples et d'explicitement aussi son application. Dans la pratique, De Ketele (2007) aborde l'importance de suivre un ordre de réalisation préétabli. En d'autres mots, l'enseignant explicite une méthode de travail à l'élève pour faciliter l'apprentissage du processus. Cette capacité de mobiliser cette connaissance est vérifiée par les enseignants. En effet, plusieurs affirment effectuer une évaluation formative de leurs élèves en vérifiant leurs accomplissements durant la réalisation. Ils observent aussi que les techniques ayant été enseignées ou exploitées de manière récurrente durant l'année, ce qui comprend la réalisation d'une ligne du temps et la réalisation d'une carte dans un contexte historique, sont plus souvent intégrées en fin d'année scolaire.

Deuxièmement, comme le mentionnent plusieurs chercheurs (dont Martineau, 2010), la mobilisation d'un savoir procédural mène au développement d'un savoir-faire. Selon Peters et Viola (2003), le développement d'un savoir-faire s'observe lorsque l'élève choisit consciemment ou inconsciemment ce savoir-faire, composé notamment de connaissances procédurales, pour répondre à une situation d'apprentissage nouvelle. Dans cette optique, plusieurs enseignants se sont exprimés sur la finalité d'enseigner et d'exploiter ces techniques au premier cycle du secondaire. Dans une vision plus large de l'apprentissage, l'analyse des entretiens montre que l'apprentissage d'une technique mène notamment à la compréhension de l'actualité, à la progression d'une culture générale, au développement de l'esprit critique et à la mobilisation d'une méthode de travail dans un contexte d'apprentissage scolaire d'une part, mais aussi dans un contexte d'apprentissage social, d'autre part. Cela concorde en partie avec les propos de Moisan (2010) qui associe l'enseignement de l'histoire au secondaire à la « construction d'une culture générale commune, constituant une représentation partagée du passé et menant de ce fait à la formation du citoyen » (p. 192). Dans un contexte d'apprentissage scolaire, quelques enseignants abordent le besoin de connaître ces techniques à des fins d'évaluations sommatives, notamment pour répondre aux exigences des examens proposés dans chaque commission scolaire à la fin du premier cycle du secondaire. Par l'observation d'examens élaborés en fonction des éléments prescrits par le PFÉQ et par la PDA, nous avons pu constater qu'effectivement, nous y retrouvons des questions ciblant l'interprétation de documents écrits, de documents iconographiques, de tableaux, de diagrammes et plus encore. Plus spécifiquement, s'y trouvent aussi des questions permettant d'évaluer l'élève sur sa capacité de se situer dans le temps et dans l'espace (Commission scolaire Seigneuries-des-Mille-Iles, 2012, 2014). Dans ce sens, ces exigences s'interprètent à l'aide des écrits de De Ketele (2007) qui observe quelques types de savoir-faire, notamment le savoir-faire cognitif et le savoir-faire pratique, présentés à la section 2.2.1. Ces savoir-faire représentent la capacité de l'élève à mettre en pratique des habiletés cognitives et pratiques, relativement ici aux questions intégrant certaines techniques en HÉC. En d'autres mots, il s'agit de questionnements exigeant de

l'élève qu'il puisse comparer, résumer, se conformer à un modèle, etc. à l'aide des techniques qu'il aura intégrées au cours du premier cycle du secondaire.

À la lumière de ce constat, nous en venons ainsi à la conclusion que l'intégration d'un savoir procédural par l'élève est perçue et vérifiée par l'enseignant. L'intégration de savoir-faire relatifs aux techniques en HÉC est aussi généralement observée, puisque certains d'entre eux supposent que la réussite de l'élève à cet examen de la commission scolaire représente un moyen pour vérifier son intégration. Enfin, certains enseignants affirment que l'élève pourra ensuite mobiliser des savoir-faire dans une vision plus large de l'apprentissage. Cette mobilisation, en se référant aux définitions proposées par Messier (2014) et Legendre (2005) à la section 2.2, représente une interprétation de la technique comme étant dorénavant acquise. Cela concorde avec les propos de Roegiers (2001, p.25) qui affirme qu' « on peut intégrer seulement ce que l'on a bien acquis ». Nous pouvons ainsi affirmer que ces deux techniques spécifiques, souvent exploitées dans le cours d'HÉC, sont très généralement acquises comme un savoir-faire par les élèves en fin d'année scolaire.

