

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
KARINE LABELLE

LE RAPPORT À L'HISTOIRE NATIONALE D'ÉLÈVES DU COURS *HISTOIRE
DU QUÉBEC ET DU CANADA*

Novembre 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier mes enseignants à la maîtrise qui ont su me faire comprendre l'ABC de la recherche. Je pense plus particulièrement à Priscilla Boyer, qui enseigne à merveille l'art de la rédaction scientifique, ainsi qu'Audrey Groleau, qui nous a présenté les concepts de la didactique de manière compréhensible et applicable. Elle m'a aussi transmis son intérêt pour le concept de rapport au savoir. Je la remercie aussi d'avoir rejoint la direction de ma maîtrise en apportant à notre équipe son bagage théorique et pratique.

Merci à Félix Bouvier, mon directeur de maîtrise, qui m'a supportée durant les quatre années de recherche et de rédaction et qui, par sa connaissance de l'histoire, a su me garder sur la piste.

Merci à mes collègues de maîtrise pour le soutien, mais aussi le plaisir que nous avons eu pendant nos cours et lors de nos travaux. Vous avez su rendre plus facile la période de confinement. Un merci particulier à Antoine Dumaine, toujours disponible pour répondre à mes dix mille questions et inquiétudes. Il a été aussi mon compagnon de route et mon compagnon intellectuel avec qui j'ai eu et j'ai encore de magnifiques discussions didactiques.

Merci à ma conseillère pédagogique, Caroline Perreault, qui me permet, par sa créativité et son ouverture, d'appliquer dans mon milieu des activités didactiques qui donnent du sens à ma maîtrise et à ma profession.

Merci à Alexandre Lanoix et Priscilla Boyer pour l'évaluation de ce mémoire et leurs précieux commentaires qui m'ont permis de prendre du recul et de clarifier certains points importants.

Enfin, merci à ma famille, mon ancrage : Dany, Léa, Tomy, Téo et Mahé qui me donnent envie de me lever tous les matins et de relever des défis.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I.....	5
La problématique	5
1.1 L’Histoire dans la société québécoise	6
1.2 L’Histoire comme objet d’apprentissage : Éthique et enjeux	7
1.3 Les trois pôles du triangle didactique à l’intérieur de la discipline de l’histoire ..	10
1.3.1 Le savoir : l’histoire nationale en troisième et en quatrième secondaires.....	11
1.3.2 L’enseignant.....	13
1.3.3 L’élève comme apprenant et sujet didactique.....	14
1.4 Le rapport à un objet comme lunette d’approche.....	16
1.5 Question de recherche	20
CHAPITRE II	22
Le cadre conceptuel.....	22
2.1 Le rapport au savoir	22
2.2 Les origines du concept.....	23
2.3 Le rapport au savoir en trois dimensions	26
2.4 Le rapport à l’histoire du Québec et du Canada comme programme d’histoire nationale	28
CHAPITRE III	32
La méthodologie.....	32
Le devis : Étude de cas qualitative interprétative.....	32
Les participants	34
Instrument de collecte de données et déroulement	34
Analyse des données	38

CHAPITRE IV	40
Présentation des résultats	40
4.1 Dimension épistémique : Rapport à l'objet de savoir, l'histoire nationale.....	41
4.1.1 Question 1 : Qu'est-ce que l'histoire nationale pour toi ?.....	41
4.1.2 Question 2 : Qu'est-ce que tu apprends dans tes cours d'histoire?.....	48
4.1.3 Question 3 : Pourquoi enseigne-t-on l'histoire à l'école?.....	55
4.2 Dimension identitaire : valeur accordée et appréciation de l'objet d'apprentissage	59
4.2.1 Question 4 : Te sens-tu impliqué dans l'histoire ?	60
4.2.2 Question 5 : Qu'est-ce qui te fait aimer ou non l'histoire ?	65
4.3 Dimension sociale : Apprendre, c'est faire quoi ? Que dois-je faire pour maîtriser la relation?.....	72
4.3.1 Question 6 : Qu'est ce qui est attendu de toi dans le cours d'histoire ?.....	73
4.3.2 Question 7 : Quelle est ton attitude en classe ? Que fais-tu ?.....	79
4.3.4 Le rapport à l'histoire des élèves de quatrième secondaire : résumé des réponses issues des questionnaires.....	84
4.5 Présentation des cas sélectionnés	87
4.5.1 Participant #9 : Estéban.....	87
4.5.2 Participant # 4 : Olivier	96
4.5.3 Participante # 1 : Ariane.....	105
4.5.4 Participant # 23 : Thierry	112
4.5.5 Participant # 37 : Maxime.....	123
CHAPITRE V	131
Discussion des résultats	131
5.1 Dimension épistémique : Les élèves et la production de savoirs.....	133
5.2. Dimension identitaire : L'élève confronté à apprendre.....	134
5.3 Dimension sociale du rapport au savoir	141
5.4 Rapport au nationalisme québécois.....	144
CONCLUSION.....	150
RÉFÉRENCES.....	153

APPENDICE A.....	158
Questionnaire élève.....	158
APPENDICE B.....	160
Canevas d'entretien semi-dirigé.....	160

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Qu'est-ce que l'histoire nationale pour toi ?	47
Figure 2 : Qu'est-ce que tu apprends dans tes cours d'histoire nationale?	54
Figure 3 : Pourquoi enseigne-t-on l'histoire à l'école?	59
Figure 4 : Te sens tu impliqué dans l'histoire?	64
Figure 5 : Qu'est -ce qui te fait aimer l'histoire ou pas ?.....	71
Figure 6 : Qu'est ce qui est attendu de toi dans le cours d'histoire?.....	78
Figure 7 : Quelle est ton attitude en classe, que fais-tu?.....	83
Figure 8: Le rapport à l'histoire nationale d'Estéban.....	96
Figure 9 : Le rapport à l'histoire nationale d'Olivier	104
Figure 10 : Le rapport à l'histoire nationale de Ariane	111
Figure 11 : Le rapport à l'histoire nationale de Thierry	122
Figure 12 : Le rapport à l'histoire nationale de Maxime	130

RÉSUMÉ

Cette étude de cas cherche à décrire le rapport à l'histoire nationale d'élèves québécois de quatrième secondaire. L'histoire est au cœur des enjeux contemporains. Les citoyens doivent la connaître pour pouvoir comprendre ces enjeux et se positionner face à eux. L'apprentissage de cette histoire doit se réaliser dans le milieu scolaire. Pour qu'il y ait apprentissage, l'élève doit être un acteur de ses apprentissages. Puisque peu de recherches ont été réalisées auprès d'élèves en ce qui concerne leur relation avec l'histoire, il est primordial de s'y intéresser.

À l'aide de bilans de savoir et d'entretiens semi-dirigés, ce mémoire brosse le portrait de la relation entretenue par des élèves de quatrième secondaire avec l'histoire nationale dans sa forme scolaire. Nous nous sommes intéressée à leurs représentations de l'objet d'apprentissage et des tâches à réaliser, ainsi qu'à l'attitude qu'ils adoptent en classe d'histoire. Cela nous a permis de décrire leurs rapports à l'histoire nationale.

L'analyse des résultats des répondants du bilan de savoir nous a permis de saisir la diversité des relations entretenues entre les élèves et l'histoire nationale. Cette relation comporte de nombreux éléments et se construit de manière singulière pour chacun des participants. L'analyse des résultats des bilans de savoir nous a aussi permis de dégager des traits intéressants du rapport à l'histoire de ces apprenants. Ces résultats nous ont été utiles pour faire certains regroupements. À la suite des entretiens semi-dirigés réalisés avec certains participants ayant démontré des particularités intéressantes, nous avons pu décrire le rapport à l'histoire nationale de cinq élèves de quatrième secondaire. Il y a d'abord Estéban, qui ne sait pas trop à quoi sert l'histoire et qui fait le minimum de ce qui est demandé en classe avec un espoir de réussir. Pour Olivier, l'histoire est une partie de lui-même qu'il découvre à chaque cours. Il s'engage dans ce qui est proposé. Ariane se construit et construit l'histoire actuelle avec l'étude du passé. En classe, elle participe activement, consciente de tisser une relation intime avec l'histoire. Il y a aussi Thierry, pour qui l'histoire est une affaire « de vieux » qui ne le concerne pas. Il attend que les cours passent. Enfin, Il y a Maxime, pour qui l'histoire scolaire est inintéressante et ne sert qu'aux « moins brillants ». Elle considère toutefois qu'elle réussit bien parce qu'elle a de la facilité.

Finalement, nous avons établi certains liens entre leurs représentations et l'attitude adoptée en classe. Les élèves qui semblent trouver un sens à leur apprentissage dans le cours d'histoire semblent développer un rapport à l'histoire plus intime et positif que ceux n'associant pas de sens ou d'utilité à cette discipline. Le langage semble aussi être un élément qui s'insère dans la construction de ce rapport. Enfin, il semblerait que le retour d'un programme d'histoire nationale du Québec et du Canada en 2017 n'a pas favorisé un rapport à la nation particulier chez les élèves de quatrième secondaire.

INTRODUCTION

J'ai toujours pensé que j'étais tombée dans l'histoire comme Obélix dans la potion magique. Quelle a été ma surprise lorsque je me suis rendu compte que, pour la plupart des élèves à qui j'enseignais, ce n'était pas le cas! Pour eux, l'histoire semblait désincarnée, ardue et vide de sens. J'avais appris à l'université différentes idéologies, différents modèles d'enseignement ainsi que les aléas du programme d'histoire fluctuant au gré des partis politiques au pouvoir, mais rien à propos de la relation particulière à l'histoire qu'entretiennent les élèves. Dans mon désir de mieux comprendre cette relation, j'ai entrepris ma maîtrise afin de pousser ma réflexion en effectuant une recherche sur cette relation que l'apprenant entretient avec son histoire.

Le premier chapitre de ce mémoire démontre l'importance d'étudier le rapport à l'histoire nationale des élèves de quatrième secondaire. En effet, l'enseignement de l'histoire québécoise est essentiel dans la formation des élèves du secondaire. Puisque cette histoire est indissociable des enjeux contemporains, ces élèves, comme citoyens, doivent comprendre les tenants et les aboutissants de l'histoire québécoise pour pouvoir comprendre et analyser les enjeux sociaux et se positionner face à eux. Pourtant, les résultats à l'épreuve ministérielle de quatrième secondaire démontrent que ceux-ci peinent à s'appropriier ces savoirs. De leur côté, les enseignants perçoivent un certain manque d'intérêt de la part de leurs élèves. En somme, nous illustrerons qu'il est nécessaire d'étudier la relation existante entre l'histoire et l'élève.

Le cadre conceptuel explique la manière dont le concept de rapport à l'histoire nationale permet d'éclairer notre objet de recherche. En effet, le concept de rapport au savoir a été développé par différents chercheurs dans une même volonté d'étudier la relation entretenue par l'élève avec un objet d'apprentissage. Il permet de se pencher sur différentes dimensions de cette relation, les dimensions identitaire, sociale et épistémique. Il permet aussi de mieux comprendre la relation à l'apprendre que possède un élève. Le concept peut aussi servir à étudier un objet d'apprentissage précis. Dans ce chapitre, nous précisons les concepts que nous avons utilisés pour étudier le rapport à l'histoire nationale des élèves de quatrième secondaire, soit le rapport au savoir et l'histoire nationale.

Le chapitre portant sur la méthodologie démontre la pertinence d'utiliser l'étude de cas comme devis de recherche et le bilan de savoir et l'entrevue individuelle semi-dirigée pour réaliser la cueillette de données, tout comme l'analyse par thèmes est pertinente pour classer les données, puis dresser des portraits et dégager des types de rapports à l'histoire nationale des élèves ayant pris part à cette recherche. Il offre les informations nécessaires permettant de bien comprendre le processus emprunté pour réaliser l'ensemble de la recherche.

Le chapitre suivant présente les résultats du questionnaire utilisé comme bilan de savoir. Il y est présenté un premier portrait de la quarantaine d'élèves y ayant répondu. Nous y dégageons quelques thèmes qui émergent des propos des participants et qui nous ont permis de choisir les cinq cas étudiés par l'entremise des entrevues.

La présentation des cas sélectionnés décrit les propos tenus par les cinq participants choisis pour la deuxième opération méthodologique par l'entremise d'entretiens semi-dirigés. Ce chapitre permet de mieux comprendre les propos de ces participants et de préciser la relation qu'ils entretiennent avec l'histoire nationale dans leur cours d'histoire du Québec et du Canada.

Le dernier chapitre, celui de la discussion, permet de répondre à l'objectif de décrire le rapport à l'histoire nationale des élèves de quatrième secondaire. Cela se fait en traitant de différents aspects composant ce rapport comme les représentations qu'ils se font de l'histoire nationale et leur attitude vis-à-vis ce cours, mais aussi leur rapport à la nation et la place du langage dans cette relation. Le tout vise à interpréter les propos tenus à l'oral et à l'écrit en les reliant aux différentes dimensions du rapport à un objet de savoir pour s'assurer de bien saisir la complexité du rapport à l'histoire nationale de chacun des cas étudiés.

CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE

La société contemporaine est de plus en plus complexe et interreliée. La population est de plus en plus nombreuse. Les systèmes de communications de plus en plus rapides permettent aux individus d'être informés rapidement sur tous les sujets, tous les aspects à propos d'événements qui se passent partout sur la planète. Le principal enjeu du 21^e siècle ne concerne pas l'accès en tant que tel à l'information, mais bien la capacité de l'analyser pour saisir l'ensemble des facettes qui la constituent. Pour ce faire, les citoyens doivent développer des compétences qui permettent d'analyser non seulement l'information, mais la complexité des situations que cette information rapporte. Les citoyens québécois ne sont pas en reste. Ils s'inscrivent dans ce mouvement et doivent s'assurer que tous reçoivent une formation adéquate permettant de comprendre différents enjeux pour pouvoir se positionner et prendre leur place dans cette société. L'apprentissage de l'histoire à l'école doit permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et de développer les compétences nécessaires à la compréhension de ces enjeux. C'est d'ailleurs l'objectif que se donne le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) avec le programme d'*Histoire du Québec et du Canada* de 2017.

1.1 L'HISTOIRE DANS LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Depuis quelques années, les médias rapportent des événements où certaines personnes ou associations veulent repenser la place que prennent certaines facettes de l'histoire dans l'espace public : détruire des statues de conquérants, changer des noms de rues pour élargir la visibilité de héros oubliés ou pour oublier certains de ces héros, désormais en perte de gloire. En août 2020, la statue de John A. Macdonald est saccagée. En 2019, à Montréal, la rue Amherst devient Atateken. Les Québécois sont amenés, par les médias, à se positionner, à cerner les éléments clés de ces événements. Des historiens et journalistes comme Jean-François Nadeau ou Maxime Coutié sont de plus en plus sollicités pour expliquer ces situations et à en cerner les enjeux. Les vox pop humoristiques, comme ceux de Guy Nantel où l'on présente des Québécois interrogés à propos de leur histoire et donnant des réponses erronées, démontrent que si certains Québécois ne possèdent pas une bonne connaissance de l'histoire, elle intéresse une partie de la population, qui réagit fortement aux difficultés auxquelles certains individus se buttent pour répondre à des questions somme toute simples relatives à l'histoire nationale. En effet, selon le département d'histoire de l'Université de Montréal, « L'histoire est une science humaine qui formule des problèmes et propose des explications; elle est essentielle à la prise de décision éclairée » (2023). L'Histoire est indissociable des enjeux québécois et prend une place prépondérante dans l'actualité. Les citoyens doivent comprendre les éléments constituant ces enjeux de

société issus de réalités historiques distinctes vécues et perçues pour mieux en cerner les caractéristiques.

1.2 L'HISTOIRE COMME OBJET D'APPRENTISSAGE : ÉTHIQUE ET ENJEUX

L'école a comme mission d'enseigner l'histoire aux élèves, mais de quelle histoire s'agit-il ? Les enjeux historiques se trouvent au cœur même des débats de cette discipline. Les tenants d'une histoire nationale sont accusés de vouloir endoctriner la jeunesse et les militants pour une éducation à la citoyenneté sont accusés de nier les tensions existantes. En effet, selon Levasseur et al. (2013), « la différence [de vision] est fondamentale et tient au fait que les partisans de la transmission de la mémoire collective supposent l'existence d'un sens de l'histoire a priori et nécessaire, substantifiée, que l'élève doit intégrer alors que les partisans de la pensée historique postulent l'autonomie de l'élève face à ce sens (aléatoire) de l'histoire » (p. 2). Pour Bouvier (2007), ce n'est pas le développement de compétences qui est problématique : « l'élève doit pouvoir développer, par le relais de compétences propres à l'histoire, une démarche intellectuelle qui favorisera des habiletés cognitives [...], toutefois, dans le contexte d'un cours d'histoire du Québec-Canada, il ne saurait être question que cette approche exclue ce qui touche la question nationale, dans un programme d'histoire nationale de surcroît » (p. 268). Ce sont les principaux thèmes de désaccord qui ont donné lieu à un débat dans le début des années 2000.

Le système scolaire québécois prévoit présentement les cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté en lien avec l'histoire du Québec à partir du deuxième

cycle du primaire jusqu'à la fin du troisième cycle. Au premier cycle du secondaire, les élèves suivent toujours les cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, mais en lien avec l'histoire de l'Occident. Enfin, un cours d'histoire nationale portant sur l'histoire du Québec et du Canada est prescrit pour les troisième et quatrième années du secondaire. La réussite de cette discipline est essentielle à l'obtention du diplôme d'études secondaires, du moins dans un cheminement régulier. Les élèves doivent réussir l'examen ministériel d'histoire du Québec et du Canada à la fin de leur quatrième secondaire. Il n'en a pas toujours été ainsi. Entre 2006 et 2017, le cours d'histoire nationale du Québec et du Canada en place depuis 1982 avait été remplacé par un cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Même si ce cours portait un titre différent, tout le contenu portait sur l'histoire du Québec et du Canada. Ce cours a provoqué multiple remous dans le milieu de l'éducation.

L'enseignement de l'histoire est reconnu comme un sujet de controverse et provoque des discussions enflammées dans les milieux d'éducation. Un débat important tournant autour de ce programme a d'ailleurs eu lieu entre 2006 et 2017. Le débat portait plus précisément sur l'implantation d'un nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté dont les visées et les contenus ne faisaient pas consensus. « Alors que certains y lisaient une version dénationalisée et bon-ententiste du passé, d'autres, dont plusieurs historiens, en critiquaient plus largement des lacunes intellectuelles attribuables à la primauté de l'approche par compétences et de l'éducation à la citoyenneté » (Prud'homme, 2014, p. 103). Ce débat a permis de cerner la problématique entourant un dilemme relié à l'enseignement de l'histoire. Si, pour

certain, l'enseignement de la citoyenneté doit passer par un enseignement exempté d'éléments conflictuels, pour la grande majorité des défenseurs de l'histoire nationale, l'enseignement doit être davantage relié à l'historiographie (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014). Selon eux, un enseignement qui met de côté certains des éléments de l'histoire nuit à la transmission de l'histoire nationale québécoise et à celle de l'identité même des Québécois. Ces discours ont mobilisé les discussions dans les médias et ont servi à définir les contours du programme d'histoire nationale de troisième et de quatrième secondaire. À la suite d'une année de projet pilote découlant de ce même rapport Beauchemin et Fahmy-Eid de 2014, ce nouveau programme a été instauré pour tous à l'automne 2017.

Le programme *Histoire du Québec et du Canada* (MEES, 2017), s'inscrit dans une vision socio-constructiviste de l'enseignement. Curtil (2021) constate que « le programme *Histoire du Québec et du Canada* s'arrime parfaitement au *Programme de formation de l'école québécoise* tout en intégrant certaines recommandations du rapport Beauchemin-Fahmy-Eid » (2014, p. 160). Toujours selon l'étude de Curtil (2021), Ce nouveau programme offre, par rapport au programme de 2006 :

- 1) un rééquilibrage entre connaissances et compétences;
- 2) une réconciliation entre l'histoire-récit et l'histoire-problème;
- 3) une trame chronologique plutôt que thématique en 4^e secondaire
- 4) l'arrimage de l'histoire sociale à l'histoire politique au sein d'une trame nationale.

Il conserve des visées civiques ainsi que l'acquisition de compétences citoyennes provenant du programme de 2006, tout en réintégrant les connaissances propres à

l'histoire du Québec. Cependant, la compétence relative à l'éducation à la citoyenneté a été retirée du programme de 2017.

Une fois le programme en place, les enseignants ont continué leur travail. Ils se sont approprié, dix ans après le cours de 2006, le contenu du cours, redevenu *Histoire du Québec et du Canada*. Selon les témoignages que nous avons entendus, ils se sont retrouvés devant des élèves assez semblables aux élèves précédents : des élèves qui semblent désengagés et beaucoup d'élèves ne se mobilisent pas suffisamment dans leur apprentissage et semblent peu porter intérêt à l'histoire nationale.

Toutefois, l'étude de l'histoire doit permettre aux élèves de maîtriser des outils essentiels à leur rôle de citoyen comme la capacité à trouver de l'information, de la vérifier et de la relier à l'actualité. Tout autant, les cours d'histoire doivent leur permettre d'acquérir des connaissances et de développer des compétences qui les habilitent à saisir le monde qui les entoure et à décortiquer les enjeux de la société pour devenir des citoyens actifs.

1.3 LES TROIS PÔLES DU TRIANGLE DIDACTIQUE À L'INTÉRIEUR DE LA DISCIPLINE DE L'HISTOIRE

L'apprentissage est influencé par les différentes composantes qui régissent les diverses relations entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Ces trois pôles forment un triangle appelé « triangle didactique ». Ce triangle didactique, théorisé par Chevallard (1985), permet de représenter les relations régissant l'apprentissage.

L'enseignement de l'histoire comme discipline à part entière peut se représenter à travers celui-ci. Étudier les différentes composantes du triangle didactique permet de mieux saisir leurs relations, relations qui s'avèrent être interdépendantes. Pour l'instant, les pratiques enseignantes et les savoirs à enseigner dans le cursus ont été bien explorés (Boutonnet, 2015; Moisan, 2011; Lanoix, 2016), tandis que les relations qu'entretiennent les élèves avec le savoir sont peu connues. Cela pose un problème que nous voulons contribuer à éclaircir.

1.3.1 LE SAVOIR : L'HISTOIRE NATIONALE EN TROISIÈME ET EN QUATRIÈME SECONDAIRES

Depuis l'instauration du programme de 2017, l'Histoire du Québec et du Canada est au programme pour les élèves de troisième et de quatrième années du secondaire, tel que mentionné dans la section précédente. Ces élèves doivent développer les compétences *Interpréter des réalités sociales* et *Caractériser une période historique*. Le développement de plusieurs habiletés intellectuelles est aussi attendu de l'élève. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEES, 2017) n'est pas en retrait des débats de valeurs associés à l'histoire à l'intérieur de la société, puisque l'école doit permettre aux élèves de devenir des citoyens informés et critiques en développant des compétences transversales, telles qu'*Exploiter l'information*, *Exercer son jugement critique* et *Résoudre des problèmes* (MEES, 2017). À l'intérieur de la discipline, il ne suffit plus de transmettre des connaissances reconnues. L'élève est ainsi amené à développer des compétences où il doit pouvoir mobiliser les savoirs et les relier à une

réflexion sociétale. Le PFEQ (MEES, 2017) énonce plusieurs objectifs précis à ce sujet :

Le cours d'histoire est un lieu où se confrontent divers points de vue et où sont traités tour à tour les conflits, les contradictions et les sujets de consensus ou de division. Il offre un espace de discussion sur la mémoire, l'identité et la diversité (p. 5).

Bien que l'étude de l'histoire soit menée au présent, duquel émanent les questions sur le passé, les élèves se détachent des référents contemporains lorsqu'ils analysent une réalité sociale ou assurent la validité de leur interprétation pour mieux comprendre les motivations des acteurs de l'histoire (p. 5).

Même que l'interprétation des réalités sociales prend tout son sens quand les élèves réalisent qu'elles leur permettent de mieux comprendre les particularités de leur société, d'autres sociétés et de diverses réalités sociales, passées ou contemporaines (p. 5).

Le PFEQ est clair : l'élève doit être exposé à différents points de vue, il doit pouvoir discuter et saisir le parcours de la société dans laquelle il vit ainsi que le parcours d'autres sociétés à travers leurs réalités distinctives. Les compétences seront évaluées telle que cela est décrit dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages du cours d'Histoire du Québec et du Canada* selon les opérations intellectuelles suivantes : *Situer dans le temps et dans l'espace, Établir des faits, Dégager des différences et des similitudes, Déterminer des causes et des conséquences, Déterminer des changements et des continuités, Mettre en relation des faits et Établir des liens de causalité* (MEES 2017, p. 3).

Les habiletés à développer ainsi que les compétences reliées à la discipline sont bien documentées et les visées ministérielles bien formulées, mais ne représentent pas intégralement ce qui se fait en classe. Elles se retrouvent entre les mains des

enseignants qui les intégreront à leurs pratiques. Ces pratiques sont bien connues et elles ont fait l'objet de plusieurs recherches que nous exposerons dans la partie suivante.

1.3.2 L'ENSEIGNANT

Malgré les changements apportés dans les programmes, les pratiques des enseignants d'histoire sont restées traditionnelles (Lanoix, 2016; Moisan, 2011). Les enseignants transmettent les connaissances et n'ont pas intégré les méthodes suggérées dans le programme de 2006. Plusieurs chercheurs au Québec en témoignent. Boutonnet l'illustre très bien dans une recension étoffée des écrits. Selon Demers (2012), Karwera (2012) et Moisan (2010), « les pratiques déclarées ou constatées des enseignants du secondaire sont le plus souvent transmissives » (Boutonnet, 2015, p. 226). Il remarque aussi que « les pratiques et les discours des enseignants sembleraient encore majoritairement magistrocentrés (Bouhon, 2009 ; Cuban, 1993 ; Jadouille, 2004 ; Lautier et Allieu-Mary, 2008 ; Martineau, 1999 ; Tutiaux-Guillon, 2006). » (Boutonnet, 2015, p. 227). Les pratiques enseignantes ont donc peu changé, et restent traditionnelles avec des stratégies plutôt transmissives malgré les visées socioconstructivistes du nouveau pédagogique québécois en cours depuis 2001 au primaire et 2006, au secondaire. Si les pratiques enseignantes sont bien connues et bien documentées, on en connaît peu sur les élèves comme apprenants au sein du triangle didactique. Ces élèves devraient être au centre de leurs apprentissages et sont au cœur de notre problématique.