## **5.2 Discussion sur la mise en place des techniques comme stratégies d'apprentissage**

En reprenant les concepts élaborés dans le cadre conceptuel, nous observons, à la suite de l'analyse issue des entretiens, une mise en place des techniques en HÉC comme des stratégies d'apprentissage. En nous basant sur les fondements théoriques de ce concept, nous avons caractérisé la pratique des enseignants de la catégorie A relativement aux techniques comme moyen d'enseigner et d'intégrer une stratégie chez l'élève. Dans cette optique, nous avons déjà constaté que, pour que l'élève puisse arriver à mobiliser une telle stratégie, l'enseignant doit premièrement jouer un rôle de premier

plan et doit deuxièmement être en action. En lien avec la section 5.1, observons les réflexions qui peuvent être faites avec les écrits scientifiques à cet égard.

Pour favoriser l'intégration d'une stratégie d'apprentissage chez l'élève, plusieurs chercheurs montrent la nécessité d'enseigner préalablement la stratégie (Bégin, 2008; Ouellet, 1997; Peters et Viola, 2003). En cohérence avec ces propos, les enseignants de la catégorie A proposent en début d'année scolaire un module où l'enseignement de plusieurs techniques est présenté. L'enseignant joue alors un rôle de transmetteur d'informations. L'élève, quant à lui, reçoit ces nouvelles informations avant de les mettre plus tard en pratique. Pour ce faire, le praticien accompagne son enseignement d'exemples concrets favorisant la compréhension de l'élève. Peters et Viola (2003) ajoutent par ailleurs que ces exemples permettront à l'élève de s'y référer lorsqu'il expérimentera la technique dans d'autres contextes d'apprentissage. Les enseignants de la catégorie A ajoutent expliciter le processus de réalisation des techniques lors de l'enseignement. Dans cet esprit, Peters et Viola (2003, p. 17) affirment que l'élève est ainsi davantage conscient de l'utilité de développer une stratégie d'apprentissage qui lui permet d'identifier à son tour les éléments essentiels entourant son intégration. Par la suite, en se référant à la section 4.3.2, les enseignants de la catégorie A distribuent aux élèves un document détaillant exclusivement ces techniques présentées en classe. Dans ce contexte, du matériel didactique est créé dans le but spécifique de bonifier de façon significative l'enseignement de ces techniques et d'accompagner l'élève durant son expérimentation, ce que Peters et Viola (2003) mentionnent d'ailleurs comme étant nécessaire à l'intégration d'une telle stratégie.

À la suite de l'enseignement préalable de la stratégie, l'élève doit être à l'avant-plan dans l'intégration de cette stratégie. Les enseignants de la catégorie A affirment d'ailleurs accorder une place importante à l'expérimentation de l'élève. Le participant 1

détaille en ce sens la planification prévue pour l'élève au courant de l'année scolaire. Donc, une fois que sont acquises les informations nécessaires relatives aux techniques en début d'année scolaire, l'élève les expérimentera dans d'autres contextes d'apprentissage au fil des modules suivants. Dans cette optique, Peters et Viola (2003) abordent l'importance pour l'élève de mettre en pratique une stratégie d'apprentissage dans le but de l'intégrer et de la mobiliser dans d'autres contextes. La récurrence de son exploitation pour joindre cette finalité est essentielle, ce qui concorde avec les propos des enseignants de la catégorie A. Cela étant, la planification de l'enseignant amène l'élève à créer une problématique à chaque module et à y répondre à l'aide des techniques et d'opérations intellectuelles. L'exploitation des techniques en HÉC de manière récurrente nous permet d'affirmer qu'elles sont mises en place dans le but de développer certaines stratégies cognitives d'apprentissage chez l'élève.

L'analyse issue des entretiens de ces enseignants nous permet aussi d'établir un lien entre la finalité de l'enseignement et l'exploitation des techniques comme stratégies d'apprentissage chez l'élève et le développement d'un savoir-faire. Le participant 1 mentionne vouloir créer un automatisme et souhaite « aller dans l'instinct ». Cela signifie que l'élève pourra consciemment ou inconsciemment choisir cette stratégie qu'il aura mobilisée comme un savoir-faire. Ce processus vient parallèlement joindre les propos de Peters et Viola (2003) et permet d'affirmer que les praticiens de la catégorie A organisent leur enseignement et l'exploitation des techniques en HÉC comme stratégies d'apprentissage qui, notamment à l'aide d'une récurrence importante, mène à l'intégration de différents savoir-faire. Comme nous l'avons constaté à la section 5.1, les enseignants affirment vérifier le développement et l'intégration de ces savoir-faire tout au long de l'année. Ils mentionnent ainsi produire de nombreux examens formatifs et ensuite observer un changement dans le processus de réalisation des élèves. En effet, le participant 2 observe une diminution du temps de réalisation et accompagne aussi son témoignage d'exemples de commentaires d'élèves affirmant trouver le processus de

réalisation difficile en début d'année scolaire et simple à la fin. Les résultats scolaires confirment cette observation, nous dit-il.

### **5.3 Discussion sur la mise en place des techniques comme stratégies d'enseignement**

En reprenant les concepts élaborés dans le cadre conceptuel, nous observons une mise en place des techniques en HÉC comme stratégies d'enseignement. Nous avons déjà convenu qu'une stratégie d'enseignement est principalement un regroupement de moyens pour transmettre de l'information (Legendre, 2005). À la lumière de la définition de ce concept à la section 2.3.1, nous en venons à la conclusion que les enseignants de la catégorie B utilisent principalement les techniques en HÉC comme stratégies d'enseignement, et ce, bien que certains praticiens de cette catégorie (Catégorie B-2.1) enseignent une à trois techniques généralement au début de l'année scolaire. Nous observons donc une distinction à faire entre l'enseignement et l'exploitation de la technique (Catégorie A) et l'enseignement à l'aide de la technique (Catégorie B). L'enseignement à l'aide de la technique se réfère à son utilisation dans le cadre d'un enseignement théorique qui représente la définition que nous avons produite de la pratique des enseignants de la catégorie B. Parallèlement aux propos de Legendre (2005), les enseignants de la catégorie B détaillent l'utilisation faite des techniques dans leur pratique de manière à présenter généralement le contenu du support visuel dans un contexte d'échanges en groupe-classe plutôt que de suivre une série d'étapes telle la définition d'une technique comme un procédé ou comme un acquis. Toujours selon Legendre (2005), la stratégie d'enseignement est nécessairement incluse dans la planification de l'enseignement et les propos des participants vont aussi dans ce sens.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants de la catégorie B utilisent souvent les techniques dans leur enseignement comme activités d'accompagnement. En

effet, à l'exception d'une à trois techniques enseignées par les enseignants de la catégorie B-2.1 ou utilisées de manière récurrente sans enseignement préalable par les enseignants de la catégorie B-2.2, la majorité des autres techniques sont essentiellement utilisées dans le cadre d'un enseignement de connaissances factuelles. Les enseignants de cette catégorie les utilisent dans le but d'ajouter différents supports à leur enseignement. Dans d'autres cas, il s'agit d'activités présentées dans le cadre d'intégration de ces mêmes connaissances factuelles acquises par l'enseignement, ce qui représente d'ailleurs la finalité première d'une stratégie d'enseignement selon Paradis (2006, p. 1). Martel (2013) aborde, pour sa part, le fait qu'une diversification de l'enseignement représente une augmentation des sources d'informations disponibles pour l'élève et mène à une utilisation de matériaux didactiques autres que le manuel scolaire.