1.3.3 L'ÉLÈVE COMME APPRENANT ET SUJET DIDACTIQUE

En didactique, l'élève, considéré au départ comme un sujet épistémique, se transforme peu à peu. Les chercheurs en éducation tiennent désormais davantage compte des conceptions des élèves (Caillot et Maury, 2003). L'élève est placé au cœur de ses apprentissages, dans lesquels il a un rôle actif à jouer. C'est donc dire qu'il doit aussi être considéré comme un objet didactique. Il doit apprendre en se mettant en action tout en considérant qu'il est influencé par son milieu : « Les élèves sont des acteurs qui agissent, mais, en même temps, ils « sont agis », « assujettis » (c'est-à-dire déterminés, constitués...) par le système de relations et de contraintes de l'espace social, de l'institution, où ils se trouvent inscrits » (Reuter et al., 2013, p. 88). Pour enseigner l'histoire, pour mobiliser l'élève et pour lui permettre de transférer ses compétences acquises dans son rôle de citoyen, nous devons nous interroger sur ce qui l'amène à s'engager et à apprendre à apprendre. Autrement dit, il faut mieux comprendre ses représentations pour pouvoir lui proposer des situations permettant d'y arriver de nouveaux apprentissages, puisqu'il construit ses connaissances. Il doit être actif et doit être dans un milieu propice à ce type d'apprentissage. Selon la théorie de Piaget, « c'est confronté à une situation ou à un problème donné que [l'élève] va être amené à mobiliser un certain nombre de structures cognitives » (Kerzil, 2009, p. 112). Une fois les structures cognitives mobilisées, il y aura assimilation ou accommodation. De nouveaux concepts ou réseaux de concepts permettront de nouveaux apprentissages. Pour qu'il y ait apprentissage, l'élève doit donc s'engager dans un processus qui le

permet, particulièrement à l'intérieur de la discipline de l'histoire. Les recherches d'Audigier (1988) ont aussi permis de constater que les élèves concevaient leurs représentations historiques selon leurs expériences vécues ou sous l'influence des différents médias auxquels ils sont exposés. Ils généralisaient par la suite leurs perceptions. Il est primordial de tenir compte de ces processus dans l'enseignement d'une discipline comme l'histoire, qui touche inévitablement des valeurs et des zones sensibles de l'apprenant. Ainsi, comme l'a constaté Canvat : « Aussi longtemps qu'ils ne sont pas intégrés, les savoirs risquent donc de rester « inertes », c'est-à-dire inutiles. Le problème est ainsi d'en faire des ressources mobilisables, disponibles dans diverses situations » (2002, p. 6). Par ailleurs, les compétences doivent se construire à l'aide des connaissances acquises et ces connaissances doivent, pour être transférables, être utilisées et reliées à des situations réelles. Le vécu de l'élève ne doit pas être mis de côté. La connaissance des représentations d'un objet est donc essentielle pour l'apprentissage. Les sujets chauds (sensibles, controversés, etc.) ne doivent pas être occultés. Ils permettent d'étoffer ces représentations. Selon Lautier (1994), « la démarche mentale va du familier [le chaud] au raisonné [le froid] avec des interactions qui impliquent que chaque sujet puisse faire fonctionner au même moment des niveaux différents et complémentaires » (p. 75). Concilier la transmission du savoir essentiel et le recul scientifique nécessaire à la compréhension du processus de construction de connaissances nécessite d'impliquer les élèves dans ce processus.

La réalité est que l'on connaît peu cet élève, excepté qu'en 2013, 2014 et 2015, plus de 15 % des élèves du secondaire du secteur public échouaient l'épreuve ministérielle de

quatrième secondaire. Cela représente environ 1000 élèves chaque année. (MELS, cité dans Pageau, 2018, p. 35). Nous constatons ainsi que ces élèves éprouvent certaines difficultés à cette épreuve, mais nous ne connaissons que peu de choses sur leur relation et celle des autres élèves avec cette discipline.

On connaît peu les référents contemporains desquels l'élève doit se détacher ainsi que sa relation avec le passé et avec son histoire. Pourtant, de multiples penseurs et chercheurs présentent l'élève moderne comme un apprenant qui, loin d'être un vase vide à remplir, est devenu un acteur au centre de ses apprentissages. Pour qu'il y ait un réel apprentissage, l'élève doit s'engager dans un processus qui le permet à l'intérieur d'une relation particulière entre le savoir et lui. Cette relation entretenue entre l'apprenant québécois et l'histoire nationale est peu connue et pourrait révéler plusieurs caractéristiques permettant d'orienter les apprentissages. En effet, selon Chevallard (2003), l'enseignant doit pouvoir travailler le rapport qu'entretient l'élève avec un savoir. Il doit amener l'élève à modifier son rapport par lui-même, puisque ce dernier est le seul à pouvoir le faire. Cependant, pour ce faire, cette relation doit être décrite et comprise.

1.4 LE RAPPORT À UN OBJET COMME LUNETTE D'APPROCHE

La relation qu'entretient un apprenant avec un objet d'apprentissage est complexe. Pour l'étudier, Charlot (1997) propose le concept de rapport au savoir, qui permet d'étudier la relation entretenue entre une personne et le savoir en général. On peut aussi utiliser le rapport au savoir comme lunette d'approche pour étudier un objet

particulier de savoir, comme le rapport aux experts (Groleau, 2017) ou le rapport à l'écriture (Bautier, 2002). Le concept de *rappor* à permet de voir l'apprenant de plus près, de saisir comment il tisse sa relation de désir ou de non-désir entre un objet d'apprentissage et lui. Ce rapport, lorsqu'il est mieux connu, permet d'apercevoir ce que l'élève possède pour réussir et comment l'école peut l'utiliser comme levier. C'est une lunette qui permet de voir à la fois ses représentations, son attitude et ce qu'il en retire. Les différentes composantes de cette relation pourront permettre d'étoffer les recherches et d'adapter les pratiques enseignantes aux apprenants désormais au centre de leurs apprentissages pour développer une relation durable avec l'histoire, essentielle pour s'investir comme citoyen.

Le rapport à l'histoire fait l'objet de quelques recherches, notamment en Europe. Quelques chercheurs s'y sont intéressés en utilisant des thèmes reliés aux trois composantes du rapport au savoir en les adaptant à la discipline de l'histoire. Heimberg (2004) réalise une recension des problèmes que l'histoire enseignée rencontre dans différents contextes nationaux. Il note qu'Audigier et al. (2004), dans une enquête auprès d'élèves genevois, ont tiré quelques conclusions. Ils ont remarqué que certains d'eux développaient un rapport intime à l'histoire, tandis que pour d'autres, cette discipline restait externe à leur vécu personnel; pour quelques élèves, l'histoire est une matière à construire, tandis que pour les autres, l'histoire est une accumulation de faits relatant une réalité; une majorité pense que l'histoire est affaire de connaissance et non de compréhension ou encore que l'histoire doit servir à la construction identitaire, mais pas nécessairement à la construction identitaire nationale. Pour sa part, Lautier (1994)

s'est intéressée à la compréhension de l'histoire des élèves. Elle en tire des conclusions. Les élèves n'ont pas tous la même manière de percevoir le monde. Certains voient le présent comme flou et morcelé. Il est donc difficile pour eux d'associer un passé inconnu à un présent méconnu.

Étudier le rapport à l'histoire d'élèves québécois permettrait de mieux comprendre la relation qu'ils entretiennent avec l'histoire et permettrait à l'enseignant d'adapter ses pratiques. Or, peu de recherches existent sur le rapport à l'histoire. Quelques recherches en didactique de l'histoire ont tenté d'approcher l'apprenant à la fois sur ses représentations, sur ses conceptions et sur son attitude vis-à-vis une discipline. Plusieurs concepts ont été utilisés, mais ces concepts ne sont pas parvenus à cerner de manière opérationnelle cette relation particulière. Par exemple, dans sa thèse de 1997, devenu livre en 1999, Martineau s'est intéressé à l'enseignement de la pensée historique qu'il conçoit comme « une façon méthodique et critique d'aborder le passé des sociétés humaines » (p. 97). Son étude a permis de conclure que les élèves ne maîtrisent pas la compétence à penser historiquement et que celle-ci n'est pas beaucoup enseignée. Ses recherches se poursuivent (1999, 2000) sur ce concept qui permettent de comprendre comment les élèves se représentent les différents modes de pensée à travers l'histoire. Il y a aussi Cardin et Charland, en 2005, qui s'intéressent à la manière dont les élèves réfléchissent l'histoire. Ils veulent comprendre « les processus et les matériaux mis en œuvre par les élèves du secondaire quand ils réfléchissent sur l'actualité et les controverses ou enjeux sociaux, sur leur identité personnelle et sociale, etc. » (p. 31). La recherche permet de dégager des

représentations des participants face aux outils citoyens comme le système de vote, les manifestations et le rôle de certaines institutions comme l'école. Létourneau (2014), de son côté, interroge des élèves et étudiants de la quatrième secondaire à l'université de toutes les régions du Québec pour entrevoir leurs représentations du passé et ainsi de sonder leurs « mémoires historiques primaires » (p. 13). Ces réponses permettront aussi d'accéder à leur conscience historique qui appelle à la vision du passé qu'ont les individus, à la manière dont ils perçoivent et qualifient les événements.

Ces concepts permettent de mieux comprendre les représentations que se font les élèves du passé ou des institutions, mais ne permet pas de comprendre leur relation envers la discipline scolaire. Leblanc (2013) constate la même chose, c'est-à-dire que « les concepts de conscience historique, de mémoire historique et d'empathie se sont révélés incapables de rendre compte de la complexité de notre relation à l'histoire en lien avec notre relation au présent et au futur » (p. 112). Les élèves arrivent en classe avec des conceptions personnelles à propos des savoirs, mais aussi à propos de la discipline, et il est essentiel de comprendre ces représentations, mais aussi de saisir l'ensemble de la dynamique relationnelle qu'entretiennent les élèves avec un objet de savoir. Le concept de rapport au savoir théorisé par Charlot (1997) pourrait permettre une meilleure compréhension de ce phénomène en représentant une dynamique de relation particulière à un objet, l'histoire nationale du Québec et du Canada dans le cas qui nous intéresse. En effet, les rapports à toutes les histoires sont pertinents, mais puisque la question de l'histoire nationale a une forte composante identitaire, et qu'elle

est au cœur d'une réforme des programmes, qui s'est elle-même retrouvée au centre d'une véritable controverse, elle mérite ainsi qu'on s'y attarde spécifiquement.

1.5 QUESTION DE RECHERCHE

Le cours d'« histoire nationale » doit faire apprendre aux adolescentes et adolescents québécois une histoire de ceux qui les ont précédés sur ce territoire » (Bouvier et al., 2021, p. 27). De plus, « l'étude des particularités du parcours d'une nation, d'une société, d'un groupe permet l'inscription de ses membres dans le temps long et favorise la construction de leur identité en tant que sujets de l'histoire. » (MEQ, 2017, p. 1). Ainsi, ce cours doit outiller les élèves à fonctionner dans une société aux enjeux complexes ce que favorise une meilleure connaissance de l'histoire de leur nation, le Québec. Cela devrait permettre le développement de meilleures compétences citoyennes, une meilleure connaissance de l'apprenant devrait permettre aux acteurs de l'éducation de s'assurer de leur offrir un meilleur apprentissage. L'étude du rapport à l'histoire du Québec des élèves permettrait de mieux comprendre la relation entretenue entre les élèves et l'histoire nationale. Cette relation est peu connue pour le moment. Il est donc essentiel de se demander : quel est le rapport à l'histoire nationale des élèves du cours *Histoire du Québec et du Canada* ?

Mieux comprendre le rapport à l'histoire nationale des élèves permettra d'alimenter les connaissances entourant l'élève comme apprenant d'histoire et ainsi de nourrir la recherche. Sur le terrain, nous souhaitons que ces données permettent aux

enseignants, aux conseillers pédagogiques et aux formateurs de concevoir et de piloter des situations d'apprentissages en considérant mieux la relation existante entre l'apprenant et cette histoire et ainsi le placer davantage au cœur de ses apprentissages.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre permet de mettre en place les assises de cette recherche. Nous y abordons l'émergence du concept de rapport au savoir dans les recherches en didactique, un concept qui donne à l'élève une place active d'apprenant. Il en émerge la possibilité ainsi que la nécessité d'étudier les rapports à différents objets particuliers de l'apprentissage. Dans ce cas-ci, il s'agira d'un rapport à l'histoire nationale. C'est pourquoi cette discipline est présentée. Enfin, nous clarifions que la relation étudiée sera celle entretenue entre un élève et l'histoire nationale spécifiquement sous sa forme scolaire.

2.1 LE RAPPORT AU SAVOIR

Le concept de *rapport au savoir* s'intègre dans l'élaboration même de la didactique, avec l'émergence de l'élève comme sujet didactique dans une visée de mieux comprendre la relation entre l'apprenant et le savoir. Inspirée de différentes disciplines comme la psychologie, l'anthropologie et la pédagogie, la didactique a adopté ce concept pour ajouter un aspect socioaffectif au concept de conception. « Si le concept de conception permet à l'enseignant de s'occuper du volet cognitif de l'apprenant, le rapport au savoir permettait à la didactique d'approcher la dimension socioaffective de l'apprenant. » (Lamine, 2000, p. 8). Le concept de *rapport au*

savoir, théorisé par Charlot (1997), permet de voir l'apprenant de plus près, puisqu'il aide à comprendre comment se tisse la relation entre un élève et un objet d'apprentissage. Le rapport à une discipline se développe dans un processus scolaire et inclut le rapport à soi ainsi que le rapport aux autres à l'intérieur des apprentissages *didactisés* de la discipline. L'étude du rapport à l'histoire permet de saisir le type de relation que l'élève entretient avec l'histoire nationale comme discipline en tenant compte de son bagage, soit ses conceptions de départ.

2.2 LES ORIGINES DU CONCEPT

Le questionnement autour de la relation que l'on entretient avec le savoir n'est pas nouveau. Dès l'Antiquité, des philosophes se questionnaient à propos de la place de l'esprit dans la réflexion. Cet esprit peut être à la fois subjectif et objectif selon la conception de Hegel (Charlot, 2003). Le rapport au savoir scientifique apparaît peu à peu dans les écrits de Bachelard dans les années 1930. Cette fois aussi, la notion d'esprit est au centre du propos. Bachelard (1993) observe : « L'esprit scientifique doit se former contre nature [...], contre le fait coloré et divers. L'esprit doit se former en se réformant » (dans Charlot 2003, p. 34). Dans les années 1960, les sociologues et les didacticiens adoptent un point de vue psychanalytique pour aborder divers sujets. Les chercheurs tentent de comprendre ce qui peut créer le désir d'apprendre. Dans la décennie suivante, Bourdieu et Passeron s'interrogent sur le langage et leurs réflexions les mènent au rapport à la culture des élèves. Peu à peu, le concept prend forme. En

1977, Giordan « l'utilise pour parler de l'attitude de possédants que les enseignants et les "enseignés" peuvent avoir vis-à-vis du savoir » (dans Charlot, 2003, p. 35).

Selon Charlot (2003), la problématique principale reliée à ce concept provient de deux sphères particulières, la psychanalyse et la sociologie. Premièrement, la psychanalyse s'interroge à propos du désir de savoir, soit le désir de savoir quelque chose ou le non-désir de savoir. Comment un objet de savoir peut-il créer ce désir ou peut-il ne pas le créer ? Qu'est-ce qui va mener au désir de savoir et à la volonté d'apprendre ? Du côté sociologique, on perçoit qu'au centre de cette conception, l'humain n'échappe pas à son monde. Sa culture, son langage, son identité façonnent ce rapport aux objets d'apprentissage. Les institutions auxquelles l'humain doit se mesurer font aussi partie de ce monde social. Charlot rappelle que, selon Bourdieu et Passeron, l'école peut permettre de donner le langage essentiel, le langage d'accès à ces institutions. Cependant, l'école est elle-même une institution, et le système n'assure pas une transition efficace entre son milieu et le milieu scolaire puisque les élèves la côtoyant sont eux-mêmes issus de ce système inégalitaire. Le mécanisme semble difficile à reconstruire.

Charlot et son équipe de recherche ont suivi la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1970) pour comprendre les failles de celle-ci, soit « comprendre pourquoi certains enfants issus de la classe des dominés réussissent malgré tout à l'école et pourquoi certains jeunes de famille dominante y échouent malgré tout » (Charlot, 2003, p. 39). Leur conclusion est que l'on ne peut pas seulement s'attarder

sur la position sociale de la personne : il faut aussi regarder la construction du sujet apprenant. Il reçoit l'héritage d'un capital culturel et est aussi un être unique qui a son parcours propre. C'est ce parcours qui fonde le rapport au savoir.

Toujours selon Charlot, les recherches doivent viser à comprendre comment l'élève interprète, analyse et organise son monde selon les événements et « conceptualiser les processus à travers lesquels ces situations et pratiques se construisent. » (2003, p. 43). C'est à cette construction que l'on peut s'attarder pour comprendre comment se tisse le rapport de désir entre un apprenant et un objet d'apprentissage. L'élève est le seul qui peut apprendre; personne ne peut le faire à sa place. Il doit s'investir, se mobiliser dans des rencontres avec le monde extérieur, le tout avec son bagage à la fois légué par la société dans laquelle il se trouve et les constructions qu'il a réalisées. Ce bagage a un poids important dans l'engagement ou dans le non-engagement de l'élève.

Selon Chevallard (2003), les disciplines scolaires amènent des déséquilibres chez les élèves. En effet, leur rapport personnel à un objet peut entrer en conflit avec le rapport institutionnel. Leur rapport personnel est construit dans le temps et dans les différentes sphères de leur vie et il est difficile de croire que les disciplines seules façonneront un seul type de rapport précis. Les individus choisiront de conserver les rapports qui leur permettront de trouver un meilleur équilibre et une meilleure cohérence avec leur personne. En effet, « d'autres assujettissements, exogènes, antérieurs, seront peut-être vécus par lui comme plus vitaux, ou simplement comme de

meilleurs garants de l'intégrité et du développement de sa personne » (Chevallard, 2003, p. 88). L'auteur donne comme exemple des élèves qui refusent de se conformer à un langage institutionnel et qui préfèrent ainsi se conformer à leur groupe d'amis ou à leur famille en continuant de parler le dialecte local.

2.3 LE RAPPORT AU SAVOIR EN TROIS DIMENSIONS

Le rapport au savoir est en soi un concept mouvant qui a comme essence de permettre de se pencher sur ce que d'autres recherches ne pourraient pas saisir. Comme le mentionnent Beaucher et ses collègues (2013, p. 7) : « Le rapport, s'il est difficile à cerner, a toutefois l'avantage de son inconvénient : il est large, souple et englobant. Il peut être adapté à l'objet d'étude très varié ». Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons le concept de rapport au savoir comme « un rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (Charlot, 1997, p. 49). Le rapport au savoir est ainsi une relation propre à chaque individu et donc à chaque apprenant selon son expérience propre. Cette relation comporte plusieurs éléments qui interviennent dans l'apprentissage d'un objet. Ce « rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet a avec un objet [...] lié en quelques façons à l'apprendre et au savoir par-delà même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres et rapports à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose dans telles situations » (p. 49). Ces éléments peuvent être regroupé en trois dimensions.

Ainsi, le rapport au savoir représente une lunette à trois loupes permettant de comprendre une relation entre un apprenant et un objet d'apprentissage selon trois composantes, soit les composantes identitaire, sociale et épistémique Pouliot et al. (2010) parlent ainsi de la dimension épistémique, comme « fait référence à l'appropriation par le sujet d'apprentissage de la représentation du monde et des savoirs véhiculés à l'école et généralement inscrits dans des objets empiriques (programmes et manuels scolaires) » (p. 244, traduction libre). Cela signifie que la dimension épistémique du rapport au savoir concerne la manière dont l'élève conçoit le monde selon ce que le monde lui a présenté. La dimension identitaire est, pour ces auteures, ce qui concerne l'individu même, son histoire, ses attentes, ses objectifs, ses valeurs, ses représentations du monde et des savoirs ou encore ses pratiques. La dimension sociale représente quant à elle l'interaction étroite avec les autres. Elle est liée à la dimension identitaire. En effet, les relations avec les autres sont fortement conditionnées par l'identité même de l'individu. Baucher et al. (2013), dans l'article *Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir*, définissent les contours de ces dimensions en nommant les questionnements associés à différentes dimensions.

La dimension identitaire doit permettre de mieux comprendre ce qui, chez l'apprenant, le mène à se mobiliser dans sa relation d'apprentissage avec le savoir en voulant faire ressortir les représentations que celui-ci a de l'apprentissage en lui-même. Baucher et al. (2013) proposent des questions telles que : « pourquoi apprendre, pour qui ? Quelle signification le sujet donne-t-il à ses apprentissages? (p. 14). Des questions

portant sur le savoir, telles que : « qu'est-ce que le savoir, d'où provient-il ? » s'inscrivent dans le registre épistémique puisque l'on s'interroge sur ce qu'est en soi apprendre. Le rapport social, pour sa part, réfère au rapport aux autres. « Comme toute relation, celle impliquée par le rapport au savoir est clairement subjective et, par conséquent, orientée dans un sens ou dans l'autre par l'histoire de son sujet, son environnement, ses expériences » (Baucher et al., 2013, p. 13).

Il faut noter que les contours de ces dimensions ne sont pas rigides et imperméables. Elles sont plutôt en interrelation et s'influencent entre elles. Cette complexité, qui peut parfois donner une apparence de flou, permet de saisir ce que d'autres recherches ne pourraient pas saisir. Ainsi, le rapport au savoir est constitué de différents éléments qui sont interreliés et en continuel mouvement. Ils seront traités comme tels. C'est un portrait de ces éléments que cette recherche veut extraire, pour fixer à un moment précis un certain rapport à un objet de savoir en particulier, pour prendre une photographie, en quelque sorte, du rapport à l'histoire nationale d'élèves de la 4^e année de secondaire.

2.4 LE RAPPORT À L'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA COMME PROGRAMME D'HISTOIRE NATIONALE

L'étude du rapport au savoir permet d'étudier la relation qu'à un sujet avec un objet de savoir en particulier. Dans cette recherche, l'objet dont il sera question est *l'Histoire du Québec et du Canada* enseignée aux élèves québécois de troisième et

quatrième secondaire, soit des élèves âgés de 14 ans à 16 ans. Le cours d'*Histoire du Québec et du Canada* enseigné depuis 2017 couvre chronologiquement les périodes de l'arrivée des autochtones jusqu'à nos jours. Puisque notre recherche s'interroge sur le rapport de l'élève au cours histoire du Québec et du Canada comme cours d'histoire nationale, nous parlerons principalement, dans ce mémoire, de la vision du MEQ. Pour le MEQ, « l'étude des particularités du parcours d'une nation, d'une société, d'un groupe permet l'inscription de ses membres dans le temps long et favorise la construction de leur identité en tant que sujets de l'histoire. » (2017, p. 1). Cette visée rejoint celle du didacticien Bouvier, pour qui : « L'histoire nationale doit faire apprendre aux adolescentes et adolescents québécois une histoire de ceux qui les ont précédés sur ce territoire » (2021, p. 27). C'est une histoire qui s'intéresse à ce qui se passe sur le territoire québécois et aux relations entre ce territoire et les autres, particulièrement celui du Canada, mais toujours d'un point de vue du Québec.

Comme présenté dans la problématique, il y a, dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire au Québec, deux visions qui s'opposent. Bouvier et Courtois (2021) désignent les personnes dont les propos s'inscrivent dans ces deux visions comme les bonne-ententistes et les nationalistes. Alors que les premiers sont favorables à un enseignement où l'unité de la fédération canadienne est importante, les deuxièmes « valorise[nt] d'abord et avant tout la culture canadienne française, ou plus tard québécoise, et la défense et l'épanouissement et l'autonomie de cette nation. » (p. 23). Le nationalisme abordé dans ce mémoire est donc un nationalisme québécois qui

défend la liberté et de développement des habitants du Québec faisant partie d'une nation distincte.

Peu importe la vision de l'histoire nationale adoptée, l'histoire enseignée à l'école revêt une forme particulière. Ce n'est pas l'histoire transmise par la famille, diffusée dans l'espace public, lue à travers un roman ou une biographie. C'est l'histoire dans sa forme scolaire. Cette discipline est structurée par différentes institutions et mise en forme par le milieu scolaire avec des visées d'apprentissage définies. Reuter et al. (2013) définissent la forme scolaire d'un objet de cette manière : « On pourrait, en première approche, définir la forme scolaire comme une forme spécifique de relations sociales. Cette forme associe et met en interaction de multiples dimensions (espace, temps, sujets, objets, activités) » (p. 117). L'histoire scolaire implique des visées ministérielles et des attentes sociales. L'élève, face à l'histoire dans sa forme scolaire, doit se conformer aux attentes du cours, à sa structure, aux sujets prescrits ainsi qu'aux travaux sollicités, évaluatifs ou non. Il doit répondre à ces exigences. « On peut donc parler d'une configuration qui structure de manière singulière la relation d'enseignement – apprentissage, en la différenciant notamment des modes informels qu'elle peut prendre » (Reuter et al., 2013, p. 117). S'y conformer peut influencer la réussite de cette discipline. En classe, c'est avec cette histoire « scolaire » sous sa forme organisée que l'élève forge sa relation d'apprenant d'histoire.

Considérant qu'une meilleure compréhension du rapport à l'histoire nationale des élèves de troisième et de quatrième secondaire, soit des élèves généralement âgés

de quinze et seize ans, pourrait permettre de nourrir les recherches en didactique de l'histoire et ainsi de permettre des approches didactiques plus efficaces, et puisque peu de recherches se sont intéressées précisément au rapport à l'histoire nationale d'élèves québécois, notre objectif de recherche sera de :

- Décrire le rapport à l'histoire des élèves du cours *Histoire du Québec et du Canada* (MEES, 2017).

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons les différentes facettes de notre étude et précisons le déroulement de la recherche réalisée, qui avait comme objectif de décrire le rapport à l'*Histoire du Québec et du Canada* d'élèves de quatrième secondaire. Dans un premier temps, nous justifions le choix d'une étude de cas qualitative interprétative comme devis méthodologique. Par la suite, nous présentons les participants de l'étude. Le choix des outils de collecte de données, soit le questionnaire et l'entrevue, sera présenté en deux temps. Finalement, la dernière partie du chapitre présentera les orientations privilégiées concernant l'analyse des données effectuée.

LE DEVIS : ÉTUDE DE CAS QUALITATIVE INTERPRÉTATIVE

Puisque le phénomène étudié concerne principalement les relations que les élèves entretiennent avec un objet de recherche, nous avons utilisé un devis méthodologique qualitatif interprétatif, puisque « la recherche qualitative liée au paradigme interprétatif met l'accent sur la compréhension approfondie et élargie du phénomène. En accordant une place prépondérante à la perspective des participants, la recherche qualitative ouvre la voie à une connaissance intériorisée des dilemmes et des enjeux auxquelles les personnes font face » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 190).

Pour approcher le phénomène étudié, nous avons opté pour une étude de cas. En effet, « selon Yin (2003, 2009) la méthode de l'étude de cas peut être utilisée afin d'expliquer, de décrire ou d'explorer des événements ou des phénomènes dans leur contexte réel » (Barlatier, 2018, p. 132). Pour Charlot (1997), le chercheur qui s'intéresse au rapport au savoir « s'intéresse aux relations entre diverses figures du rapport au savoir, ou entre les dimensions du rapport au savoir de tel individu » (p. 92). L'étude de cas est donc un type de recherche approprié pour décrire le rapport à l'histoire nationale d'élèves de 4^e secondaire.