Affirmer par ailleurs que la catégorie d'enseignants B utilise une technique comme stratégie d'enseignement corrobore aussi leurs propos concernant l'intégration des techniques en HÉC en fin d'année scolaire. En laissant de côté les quelques techniques enseignées en début d'année et utilisées de manière récurrente à quelques reprises au courant de l'année (par les enseignants de la catégorie B-2.1), les autres techniques utilisées ne sont pas considérées comme étant intégrées en fin d'année. Cela nous permet d'affirmer qu'il ne s'agit pas d'une utilisation d'une technique tel un procédé ou un acquis, mais plutôt comme un support varié utilisé dans le cadre d'un enseignement théorique.

#### **5.4 Discussion sur la mise en place des techniques et la pratique enseignante**

Plusieurs chercheurs dans le domaine de la didactique de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté au secondaire ont documenté le fait qu'en histoire l'enseignement

magistrocentré demeure le plus répandu au Québec (dont Moisan, 2010). L'enseignement magistrocentré, ou l'hétérostructuration cognitive traditionnelle (Lenoir, 1991), suit une structure logique d'expositions de connaissances historiques. Cette structure est planifiée par l'enseignant selon une vision aujourd'hui considérée comme étant traditionnelle de l'enseignement. Pour Moisan (2010, p. 192), « l'objectif poursuivi par les enseignants est de transmettre les connaissances de base aux élèves ». L'enseignant est alors en action et l'élève reçoit nécessairement l'information transmise par celui-ci. Cela représente un enseignement de type transmission-réception (Lebrun, 2002). Selon Boutonnet, cette pratique ne permet pas à l'élève de construire le savoir historique de manière autonome ou de mettre en pratique la méthode historique que les visées de l'actuel programme de formation favorisent en théorie (2013). Les praticiens de la catégorie B, utilisant les techniques essentiellement afin d'enseigner des connaissances historiques à l'aide de supports visuels diversifiés, perçoivent leur pratique comme une transmission de l'information et une réception de celle-ci par l'élève. L'enseignant utilisant différentes stratégies d'enseignement est de cette façon le pôle dominant. L'élève est, quant à lui, essentiellement passif. Il devient actif lorsque l'enseignant lui propose des activités utilisant les techniques dans le but de réutiliser les connaissances théoriques acquises en classe dans d'autres contextes d'apprentissage.

De plus, quelques enseignants de cette même catégorie ont affirmé avoir laissé « tomber » le programme actuel. Ce rejet des visées actuelles corrobore la représentation de la pratique comme étant magistrocentrée. Boutonnet ajoute qu'une compréhension de l'histoire s'opère tout de même minimalement, mais « ne permet pas une structuration du savoir ordonnée et par laquelle des liens sont consciemment créés entre différents concepts ou procédures » (2013, p. 30). Nous avons déjà convenu conceptuellement qu'une technique pouvait être considérée comme une procédure de réalisation. Donc, nous pouvons confirmer que la pratique de l'enseignement magistrocentré ne permettrait

que minimalement la compréhension des liens issus de l'utilisation des techniques en HÉC par l'élève.

Ce type de pratique fait référence à une structure dite traditionnelle en classe d'histoire. Cela se traduit notamment par l'exercice du discours magistral, de l'exercitation, de la répétition, de la reproduction, de la mémorisation (Lenoir, 1991). Boutonnet (2013, p. 30) ajoute que « des tâches telles que la copie de notes de cours ou le repérage d'informations dans le manuel sont typiques de ce modèle ». L'utilisation faite des techniques en HÉC par les enseignants de la catégorie B s'organise généralement selon cette définition. Provenant de l'analyse des entretiens des participants, les techniques utilisées comme stratégies d'enseignement et moyens de diversification s'imbriquent dans une utilisation traditionnellement plus large de l'enseignement de l'histoire. Les enseignants verbalisent leur utilisation en présentant des témoignages mettant généralement de l'avant la pratique du discours magistral et l'exercitation de l'élève en continuité directe avec le discours.