L'étude de cas, selon Merriam (1998) « est une description et une analyse intensive et holistique d'un seul événement, phénomène ou unité sociale » (p. 27, traduction libre). Cela signifie qu'une telle étude permet de traiter d'un sujet dans sa globalité. Elle s'arrime bien au concept de rapport au savoir, qui explore les différents éléments le constituant dans son ensemble et non pas des caractéristiques précises. Notre étude s'est intéressée plus précisément aux élèves d'un enseignant du cours *Histoire du Québec et du Canada* de quatrième secondaire. L'accent sera ainsi mis sur les individus même et sur leur manière de vivre le phénomène étudié. L'étude de cas du rapport à l'histoire d'élèves de quatrième secondaire nous a ainsi permis d'avoir une meilleure compréhension de la relation particulière entretenue par différents élèves avec l'histoire nationale. Elle nous a aussi permis d'approcher des cas variés et distinctifs et d'ainsi identifier des types de rapports et d'expliquer leurs particularités.

LES PARTICIPANTS

Les participants de la recherche sont des élèves de quatrième secondaire ayant vécu le cours *Histoire du Québec et du Canada* de troisième secondaire. Trois classes d'élèves de quatrième secondaire du Centre de services scolaire des Samares ont été invitées à réaliser des bilans de savoirs écrits, soit une soixantaine de participants issus de trois classes différentes de la même école secondaire. Ces élèves avaient le même enseignant depuis le début de l'année et avaient ainsi reçu un enseignement semblable. L'enseignant de l'année en cours utilisait des stratégies principalement magico-centrées. Un échantillonnage intentionnel a été utilisé pour sélectionner les élèves répondant au questionnaire, puisque notre projet « requiert de choisir des personnes répondant à certains critères » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 271). Un échantillonnage de variation maximale a permis de « sélectionner des cas susceptibles de montrer l'étendue de la variation du phénomène à l'étude. » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 272), c'est-à-dire que les cinq cas ont été sélectionnés parce qu'ils présentaient des caractéristiques originales et particulières dans leurs énoncés de leur bilan de savoir. Puisque notre projet a comme objectif d'investiguer en profondeur l'objet de recherche, le nombre de participants à l'entrevue a été limité.

INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES ET DÉROULEMENT

Pour étudier le rapport au savoir, Charlot recommande de favoriser les données qui permettent d'interpréter le sens que donnent les élèves aux activités. Ces données

peuvent être recueillies à l'aide d'entretiens, d'analyses de travaux scolaires ou des observations de réalisation de travaux (2001). Le bilan de savoir permet de percevoir ce que l'élève possède comme connaissances, compétences, représentations, attitudes. Il permet de faire une lecture *en positif* (Charlot, 1997, p. 33), c'est-à-dire qu'il permet de voir ce que l'élève fait, ce qu'il pense et non pas ce qu'il n'a pas fait. En tenant compte de la prémisse voulant que « les bilans de savoir servent à identifier les phénomènes et processus qui se manifestent avec une certaine fréquence et à repérer des élèves présentant des particularités intéressantes à étudier » (Cappiello et Venturini, 2009, p. 6), nous avons utilisé cet outil pour recueillir nos premières données. Dans le cadre de notre recherche, un bilan de savoirs a été effectué à l'aide d'un questionnaire comme principal outil pour sélectionner les cas nous permettant d'aborder des différents types de rapports à l'histoire et de dresser un premier portrait des points de vue des élèves ayant participé à la recherche au sujet de divers aspects relatifs à l'histoire et à leurs cours d'histoire nationale.

Le questionnaire

Dans un premier temps, dans la semaine du 31 janvier 2022, des bilans de savoir prenant la forme des formulaires disponibles à l'appendice A ont été présentés aux élèves participants. Ce sont 42 élèves qui ont consenti à participer à la recherche et nous qui nous ont remis les formulaires. Nous leur avons préalablement exposé l'objectif de la recherche et son fonctionnement. Ils avaient été informés qu'ils pouvaient choisir de participer à une seule partie de la recherche (le bilan de savoir ou

aux deux parties : bilan et entretien). Ils savaient aussi qu'à tout moment, ils pouvaient quitter la recherche.

Ces bilans de savoir comportaient des questions couvrant les trois composantes du rapport au savoir, soit ses dimensions identitaire, sociale et épistémique. Des questions permettant d'interroger leur représentation de l'histoire nationale comme objet d'apprentissage ont été proposées. Des questions telles que les suivantes leur ont été posées : « Qu'est-ce que l'histoire nationale pour toi? »; « Qu'est-ce que tu y apprends? »; « Et pourquoi tu dois l'apprendre? » Les questions qui suivaient portaient sur la valeur que les participants accordaient à cet objet : « Est-ce que tu te sens impliqué dans l'histoire? »; « Qu'est-ce qui te fait aimer l'histoire? » Les deux dernières questions amenaient les participants à décrire l'attitude qu'ils adoptaient face à l'histoire nationale dans sa forme scolaire. Nous leurs avons demandé : « Quelle est l'attitude attendue dans le cours d'histoire ? »; « Et quelle est ton attitude en classe, que fais-tu ? » Ces questions nous ont permis de faire un tour d'horizon du rapport à l'histoire nationale des élèves ayant participé à la recherche. Après une analyse sommaire des questionnaires décrite plus précisément un peu plus loin dans la section *analyse de données*, nous avons choisi cinq élèves parmi les volontaires en appliquant la méthode d'échantillonnage par variation maximale, tel que justifié précédemment, pour réaliser les entretiens.

Entrevues

Les entrevues ont été réalisées dans la semaine du 7 mars 2022, soit un mois après la passation des questionnaires. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone puis transcrits textuellement. Ces entretiens, d'une durée approximative de 15 minutes, ont été réalisés dans une classe de l'école pendant un cours *d'Histoire du Québec et du Canada* avec les cinq élèves sélectionnés ayant démontré, dans leurs propos, un rapport à l'histoire nationale possédant des caractéristiques particulières, par exemple des élèves qui démontraient un rapport très intime avec l'histoire nationale ou encore des élèves qui ne percevaient pas la pertinence d'un tel cours. Ces entretiens avaient comme objectifs d'approfondir le phénomène étudié et de dégager des caractéristiques qui définissent les différents cas. En effet, « l'entrevue est considérée comme moyen privilégié pour tenter de comprendre l'autre » (Fontana et Frey, 1994, dans Fortin et Gagnon, 2016, p. 201). Un canevas d'entretien a été utilisé pour s'assurer d'interroger les participants selon notre objet d'étude. Nous avons repris chacune des réponses au bilan de savoir en demandant aux élèves participant à la recherche de préciser ou de commenter leur point de vue. Par exemple, nous avons posé la question suivante : « À la première question, tu as mentionné que l'histoire nationale était [...]. Peux-tu développer ? ». De la même manière, nous avons demandé : « À la deuxième question, tu as mentionné que tu apprenais [...] dans le cours. Es-tu encore d'accord avec cette affirmation et pourquoi? ». Autant les bilans de savoirs que les entrevues tenaient compte des objectifs de recherche issus du cadre de référence. Les propos supplémentaires des participants ont donc permis d'approfondir et de mieux saisir la

relation entretenue entre l'élève de quatrième secondaire et la discipline de l'*Histoire du Québec et du Canada*.

ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons d'abord analysé les questionnaires. Une analyse de contenu a été réalisée pour permettre « de déterminer des comportements types, de dégager des thèmes et des tendances » (Fortin et Gagnon, 2016 p. 375). Dans un premier temps, nous avons identifié des thèmes récurrents parmi les réponses aux questionnaires. Puis, nous avons organisé les données recueillies en regroupant les réponses des participants par question selon leur ressemblance avec les thèmes identifiés. Il s'agit de la représentation de l'objet d'apprentissage, de la valeur et du sens accordés à cet objet et de l'attitude adoptée envers lui. Comme l'affirment Fortin et Gagnon : « Les thèmes peuvent être rassemblés pour fournir une description du phénomène étudié » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 375). En effet, ce classement a permis de présenter les différents éléments servant à délimiter des familles de rapports à l'histoire de l'ensemble des participants. Des figures ont été réalisées à l'aide de ces thèmes et nous ont permis une représentation des premiers rapports à l'histoire des élèves ayant participé au bilan de savoir. Ce processus nous a aidé à sélectionner des cas pour lesquels les propos des participants se démarquent par leur éloquence et qui représentent des rapports à l'histoire diversifiés. Une fois les entretiens réalisés, les propos des candidats ont été retranscrits en verbatim et classifiés selon les principaux thèmes identifiés dans

l'analyse des questionnaires. Par la suites, ces propos ont été rédigés de manière à décrire le rapport à l'histoire de ces cas diversifiés.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Tout d'abord, ce chapitre présente les réponses des participants au bilan de savoir. Par la suite, dans le prochain chapitre, les résultats des entretiens dirigés seront présentés à leur tour. Ces élèves de quatrième secondaire ont détaillé, à l'aide des questions proposées, à la fois leurs représentations de l'histoire nationale, la valeur qu'ils y accordent, leur appréciation de cette discipline ainsi que leur vision de l'apprendre en lien avec le cours *Histoire du Québec et du Canada* de quatrième secondaire. Leurs réponses permettent de dégager des particularités intéressantes qui seront présentées ci-dessous à l'aide de certains regroupements. Enfin, ces particularités permettent de choisir des participants se démarquant par leurs réponses originales et éloquentes qui participeront par la suite à un entretien plus poussé. Dans un souci de confidentialité, les participants sont identifiés par des chiffres selon leur groupe classe. Nous retrouvons donc les participants numérotés de 1 à 14, de 20 à 28 et de 30 à 51 pour ce chapitre. Plusieurs figures illustrent la position que tiennent les participants selon différents thèmes. Les bonhommes à tête noire représentent les candidats qui ont été sélectionnés pour les entretiens.

4.1 DIMENSION ÉPISTÉMIQUE : RAPPORT À L'OBJET DE SAVOIR, L'HISTOIRE NATIONALE

Les trois premières questions du questionnaire permettaient de mettre en lumière la relation épistémique entretenue entre l'élève et l'histoire nationale en cherchant à mieux comprendre sa vision de l'histoire comme objet de savoir : « Qu'est-ce que l'histoire nationale pour toi ? Qu'est-ce que tu apprends dans tes cours d'histoire et pourquoi enseigne-t-on l'histoire? » Les participants nous présentaient ainsi leur représentation de cet objet de savoir, l'importance perçue de cet objet dans leur monde et les manières par lesquelles cet objet de savoir leur permettait d'accéder ou de ne pas accéder à ce monde. En somme, nous cherchions à le comprendre, mais aussi à comprendre l'influence qu'a ce monde sur eux, tout contre l'influence qu'ils ont eux-mêmes sur celui-ci.

4.1.1 QUESTION 1 : QU'EST-CE QUE L'HISTOIRE NATIONALE POUR TOI ?

Les réponses à cette question sont plutôt diversifiées. Plusieurs participants s'en tiennent à des réponses peu détaillées telles « C'est l'histoire de notre pays à travers les époques » (participant 23), « C'est ce qui s'est passé avant nous, le passé de notre planète » (10), « L'histoire du Canada et les événements marquants qui l'ont formé » (22) ou, plus brièvement : « l'Histoire du Québec ». Ces représentations de l'histoire nationale sont plutôt variées et elles identifient des caractéristiques permettant de dégager des représentations diversifiées chez les élèves. Des éléments de temps et de

lieux intéressants sont utilisés par les participants. Ils démontrent ainsi une certaine maîtrise d'un langage propre à l'histoire. Ces réponses présentent certaines ressemblances, mais aussi des différences dans la conception même de l'histoire nationale. Elles dégagent un accord quant au temps en mouvement. Ils emploient les expressions suivantes: « à travers les époques », « le passé », « événements qui l'ont formé ». Par ailleurs, les lieux diffèrent selon les définitions des participants : notre pays, le Canada, le Québec et même la planète. Certains démontrent aussi un rapport plus particulier à l'objet de savoir, soit en le rapportant à eux, soit en le détachant d'eux ou en lui imposant une raison d'être. Certains y octroient une mission particulière dans leur définition.

Le sens et la valeur accordés

Une première catégorie d'élèves définit l'histoire nationale comme étant principalement une discipline scolaire, soit l'histoire nationale comme une matière que l'on ne peut éviter et que l'on doit suivre obligatoirement : « L'histoire n'est qu'une matière que nous sommes forcées d'apprendre » (3), « C'est une matière scolaire » (49). L'histoire ne fait pas partie d'eux, comme le fait remarquer le participant 5 : « honnêtement, je ne sais pas, l'histoire et moi, ça fait deux ». Sans définir concrètement ce qu'est cette discipline, ces participants expriment leur représentation de cet objet comme étant un passage obligé.

D'autres élèves ne définissent pas précisément ce qu'est l'histoire nationale, mais mentionnent, dès la première question, l'importance qu'ils lui portent. Ces élèves

ne peuvent pas s'approprier ces connaissances, parce que ce n'est pas utile à leurs yeux ou parce qu'ils disent ne pas avoir la capacité ou l'intérêt de le faire. Par exemple, le participant 13 mentionne : « Ce n'est pas ce que je préfère apprendre, mais il y a quand même des choses intéressantes à apprendre. » Il reconnaît que la discipline n'est pas dénuée d'intérêt, mais que, personnellement, il n'y trouve pas son compte. Une représentation semblable se dégage du participant 37 qui, pour sa part, n'y voit pas d'utilité : « c'est mon cours d'histoire, c'est ce qui s'est passé il y a longtemps et qui ne me sera pas utile avant longtemps ». Le participant 32 énonce le même paradoxe en s'exprimant ainsi à propos de l'histoire nationale : « C'est une façon de savoir ce qui est arrivé avant et ce qui crée notre histoire. Je trouve que c'est très important de savoir mais, pour ma part je n'ai malheureusement aucun intérêt face à ça ». Ce sont des élèves qui semblent trouver une certaine importance dans la discipline, mais une importance qui ne les concerne pas personnellement.

La nation

Certains élèves perçoivent l'histoire nationale comme l'histoire d'une nation particulière qui a habité et organisé le territoire avant eux. Ils conçoivent l'objet d'apprentissage comme étant un objet intime, sur une trame traditionnelle et un champ lexical marqué par leur appartenance généalogique. Ils s'expriment ainsi à propos de l'histoire nationale : « un moyen d'éclairer le passé du territoire où je vis et où mes ancêtres ont eux aussi vécu » (4); l'« histoire de nos ancêtres, de comment ils ont vécus » (48); « C'est notre passé » (6). Ils font littéralement partie de cet objet en

s'incluant dans la description. Les réponses de quelques-uns d'entre eux démontrent aussi une implication personnelle : « l'histoire de ma culture et de mes racines, de comprendre d'où l'on vient » (51). L'histoire n'est pas seulement une transmission de mémoire, mais apporte une compréhension à l'identité même de ce participant. Un participant en particulier, le participant 4, considère l'histoire nationale comme la passation d'une mission issue de la trame de survivance. Il s'exprime ainsi : « elle apporte avec elle un vent de nationalisme, une prise de conscience qui me fait aspirer à la défense de ma langue et de ma culture » (4). Pour un autre, c'est plutôt la possibilité de prendre du recul et de se positionner : « l'histoire nationale pour moi, c'est apprendre sur le passé de notre nation, entendre les horreurs, les malheurs et aussi les bons coups faits par les gens avant nous » (40). L'histoire nationale, pour ces participants, est avant tout une histoire passée intime. Ils ont un rapport identitaire très fort à l'histoire présentée en classe. Ils se sentent interpellés par cette histoire. Pour eux, apprendre à propos de l'histoire nationale, c'est apprendre à propos d'eux-mêmes.

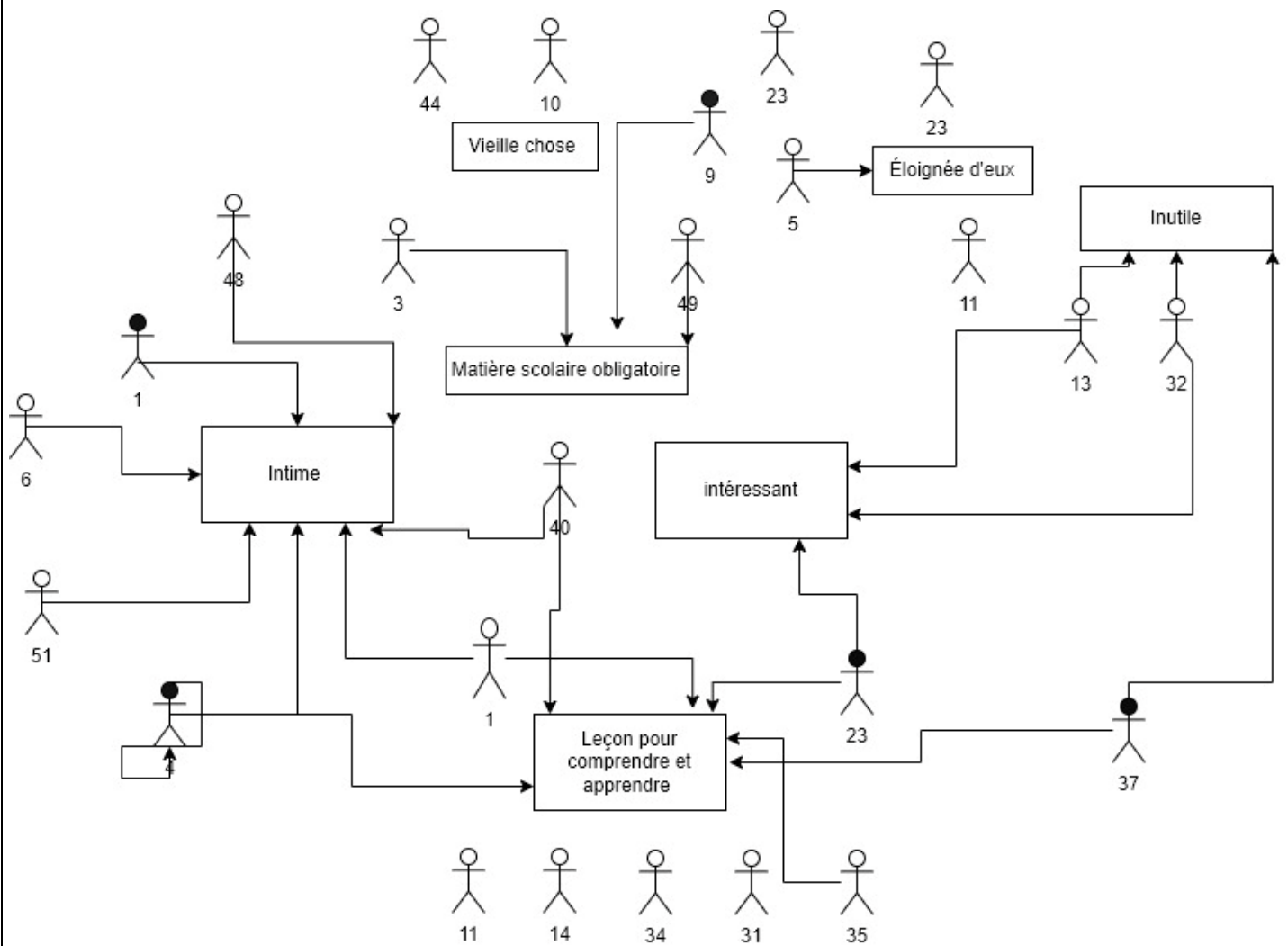
Pour d'autres, l'histoire est tout aussi personnelle, mais dans le présent, pour maintenant et pour plus tard. Comme le mentionne le participant 14, « l'histoire nationale nous aide à comprendre le monde d'aujourd'hui ». Pour le participant 31, l'histoire est « une série d'événements ou d'actes importants qui a des répercussions sur le monde d'aujourd'hui ». Pour la participante 35, c'est « L'histoire du pays où l'on vit. L'histoire est une connaissance générale nécessaire à avoir » (35). Pour ces participants, l'histoire est essentielle pour assurer le futur. Les gens ayant vécu avant

eux ont façonné la société dans laquelle ils vivent. Les ancêtres sont ici présentés par le participant 11 comme porteurs d'agentivité. Pour lui, l'histoire est une « succession de personnages qui ont fait changer les choses pour qu'on ait un monde » (11). Plusieurs de ces participants perçoivent cette histoire comme étant une progression, comme la présentation d'un processus, comme le participant 34 qui mentionne que l'histoire nationale, « [c]'est l'évolution de la vie, de la culture, de la technologie. C'est le parcours du monde et de son évolution et c'est très important. ». Le participant 3 explique quant à lui que « l'histoire nationale est de comprendre le présent, aujourd'hui. De comprendre pourquoi notre système politique est ainsi, pourquoi notre mode de vie, nos conditions de travail sont telles qu'elles sont » (3). L'histoire nationale, pour ces élèves, permet de mieux comprendre les assises et le processus de transformation d'une société, de leur société. D'autres, sans la qualifier de matière obligatoire, vont plutôt présenter l'histoire comme un objet externe à eux, à leur passé, à leur présent et à leur futur. Le participant 10 mentionne que « l'histoire nationale est le passé de notre planète », tandis que le participant 44 mentionne que l'histoire nationale, c'est « L'histoire avant, ce qui s'est passé bien avant que je sois né, donc rien d'intéressant ». Au contraire, le participant 11 trouve cela très pertinent d'en parler, mais il se positionne de manière très extérieure au sujet. Il écrit : « L'histoire nationale est tout ce qui englobe l'histoire et le passé du Québec et du Canada. Je trouve ça important d'en parler pour savoir comment ils sont arrivés là aujourd'hui. » L'élève ne précise pas à qui il réfère par le pronom « ils ». Il semble complètement détaché de cette

histoire, qui n'est visiblement pas en lien avec lui. Pour ces élèves, l'histoire n'est pas reliée à eux, mais à un monde extérieur, dans lequel ils ne se retrouvent pas ou peu.

La figure suivante montre que les participants possèdent des conceptions variées de l'histoire nationale. Pour certains, presque la moitié, c'est un objet d'apprentissage familier, près d'eux, qui permet de comprendre et d'apprendre des leçons, tandis que pour d'autres, c'est un objet vieillot, éloigné, inutile et inintéressant. Nous pouvons voir que le participant 37, pour sa part, démontre un profil particulier puisque, malgré sa représentation de l'histoire nationale comme un objet intime qui permet de comprendre et d'apprendre, cet objet lui semble inintéressant.

Figure 1 : Qu'est-ce que l'histoire nationale pour toi ?



4.1.2 QUESTION 2 : QU'EST-CE QUE TU APPRENDS DANS TES COURS D'HISTOIRE?

La deuxième question portait sur ce que l'élève pensait apprendre à l'intérieur de son cours d'histoire nationale. Les réponses sont assez diversifiées. La plupart des élèves ont mentionné des thèmes globaux et quelques-uns ont défini plus particulièrement des événements ou des thèmes complets. Les élèves parlent généralement de connaissances factuelles, de méthodes, d'outils intellectuels, de compétences. Des participants y ont aussi glissé leurs opinions ou leur ressenti dans leurs réponses, ce qui permet de dégager des éléments intéressants autour de leur perception de l'histoire nationale comme objet d'apprentissage.

Des connaissances tangibles

Des élèves ont mentionné brièvement, comme apprentissages réalisés dans le cours d'histoire du Québec et du Canada, des types de connaissances tangibles. Par exemple, le participant 49 écrit devoir apprendre « des dates, des guerres, des lois, des personnages, des événements importants ». Les participants 2, 6 et 51, pour leur part, énoncent les mêmes types de connaissances, sensiblement dans le même ordre. Le participant 51 énumère aussi ce type de connaissances dans sa réponse. Il doit apprendre les « Personnages marquants de l'histoire, événement et dates ». Ces réponses démontrent que pour plusieurs, les apprentissages reliés au cours concernent des connaissances factuelles et fixes à mémoriser.

De la compréhension

D'autres participants ont fourni des réponses qui mentionnent plutôt des manières d'agir et de comprendre le monde actuel. Certains parlent des compétences et des habiletés intellectuelles à acquérir. Par exemple, le participant 33 écrit qu'il apprend « [d]es liens de causes-conséquences et de traiter d'un sujet avec une certaine distance de nos opinions personnelles ». Le participant 12 dit quant à lui apprendre l'«[e]xplication de notre vie, [la] fondation du Canada, [des] questions normales pour mieux comprendre d'où on vient, faire nos opinions sur des faits ». Les compétences citoyennes sont ainsi présentées par ces participants, tandis que les participants 27, 31, 34 et 35 focalisent davantage sur les éléments de compréhension du monde. Pour le participant 27, l'apprentissage de l'histoire « [n]ous aide à comprendre le monde d'aujourd'hui », tandis que pour le participant 34, « [c]'est le passé, c'est le parcours du monde, de son évolution et c'est très important ». Pour les participants 31 et 35, il s'agit tout de même d'apprendre des connaissances, mais ces connaissances sont reliées entre elles et participent à une certaine compréhension du monde pour apprendre à y agir en toute connaissance de cause.

Certains participants considèrent les apprentissages de l'histoire nationale avec la même vision utilitaire des apprentissages. Leurs apprentissages leur serviront à saisir leur monde. Selon eux, le monde dans lequel ils vivent se doit d'être connu, comme le démontrent les participants 43 et 14, qui s'expriment ainsi : « J'apprends comment les sociétés ont été créées, comment les religions se sont impliquées dans le

développement du monde, j'apprends différentes visions des peuples et des sociétés face aux choses » (43) ; « J'apprends comment l'ordre politique fonctionne et comment il s'est formé, comment le Québec est devenu tel qu'il est et pourquoi certaines nations sont en conflit » (14). L'histoire, pour ces élèves, permet d'établir des liens de causalité entre les différents événements et représentations entre les époques. Elle permet de comprendre, selon le participant 26, « [c]omment un événement a pu en suivre un autre en prouvant des liens et en découvrant les figures marquantes ». Dans le même ordre d'idées, selon le participant 31, l'« histoire du passé sur les citoyens et les nations qui nous amène à être les citoyens que nous sommes avec les nations que nous avons. J'apprends tout ce qui est important pour comprendre le monde d'aujourd'hui ». Pour certains, les apprentissages en histoire ne sont pas seulement centrés sur des connaissances précises et éparées, mais plutôt à des fils conducteurs qui permettent d'apprendre comment la société s'est construite.

Une meilleure connaissance de soi

Plusieurs réponses d'élèves démontrent une vision plus intime des apprentissages, comme si l'adage « connais-toi toi-même » s'appliquait à l'apprentissage de l'histoire. Ils se sentent directement impliqués dans ces apprentissages et perçoivent des liens entre ces apprentissages et leur vie. Par exemple, le participant 48 répond qu'il apprend : « Ce qui s'est passé avant nous sur notre territoire. Comment ils ont construit notre nation avec nos valeurs traditionnelles ». Le participant 24 poursuit dans le même sens : « Ce qui s'est passé avant et de quelle façon

nous en sommes rendus au point où nous sommes rendus ». Toujours sans nommer précisément des éléments, le participant 4 répond : « Éclairer le passé, où je vis et mes ancêtres ont vécu », tandis que le participant 12 mentionne : « tout ce que notre peuple a vécu pour qu'on soit rendu ici ». Le participant 6 est plus précis sur certains aspects. Il mentionne qu'il apprend « ce que nos ancêtres ont fait pour le Canada, leur mode de vie avant toute cette technologie, comment ils faisaient pour survivre et nourrir leur famille, comment ils se sont battus pour sauver leur langue et le territoire ». Ces réponses évoquent la vision d'un certain fil d'Ariane entre le passé et le présent qui sont directement reliés aux élèves et qui doivent être connus de ceux-ci via le cours d'histoire.

De multiples histoires

Alors que les participants précédents mentionnent les apprentissages de l'histoire comme étant l'apprentissage de leur histoire, quelques participants évoquent l'apprentissage de l'histoire de groupes précis reliés à des événements précis. Par exemple, le participant 34 énumère les apprentissages à réaliser dans ses cours d'histoire ainsi : « Guerre, histoire du Québec, histoire des femmes et des autochtones. » Pour lui, il n'y a pas une histoire, mais des histoires qui constituent les apprentissages visés. Le participant 33 n'apprend pas des événements, mais par des événements, par des histoires que représentent des événements clés : « J'apprends l'histoire par sa crise économique, les relations entre franco et anglo et les deux paliers de gouvernement, la Révolution tranquille qui a modernisé le Québec ». Ces deux cas

particuliers se représentent l'histoire comme des épisodes d'un certain récit. D'autres élèves nomment des concepts et des événements précis pour répondre à la question, mais plutôt comme une énumération d'événements retenus sans leur donner un sens ou une vocation particulière, comme le participant 3 : « J'apprends comment la grande dépression est arrivée et le déroulement de la Seconde Guerre mondiale », et le participant 11, qui parle des deux guerres mondiales et de l'industrialisation. Ces participants considèrent que les apprentissages à réaliser sont plutôt événementiels. Ils ne mentionnent pas le rôle de ces apprentissages ni si ce type d'apprentissage leur plait ou non.

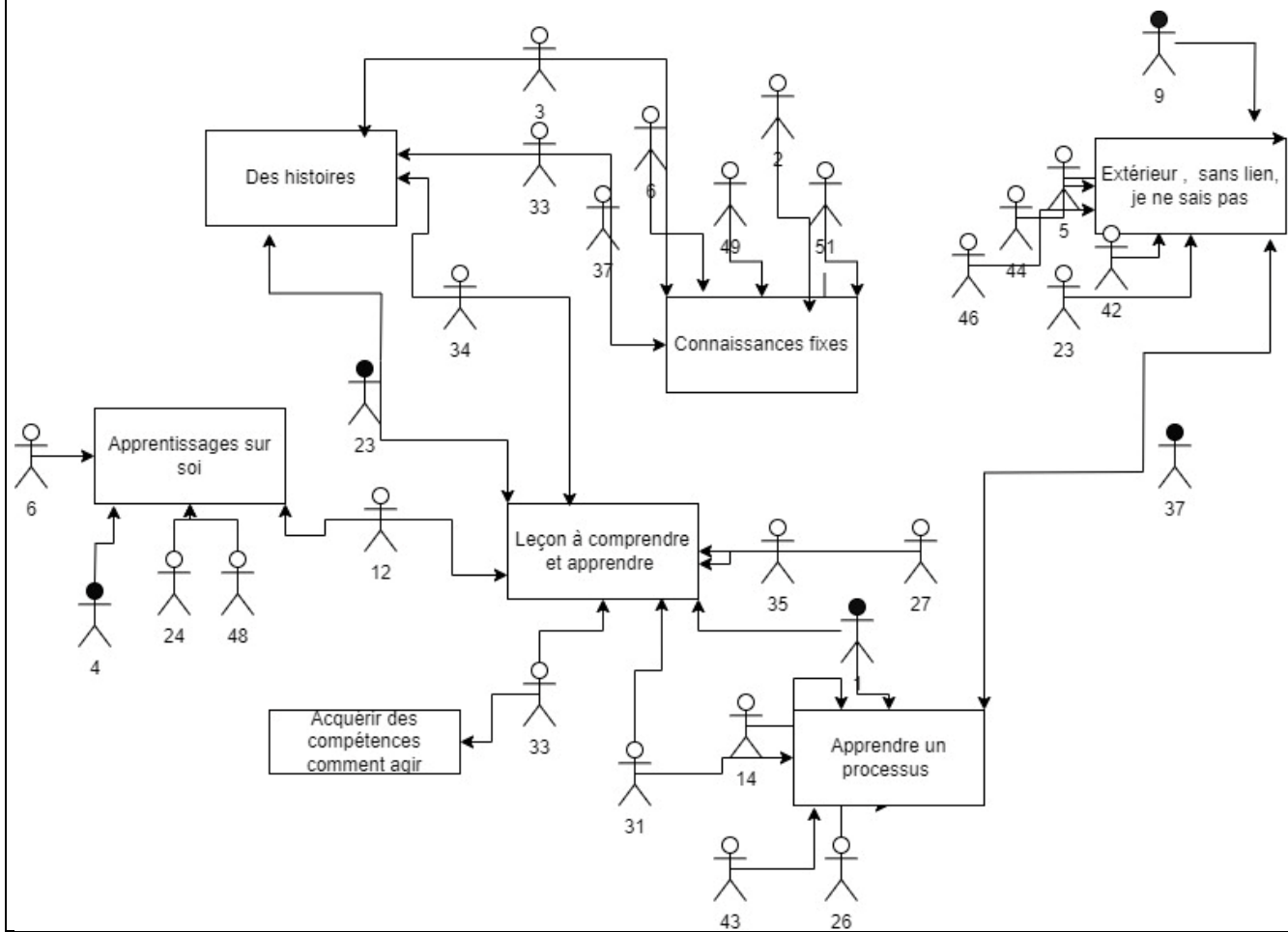
De « vieilles affaires » à mémoriser

Certains élèves, pour leur part, sentent le besoin d'indiquer leur appréciation de ces apprentissages. Ces participants indiquent peu ou pas du tout les apprentissages qu'ils pensaient devoir réaliser dans le cours d'histoire nationale de quatrième secondaire, mais profitent de leur tribune pour exposer leurs points de vue, comme le participant 5 qui répond ainsi : « Je ne sais pas, je ne retiens pas grand-chose, je suis toujours dans la lune », tandis que les participants 23, 42, 44 et 46 mentionnent : « j'apprends des choses qui le $\frac{3}{4}$ sont impertinentes » (46); « des dates des personnages, rien d'intéressant pour moi » (44); « La politique du vieux temps » (23); « Beaucoup trop de dates à retenir. » (42). Ces élèves vivent une dissonance entre leurs attentes et le monde scolaire.

Des élèves, comme le participant, 42 trouvent que c'est trop de « par cœur », mais ce dernier mentionne qu'il se met à la tâche malgré sa perception de celle-ci : « Beaucoup trop de dates à retenir, c'est du apprendre par cœur, mais j'apprends des noms, dates, lieux, moments importants ». Pour ces élèves, les apprentissages à réaliser en histoire sont nombreux, ne possèdent pas de sens et ne sont pas clairement reliés à des apprentissages utiles ou agréables. Ils sont une tâche à réaliser, que quelques-uns parviennent à réaliser, tandis que d'autres semblent plutôt travailler à se détacher de celle-ci.

Nous pouvons voir, dans la figure qui suit, que les participants qui ne se perçoivent pas tous de la même manière les apprentissages à réaliser. Ils se représentent ces apprentissages de manière variée. Certains considèrent apprendre des connaissances fixes, d'autres considèrent acquérir des compétences. Quelques-uns sont d'avis qu'ils font un peu des deux, ou encore qu'ils apprennent des leçons ou des processus. Plusieurs affirment ne pas savoir ce qu'ils apprennent ou ne trouvent pas de liens avec ce qu'ils connaissent.

Figure 2 : Qu'est-ce que tu apprends dans tes cours d'histoire nationale?



4.1.3 QUESTION 3 : POURQUOI ENSEIGNE-T-ON L'HISTOIRE À L'ÉCOLE?

Les élèves devaient répondre à la question *pourquoi enseigne-t-on l'histoire à l'école?* Les réponses sont encore une fois diversifiées, mais assez éloquentes quant à leur vision de l'objectif de l'enseignement de l'histoire. Pour certains, il est évident que ce cours permet une meilleure compréhension du monde. Le participant 13 mentionne que c'est « [p]our savoir ce qui s'est produit avant, pour savoir plus de choses », le participant 3 dit que c'est pour « [m]ieux comprendre le monde de maintenant » et le participant 11 écrit : « Pourquoi on est arrivé là. Pourquoi certaines gens pensent comme ça ? ». Pour les participants 1 et 51, les cours d'histoire permettent de savoir comment agir pour « [f]aire des élèves des citoyens responsables qui savent faire des choix judicieux pour faire avancer le Québec (voter) » (1) ; « Se rappeler le chemin que nous avons parcouru et ne pas recommencer les choses horribles. » (51). Pour ces participants, le cours amène une meilleure conception du monde dans lequel ils vivent, un monde global, indéfini. Pour d'autres, le cours d'histoire nationale permet de mieux comprendre le monde, mais leur monde à eux, un monde dont ils font partie.

Pour une meilleure compréhension du monde

Les participants suivants présentent l'objectif du cours d'histoire comme étant celui de comprendre un monde dont ils font partie et dont ils ne s'extraient pas. C'est leur monde, leur pays, leur culture, l'endroit d'où ils viennent. Les réponses des participants 9, 20 et 49 sont éloquentes : « Pour mieux connaître son pays » (9) ; « Pour savoir d'où on vient et comment notre pays est aujourd'hui » (20) ; « Pour en apprendre

plus sur notre culture sur comment était notre nation il y a de nombreuses années » (49). Tout comme les élèves précédents, les élèves 10 et 23 voient l'apprentissage de l'histoire comme une manière de comprendre le monde et d'apprendre à agir dans celui-ci. La seule différence est que ce monde est précisément le leur: « Pour comprendre notre passé pour ne pas commettre les mêmes erreurs, pour nous instruire. » (10) ; « On ne peut pas avancer sans savoir d'où l'on vient et que c'est pour nous éviter les erreurs du passé » (23). L'histoire doit ainsi permettre d'enrichir leurs connaissances de leur existence, comme l'illustrent les participants 25, 32 et 24 : « Pour savoir d'où on vient et comment ça se passait dans le temps » (25) ; « Pour nous apprendre ce qui nous est arrivé et en connaître davantage sur notre histoire » (32) ; « Pour enrichir la culture de nos racines et bonifier nos connaissances sur le passé et l'avenir » (24). Selon eux, il y a un canal directement relié à leur existence et à l'existence de ceux qui les ont précédés. Ces existences et leurs paramètres doivent être connus pour pouvoir s'orienter dans leur monde.

Alors que certains élèves disent que les cours d'histoire permettent de comprendre un monde imprécis, mais non extérieur à eux, et que d'autres disent que ça permet de comprendre leur monde vu de l'intérieur, des élèves semblent indiquer que le cours d'histoire nationale a comme objectif de prendre connaissance et même de comprendre un monde extérieur à eux. Par exemple, le participant 31 mentionne que l'on apprend l'histoire pour « [c]omprendre dans quel monde ils vivent » (31) ou encore le participant 34 : « Pour permettre aux gens de savoir d'où ils viennent et d'agrandir leurs connaissances générales ». Ces élèves semblent s'exclure de l'histoire et du

monde à étudier comme s'ils étaient dans la peau d'un anthropologue qui devait étudier une civilisation inconnue.

Pour acquérir des savoirs et par devoir de mémoire

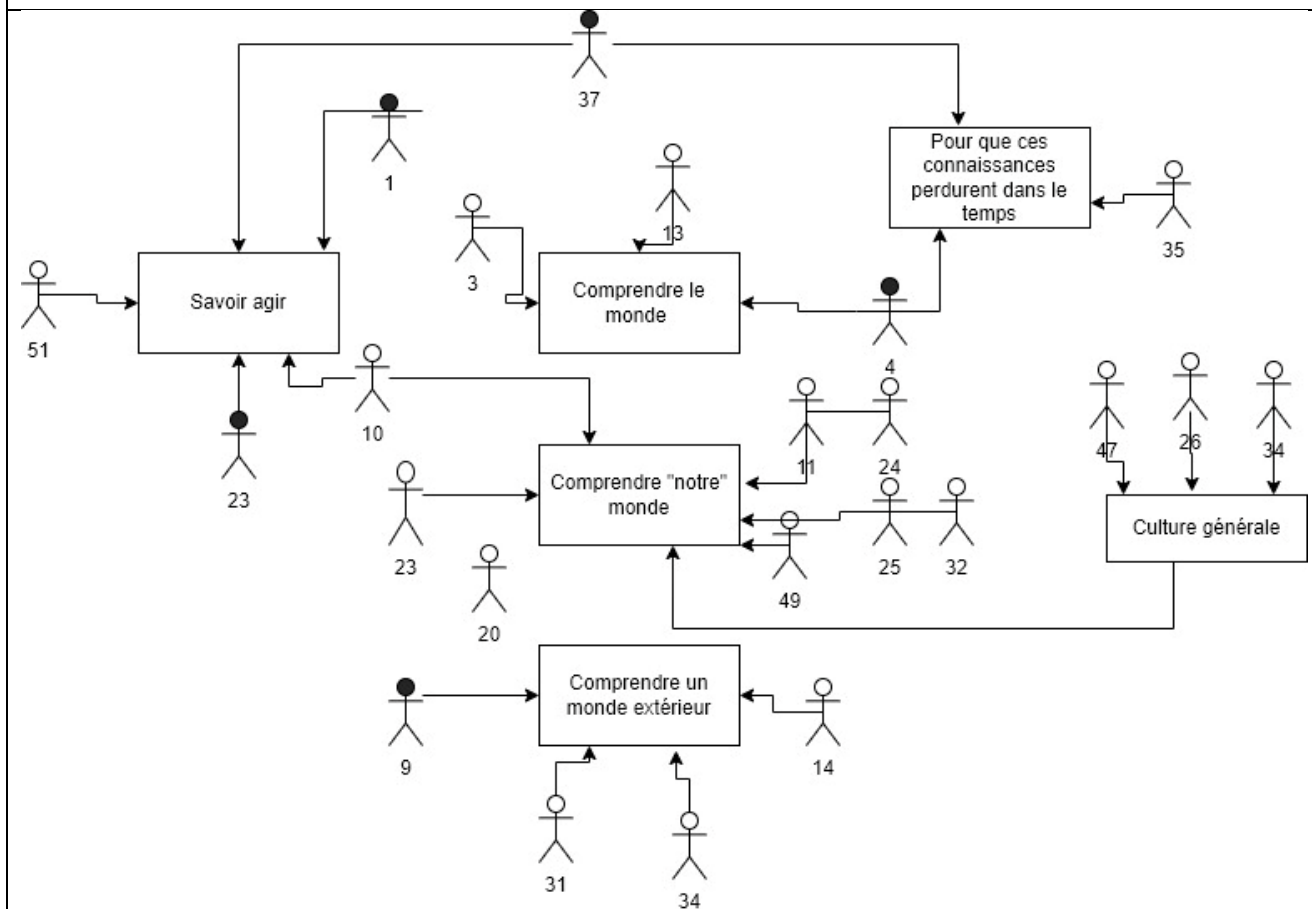
Enfin, pour d'autres élèves, le cours d'histoire permet d'acquérir des connaissances et des compétences générales. Selon eux, ces acquisitions sont une fin en soi. Ils n'ont pas justifié l'importance d'acquérir des connaissances ou des compétences, mais semblent trouver que cet objectif est nécessaire. La participante 34 mentionne ainsi cet apport : si l'on enseigne l'histoire à l'école, c'est « [p]our faire une base de connaissances globale, pour apprendre à faire des liens et y développer certaines opinions » (34). Allant dans le même sens, les participants 47 et 26 mentionnent que ça « permet d'être davantage éduqué » (47) ; « Dans le but de savoir comment une chose a mené à une autre, les circonstances et le pourquoi du comment » (26). L'importance d'apprendre et de conserver les connaissances est aussi exprimée par le participant 28, qui répond à la question avec un seul mot : « instruire ». Pour sa part, le participant 35 explique plus longuement qu'« il est important que les connaissances perdurent dans le temps » (35). Ces élèves considèrent donc la connaissance pour la connaissance, comme si le savoir avait une saveur en soi.

Les réponses aux trois premières questions des participants nous permettent d'en apprendre plus sur le rapport qu'ils entretiennent avec l'histoire nationale. Apprendre, comme le dit Charlot, c'est s'approprier un objet virtuel, un objet de savoir. C'est aussi considérer qu'il y a existence de ce savoir (Charlot, 1997). Les réponses

des trois premières questions du formulaire nous permettent de mieux comprendre la relation entretenue par les élèves avec cet objet : l'histoire nationale, celle de l'histoire du Québec et du Canada.

La figure trois représente les différentes visions de l'utilité de l'apprentissage de l'histoire en classe des participants. Plusieurs s'entendent pour dire que l'histoire sert à comprendre un monde. Pour certains, il s'agit de comprendre leur monde à eux, un monde quelconque ou un monde extérieur. Pour d'autres, il s'agit d'acquérir une culture générale et un savoir agir. Trois des participants affirment avoir un devoir de mémoire. Pour eux, l'histoire sert à ce que les connaissances perdurent dans le temps.

Figure 3 : Pourquoi enseigne-t-on l'histoire à l'école?



4.2 DIMENSION IDENTITAIRE : VALEUR ACCORDÉE ET APPRÉCIATION DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE

Les réponses des élèves aux questions quatre et cinq illustrent la relation entretenue avec l'objet de savoir et les facteurs qui l'influencent. Elles se rapportent à la dimension identitaire du rapport au savoir en permettant de mieux saisir ce qui pousse les élèves à s'investir, ou non, dans la relation d'apprentissage et comment

apprendre peut avoir une valeur pour eux. Comprendre ce qui est intéressant pour ces élèves dans l'histoire nationale et ce qu'ils peuvent en retirer mène à saisir ce qui influence leur désir de s'approprier un monde. Cela met aussi en lumière la représentation qu'ils se font de leur rôle et de leur influence et de celles des autres dans le monde actuel.

4.2.1 QUESTION 4 : TE SENS-TU IMPLIQUÉ DANS L'HISTOIRE ?

Les réponses des participants à cette question sont tout autant diversifiées qu'aux questions précédentes. Si certains se considèrent comme clairement impliqués ou non dans l'histoire, pour d'autres, ce sont plutôt des réponses nuancées ou ambivalentes qui ont été inscrites.

Des acteurs

Les élèves qui disent être impliqués se considèrent comme des acteurs réels de l'histoire, comme la participante 48, qui répond ainsi : « Oui, car je forge l'histoire, avec ce qui se passe, exemple, la Covid fait partie de mon histoire, de celle de ma génération et je vais passer dans l'histoire à cause de ça » (48). Les participants 24 et 1 s'expriment dans le même sens, en écrivant : « oui, j'en fais partie, je pourrais changer le monde comme les personnages d'antan » (24) ; « Oui, je fais partie de la génération du futur, c'est nous qui avons le pouvoir de faire changer les choses, sauf que si on ne connaît pas les causes qui ont mené au monde actuel, c'est dur de savoir ce qu'on veut ou ne veut pas changer » (1). La participante 34 corrobore ces affirmations en assurant

que « chaque personne fait partie de l’histoire et pour créer l’histoire, ça prend des communautés, des nations, des cultures et tout le monde en fait partie » (34). Pour ces participants, il est évident que les gens ont un rôle particulier à jouer et sont inclus dans l’histoire enseignée, mais ces personnes n’ont pas d’appartenance particulière. D’autres se sentent impliqués dans leur histoire, leur histoire personnelle, celle de leurs ancêtres, de leur famille et de leur territoire, bref, par un entourage qu’ils considèrent près d’eux, comme l’exprime le participant 4 : « Oui, autant de manière active que par les événements passés. [...] Je partage l’histoire d’une lutte passée, un territoire, une lutte, une culture qui me tient à cœur », ou encore le participant 6 : « Oui parce que c’est nous qui continuons à écrire l’histoire du Canada et des générations futures. » Pour le participant 7, c’est plutôt un plaisir partagé avec son entourage : « Les gens autour de moi sont passionnés d’histoire (famille et amis), donc j’ai appris à aimer ça grâce à eux » (7). La participante 48 dit :

Je sens que l’histoire nationale de mon pays me concerne. Je suis Québécoise et ma famille l’est depuis toujours. Je sens que mes racines sont ici au Québec et je ne dois pas ignorer ce que mes ancêtres ont fait. Le bonheur qu’ils ont créé, autant que le malheur. Je suis Québécoise et c’est mon devoir d’apprendre.

Cette participante n’est pas la seule à considérer comme un devoir d’être impliquée et de connaître son histoire. Les participants 40 et 39 pensent de la même manière : « Je suis Québécoise et c’est mon devoir d’apprendre. » (40) ; « oui, je me sens concerné, je suis un citoyen du Québec/Canada et je me dois de comprendre ma nation » (39). L’histoire est indissociable de ces élèves, qui considèrent, aussi, qu’ils

sont eux même indissociables de l'histoire. Cette conception n'est pas claire pour tous les élèves, plusieurs semblent divisés sur la question.

Des figurants

Du côté des élèves qui ne se sentent pas impliqués, les participants 10, 26 et 35 se démarquent par leurs réponses. Pour le participant 35, l'histoire est extérieure à lui-même : « Non, je ne m'identifie pas à un groupe de personnes. Pour moi, c'est comme si j'entendais une histoire d'autres personnes », tandis que pour le participant 10, c'est plutôt à cause de sa considération de son rôle. Pour le participant 26, c'est une question de contrôle et de possibilité de changer de direction : « Non, parce que je n'ai pas de rôle important dans la société » (10) ; « Non, car je ne fais que suivre la vie, même si j'en suis très contrarié » (26). Pour les participants 14 et 21, l'histoire du Québec et du Canada est trop éloignée d'eux et n'a pas d'utilité : « Non, je n'étais pas là, comment je devrais me sentir impliqué dans des événements d'il y a 100 -200 ans? » (21) ; « Non, car l'histoire apprise à l'école est celle d'il y a 100 ans » (14). Pour ces élèves, l'histoire comme discipline se résume à un récit unique éloignée dont ils ne font pas partie. Les réponses d'autres élèves sont plus nuancées.

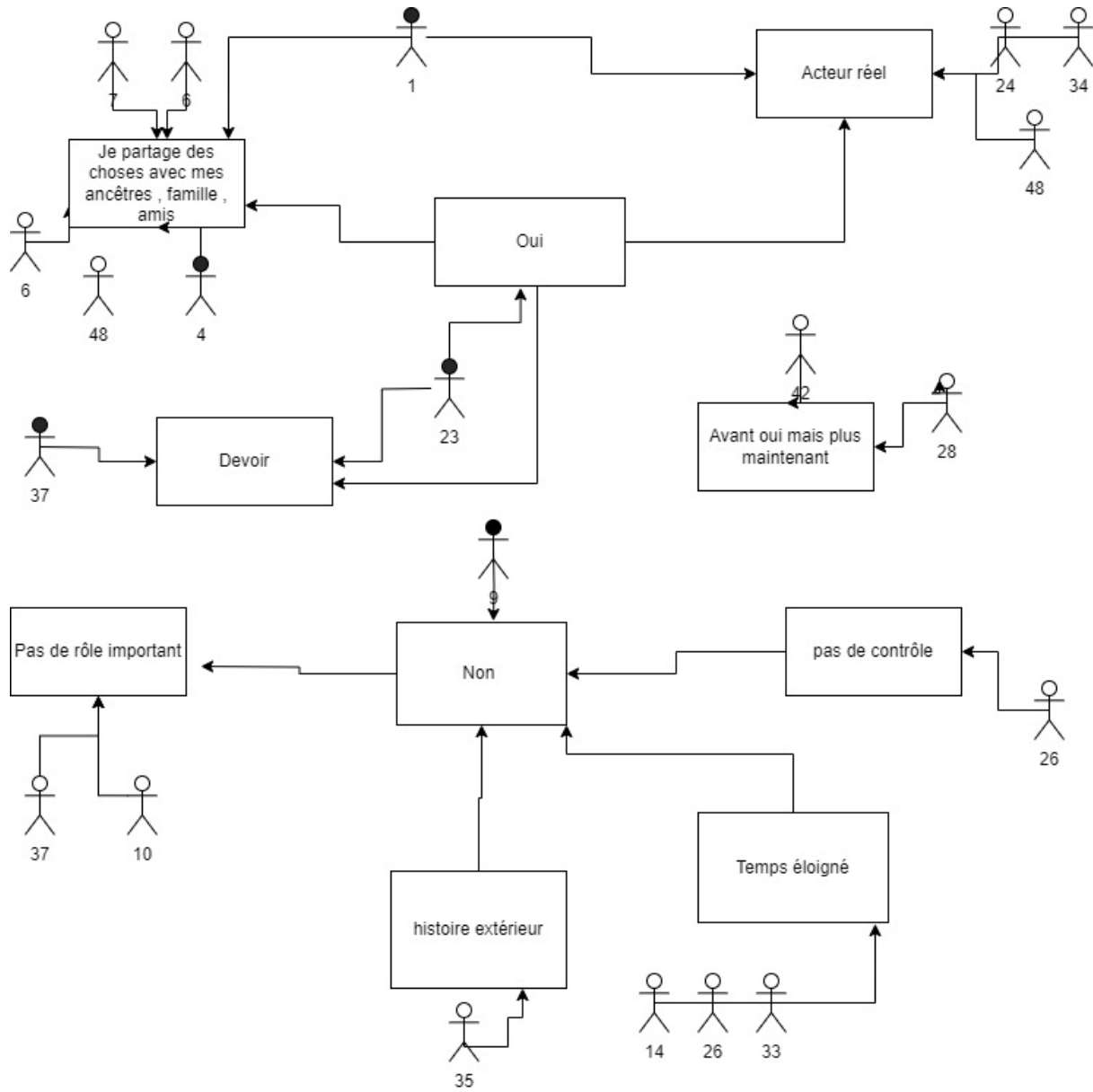
En effet, certains élèves sont plus mitigés quant à leur implication dans l'histoire. Le participant 28 ne se sent pas impliqué présentement, mais c'est une question de temps : « En ce moment non, mais plus tard, clairement » (28). Il n'indique pas de moment précis, mais n'a pas de doute que ça lui arrivera un jour. Pour le participant 42, c'est plutôt le contraire : « J'aimais l'histoire avant, mais là, je me sens

moins impliqué » (42). L'histoire enseignée en quatrième secondaire le rejoint moins présentement, tandis que le participant 51 exprime pour sa part qu'il se sent impliqué, mais qu'il est un peu perdu : « Je me sens impliqué dans le sens où c'est l'histoire de mes ancêtres, mais [j'ai de la] difficulté à me retrouver dans la chronologie » (51). Donc, l'histoire concerne ces élèves, mais pas nécessairement à chaque époque et sur tous les aspects.