En suite logique, Bouhon (2010, p. 54) distingue les nuances à faire entre l'« idéal » et la « réalité » dans la profession enseignante. En effet, il montre que plusieurs contraintes amènent les enseignants à opter pour des situations d'apprentissage mettant de côté la façon dont l'élève peut s'approprier des savoirs historiques. Celles-ci visent plutôt la transmission directe de ces savoirs par l'enseignant. Il évoque un déplacement de l'« idéal » « centré sur des méthodes d'apprentissage qui impliquent, engagent, suscitent le travail intellectuel et les interactions sociales vers une « réalité » qui s'accommode de la participation des élèves, de réponses brèves » (Bouhon, 2010, p. 54). Moisan (2010) mentionne par ailleurs que la quantité de connaissances historiques à transmettre aux élèves justifie ce déplacement. L'enseignant privilégie ainsi un discours structuré et arrive de cette manière à « présenter beaucoup plus de matière que si les

élèves devaient trouver eux-mêmes ce savoir dans un travail de lecture et d'analyse de documents variés » (Moisan, 2010, p. 192). En d'autres mots, le temps accordé à l'enseignement du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté aurait un impact sur le choix du type de pratique de l'enseignement. Un thème périphérique de l'analyse issue des entretiens montre d'ailleurs que le manque de temps a en effet un impact sur l'enseignement, l'exploitation et l'utilisation des techniques en HÉC, tel que vu précédemment. Plusieurs enseignants de la catégorie B affirment à ce sujet faire certains choix pédagogiques et qu'en raison du manque de temps évoqué, la mise en place des techniques en écope. Cela porte à croire du même coup que pour ces mêmes raisons, les enseignants de cette catégorie optent d'abord et avant tout pour un enseignement de type magistrocentré.

## Conclusion

Notre recherche visait à comprendre comment les techniques en HÉC sont enseignées, exploitées et utilisées en classe. Dans cette optique, nous voulions en arriver à décrire les pratiques enseignantes liées à l'enseignement, l'exploitation et l'utilisation des techniques dans un contexte d'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire.

Afin de répondre à ces questions, nous avons mené une recherche de nature qualitative en procédant à une collecte de données auprès de douze enseignants du premier cycle du secondaire. Par des entretiens semi-dirigés au moyen d'un guide d'entretien, nous avons procédé à leur rencontre dans le but de mieux comprendre leur vécu relatif à la mise en place de ces techniques. À la suite de cela, nous avons procédé à une analyse de contenu. Premièrement, nous avons procédé à une catégorisation de la mise en place des techniques par les enseignants. Ainsi, nous avons établi une première catégorie de praticiens qui enseignent et exploitent les techniques en HÉC et une deuxième catégorie d'enseignants qui les utilisent de façon nettement plus accessoire. Deuxièmement, nous avons pu définir des thèmes connexes à la mise en place de ces techniques, tels que la formation professionnelle, l'utilité d'enseigner les techniques en HÉC, le matériel didactique utilisé, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'élève dans cette mise en place et l'intégration des techniques par ce dernier. Troisièmement, l'analyse de contenu nous a permis de définir l'enseignement, l'exploitation et l'utilisation faits de chaque technique spécifique en classe d'HÉC. Enfin, les données recueillies nous ont permis d'observer des thèmes périphériques émergeant directement de l'analyse, tels que l'histoire dite racontée, la maturité intellectuelle chez les élèves, le manque de temps, la récurrence des techniques en HÉC et le français comme obstacle à l'apprentissage.