Les quatre premières questions ont permis de saisir le rapport entretenu avec l'objet de savoir que représente l'histoire nationale. Il s'agissait de faire exprimer aux participants les éléments clés de cette relation par la démonstration de la représentation de cet objet. Les questions suivantes vont permettre de mieux comprendre leur rapport à l'apprendre vis-à-vis l'histoire nationale. Les questions permettent d'orienter les réponses vers la représentation que les élèves se font des activités vécues et comment ces mêmes activités étaient vécues.

La figure 4 démontre la manière dont les élèves se représentent à travers l'histoire. Les participants mentionnent des réponses variées. Certains se considèrent comme de véritables acteurs, tandis que d'autres ne se sentent pas du tout impliqués.

Figure 4 : Te sens tu impliqué dans l'histoire?



4.2.2 QUESTION 5 : QU'EST-CE QUI TE FAIT AIMER OU NON L'HISTOIRE ?

Quelques élèves sont tranchants. Ils répondent en disant qu'ils aiment ou n'aiment pas l'histoire et défendent leur position, tandis que d'autres distinguent les éléments qu'ils aiment de ceux qu'ils n'aiment pas. Parmi les facteurs influençant l'appréciation du cours, les élèves interrogées évoquent le style de cours, le poids de la tâche, l'enseignant et les sujets abordés.

Lourdeur de la tâche

Les élèves qui disent ne pas aimer l'histoire mentionnent souvent la lourdeur de la tâche perçue et la valeur de la tâche. Pour eux, il y a trop de dates, trop de choses à apprendre par cœur. Il y a des apprentissages à réaliser dont ils ne comprennent pas le sens ou qui semblent, pour eux, impossibles à réaliser. C'est le cas des participants 5, 9 et 49, qui tiennent les propos suivants : « je déteste l'histoire, c'est une torture parce que quoi que je fasse, cela ne mène nulle part et, honnêtement, parfois j'aimerais bien comprendre tout, mais on dirait que ça ne sera jamais mon cas. Parfois, il y a des cours qui m'intéressent, mais rien ne reste et je n'apprends rien au final » (5) ; « Il y a trop de choses inutiles que tout le monde va oublier après l'examen (9) ; « Je ressens trop de pression lors des examens en raison du trop-plein d'informations. De plus, lors des cours, il y a un trop-plein d'informations transmises pour que je puisse en retenir une majeure partie » (49). « Honnêtement, je n'aime pas mes cours d'histoire, je trouve qu'il y a trop de choses à comprendre qui ne sont pas nécessaires. Trop de dates, trop d'événements qui ne nous touchent pas nécessairement » (44). D'autres s'expriment,

comme ces élèves, en ajoutant un facteur d'ennui relié au style du cours. Les participants 21 et 46 s'expriment ainsi : « Beaucoup de choses à apprendre et à écouter, puis à la longue, ça devient ennuyant et je tombe dans la lune et je perds ce que l'enseignant dit. De plus, beaucoup de choses que l'on voit ne serviront à rien plus tard » (46) ; « je n'aime pas 75 minutes de théorie. Après 20, je n'écoute plus » (21). Dans l'ensemble de ces cas, les élèves n'accordent pas de valeur positive à la tâche. L'histoire devient, pour eux, une discipline scolaire lourde et ennuyante.

Plaisir d'apprendre et de comprendre

Pour les élèves affirmant aimer les cours d'histoire, l'apprentissage en lui-même peut être intéressant et ils apprécient la matière pour ce qu'elle est ou pour ce qu'elle représente pour eux. Le participant 31 l'exprime ainsi : « oui, j'aime apprendre ce qui s'est passé et sur ce qui se passe. Je n'aime pas rester à écouter le prof parler. J'aime la matière » (31). C'est aussi le cas pour le participant 1 qui s'exprime ainsi : « j'aime parce que ça m'est utile en tant que future adulte. Parce que ça nourrit mon désir d'apprendre et de comprendre. Je n'ai pas besoin de me casser la tête : j'écoute, je participe, je note et j'apprends facilement comme ça » (1). La matière en elle-même lui donne l'envie d'apprendre. Ces élèves se représentent les apprentissages comme un plaisir et même comme une passion dans le cas du participant 31 qui mentionne : « J'aime savoir chaque petite chose, chaque loi, chaque pays, car tout dans la vie a sa propre histoire, passionnant de toujours apprendre quelque chose de nouveau » ou encore le participant 35 : « J'aime les connaissances qui en sont transmises » et le

participant 47 qui dit : « J'aime comprendre comment on a fait pour se rendre là », énoncé qui démontre que ce participant se sent inclus dans ses apprentissages qui lui permettent de mieux saisir son origine, ou de mieux comprendre la présence de son monde.

Intéressant mais chargé

Certains participants mitigés présentent les divers côtés de la médaille selon le type de cours, la tâche demandée, le sujet et son utilité perçue. Le participant 31 départage la matière et le cours. Pour lui, il est évident qu'il aime l'histoire, mais pas les cours où il doit écouter. Il répond ainsi : « oui j'aime apprendre ce qui s'est passé et sur ce qui se passe, je n'aime pas rester à écouter le prof parler, j'aime la matière. », tandis que pour le participant 53, c'est plutôt le contraire : « Ce qui me fait aimer, c'est de me faire raconter l'histoire, mais ce qui me fait moins aimer c'est la quantité de choses à apprendre ». Le participant 1 mentionne quant à lui : « J'aime quand les cours ont des vidéos, des travaux pour mieux comprendre ». Le participant 23, malgré la manière rude de le dire, exprime son désintérêt de l'histoire, s'il n'apprend pas une leçon précise : « S'il y a une morale dans l'histoire sinon, les vieux politiciens morts au-dessus de 100 ans, qu'est-ce que vous voulez que ça me foute? ». Le participant 23 va dans le même sens avec sa remarque : « c'est bien de savoir d'où l'on vient, mais ce n'est pas ça qui va remplir mon frigo et qui va faire vivre ma femme » (23). Ce que l'on comprend, c'est que malgré un certain intérêt, il ne voit pas d'utilité tangible à réaliser des apprentissages.

Il n'est pas le seul à être mitigé quant au plaisir des cours d'histoire. Certains élèves écrivent des éléments qui leur plaisent et d'autres qui leur plaisent moins. Le participant 11 aime l'histoire lorsqu'il n'a pas d'informations à mémoriser : « J'aime les cours d'histoire qui ne sont pas trop exigeants, mais j'aime moins les dates et les événements qui sont durs à retenir ». La lourdeur des tâches demandées par la discipline est un facteur qui nuit à l'appréciation du cours d'histoire pour plusieurs élèves. Le facteur enseignant semble aussi jouer sur cette appréciation.

L'apport de l'enseignant

En effet, les réponses de plusieurs élèves démontrent l'importance de l'enseignant dans les cours d'histoire. L'enseignant semble avoir le pouvoir de rendre la matière intéressante, comme le font bien voir les réponses des participants suivants : « J'aime la façon dont elle est enseignée. Si l'enseignant est divertissant et animant, je vais aimer ça » (24) ; « J'aime que le prof nous donne des concepts et des exemples et qu'il interagisse avec les élèves » (26) ; « La façon dont mon enseignant expose les explications me fait mieux apprendre » (1). Ici, les élèves apprécient la façon d'enseigner et l'interaction avec leur enseignant. Pour les participants 25, 39 et 43, c'est clairement l'enthousiasme et le dynamisme de l'enseignant qui permettent d'aimer le cours : « L'enseignant a beaucoup d'impact, nous avons besoin d'un prof dynamique pour garder notre attention » (39) ; « L'enthousiasme du prof fait une grosse différence, car ça me donne envie d'écouter » (43) ; j'aime « la dynamique et les anecdotes que le prof rajoute » (25). L'enseignant, par ses anecdotes, sa présence et son

énergie, contribue à nourrir le désir d'apprendre des élèves. Les sujets abordés peuvent toutefois aussi susciter l'intérêt ou non des élèves.

Le sujet des cours

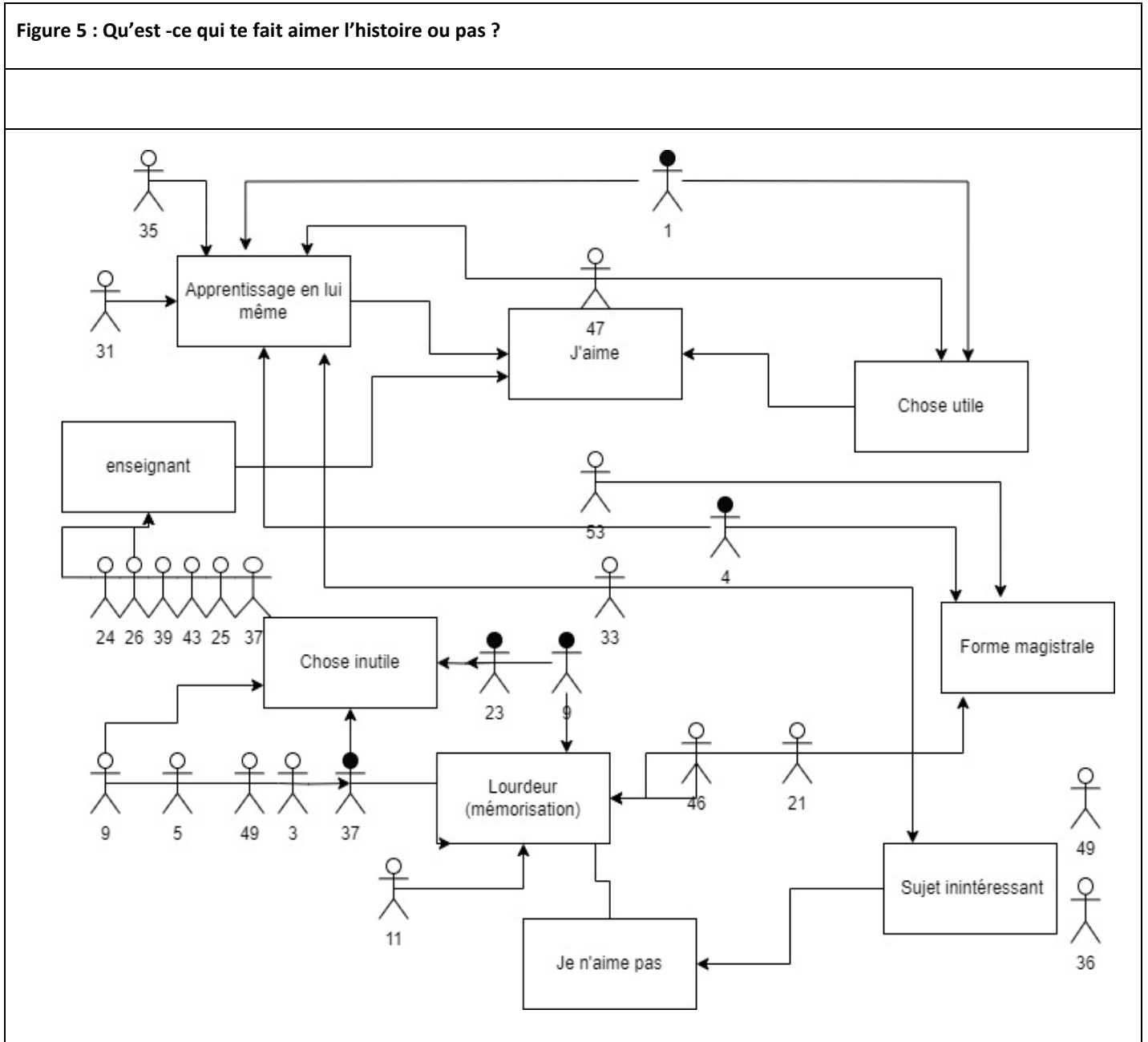
Les types de sujets influencent aussi l'évaluation du cours. Par exemple, pour le participant 33, le grand nombre d'objets d'apprentissage au programme ne permet pas d'approfondir suffisamment : « Matière intéressante, mais trop chargée, manque de temps pour s'attarder sur des sujets importants » (33), tandis que pour le participant 26, c'est plutôt le sujet traité à l'intérieur du cours qui fait varier son appréciation : « Le sujet, c'est ce [qui fait] que j'aime ou non. La Première Guerre mondiale m'intrigua beaucoup plus que la phase d'industrialisation. » (26), tout comme le participant 10 qui mentionne : « L'histoire du Québec et du Canada ne m'intéresse pas, mais il y a d'autres pays et périodes de l'histoire que je préfère ». Le participant 38 s'ennuie aussi selon les thèmes enseignés et ce n'est pas parce qu'il a de la difficulté : « J'aime moyennement les cours d'histoire. J'aime ça parce que je n'ai qu'à écouter et mémoriser ce qu'on me dit, mais en même temps, c'est redondant. J'aime quand on parle d'un sujet où il y a de l'action, guerre, découverte. Mais les parties sur le nationalisme sont parfois longues ». Pour ces élèves, le cours n'est pas un bloc homogène, mais une multitude de petits apprentissages plus ou moins plaisants et plus ou moins utiles.

Pour d'autres, c'est plutôt la tâche et l'intention pédagogique qui joueront dans la balance. Pour le participant 3, la mémorisation ne permet pas d'apprécier les cours, mais d'acquérir une meilleure compréhension : « Retenir des dates me font détester l'histoire. J'adore connaître les conséquences de certaines actions dans l'histoire. ». Le participant 37 précise :

J'aime l'histoire en général, ça m'intéresse, mais j'ai de la difficulté à comprendre dans quelle sphère de ma vie ça va m'être utile de savoir en quelles années exactement Louis-Joseph Papineau est mort. Je comprends que c'est important de savoir pourquoi et comment les choses se sont passées, mais je crois que la date exacte, on s'en fout.

Que les élèves expriment qu'ils aiment ou non l'histoire, les réponses sont toujours en lien avec la forme scolaire : les exemples donnés portent sur des éléments comme les exigences de la discipline, les sujets évoqués, l'enseignant et la valeur de la tâche perçue. Comme nous pouvons voir dans la figure 5, ces éléments représentent des facteurs influençant les élèves sur l'appréciation du cours, mais aussi sur la manière dont ils construisent leur relation avec la matière scolaire. L'histoire nationale est ainsi présentée comme étant indissociable de la forme scolaire.

Figure 5 : Qu'est -ce qui te fait aimer l'histoire ou pas ?



4.3 DIMENSION SOCIALE : APPRENDRE, C'EST FAIRE QUOI ? QUE DOIS-JE FAIRE POUR MAITRISER LA RELATION?

Les réponses aux questions six et sept portent sur la représentation que les élèves entretiennent avec le sujet de l'apprentissage. Les participants devaient s'exprimer à propos de l'apprendre. Ils devaient expliquer ce qu'ils pensent devoir faire et ce qu'ils font à l'intérieur du cours d'histoire du Québec et du Canada. Pour eux, qu'est-ce qu'apprendre ? Apprendre, c'est faire quoi ? Ces réponses amènent des informations intéressantes quant à la dimension sociale du rapport au savoir puisqu'elles permettent d'interroger l'élève sur la manière dont l'objet d'apprentissage permet à l'élève d'accéder au monde. Qu'est-ce que l'élève doit réaliser pour satisfaire aux exigences du cours, pour se conformer aux savoirs de l'institution? Considèrent-ils avoir la capacité de réaliser ces apprentissages ? Sont-ils capables de comprendre les attentes du cours et de s'y conformer ?

La question : « Qu'est-ce qui est attendu de toi dans le cours d'histoire ? » permet de cibler les attentes perçues de la part des élèves, ce que les élèves pensent devoir réaliser, tandis que la question : « quelle attitude as-tu en classe, que fais -tu ? » permet de percevoir ce que l'élève pense faire ou ne pas faire en classe. Est-ce que l'élève veut se conformer ou pense se conformer et pense-t-il en avoir la capacité ? Puisque l'apprendre, pour Charlot (1997), « c'est déployer une activité en situation : dans un lieu, à un moment de son histoire et dans diverse conditions de temps, avec

l'aide de personnes qui vous aident à apprendre ». (p. 78), nous porterons attention à ce que l'élève fait pour apprendre et l'action qui en résulte.

4.3.1 QUESTION 6 : QU'EST CE QUI EST ATTENDU DE TOI DANS LE COURS D'HISTOIRE ?

Mémoriser et réussir

Plusieurs élèves pensent que l'activité principale à réaliser dans le cours est de mémoriser du contenu. C'est le cas des participants 3, 9, 12, 14 et 33, pour qui apprendre, c'est retenir des éléments issus de connaissances précises et figées : « Sauf retenir les dates et les personnages importants, je ne sais pas ce qui est attendu de moi » (3) ; « apprendre par cœur » (9) ; « Apprendre tout par cœur (bout plate de l'histoire). » (12) ; « Mémorise les dates, les événements et personnages » (14) ; « Que je mette les bonnes réponses aux bonnes places » (33). Apprendre est donc, pour certains élèves, retenir une succession d'éléments et d'événements. Pour d'autres, l'attente principale dans le cours d'histoire est la réussite du cours avec ou sans mémorisation, comme pour les élèves 8, 25, 39, 48 et 49, pour qui la réussite de cette discipline scolaire est l'objectif premier du cours. Ils répondent ainsi : « réussir mon cours d'histoire de sec. 4 » (48) ; « Retenir le contenu des cours, pour faire les examens, avoir de bonnes notes et apprendre » (49) ; « passer le cours » (25) ; « de passer le cours d'histoire. » (8) ; « Les attentes sont très élevées, c'est un nombre de dates incroyables et plusieurs informations en même temps. Je dois constamment garder en tête qu'il y a un examen de fin d'année en secondaire 4 qui est crucial » (39) ; « avoir de bonnes notes, me

rappeler les dates, ce serait plus passionnant si nous pouvions être moins fortement évalués » (35). Pour ces élèves, apprendre l'histoire est un processus à sens unique. Ils ne contribuent pas à leurs apprentissages. Ils doivent mémoriser et réussir ce que l'enseignant leur dicte. Dans cette optique, l'histoire de quatrième secondaire représente un cours comme étant un passage obligé dans lequel ils doivent se conformer à des évaluations précises qui demandent de retenir l'information et de la replacer aux bons endroits.

Engagement, participation et compréhension

D'autres participants nomment plutôt, comme attente perçue, un certain engagement au niveau de la participation ou de la compréhension. Par exemple, pour les élèves 31 et 38, ce qui est attendu de leur part, c'est une participation active. L'élève doit être à l'écoute, interagir avec l'enseignant et être en action cognitivement : « Je dois écouter, apprendre, comprendre et être interactive pour ma réussite, mais aussi ça me passionne un peu, je dois être attentive pour quand le prof va nous poser des questions. » (31) ; « Que je prête attention au cours, que je prenne des notes, poser des questions aussi, c'est important. » (38) ; « être attentive, participer activement, prendre des notes, réviser régulièrement, poser des questions. » (1). Pour les participants 10, 24 et 43, la participation attendue permet de mieux comprendre l'histoire et de créer des liens : « Que j'apprenne notre passé pour mieux comprendre la réalité d'aujourd'hui » (24) ; « d'écouter, de porter attention aux détails et poser des questions si je ne

comprends pas, faire beaucoup de liens. » (43); « Écouter les informations données afin d’essayer de faire des liens entre les événements et comprendre les suites » (10). Alors que ces dernières réponses nous permettent de comprendre que la participation permet de mieux relier la matière avec des événements tangibles de la vie de tous les jours, la réponse du participant 34 nous amène un peu ailleurs, dans une forme d’utilité moins palpable. En effet, pour ce participant, l’attente du cours est un peu plus vague, mais rejoint une idée d’acquérir une meilleure compréhension du monde en répondant ainsi : « Élargir mes horizons ». Sans connaître les limites de cet horizon, l’attente, selon lui, tourne autour de sortir de chez lui, de socialiser et de découvrir autre chose.

Mémoriser, mais donner du sens

Pour le participant 37, la mémorisation est importante, mais il ajoute un élément de compréhension : « Me rappeler les dates et les événements et les raisons des choses, d’écouter ce que le prof dit et d’avoir la note de passage. ». Il ne suffit pas de retenir, il faut aussi faire des liens. Les participants 36, 48 et 51 vont dans ce sens : « d’avoir compris la matière et d’avoir de bonnes notes » (36) ; « Situer le territoire sur une carte. Connaître les personnages, faire des liens avec ta culture générale, étudier beaucoup et répondre à des questions développées » (51). En effet, certains élèves perçoivent l’attitude attendue comme une attitude où il y a un engagement ou l’élève doit se mettre en action, où il doit développer des aptitudes propres à l’histoire. Même s’ils ne nomment pas distinctement les opérations intellectuelles du programme comme situer

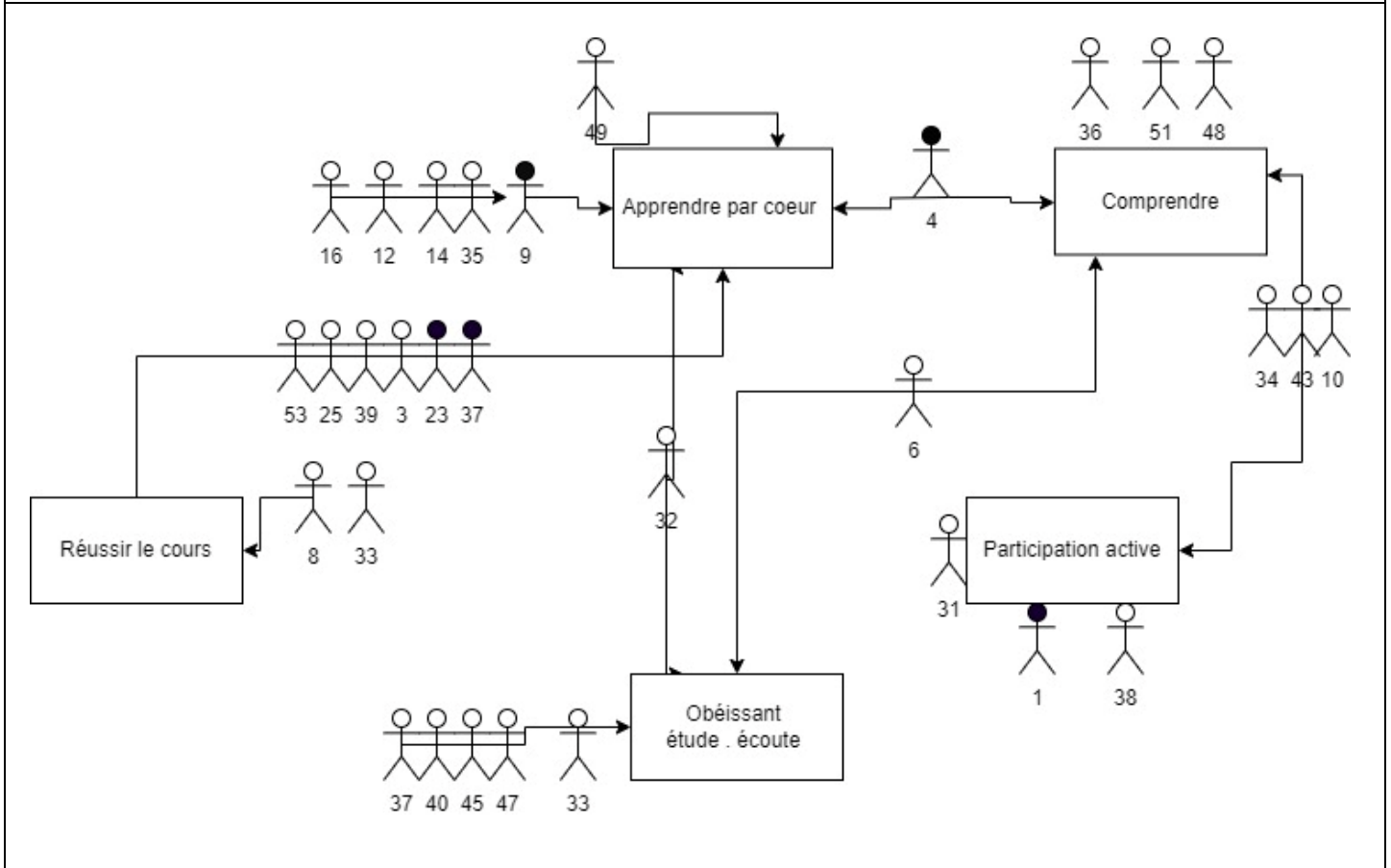
dans le temps, établir des liens de causalités et situer dans l'espace, leurs propos s'en approchent. Pour ces élèves, apprendre, c'est démontrer un certain engagement propre à l'histoire, tandis que pour d'autres, l'écoute, l'attention et l'étude sont les principales attentes du cours.

Certains participants pensent plutôt que les attentes sont reliées aux comportements de classe « normaux », comme être sage, obéissant, avoir une bonne attitude générale, sans toutefois présenter d'attente particulière reliée au cours d'histoire : de l'écoute, de l'étude et réaliser le travail demandé. Voici quelques exemples : « Il est attendu de moi la bienséance, une compréhension globale du sujet traité, donc mémoriser de la matière, être en mesure d'expliquer quel événement, pourquoi, comment, qui... » (4) ; « Que j'écoute bien, que je participe, que je comprenne et connaisse la matière et que j'étudie le soir pour mieux apprendre » (6) ; « Que je mette les efforts nécessaires en étudiant chez moi » (40) ; « Que j'écoute, que je prenne des notes et que je fasse le travail demandé. » (45) ; « Que je sois à l'écoute et que je fasse de mon mieux pour comprendre la matière » (47) ; « Que je participe et que j'étudie » (20).

La figure 6 permet de voir les différentes attitudes présumées par les participants. Pour la majorité, le cours d'histoire mène à la réussite et, pour réussir, il faut soit apprendre du contenu par cœur, soit développer des compétences et s'engager dans un processus d'apprentissage en faisant des liens, en étudiant, en posant des questions, ou encore en étant un élève sage et obéissant. Dans l'ensemble de ces

réponses, nous pouvons dégager la compréhension de ces élèves de se conformer aux attentes du milieu pour réussir, peu importe le type d'attentes invoqué.

Figure 6 : Qu'est ce qui est attendu de toi dans le cours d'histoire?