Par la suite, la discussion a proposé des liens entre les éléments provenant de l'analyse de contenu et les écrits scientifiques sur le sujet. Cela nous a permis d'aborder l'interprétation de deux techniques spécifiques comme étant un procédé de réalisation et deuxièmement, un acquis. Nous avons discuté ensuite de la pratique des enseignants de la catégorie A relatif à la mise en place des techniques en HÉC par l'interprétation de celles-ci comme stratégies d'apprentissage. Puis, nous avons discuté de la pratique des enseignants de la catégorie B par l'utilisation des techniques comme stratégies d'enseignement. Finalement, nous avons établi un parallèle entre la pratique enseignante magistrocentrée et la mise en place des techniques en HÉC par les enseignants de la catégorie B.

Finalement, il apparaît à la fois utile et prometteur d'aborder deux éléments issus de notre recherche dans sa globalité, soit la formation des enseignants menant à l'engagement professionnel. En effet, tel qu'il a été possible de le constater dans la section 4.2.1, les enseignants mentionnent avoir eu peu ou pas de formation sur les techniques en HÉC. Plusieurs d'entre eux mentionnent aussi qu'ils auraient apprécié avoir la possibilité d'en suivre. Nous sommes d'avis que la formation des enseignants pourrait permettre à nombre d'entre eux de mieux comprendre ce que représente l'enseignement et l'exploitation des techniques dans leur pratique et du même coup, leur permettre de distinguer ce type d'enseignement de l'utilisation souvent faite comme moyen de diversification. Proposer des formations sur le sujet pourrait aussi encourager le développement d'un environnement favorisant l'échange et la conception de documents didactiques et finalement, inciter les enseignants à s'inscrire davantage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, faisant ainsi référence à une des douze compétences professionnelles à retrouver chez un enseignant, celle portant sur le bien-fondé de la formation continue, tant pour bonifier sa propre pratique que pour le développement cognitif de leurs élèves.

### Liste de références

Allard, M. & Bouvier, F. (2009). *André Lefebvre; Didacticien de l'histoire*. Québec, Canada : Septentrion.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 47-67.

Bouhon, M. (2010). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, Musées et éducation à la citoyenneté* (p. 29-55). Québec: Éditions Multimondes.

Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Québec.

Charland, J-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Chiasson-Desjardins, S. (2013). *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec, Trois-Rivières, Québec.

Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. (2012). *Histoire et éducation à la citoyenneté – 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, 2<sup>e</sup> secondaire – Guide d'administration et de correction – Compétences 1-2-3*. Saint-Eustache, Québec : Direction du service de la formation générale des jeunes.

Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. (2014). *Histoire et éducation à la citoyenneté – 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, 2<sup>e</sup> secondaire – Dossier documentaire et questionnaire – Épreuve formative – Compétences 1-2-3*. Saint-Eustache, Québec : Direction du service de la formation générale des jeunes.

De Ketele, J.-M. (2007). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Désilets, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 289-308.

Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, Québec : McGraw-Hill.

Fortin, M-F. & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Paris, France : A. Colin.

Guillemette, F. (2016). *Notes du cours EDU6016 : Méthodologie de la recherche en éducation*. Document inédit, Département des sciences de l'éducation. Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.

Johnson, M. (1976). Lettre ouverte aux prof. de 412. *Bulletin de liaison de la SPHQ, juin 1979*, 11-16.

Karsenti, T. & Savoir-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, (pp. 49 à 66). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.

Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Paris VII, Paris, France.

Martel, V. (2013). Lire en histoire : mieux lire les textes informatifs et s'ouvrir aux œuvres littéraires. *Traces : Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 51(1), 18-24.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser...* Montréal, Québec : L'Harmattan.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : Traité de didactique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Québec.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, 16(2), 229-247.

Ministère de l'Éducation. (1982a). *Document d'information : le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme d'histoire générale – 2<sup>e</sup> secondaire, formation générale*. Québec : Direction du matériel didactique.

Ministère de l'Éducation. (1982b). *Programme d'études : 2<sup>e</sup> secondaire. Histoire générale, formation générale*. Québec : Direction de la formation générale des jeunes.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005a). *Programme de formation à l'école québécoise au secondaire. Domaine de l'univers social*, 7, 295-368.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005b). *Programme de formation à l'école québécoise au primaire. Domaine du français langue d'enseignement*, 5, 61-95.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Progression des apprentissages. Domaine de l'univers social, techniques utilisées en histoire et éducation à la citoyenneté*. Repéré à [http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine\\_univers\\_social/histoire/index.asp?page=annexe2](http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_univers_social/histoire/index.asp?page=annexe2) [Page consultée le 15 février, 2015].

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Programme de formation de l'école québécoise. Matériel didactique approuvé pour l'enseignement au secondaire, ensembles didactiques 2015-2016*, 21-23.

Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Québec.

Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris, France : Éditions ESF.

Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104, 4-11.

Pageau, D. (2008). *Boîte à outils : univers social : 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle du secondaire*. Montréal, Québec : ERPI.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.

Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes? Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain* (pp.57-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal, Canada : Guérin.

Peters, M. & Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir*. Montréal, Québec : Éditions Hurtubise.

Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à redécouvrir. *Apprentissage et socialisation*, 4(1), 41 à 47.

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal, Québec : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.

Proulx, J. (1993). *Enseigner mieux : stratégies d'enseignement*. Trois-Rivières, Québec : Cégep de Trois-Rivières.

Raynal, F., & Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.

Rieunier, A. (2012). *Préparer un cours (4e éd.)*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.

Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd., pp. 415-444). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Les éditions Logiques.

Thibert, G. (1990). Modèles d'enseignement et interdisciplinarité. Dans Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française AIP ELF (dir.), *Les modèles en éducation* (pp. 174-182). Montréal, Québec : Éditions noir sur blanc.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (pp. 117-146). Bruxelles : De Boeck Université.

Wenden, A. & Rubin, J. (1987). Cité dans M. Peters & S. Viola (2003). *Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir*. Montréal, Québec : Éditions Hurtubise.

**Appendice A**  
Guide d'entretien

## Guide d'entretien

### Introduction

1. Quel est votre avis sur le PFÉQ actuel quant à l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire?
2. Comment appliquez-vous les principales visées du programme dans votre enseignement?
3. Comment avez-vous entendu parler au départ des techniques en HÉC?
  - a. Pensez-vous que la formation reçue sur le sujet était suffisante?
4. Selon-vous, quelle est l'utilité d'enseigner ces techniques en HÉC au premier cycle du secondaire?
  - a. Selon vous, que procure l'apprentissage des techniques en HÉC aux élèves?

### Enseignant

5. Quelles sont les stratégies d'enseignement que vous employez en classe?
6. Incluez-vous les techniques en HÉC dans la planification de vos cours et si oui, lesquelles?
7. Comment incluez-vous ces techniques?
  - a. Quelle place faites-vous aux techniques dans votre enseignement? (fréquence)
  - b. Ces techniques sont-elles incluses de manière explicite ou implicite?
    - i. Si elles sont incluses de manière implicite, comment les mettez-vous en place?
    - ii. Si elles sont incluses de manière explicite, comment les mettez-vous en place?
  - c. Quels matériaux didactiques utilisez-vous pour enseigner les techniques en HÉC?
8. Quelle place est accordée aux élèves dans la réalisation d'une technique?
9. Comment encadrez-vous les élèves dans cet apprentissage?
10. Utilisez-vous le même type d'encadrement tout au long de l'année?
11. Pensez-vous qu'à la fin de l'année scolaire, vos élèves ont intégré ces techniques? Si oui, lesquelles?

Y a-t-il un aspect qui n'a pas été abordé que vous voudriez développer?