4.3.2 QUESTION 7 : QUELLE EST TON ATTITUDE EN CLASSE ? QUE FAIS-TU ?

Une fois les attentes perçues des élèves mieux comprises, il faut vérifier si les élèves se conforment aux attentes et la manière dont ils le font. Comment décrivent-ils leur attitude en classe? Démontrent-ils un désir de se conformer ou de s'appropriier l'objet d'étude? Déploient-ils une activité en situation qui permettrait la maîtrise de l'activité d'apprendre? Les réponses des participants sont variées et permettent de mieux saisir la manière dont ils se perçoivent en classe. Les réponses reçues tournent autour de quatre pôles : 1- comportement passif; 2- comportement à l'écoute 3- comportement actif et 4- ceux qui essaient. Les passifs sont ceux qui attendent que le cours passe et qui ne déploient pas d'activité particulière. Les « à l'écoute » sont ceux qui sont dans la classe, attentifs et qui attendent de recevoir l'apprentissage par la voix de l'enseignant. Les actifs sont ceux qui sentent le besoin de s'engager, de participer physiquement et cognitivement, tandis que ceux qui essaient sont plutôt ceux qui s'échinent à ne pas tomber du côté des passifs, mais qui ne réussissent pas toujours à être dans les actifs. Ce sont ceux qui essaient qui savent qu'ils devraient s'investir dans la relation avec l'objet d'apprentissage mais, pour des raisons inconnues, ils n'y arrivent pas.

Parmi les élèves qui se classent dans le pôle des passifs, les élèves 3, 21, 25 et 46 présentent à travers leurs réponses une attitude plutôt inactive dans le cours d'histoire. Leurs réponses sous-entendent qu'ils se contentent d'attendre que le cours passe : « Je suis dans la lune ou j'écoute le cours » (3); « Je suis en classe, mais

démotivé face à tout ce qu'on doit apprendre » (9) ; « Neutre, mais je participe peu » (25) ; « J'attends que le cours termine » (46) ; « Je m'endors » (21). Ces élèves ne s'impliquent pas dans la relation proposée et limitent ainsi leur capacité d'apprendre, soit de maîtriser cette relation entre eux et l'histoire de troisième et quatrième secondaire.

Pour d'autres, leur présence seule ne suffit pas, ils ne sont pas tout à fait passifs, puisqu'ils écoutent tout en essayant de comprendre et de réussir. Ils s'investissent minimalement dans leurs apprentissages. Les élèves dont les propos peuvent être classés dans la catégorie « à l'écoute » sont des élèves tranquilles et silencieux. Ils répondent aux attentes reliées au comportement souvent attendu, toutes matières confondues. Ils sont assis, tranquilles, à l'écoute et plutôt attentifs, sans toutefois réaliser d'action concrète : « Je suis tranquille à écouter pour comprendre ce que je dois comprendre. » (31) ; « Tranquille, j'écoute le prof parler tout le long » (41) ; « j'essaie de bien écouter, d'être attentif, faire de mon mieux » (44) ; « J'écoute et j'essaie de comprendre » (13) ; « j'écoute et j'essaie d'avoir les meilleurs résultats possibles » (22) ; « J'écoute et je fais ce qui est demandé » (45). Ces élèves disent être plus engagés que les passifs, mais pourraient l'être encore davantage. Ils sont dans le cours d'histoire pour saisir quelque chose, mais leurs actions semblent modestes. Ils semblent aussi beaucoup moins investis que les participants de la catégorie « actif » qui, pour leur part, mentionnent s'investir physiquement, socialement et cognitivement.

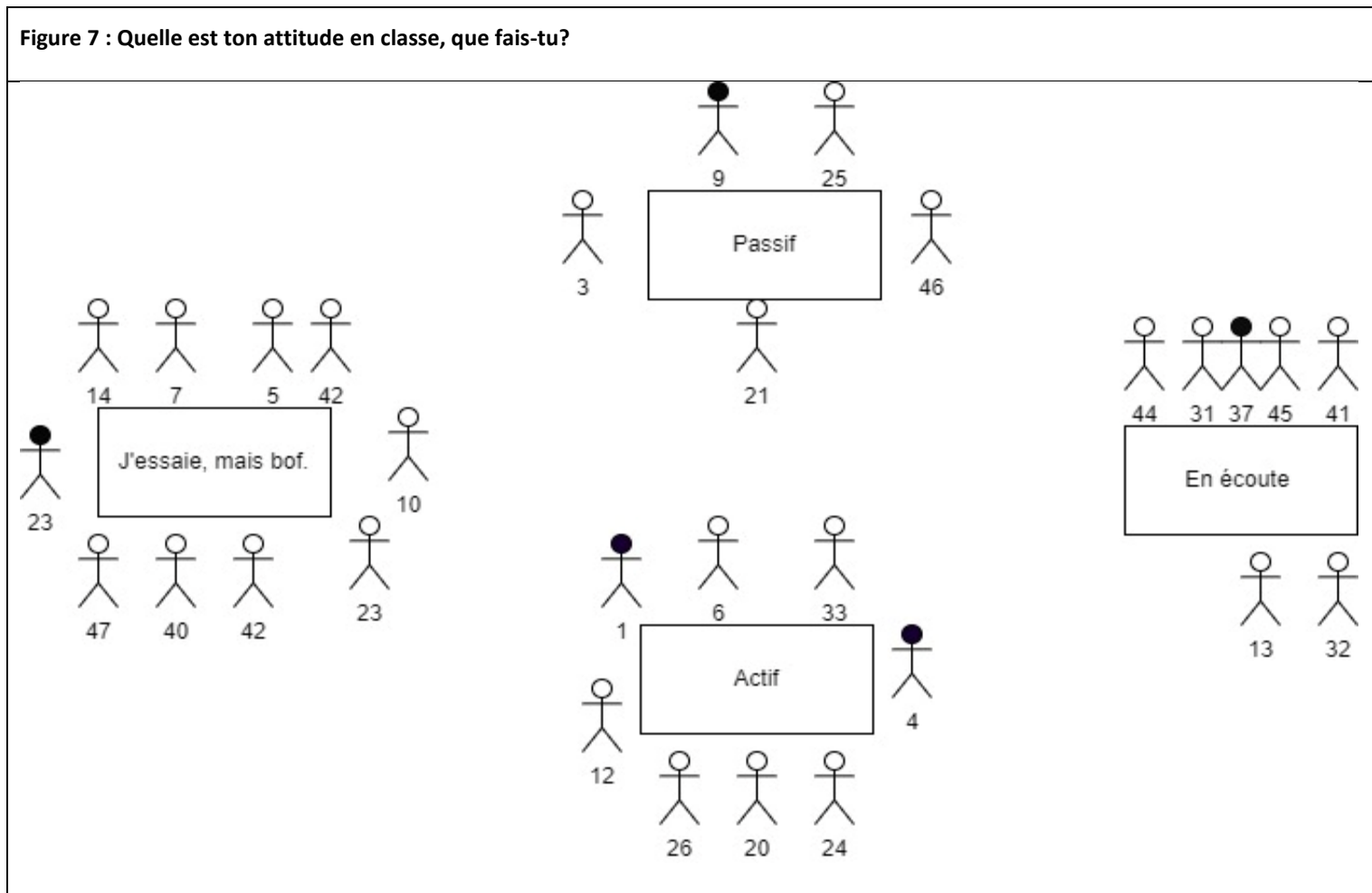
Les participants de la catégorie des actifs sont éloquents à propos de leur implication : « La plupart du temps, j'écoute, j'écris certaines notes, j'essaie de

mémoriser ce que j'ai appris » (6); « Je suis assidu dans mon étude, je pose des questions, je m'informe » (24); « Je participe beaucoup et je pose des questions pour mieux comprendre » (26). Ils s'impliquent en trouvant et en appliquant des stratégies d'apprentissage, en participant au cours, mais aussi en étant actifs cognitivement en tentant de réaliser des liens avec de nouvelles connaissances ou avec des connaissances antérieures, comme le démontrent les réponses des élèves 1, 12, 20 et 33 : « Je participe, prends des notes, je fais des liens, je me pose des questions comme celle -ci : Quand le conseil privé de Londres a donné le Labrador à Terre-Neuve en 1927, est-ce que le Québec aurait pu le faire invalider ? » (33); « J'aime participer en classe, donner mon point de vue, je pose mes questions quand j'en ai, je prends les notes, mais surtout j'écoute beaucoup parce que je suis auditive j'ai besoin d'écouter, pas de lire les choses pour les comprendre » (1); « Je donne mon maximum pour avoir la meilleure note, car selon le ministère, l'histoire c'est important » (12); « Je participe et je pose des questions » (20). Que leurs stratégies fonctionnent ou non, leurs réponses illustrent un certain désir de mettre en place des moyens nécessaires à leur réussite, un désir d'engagement dans la relation d'apprentissage, ainsi qu'un certain désir de maîtriser un objet et de se conformer à l'institution que représente le cours d'histoire.

Certains élèves tentent d'adopter l'attitude attendue. Ils ont cependant de la difficulté, malgré leurs bonnes intentions, à conserver l'attitude voulue. Les réponses des élèves 4, 5, 7 et 42 illustrent bien ce point : « J'essaie d'écouter, pas toujours facile parfois, je pose des questions quand je veux être sûr, mais sinon, la plupart du temps, je suis dans la lune » (5); « Je tente de garder mon attention au-devant, en faisant des

liens entre chaque événement (me raconter une histoire). Toutefois, je bascule trop souvent vers le gribouillage, me coupant complètement des explications» (4); « J'écoute et je fais mes travaux, mais il m'arrive de me rabattre sur mon crayon et dessiner lorsque je ne comprends pas ou que je m'ennuie » (7). Pour plusieurs de ces élèves, les fins de cours sont particulièrement difficiles : « Parfois, je lève la main et écoute, mais souvent, je m'ennuie et j'ai hâte que le cours finisse. Après 15 minutes, j'ai hâte que le cours finisse, j'ai de la difficulté à accrocher pour rester concentré » (42); « La plupart du temps, j'écoute, mais vers la fin du cours, je commence à être moins concentré, après 1 h 15 de théorie, ça devient long » (47); « J'écoute à 90 % et je dessine le 10 % du temps » (40). Pour ces élèves, l'intérêt n'est pas au rendez-vous. Pour le participant 23, le contenu du cours est trop chargé. Il devrait y avoir un maximum à apprendre : « j'apprends pour passer, parce que je pense qu'à partir du moment où on a un certain niveau de connaissances en histoire, ça devrait s'arrêter là » (23). Sa réponse laisse sous-entendre qu'il peut s'investir dans son apprentissage, mais qu'il y a une limite à la pertinence à le faire. Pour le participant 14, c'est plutôt une question de capacité et c'est selon lui un problème : « J'essaie de suivre le cours et de comprendre, mais l'histoire n'est pas une matière que j'arrive à retenir » (14). Malgré l'effort qu'il pense mettre, il ne perçoit pas d'apprentissages réalisés. Ces élèves sont pris entre deux états d'âme : le désir de réussir et le non-désir d'apprendre réellement, soit par un manque réel ou perçu de capacité ou d'intérêt, ou en raison d'une faible utilité perçue.

La figure 7 permet d'illustrer la manière dont les élèves se représentent leur attitude dans la classe d'histoire. Les participants la définissent de manière distincte et se campent dans une position définie. Nous avons pu identifier quatre pôles : les passifs, les à l'écoute, les actifs et ceux qui essaient.



4.3.4 LE RAPPORT À L'HISTOIRE DES ÉLÈVES DE QUATRIÈME SECONDAIRE : RÉSUMÉ DES RÉPONSES ISSUES DES QUESTIONNAIRES

Le rapport à l'histoire nationale des élèves de troisième et de quatrième secondaire est composé de plusieurs aspects. Il comporte la représentation qu'ils se font de l'objet d'apprentissage, l'apport perçu de la relation, soit la place occupée dans cette relation et l'appréciation de celle-ci ainsi que la représentation que les élèves se font de l'apprendre.

L'histoire nationale du Québec et du Canada comme objet de savoir est décrite de manière assez vague par la plupart des élèves. Certains participants décrivent un objet qui est très près d'eux ou très éloigné. Pour d'autres, l'histoire du Québec et du Canada est une matière scolaire obligatoire, un passage obligé. Toujours dans la représentation de l'objet, les apprentissages réalisés par les élèves sont perçus principalement comme des connaissances fixes qui doivent principalement être mémorisées. Certains voient ces apprentissages comme l'apprentissage d'un processus et d'une compréhension du monde qui les entoure, tandis que quelques élèves voient ces apprentissages plutôt comme un apprentissage personnel qui les concerne spécifiquement. Enfin, quelques élèves ne peuvent nommer ce qu'ils apprennent précisément et mentionnent que les apprentissages n'ont d'ailleurs aucun lien entre eux. L'histoire nationale, toujours selon les participants, permet d'agir sur le monde, de le comprendre, d'acquérir de la culture générale et de transmettre les connaissances entre les générations. Pour certains, le monde concerné par ces apprentissages n'est pas

identifié, tandis que d'autres évoquent précisément leur propre monde. D'autres encore parlent d'un monde extérieur dont ils ne font pas partie. Dans tous les cas, les apprentissages mentionnés par les participants sont reliés à l'apprentissage d'un univers dans lequel ils gravitent de près ou de loin.

La place réservée à l'histoire par les élèves et l'histoire est aussi assez variée. L'appréciation qu'ils en ont et les facteurs influençant la qualité de la relation à l'histoire nationale l'est tout autant. Les participants sont divisés entre deux catégories : ceux qui se sentent impliqués et ceux qui ne se sentent pas impliqués. Ceux qui ne le sont pas expliquent leur situation par des raisons concernant plutôt la perception de l'histoire comme un objet extérieur à eux, un objet lointain, un objet incontrôlable ou, tout simplement, par la perception qu'ils n'ont aucun rôle à y jouer. Ceux qui se sentent impliqués évoquent plutôt une conception de l'objet comme étant intime, près d'eux et partagé par des ancêtres, de la famille ou des amis. Ils parlent aussi d'une conviction que l'humain peut et doit jouer un rôle dans l'histoire et qu'ils sont donc directement reliés à l'objet. Ils ont ainsi une certaine conscience de cette relation avec l'histoire. Quelques élèves ont aussi mentionné qu'auparavant, sans mentionner le moment précis, ils se sentaient impliqués, mais que maintenant, avec la complexification du cours, ils ne se sentaient plus impliqués sans préciser à quel moment cela a basculé.

L'appréciation du cours dépend de plusieurs facteurs. Alors que certains aiment l'apprentissage en lui-même, d'autres l'apprécient parce qu'il semble utile ou encore parce qu'ils aiment l'enseignant. Ceux qui disent ne pas aimer l'histoire considèrent plutôt que l'histoire est inutile et que la tâche demandée est trop lourde.

Les plus mitigés expliquent que le sujet, la forme de cours et l'enseignant influencent leur appréciation. Enfin, la représentation de l'apprendre, c'est-à-dire l'investissement nécessaire à la maîtrise de l'objet, diverge selon les participants. Pour certains, l'attitude attendue concerne la réussite du cours et la mémorisation de connaissances, tandis que pour d'autres, il s'agit de comprendre, de tisser des liens. Certains pensent plutôt que l'attitude concerne le comportement, comme l'obéissance, l'écoute ou encore la participation active. Ils décrivent d'ailleurs leur attitude en classe comme étant conforme aux attentes qu'ils perçoivent ou, du moins, ils expriment leur volonté de s'y conformer. Les élèves se divisent ainsi en quatre pôles : les passifs, les actifs, ceux à l'écoute et ceux qui essaient sans trop réussir.

La relation entretenue entre les élèves et l'histoire nationale est variée et complexe. Cette relation comporte de nombreuses variables et se construit de manière singulière, pour reprendre les mots de Charlot, chez chacun des élèves, selon leurs différentes expériences. Chaque élève a une relation particulière avec l'histoire nationale et cette relation se doit d'être comprise. C'est pourquoi des entrevues ont été réalisées avec cinq élèves démontrant des rapports à l'histoire nationale différents les uns des autres. Ces rapports seront décrits en profondeur dans le chapitre suivant.

4.5 PRÉSENTATION DES CAS SÉLECTIONNÉS

En analysant les réponses au questionnaire, nous avons pu dégager quatre pôles d'attitudes des participants envers l'histoire du Québec et du Canada : les passifs, les actifs, ceux à l'écoute et ceux qui essaient sans trop réussir. Cinq cas ont été sélectionnés parmi ceux-ci pour réaliser un entretien qui permettrait de mieux comprendre les éléments déterminant ces attitudes. Les quatre premiers cas ont été choisis parce qu'ils démontraient une appartenance marquée à un pôle en particulier; Estéban appartenant au pôle de ceux qui essaient sans trop réussir, Ariane au pôle des actifs, Olivier au pôle de ceux à l'écoute et Thierry au pôle des passifs tandis que le cinquième cas, Maxime, démontrait une appartenance complexe et particulière à plusieurs pôles. Nous avons donc trouvé pertinent d'approfondir son cas lors d'un entretien. Les éléments que nous ont apportés les entretiens nous permettent de cerner le rapport à l'histoire de manière plus approfondie et d'ériger un contour assez bien défini de leur relation avec l'histoire, tout en démontrant des rapports différents entre eux.

4.5.1 PARTICIPANT #9 : ESTÉBAN

Le premier cas a été sélectionné parce que l'élève en question était peu éloquent dans ses réponses au questionnaire. Ses réponses comportaient quelques mots, une phrase ou deux. Il semblait déconnecté du cours d'histoire et ne semblait pas intéressé par la discipline. Ses réponses au questionnaire laissaient entrevoir un élève

démotivé, condamné à suivre un cours obligatoire qui permettrait de connaître son pays, sans plus de détails. Nous nous attendions donc, à l'entrevue, à retrouver un élève peu loquace et peu engagé dans le processus. Cependant, son désintérêt n'apparaissait pas de manière si évidente en entrevue et son point de vue était plutôt nuancé. Estéban (prénom fictif, comme les autres participants sélectionnés) nous a démontré, à l'oral, un rapport au savoir plus complexe qu'à l'écrit.

Les trois premières questions permettaient de mettre en lumière la vision de l'objet de savoir des participants. Les participants nous dévoilaient ainsi leur représentation de cet objet de savoir, son importance perçue dans le monde du participant et les manières dont cet objet de savoir leur permettait d'accéder ou de ne pas accéder à ce monde. Nous avons donc, dans un premier temps, réalisé un retour sur sa conception du savoir à l'aide de ses réponses aux trois premières questions qui nous permettent de mieux cerner la représentation qu'il se fait de l'histoire nationale. À la première question demandant de définir ce qu'était cette histoire nationale, Estéban écrit brièvement : « l'histoire du Québec ». En entrevue, nous lui avons demandé de développer un peu plus. C'est avec beaucoup d'hésitation qu'il répond : « Dans le fond, notre histoire... L'histoire du Québec... comment ça a été colonisé... L'histoire comme ça je ne sais pas, mais je connais les grandes lignes ». En utilisant « notre histoire » dans sa réponse, Estéban démontre que l'histoire du Québec représente son histoire à lui et à d'autres, ceux avec qui il partage une histoire commune. À la question « Pourquoi l'histoire nationale est-elle enseignée ? Et qu'est-ce que tu

apprends dans tes cours d'histoire? », l'élève n'avait indiqué aucune réponse. Il a tenté de nous expliquer :

Je ne savais pas trop quoi écrire, j'ai déjà entendu que c'était pour... je ne sais pas trop trop, je sais que c'est important, mais pas trop important. Je ne sais pas pourquoi, mais c'est quand même important. C'est important de savoir ce qui s'est passé pour ne pas refaire nos erreurs.

Malgré sa difficulté à nommer les choses, sa réponse démontre une conception de l'histoire comme étant un objet possédant un rôle d'éducation morale et comportant une utilité, celle de ne pas reproduire ce qu'on a pu faire de moins bien dans les époques précédentes. Au-delà de l'apprentissage citoyen, il y a une perception de certaines choses considérées comme bien et d'autres comme moins bien, ainsi que de certaines actions qui peuvent devenir des erreurs. Ces erreurs peuvent être évitées avec l'apprentissage de son histoire.

Malgré l'utilité qu'il lui associe, il ne conçoit pas que l'histoire puisse être une matière très intéressante. Selon lui, l'histoire est très accessible, puisque les réseaux sociaux, Internet et les nombreux moyens de communication et de diffusion permettent l'accès au savoir. La classe d'histoire n'est donc pas un lieu privilégié qui donne accès au savoir. Lors de l'entrevue, il nous mentionne qu'il ne croit pas que ce savoir, quoi que disponible, soit très en demande. Il mentionne que le savoir en histoire est accessible, « mais d'après moi il n'y a pas grand monde qui va aller s'informer ». L'histoire ainsi présentée est perçue comme un savoir possédant une valeur en soi, celle de l'utilité d'agir de « meilleure » manière, mais aussi comme un savoir possédant peu

d'attraction et ne créant pas le désir d'apprendre par et pour sa propre identité. Pour ce qui est du contenu du cours, il ne semble pas savoir, de manière certaine, d'où provient le savoir prescrit par le programme, mais selon lui, c'est : « ... surement des chercheurs... qui ont lu ça, des personnes qui l'ont écrit quand ça s'est passé ». À ses yeux, ce sont ces trouvailles qui sont mises au programme. Il démontre un rapport très éloigné à l'histoire. Il pense qu'il y a une certaine utilité à la connaître, mais ne pense pas que ça puisse être un plaisir de l'apprendre.

Les réponses aux questions quatre et cinq permettent d'évaluer la relation que l'élève entretient avec l'objet de savoir, ainsi que les éléments qui interviennent dans la construction de cette relation. Elles mènent à comprendre ce qui est intéressant pour l'élève dans l'histoire nationale et ce qu'il peut en retirer qui influence son rapport à l'autre et le désir de s'approprier un monde. Elles permettent aussi de saisir la représentation qu'il a de son rôle dans la relation avec l'histoire dans son rapport identitaire, social, épistémique ; de quelle manière l'histoire intervient avec lui et par lui, ainsi que la manière qu'ils s'influencent mutuellement. Malgré l'affirmation précédente d'Estéban, qui avait exprimé que l'apprentissage de l'histoire était « notre histoire », lorsqu'on lui demande si l'histoire le concerne et s'il se sent impliqué dans l'histoire, il répond :

Oui et non, je fais partie de l'histoire, mais pas tant que ça... je sais que je ne vais pas faire grand-chose dans l'histoire du Québec. Ce n'est pas mon but, je ne suis pas quelqu'un qui veut changer non plus.

Il ne se considère pas comme un acteur important, ne semble pas penser qu'il a un grand pouvoir non plus. Nous lui avons demandé s'il y avait des gens qui pouvaient changer les choses et de quelle manière ils pouvaient le faire. Ce à quoi, il a répondu sans hésitation : « Oui, plein de manières en faisant de la politique, en s'impliquant dans la société, dans les réseaux sociaux ». Certaines personnes influencent l'histoire et la société en se mettant en action dans des institutions sociales, mais un élève tel que lui ne change rien, selon lui, parce qu'il ne le désire pas. Nous lui avons tout de même demandé s'il s'impliquait, sur les réseaux sociaux. Il est clair à ce sujet : « non, pas vraiment. ». Il se présente comme un simple spectateur et non comme un acteur de la société. Il ne considère pas avoir d'influence sur la société.

En ce qui concerne son appréciation de l'histoire, ses propos montrent qu'il ne l'apprécie pas beaucoup. Cet élève perçoit la discipline comme une matière lourde, comportant trop de choses inutiles. Estéban se rapporte souvent aux autres : « tout le monde va l'oublier après l'examen ». Selon lui, « il y a trop de choses à apprendre par cœur et je suis seulement capable de retenir les grandes lignes, mais pas les précisions ». C'est tout à fait ce qui semble se passer pendant l'entrevue. Il semble vouloir nous expliquer des connaissances et des perceptions qu'il a dans sa tête, mais il a beaucoup de difficulté à les exprimer. Il semble comprendre la matière lorsque l'enseignant enseigne, mais ne peut produire les réponses attendues lors des évaluations.

Nous avons interrogé l'élève à propos de sa perception de l'apprendre en lui demandant ce qu'il croit qui est attendu de lui dans le cours d'histoire et ce qu'il fait pour mieux comprendre. Nous voulions comprendre sa vision des attentes et saisir son envie de répondre aux attentes. Dans le questionnaire, il avait répondu que ce qui était attendu de lui, c'était d'apprendre par cœur. En entrevue, il se fait hésitant, mais mentionne : « Je réalise que c'est de moins en moins par cœur dans les examens ». Depuis la rencontre en classe, un mois auparavant, le discours de cet élève s'est transformé. Il prend conscience de certaines choses auxquelles ils n'avaient pas pensé auparavant. Il nomme plutôt des opérations intellectuelles à réaliser : « Trouver des causes, conséquences... ces affaires-là... tu dois connaître ta matière quand même... ». Nous le relançons sur ce propos en lui demandant s'il pourrait réussir s'il avait seulement des connaissances en surface, ce à quoi il a répondu : « Tu peux, tu peux, mais tu ne peux pas toutes les faire (les questions) ». Autrement dit, une maîtrise en surface des connaissances à apprendre n'est pas suffisante pour répondre à toutes les questions d'un examen. Pour ce qui est de son attitude en classe, sa réponse est plus détaillée en entrevue que dans sa réponse au questionnaire dans lequel il avait inscrit : « je suis en classe, mais démotivé face à tout ce qu'on doit apprendre ». Il détaille ainsi sa réponse :

Je pense que c'est juste moi, j'ai de la misère à rester concentré. Mais quand on voit la matière en classe, c'est intéressant, mais quand on doit la retenir je suis démotivé à apprendre par cœur. Quand je relis, j'ai l'impression que je le sais, mais je ne le sais pas dans le fond, je n'arrive pas à tout retenir.

Après cette réponse, nous lui avons demandé ce qui pourrait lui permettre de mieux retenir l'information. Il a pris du temps pour réfléchir et il a finalement formulé sa réponse ainsi : « ... des images à associer à ce qu'il faut que j'apprenne ». L'élève est conscient que la forme du cours intervient dans son apprentissage. Il pense qu'il doit se conformer aux attentes de l'école et réussir son cours d'histoire, mais il a beaucoup de difficulté à le faire. Selon lui, il n'est pas un élève qui réussit; il ne peut donc pas réussir.

Dans l'objectif de mieux comprendre si son rapport à l'histoire est spécifique à l'histoire ou généralisé à l'apprentissage en milieu scolaire en général, nous lui avons demandé si ce sentiment est différent dans les autres disciplines. Estéban nous a expliqué qu'il aime les sciences et les mathématiques, dans le premier cas parce qu'il trouve cette discipline facile et, dans le deuxième cas, parce que c'est difficile et affirme qu'il aime lorsque c'est difficile. Nous comprenons qu'il considère difficile ce qui représente un défi à ses yeux. Les mathématiques, selon lui, c'est logique. Il suffit de résoudre un problème : « tu n'as pas à apprendre une solution, il faut que tu la trouves ». En histoire, selon lui, au contraire « Tu dois apprendre la solution ». Estéban démontre ici une conception commune à plusieurs participants, la conception selon laquelle les réponses attendues sont liées à des connaissances fixes qu'il faut mémoriser. L'histoire semble être particulièrement difficile pour Estéban. Les attentes des autres disciplines semblent plus claires pour lui. Son rapport à l'histoire est particulier à cette discipline.

En fin d'entrevue, nous lui avons demandé s'il était en réussite : « J'ai de la difficulté, mais je vais m'en sortir. Première étape, j'ai coulé, mais je pense que ça va aller. Je fais ça à chaque année. Je sors de l'été, je suis moins investi dans les travaux ». La différence quant à la clarté des réponses dans le questionnaire et celles de l'entrevue lui a été exprimée. C'est en riant qu'il explique : « Je préfère parler qu'écrire. J'ai beaucoup de misère à savoir quoi écrire et comment l'écrire. C'est un de mes problèmes en français, savoir quoi écrire. » Estéban a de la difficulté à mettre les mots sur ses idées, particulièrement à l'écrit. Il semble aussi ne jamais s'être posé de telles questions auparavant et semble surpris de trouver des réponses.

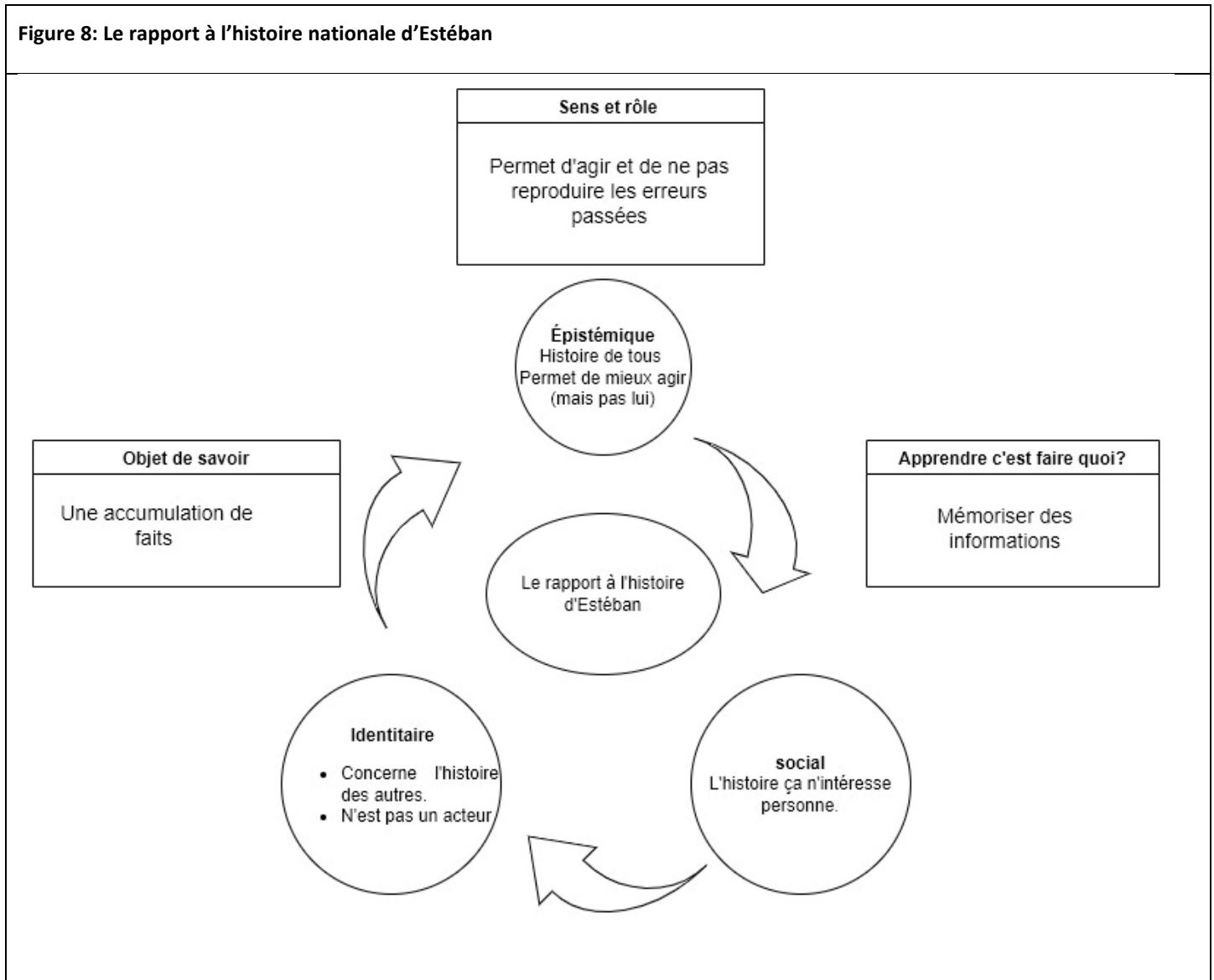
Cet élève ne semble pas être timide ou réservé comme nous l'avaient laissé croire ses réponses dans le questionnaire. Il semble avoir une réelle difficulté à mettre en mot ses idées qu'il pense bien formées jusqu'au moment où il les met en mot. Même s'il a plus de difficulté à l'écrit, l'oral n'est pas facile non plus. Alors que l'histoire demande de relier des informations entre elles et d'effectuer plusieurs opérations intellectuelles, une faible maîtrise du français ou un rapport à la langue plus difficile pourrait influencer son rapport à la discipline, quelle qu'elle soit.

Il entretient un rapport à l'histoire très détaché, presque condamné à suivre ses cours. Même s'il mentionne que l'histoire nationale est « notre histoire », cette conception de l'histoire semble être apprise. L'histoire ne semble pas être une part de son identité et ne semble pas le nourrir à cette fin. Il ne semble pas être conscient d'un rapport entre lui et la société organisée dans laquelle il vit. La relation entretenue entre

la discipline et lui est floue et ambiguë. Ce qui est intéressant, c'est que cet élève semble découvrir, en même temps que se déroule l'entrevue, ses représentations de l'histoire. Il démontre une surprise à chaque fois qu'il expose ses conceptions. Son rapport à l'histoire nationale, ses représentations de celle-ci et son attitude envers elle semblent dissimulés et non conscientes.

La figure 8 représente les différentes facettes du rapport à l'histoire nationale d'Estéban. Pour lui, l'objet du cours d'histoire du Québec et du Canada est un cours concernant une nation, la sienne qu'il partage avec d'autres et qui permet de développer une identité nationale, mais pas vraiment la sienne. Pour lui, l'histoire est une accumulation de faits à apprendre par cœur. Il se considère comme un simple spectateur. Les autres peuvent agir, mais pas lui. L'objectif de ces cours est d'agir différemment, de ne pas reproduire les erreurs des prédécesseurs. Il n'a pas d'intérêt parce qu'il conçoit que le cours l'histoire ça n'intéresse personne et donc ça ne peut pas l'intéresser.

Figure 8: Le rapport à l'histoire nationale d'Estéban



4.5.2 PARTICIPANT # 4 : OLIVIER

Le participant numéro 4, que nous appelons Olivier, possède un rapport à l'histoire très intime. L'histoire nationale est un monde qui, selon lui, faisait partie de lui, mais qui était jusque-là inconnu et que les cours d'histoire nationale ont révélé. Non seulement ce cours lui permet d'en apprendre davantage à propos de lui-même,

mais il lui permet une certaine croissance personnelle. L'histoire lui apporte une meilleure compréhension de la société dont il fait partie. C'est donc une meilleure compréhension de lui-même qu'il acquiert avec le cours d'histoire du Québec et du Canada.

Dans le questionnaire, Olivier a inscrit que le cours d'histoire du Québec et du Canada permet d'éclairer le passé « d'où je vis et où mes ancêtres ont vécu ». C'est son histoire à lui. Il le savait auparavant, mais il a pris conscience de ce sentiment avec le cours de troisième et de quatrième secondaire : « J'en entendais parler avant, mais c'était plus flou que ça, dans des débats, mais dans l'actualité, des faits reliés par d'autres choses, j'en entendais parler et je me demandais de qui se passait ». Olivier a vu le cours d'histoire du Québec et du Canada comme une certaine révélation, quelque chose qui l'habitait, mais qui n'était pas défini.

Dans le questionnaire, il avait répondu « j'apprends comment et pourquoi le Canada s'est développé. L'acharnement constant pour garder le français au Canada. Les rapports entre autochtones et colonisateurs et bien d'autres aspects encore. Ces informations contribuent à une compréhension approfondie de la société actuelle. » L'apprentissage de l'histoire est, pour Olivier, un moyen de comprendre les situations précédentes ainsi qu'à comprendre les combats vécus par les personnes habitant le territoire précédemment et qui a façonné la société d'aujourd'hui.

Dans le questionnaire, Olivier a inscrit qu'« un peuple sans histoire est condamné à la revivre », résume à elle seule la raison même de l'enseignement de

l'histoire, elle permet aussi de prendre position sur certains enjeux, idéologie. » Nous lui demandons de développer un peu plus : « Surtout cette année, je ne sais pas, il y a des enjeux comme la défense de la langue, des références à des choses comme des patriotes, je pensais avant qu'il y en avait juste eu aux États-Unis ». Il nomme ainsi des événements douloureux dans la trame historique associée à la survivance. Olivier conçoit l'histoire nationale de manière plus traditionnelle, une histoire qui a un rôle de mémoire. Apprendre l'histoire de sa nation est donc une manière de remplir un devoir non pas de citoyen, mais de passeur, de gardien d'une mémoire collective.

Nous lui avons demandé d'éclaircir la manière dont ces événements peuvent l'aider à mieux comprendre. Il s'explique à l'aide d'un exemple : « Par rapport au clergé... mes grands-parents démontraient une amertume envers l'Église et je ne comprenais pas... Je trouvais que l'Église avait de bonnes valeurs, mais là avec mes cours d'histoire, je comprends ! Ou les trucs sur les autochtones ! ». Olivier ajoute un autre exemple : « comme la langue française, si on oublie qu'on a pu perdre notre langue acquise et pas besoin de la défendre. On la perdrait et on aurait à la regagner. » Ainsi, l'apprentissage de l'histoire ne sert pas seulement à conserver une mémoire collective, mais amène des explications sur des enjeux contemporains. Pour Olivier, l'histoire est un objet d'apprentissage qui permet de se souvenir, mais possède aussi une vocation morale qui sert de leçon. C'est, autrement dit, l'apprentissage d'un parcours qui permet de suivre des traces esquissées auparavant par les membres d'une

même société. Cet objet de savoir déborde du cadre scolaire, il fait le pont entre les apprentissages scolaires et la société extérieure.

Dans l'objectif de mieux comprendre le lien tissé entre Olivier et l'histoire, nous lui avons demandé s'il se sentait impliqué dans le cours d'histoire. Dans le questionnaire, Olivier exprime ceci : « Oui, je me sens impliqué dans mon cours d'histoire, autant de manière active que par les événements passés. L'histoire vient m'ancrer dans le monde actuel parce qu'elle explique le présent et le passé. L'histoire d'une lutte passée, d'un territoire, une langue et une culture qui me tient à cœur ». L'histoire et l'identité de cet élève sont intimement reliés. Pour lui, il est ce qu'il est parce qu'il s'est passé ce qui s'est passé. Il ne s'est pas toujours senti intimement relié à son histoire, qu'il méconnaissait :

C'est les cours d'histoire qui m'ont permis de me rendre compte de ça. Avant j'aimais le français, mais on dirait sérieusement que là, j'accorde l'importance à la maîtrise de la langue. Je me dis qu'on a acquis et si je me mets à la dénaturer, tu sais, avec des anglicismes, elle va perdre de ce qu'elle est et je vais contribuer à ça.

L'apprentissage de l'histoire lui permet une prise de conscience. Olivier a un rôle à jouer dans sa communauté. Ses actions entraînent des répercussions sur la société et influencent le sort de la culture au Québec. Nous lui avons donc demandé pourquoi il était important de conserver cette culture : « pourquoi on ne pourrait pas la perdre et en acquérir une autre ? » Il nous répond, la main littéralement sur le cœur : « Parce que c'est comme dans nos racines, c'est là depuis longtemps, ce serait déshonorer les gens

avant moi d'ignorer le fait qu'ils ont défendu la langue française et de la laisser couler comme ça... » Olivier se sent clairement engagé dans l'histoire. Il a un sens de l'honneur et du respect envers ce que les gens ayant passé avant lui ont réalisé. Le cours d'histoire permet de prendre conscience de certaines choses. Il se sent responsable de sa langue héritée d'une histoire qui fait partie intégrante de son être, de ses racines. Il est l'histoire dans le présent, dans le passé et dans le futur. Apprendre l'histoire, ce n'est pas apprendre des éléments d'une matière scolaire. C'est se mettre en œuvre dans un processus permettant de s'approprier un objet essentiel dont l'objectif est de le faire perdurer dans le temps. Il s'investit corps et âme dans sa relation. Sans lui, la relation ne peut exister et il en est conscient. Lorsqu'il est question de son intérêt pour les cours d'histoire, les réponses d'Olivier sont reliées à l'apprentissage de l'histoire scolaire :

J'aimais mieux les années précédentes, on lisait avec l'enseignante dans le cahier, et après expliquait la matière. Cette année, on écrit et on n'a pas le temps de remplir les trous. Je n'ai pas le temps de lire, je comprends ce qu'il dit, mais j'aimerais qu'il nous implique quand il enseigne.

Malgré son grand intérêt pour l'histoire, Olivier préfère être en interaction avec ses pairs et son enseignant. Pour lui, la forme de cours a un rôle à jouer sur son appréciation. L'enseignant a aussi un rôle important à jouer. Cependant, Olivier entretient une relation fusionnelle avec l'histoire de par la conception qu'il s'en fait. Il peut dire ce qu'il aime plus ou moins, mais il reste passionné par cette matière qui l'habite.

Dans le questionnaire, à la question « qu'est-ce qui est attendu de toi? », il répond : « Il est attendu de moi, outre la bienséance, une bonne compréhension globale du sujet traité. Sans nécessairement mémoriser chaque parcelle de matière, être en mesure d'expliquer quel événement, pourquoi, comment et qui ». Lors de l'entrevue, il lui a été demandé de clarifier ce qu'était la bienséance. Il la décrit ainsi : « Écouter le prof, aussi ça va paraître stupide, mais il y a eu des périodes où j'écoutais moins en classe et ça me nuisait. Juste se tenir droit et d'être comme présent ça aide et quand le prof parle, essayer de faire des liens avec ce qu'il dit, pas seulement être une éponge ». Olivier est pleinement conscient de son rôle à jouer dans son apprentissage et que la réussite passera par son action. Bien se tenir en classe n'est pas perçu comme étant la manière de montrer du respect aux autres ou à l'enseignant. La bienséance lui permet de mieux saisir les propos et de relier l'information et d'ainsi apprendre.

Dans le questionnaire, à la question « que fais-tu ? » Olivier a écrit : « Je tente de garder mon attention au-devant en faisant des liens entre chaque événement (voire me raconter des histoires). » Olivier tente de se conformer aux attentes. Il met en place des stratégies qui démontrent qu'il comprend les mécanismes régissant son apprentissage. Olivier reste un adolescent assis dans une classe et il complète sa réponse en démontrant que malgré son intérêt pour l'histoire, sa concentration n'est pas infaillible : « ... toutefois, je bascule trop souvent vers le gribouillage sur mon cahier de notes de cours, me coupant complètement des explications ». En entrevue, il explique : « Je le fais de moins en moins (tomber dans le gribouillage), la matière était

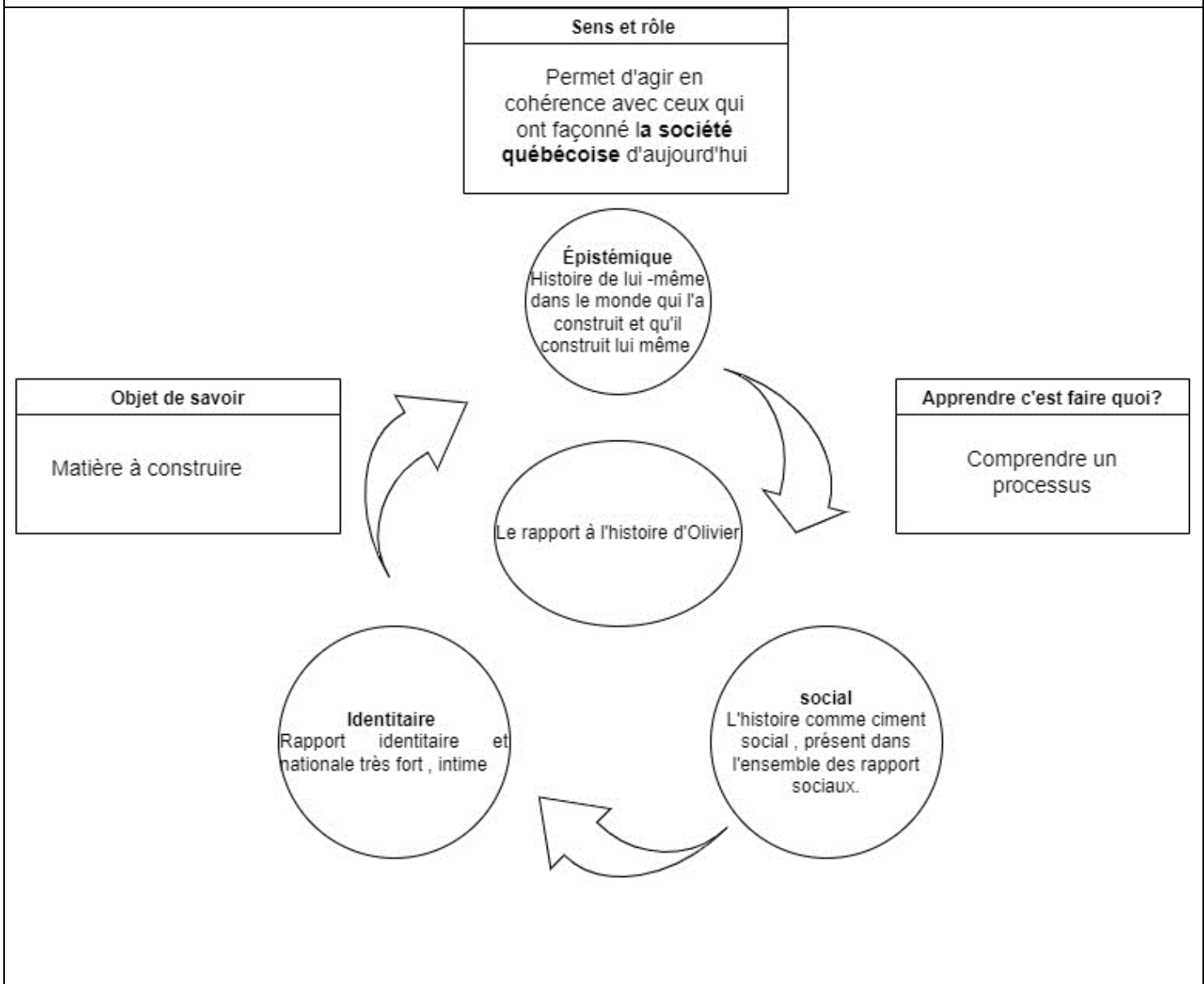
plus facile, je sais que ce n'est pas ce que je dois faire.» Il affirme aussi que le questionnaire réalisé il y a environ trois semaines lui a permis de réfléchir à sa relation et de l'expliciter. Il confie : « Avant le questionnaire, je ne m'étais pas posé des questions comme pourquoi on enseigne l'histoire ou qu'est-ce que l'histoire, mais je me suis dit, ah oui ! »

Olivier a un rapport à l'histoire très intime. Il définit particulièrement cet objet par des éléments issus de la trame de survivance, mais teintés de certains éléments citoyens. L'apprentissage de l'histoire lui amène un apport identitaire qui lui permet d'être un meilleur citoyen. Pour lui, l'histoire est un objet qui fait partie de lui et de la société dans laquelle il a grandi. Mieux connaître cet objet permet de mieux se comprendre lui-même et de mieux comprendre la société dans laquelle il vit. Une meilleure connaissance de l'histoire du Québec lui permet de s'ancrer dans le monde et de faire perdurer la culture de ses ancêtres. Apprendre l'histoire, c'est pour lui apprendre des éléments par cœur, maîtriser des opérations intellectuelles, mais aussi s'imprégner du passé. Il est important, pour lui, de s'assurer d'une cohérence entre ce qu'il est et ce qu'il apprend. Il en est conscient et sait mettre en place les stratégies adéquates pour le faire.

La figure 8 illustre qu'Olivier démontre un rapport identitaire personnel et national très fort. En se découvrant, il découvre une communauté d'appartenance, sa nation à lui. Il fait partie de l'histoire et l'histoire fait partie de lui. Pour lui, l'histoire a une fonction de mémoire qui permet de ne pas oublier les différents combats et, aussi,

de comprendre les enjeux contemporains. Pour lui, apprendre l'histoire, c'est comprendre des processus et construire ses connaissances de manière cohérente avec les traces du passé.

Figure 9 : Le rapport à l'histoire nationale d'Olivier



4.5.3 PARTICIPANTE # 1 : ARIANE

Pour Ariane, l'histoire nationale « C'est une forme d'explication à notre vie actuelle. » L'enseignement de l'histoire permettrait de mieux comprendre le fonctionnement de la société dans le présent et de répondre aux questions « normales à se poser pour essayer de mieux comprendre d'où on vient et fonder notre opinion sur des faits ». L'enseignement de l'histoire à l'école permet donc de « faire des élèves et des citoyens responsables qui savent comment faire des choix (entre autres voter) judicieux pour faire avancer le Québec ». Ariane a démontré, dans ses réponses au questionnaire, un rapport particulier au cours d'histoire. Elle dépeint une vision de l'histoire comme celle d'une discipline agréable, plaisante, qui permet tout à la fois de s'instruire pour le plaisir et d'apprendre à dialoguer avec le monde qui nous entoure : « Ça nourrit mon désir d'apprendre et de comprendre » ; « j'aime l'histoire parce que je n'ai pas à me casser la tête : j'écoute, je participe, je note et j'apprends simplement comme ça ». L'histoire, pour elle, est « Une forme d'explication à notre vie actuelle ». Déjà, dans le questionnaire, cette élève circonscrit l'objet avec précision.

En entrevue, Ariane continue avec des propos semblables et avec la même éloquence. Le cours d'histoire, pour Ariane, est un lieu où l'« on parle de comment le Canada participe à la guerre, comment le Québec a fait sa part, des femmes qui ont réussi avoir le droit de vote et comment la Révolution tranquille a intégré la société... Choses qui nous mènent à comprendre comment a été bâti le Québec d'aujourd'hui ».

Elle décrit l'objet d'apprentissage qu'est l'histoire nationale comme étant une manière d'améliorer les choses et elle poursuit dans ce sens tout au long de l'entrevue.

Dans le questionnaire, à la question : « Pourquoi enseigne-t-on l'histoire à l'école? », elle avait répondu : « Pour faire des citoyens responsables qui savent faire des choix judicieux pour faire avancer le Québec. Et peut-être pour répondre à la question : d'où vient-on? » En entrevue, nous lui avons demandé de préciser. Elle répond « pour faire avancer le Québec ». Nous lui demandons : « mais où doit-il aller? » L'élève a réfléchi longtemps pour finalement expliquer brièvement : « vers le mieux ». Une certaine notion de progrès transcende sa réponse. Les cours d'histoire peuvent, selon elle, en permettant une meilleure compréhension des enjeux, aider à faire progresser la société, même si ce progrès est difficile à définir. Il lui a aussi été demandé d'expliquer ce à quoi elle pensait lorsqu'elle disait : « mieux comprendre d'où l'on vient ». Nous lui avons demandé « Penses-tu qu'on a un lien avec les gens avant nous? ». Pour Ariane, le présent est pratiquement indissociable du passé : « Oui, c'est ce qu'on a aujourd'hui ça vient de nos ancêtres, ceux qui ont bâti tout ce qu'on connaît, faut prendre ça et juste », (Elle fait un signe de main qui balaie vers l'avant). Ariane considère que la société présente est héritière du passé. Cependant, il ne s'agit pas de la conserver telle quelle, mais de la faire avancer, de la faire progresser. Pour ce faire, il faut considérer ce qui s'est produit avant et poursuivre un certain processus d'amélioration. Le cours d'histoire permet donc, dans cette optique, de réaliser cet objectif.

Cette élève se sent impliquée dans l'histoire. Elle est une actrice de la société et elle est porteuse d'agentivité. Pour réussir à réaliser pleinement son rôle, elle doit s'informer, se questionner et réfléchir. Elle se met en action. À la réponse de la quatrième question dans le questionnaire. « Te sens-tu impliqué dans l'histoire ? », elle a écrit : « Oui parce que je fais partie de la génération future. C'est nous qui avons le pouvoir de changer les choses désormais. Sauf que si on ne connaît pas les causes qui ont mené au monde actuel, c'est dur de savoir ce qu'on veut ou pas faire pour changer ça. »

Lors de l'entrevue, elle poursuit dans le même sens : « Il ne faut pas répéter les erreurs du passé. Si on veut continuer d'améliorer notre quotidien, il ne faut pas refaire les erreurs ». Elle considère que tout le monde a le pouvoir de changer les choses : « On a tous un peu le pouvoir de faire quelque chose pour s'améliorer ». Pour cette participante, l'histoire permet une certaine croissance personnelle sur plusieurs générations. Cette représentation se rapporte à une vision citoyenne de l'histoire par laquelle une société doit évoluer pour le mieux et dans laquelle les citoyens doivent occuper une place centrale. Pour Ariane, cette citoyenneté doit s'accompagner d'une bonne connaissance du passé, pour s'assurer d'une certaine continuité et pour éviter de refaire certaines choses considérées comme des erreurs.

L'histoire lui permet aussi de faire des liens avec des choses en dehors de l'école comme « ce qui se passe présentement en Ukraine avec la Russie, on peut faire des parallèles entre l'histoire et le présent ». Elle s'intéresse à ce qui se passe dans le

monde : « Je lis la presse de temps en temps, je reçois des notifications sur mon téléphone et des fois je suis intriguée et je vais lire ». Elle en discute avec sa famille : « j'en parle beaucoup avec mon père. J'ai toujours discuté de ce que j'apprenais avec mes parents, avec les deux dernières années, ça s'est plus concrétisé, on a plus de choses actuelles ». L'entrevue a eu lieu en 2022, deux ans après le début de la pandémie de la Covid-19, en plein début de l'invasion de l'Ukraine par la Russie. Les apprentissages réalisés dans les cours d'histoire prennent alors beaucoup de signification pour cette élève, pour qui le rôle de citoyenne fait partie de son identité. Dans le questionnaire, Ariane a écrit : « J'aime l'histoire parce que ça m'est utile en tant que future adulte. J'aime l'histoire parce que ça nourrit mon désir d'apprendre et de comprendre. J'aime l'histoire parce que je n'ai pas à me casser la tête : j'écoute, je participe et j'apprends simplement comme ça ». Elle démontre ainsi une certaine facilité à comprendre et à apprendre. En entrevue, nous lui avons demandé si ce désir d'apprendre était propre à l'histoire ou si toutes les disciplines éveillaient ce désir chez elle.

Oui, mettons, on est en classe de science. On parle de choses et à un moment donné, elle effleure un sujet sans l'approfondir, moi, ça me frustre, je veux apprendre des choses. Tomber en congé une longue période, je m'ennuie. J'ai besoin de faire quelque chose avec ma tête.

Par cet exemple, elle nous montre qu'elle possède un désir d'apprendre extérieur au cours d'histoire. Nous lui avons demandé d'où provenait, selon elle, ce désir d'apprendre : « depuis que je suis toute petite, j'avais quatre ans je demandais à ma

mère comment les mots s'écrivaient». Elle nous mentionne avoir toujours voulu savoir. Pour elle, apprendre est un plaisir en soi, peu importe la discipline. Chaque discipline scolaire a une saveur particulière et l'histoire a la sienne.

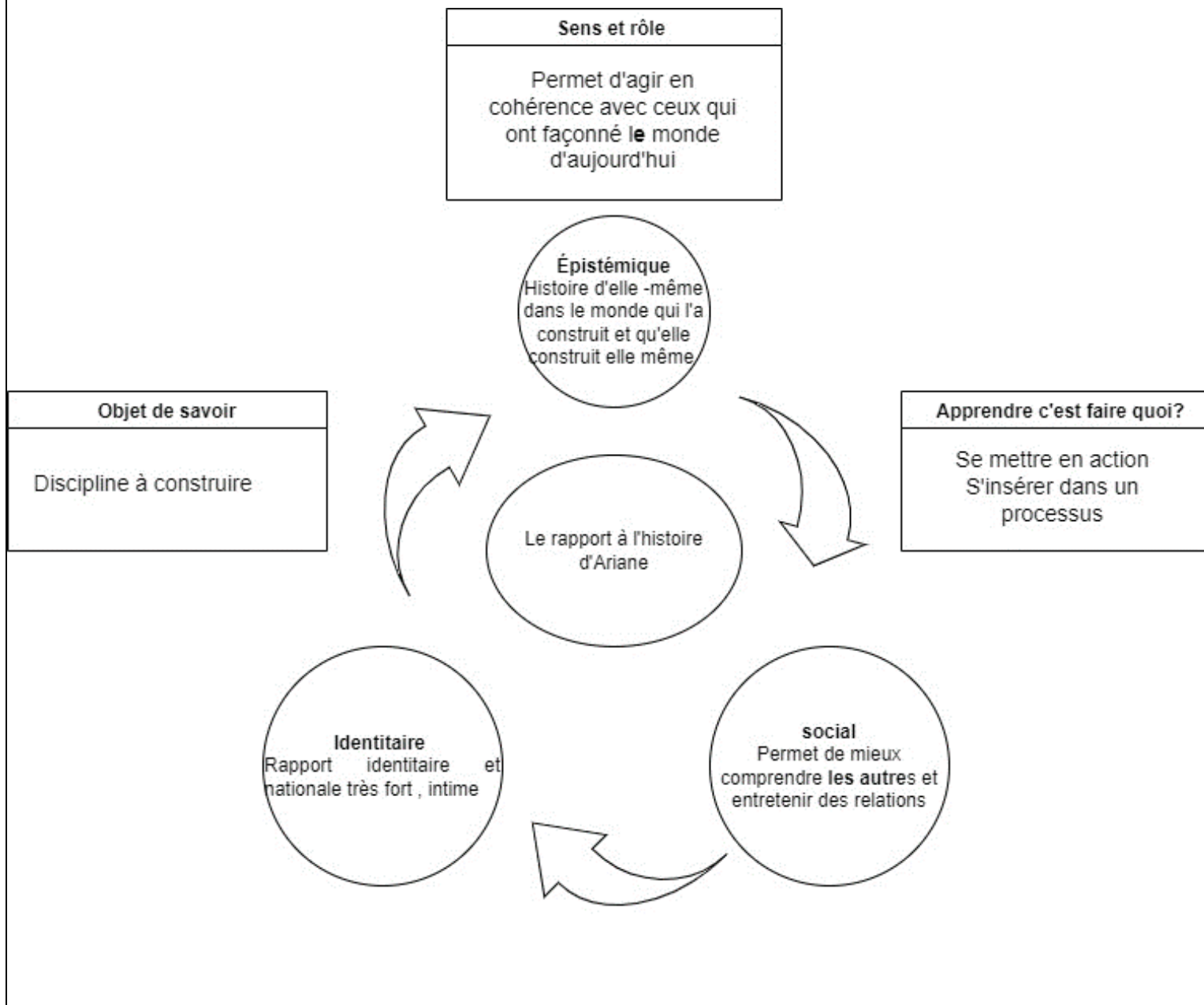
Dans le questionnaire, à la question « Qu'est-ce qui est attendu de toi dans le cours d'histoire ? », Ariane a énuméré : « Participer activement ; être attentive ; prendre des notes ; réviser régulièrement ; poser des questions. » En entrevue elle précise : « je veux faire comprendre que j'écoute ». Il est important pour cette élève de démontrer son intérêt. Elle désire que l'enseignant perçoive son envie d'apprendre. Sa relation avec l'histoire passe par sa relation avec l'enseignant. Elle comprend bien les attentes du cours et s'y conforme. Elle pense que son attitude est directement reliée à son apprentissage. Dans le questionnaire, elle mentionne : « J'aime participer en classe, donner mon point de vue. Je pose mes questions quand j'en ai, je prends les notes au tableau, mais surtout j'écoute, j'ai besoin d'écouter, pas de lire les choses pour les comprendre ». En entrevue, elle explique sa préférence pour l'écoute qu'elle préfère à la lecture : « c'est juste qu'à un certain moment, il y a beaucoup de pages qui s'étirent de long en large, c'est dur de garder le focus, je trouve ça plus facile pour moi quand je l'écoute ».

Pour Ariane, l'apprentissage de l'histoire est très rationnel. Il est essentiel pour mieux comprendre d'où l'on vient et ainsi prendre de meilleures décisions pour le futur. Son rapport à l'histoire est très proche d'elle, pas tellement pour se comprendre elle-même, mais pour mieux comprendre la société dans laquelle elle vit. Elle possède un

rapport à l'histoire très citoyen. L'histoire nationale est selon elle un outil permettant de devenir un meilleur acteur dans la société. Elle est consciente d'être un produit de l'histoire et de produire de l'histoire. Elle démontre qu'elle est une actrice, qu'elle a un rôle à jouer et que ce rôle détient un objectif précis, celui de faire avancer le Québec, de le faire progresser. Elle sait qu'elle entretient la relation entre elle et l'histoire du Québec et du Canada. Les attentes du cours, pour elle, sont claires et connues. Elle se conforme aux demandes du cours en écoutant et en participant activement. Elle en donne plus que demandé en voulant démontrer à l'enseignant à tout moment qu'elle suit et que ça l'intéresse. Pour elle, son apprentissage passe aussi par une bonne relation avec l'enseignant.

La figure suivante nous montre que pour Ariane, l'histoire permet une meilleure compréhension de la vie actuelle. Elle possède un rapport très personnel à l'histoire nationale, mais plus particulièrement à son aspect citoyen. Elle perçoit l'objet d'apprentissage comme une poupée russe : plusieurs éléments qui s'emboîtent les uns dans les autres, chaque partie indissociable des autres. Elle fait partie d'une nation et d'une société qui l'ont construite et qu'elle construit à son tour. Elle détient un rapport intime et actif à l'histoire nationale. Ses apprentissages lui permettent d'agir pour faire avancer le Québec et le monde interrelié dans lequel elle est consciente de vivre.

Figure 10 : Le rapport à l'histoire nationale de Ariane



4.5.4 PARTICIPANT # 23 : THIERRY

Thierry adopte une attitude détachée pour l'entrevue. Dans le questionnaire, il a tenu à démontrer que, pour lui, l'histoire était quelque chose de vieux et de dépassé. L'ensemble de ses propos dépeint une vision de l'histoire démodée qui ne le rejoint pas. Il présente un portrait d'apprenant très intéressant. Pour lui, l'histoire enseignée est périmée. C'est une affaire ancienne et compliquée qu'il faudrait simplifier. De plus, il manifeste peu d'attachement à la nation. Son attachement va plutôt vers son quartier, dans lequel il possède un réseau d'amis tissé serré, qu'il est prêt à défendre. Ce qu'il préférerait, c'est une histoire plus près de lui et moins complexe. La majorité des connaissances enseignées sont, selon lui, de type « culture personnelle » et ne devraient pas s'enseigner obligatoirement à l'école. Malgré un détachement apparent, Thierry a beaucoup de choses à dire sur le cours d'histoire.

Dans le questionnaire, il explique que l'histoire nationale « C'est l'histoire de notre pays à travers les époques. » Lors de l'entrevue, il tente de préciser : « bien national : nationalisation. Si internationale c'est dans le monde bien... national c'est le Canada, le Québec, comment ça s'est créé, qu'est ce qui s'est passé, les autres ont une histoire, bien nous autres aussi ! » Donc l'histoire présentée dans le cours est son histoire, celle d'un certain « nous ». Pas celle des autres, mais bien la sienne et de ceux qui habitent le Québec et le Canada. Dans les premières minutes de l'entrevue, il se présente comme quelqu'un qui réfléchit. Il prend le temps de chercher ses réponses et

de chercher dans ses connaissances ce qui pourrait l'aider à répondre. Il réfléchit, hésite, précise, se soucie de refléter un portrait réel de ce qu'il pense.

Thierry est convaincu que les apprentissages réalisés dans le cours d'histoire sont dépassés. D'un autre côté, il fait des liens avec ceux-ci et la vie de tous les jours. Il semble comprendre une certaine utilité, mais cette utilité semble éloignée de sa réalité, du moins pour le moment. Dans le questionnaire, Thierry avait tenu les propos suivants à la question : qu'est-ce que tu apprends ? : « la politique du vieux temps ». En entrevue, il réitère :

Ouais... ah ouais ça là... cochonnerie, on apprend des vieilles affaires de voilà des centaines d'années, mais moi, admettons là, je dis ça de même « Ok, Duplessis cette affaire-là, c'est quand même proche, ça fait moins de 100 ans que ça s'est passé... Christophe Colomb ça passe, mais ils devraient faire ça en version plus courte, mais mieux expliquer et si tu veux des détails, il y a une option ». La plupart des personnes, Colomb et ces affaires-là. Tu dis : « Il est arrivé ça ça ça ça et entre il y a quelqu'un qui a fait ça, na na na na na na na na puis là, ça n'arrête pas, ça brasse d'un bord pis de l'autre... puis la fois où... Là, posez-vous ! » Il est arrivé ça puis c'est correct puis après... savoir tout puis comment... (soupir).

Cet élève semble exaspéré par la lenteur du cours et les détails qui empêchent, selon lui, une meilleure compréhension des événements. Cependant, lorsqu'on lui demande pourquoi on enseigne l'histoire, il est capable de nommer certaines utilités : « Pour, admettons comme avec l'Ukraine qu'est ce qui se passe, on ne sait pas si ça va arrêter là... bien à cause de l'histoire, on peut savoir que Hitler avait fait ça... là on met des sanctions économiques tout de suite pour pas que ça dégénère en 3^e guerre. » Il pense

que l'apprentissage permet de faire des liens avec les événements d'aujourd'hui et aider à prendre des décisions. « Je pense que ça ne sert pas de répéter les erreurs que les autres ont faites. Je pense que c'est à ça que sert l'histoire. Je pense que savoir d'où tu viens, c'est plus important que savoir où tu vas ». Pour lui, l'histoire en tant que telle est utile « Si tu sais où tu vas, mais qu'un matin tu te lèves puis tu ne sais pas tu es qui, tu viens d'où... rien... tu n'arriveras pas à faire ce qu'on demande de toi ». Ce serait plutôt l'histoire enseignée à l'école qui n'est pas pertinente. Dans l'optique de clarifier cette situation, nous lui avons demandé d'expliquer comment on fait pour savoir d'où on vient si on n'apprend pas la politique du vieux temps. Il a répondu :

On s'entend, moi, les vieux politiciens, je m'en fous. En secondaire 1 et 2 en histoire c'est bien foutu : les Grecs, les Romains. Encore en secondaire 3, ça allait, on parlait plus d'histoire... bien là, on parle juste de politique !

Pour lui, l'histoire politique n'est pas de l'histoire. Nous avons tenté de cerner ce qui serait, selon lui, important à apprendre et ce qui le serait moins. Nous lui avons demandé d'expliquer pourquoi on enseignerait un premier ministre plutôt qu'un autre.

Il nous répond :

Ceux qui ont fait le plus de changement... admettons là on parle des présidents des USA : Kennedy, Obama, tous ces grands noms-là... Tu sais ils ne vont pas commencer à nous parler de Trump... il n'a rien fait d'intelligent. Pourquoi mettre l'attention, de la valeur sur quelque chose qui ne mérite pas nécessairement...? Il y a sûrement autre chose d'autre qu'on pourrait passer avant.

Thierry a de la difficulté à expliquer, il s'embourbe et ne peut compléter son affirmation puis tente d'expliquer à l'aide d'un autre exemple :

Je te dirais qu'on ne fera jamais l'unanimité... aller à la majorité puis admettons... [long silence] si tu as genre... [long silence] Admettons c'est de l'histoire, ça fait un petit bout de temps. On pourrait dire... on n'a pas les stats d'il y a 600 ans... ceux qui ont passé des lois... Importantes qui sont encore là de nos jours... ça, c'est important. Les lois qui ont amélioré les qualités de vie, mais après de me dire que tu as interdit la grève à telle place puis pas à telle place.... Ne viens pas me mêler !

Il trouve que les cours d'histoire sont complexes et chargés. Il tente de nous montrer comment on pourrait simplifier le cours et se rend compte en verbalisant sa pensée que ce n'est pas évident. Le questionnement réalisé en entrevue lui permet de relativiser les informations consignées dans le questionnaire. C'est un élève qui aime expliquer, qui aime comprendre et qui aime exposer ses connaissances personnelles. Il entretient un rapport au savoir en général plutôt positif, il aime savoir, mais pas nécessairement apprendre dans un cadre scolaire. Les cours d'histoire nationale lui permettent d'apprendre, mais pas exactement ce qu'il aimerait apprendre au moment où il le désirerait. Il possède une relation trouble : un désir d'apprendre, mais une difficulté à s'investir dans la relation telle que présentée dans le cours. Pour lui, apprendre est un plaisir personnel qui donne une culture générale. Selon lui, posséder cette culture n'est pas nécessaire pour tout le monde. Ce n'est pas essentiel pour tous, ni pour tous les emplois :

On jase, c'est important d'où on vient, mais c'est pour notre petit plaisir personnel. Admettons le gars qui embauche, il s'en sacre que je sache Duplessis ou pas... je fais ma job, tant mieux puis si je ne la fais pas, je m'en vais. Je vois ça comme de la culture générale. Il faudrait faire la différence entre les deux, entre les affaires importantes et la culture générale.

Pour cet élève, l'histoire fait partie des apprentissages réalisés pour le plaisir, parce que des connaissances générales, c'est personnel et elles ne devraient pas faire partie du cursus scolaire : « La culture personnelle, c'est utile, mais je ne pense pas que ça a de la place à l'école parce que c'est personnel. Exemple moi j'ai des croyances nordiques... puis il n'y a pas de cours de ça... » Alors que l'école se donne comme objectif d'offrir une culture commune à tous, Thierry considère cette culture comme intime et la compare même à des croyances personnelles. Il considère l'histoire comme des connaissances diverses, qui n'ont pas de particularités propres qui pourraient se mêler à des croyances quelconques qui se créent et se transmettent entre une même communauté de croyants. Il considère ainsi que l'on ne doit pas imposer ces connaissances à tous. Il se situe complètement à l'opposé d'une représentation de l'histoire comme une science qui construit des connaissances selon une méthode rigoureuse en accord avec la communauté.

L'allusion à ses croyances nordiques comme culture personnelle nous a donné le goût d'approfondir le sujet. Il nous explique de quelle manière il a connu les croyances nordiques : « je ne vais pas te mentir, avant je jouais beaucoup aux jeux vidéo puis j'ai vu quelque chose passer... puis pas tant pour le jeu que pour ce que ça racontait... ça fait plus d'un an que je ne joue plus, mais c'est rendu une part de moi... ». Thierry évoque un sentiment d'appartenance à une communauté autre que nationale qui investit un monde irréel et intemporel en dehors du territoire. Il explique ce qui l'a rejoint dans ces croyances-là : « Une grande notion de valeur dans le fond.

Les guerriers, avant, il fallait qu'ils meurent armes à la main et c'est un honneur de mourir l'arme à la main... c'étaient des bons... il y en avait des moins bons... mais des affaires de famille puis de village ! » Nous lui demandons si l'idée de se battre pour son clan le rejoint. Il nous dévoile alors son véritable sentiment d'appartenance : « Ouin... dans les affaires de quartier... ces affaires-là... c'est ça qui m'a rejoint. » Nous lui demandons si le Québec ne pourrait pas être un grand quartier dans lequel on aurait besoin de se serrer les coudes. Il semble convaincu :

Non, dans le sens que j'ai un plus grand sens d'appartenance à mon quartier... À ceux qui sont-là qu'envers mon pays... mon pays... c'est notre quartier, notre fierté. Je ne veux pas dire que le mien est meilleur que le tien, mais juste de ne pas faire chier. Un jeune n'est pas du quartier puis vient faire le fou dans le quartier, on va le calmer.

Le sentiment d'appartenance de Thierry, comme on le constate, est relié à son quartier. Il ne se projette pas au-delà. Les croyances et valeurs s'acquièrent à l'extérieur de l'école et même à l'extérieur de la sphère familiale à l'intérieur des jeux vidéo ou sur les réseaux sociaux qui permettent les contacts avec des gens de partout dans le monde qui en viennent à partager des valeurs, des passions avec des gens très différents en dehors de son territoire. Plus précisément, dans les cours d'histoire, Thierry mise sur l'enseignant pour lui faire apprécier la discipline :

Si le prof est bon ou pas... si parle lentement pis... aille accouche... mais là, si tu as un prof dynamique qui te dit *envoye* suis... puis il ramène la leçon à quelque chose du moment... bien là tu fais des liens puis tu comprends c'est quoi l'histoire, mais ce n'est pas tout le monde qui va faire ça.

Nous lui demandons ce qu'il fait en classe : « Le classique d'être à l'école, tu es en classe, tu écoutes, tu as des bonnes notes... ». Il nous explique que pour lui, l'école sert à réussir son diplôme. « J'apprends pour passer », nous dit-il. « J'écoute un peu, je dis ce qu'il veut entendre ». Nous lui demandons s'il a la même attitude dans les autres disciplines : « Oui... c'est ça qui me fait passer. Avant je ne le faisais pas... Pas une bonne idée... comme avec un policier, tu lui dis ce qu'il veut entendre ». Thierry comprend certaines attentes scolaires et sociales et a pris la décision de s'y conformer selon les conséquences mises en place. Il ne se conforme pas pour son plaisir, mais parce que ça lui donne moins de problèmes. Nous lui demandons si on peut arrêter d'apprendre. Il répond :

Bien oui, sinon on irait à l'école toute notre vie... c'est la base (que l'on apprend à l'école), après tu peux te débrouiller. C'est comme ceux qui font du tricot... des chandails, il y en a qui arrêtent, c'est correct. Il y en a qui poussent... des délires... tu te retrouves avec des sacoches à 1000 \$.

Thierry reparle de son idée que l'on apprend trop de détails en histoire et que les gens n'ont pas tous besoin d'apprendre tout ce qu'on apprend en histoire : « Ça devrait être un choix... après ceux qui veulent continuer... approfondissez le sujet entre vous, mais ne faites pas chier avec ça ». Ceux qui possèdent des connaissances et qui aiment apprendre font partie d'un groupe particulier. Selon lui, apprendre est une sorte de passe-temps que certains aiment faire. Il tente une analogie maladroite avec d'autres minorités :

Mettons les LGBTQ+, c'est *compréhensible*, Ils étaient dans l'ombre. C'est correct qu'ils sortent avec un drapeau, mais là, moi je ne vais pas sortir pour dire que je suis hétéro... après je

m'arrange avec ma blonde. Les connaissances, ça devrait être pareil... faites ça entre vous !

Nous lui avons demandé ce qu'il changerait dans le cours d'histoire du Québec et du Canada : « Toutes les choses inutiles, on l'enlève. Admettons, tu fais de la course de char en ligne, tu vas tout enlever ce qu'il y a d'inutile, pour aller plus vite... La job a été faite avant, au primaire, c'est juste que là on approfondit plus... » Pour Thierry, l'histoire du Québec fait partie des choses pas si utiles que ça qui pourraient permettre de se rendre à la fin du secondaire plus vite. Les grandes lignes des grandes époques sont enseignées et, après, on gagnerait à couper dans le superflu : « Après, on est rendu dans les petits détails du Québec, je pense qu'on pourrait enlever ça, remplacer ça par des choses qui nous parlent plus ». Nous lui avons demandé ce qui lui parlerait plus. Il nous répond en hésitant : « Pas la politique... c'est sûr qu'après un certain niveau, il n'y a plus de guerre, c'est dur ». Nous lui demandons si la guerre n'est pas reliée à la politique. Il nous répond en expliquant que ce n'est pas la même politique. Lorsqu'il parle de politique :

C'est politique, mais exclusivement politique, dans le sens... ils s'assoient dans leur chaise... ils jasant puis ça ne bouge pas... genre comme le débat des chefs... je m'excuse, mais... c'est du christi de niaisage, s'obstiner à savoir qui pisse le plus loin... Une guerre, ça a des changements directs ; action réaction. Là, il faut faire passer des lois... Puis ils sortent des affaires de voilà 7 ans aux nouvelles. On est passé à d'autres choses.

Il conclut sur cette question : « Mais le programme d'histoire, ça ne presse pas... je mettrais le budget ailleurs... comme le salaire des profs, l'air clim. Ça fait la job, C'est plate, mais on est là pour apprendre, pas pour avoir du fun ». Pour lui, apprendre n'est

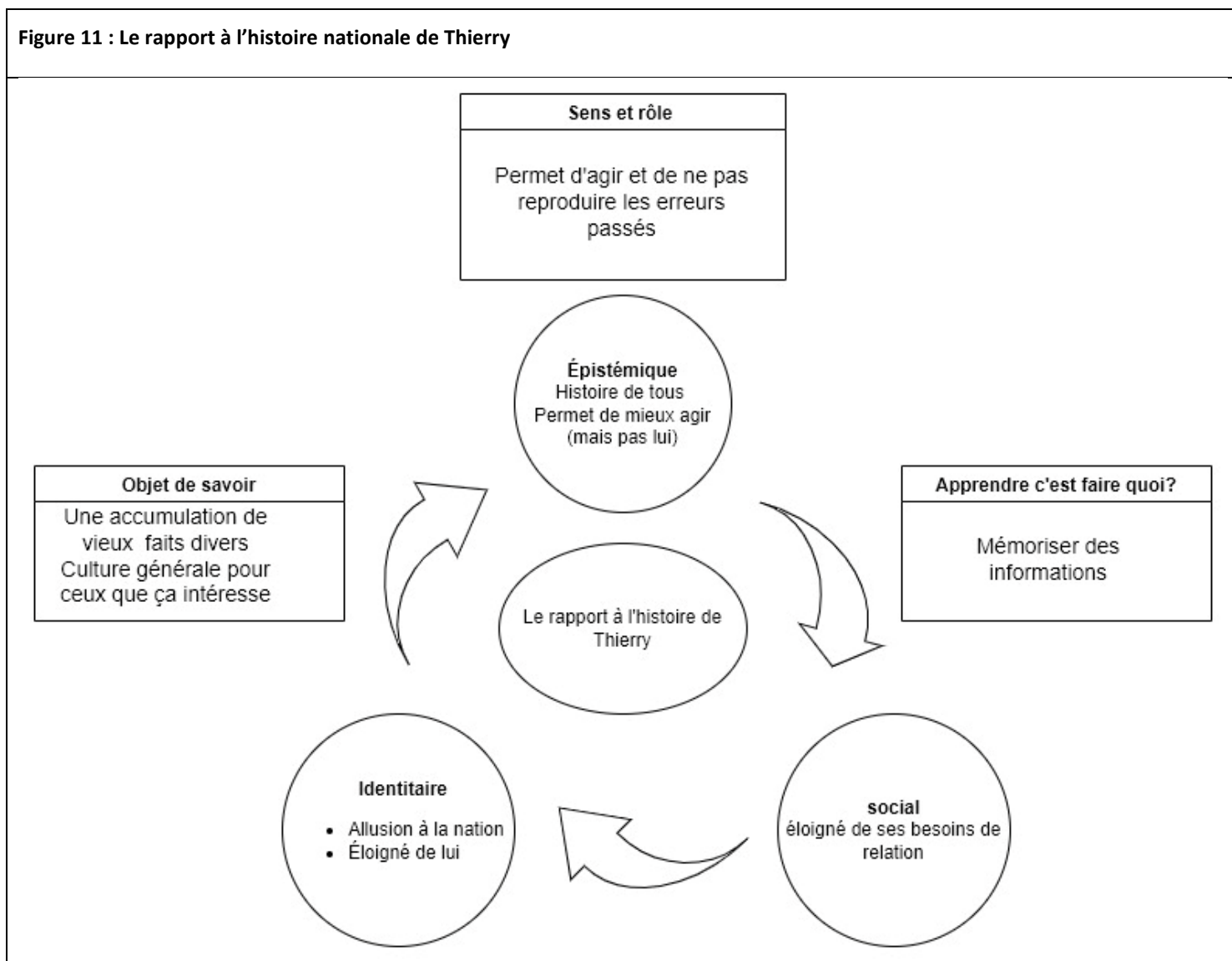
pas un plaisir et ne devrait pas l'être. Nous lui demandons si d'autres disciplines scolaires lui procurent un certain plaisir. Il affirme éprouver du plaisir en éthique et culture religieuse : « En éthique, je peux dire ce que je veux » [...] « En histoire, tu ne peux pas, dans un examen changer la date, ou dire ce qui est arrivé avant... Il n'y a pas moyen de t'arranger avec tes connaissances. » Thierry pense connaître suffisamment de choses pour faire sa vie. Le cours d'éthique et culture religieuse, selon lui, lui permet de réussir avec ce qu'il possède déjà, tandis que le cours d'histoire l'oblige à aller chercher des connaissances et à développer des compétences qu'il ne possède pas.

Thierry entretient un rapport trouble avec l'histoire. D'un côté, il trouve la matière vieille et dépassée. D'un autre côté, il décrit qu'elle peut être utile pour mieux comprendre les enjeux actuels. Thierry croit connaître, il croit savoir ce qu'il a besoin de savoir. Il considère les connaissances reliées à l'histoire comme étant principalement de la culture générale dédiée à une minorité de personnes dont il ne fait pas partie. Malgré un certain intérêt démontré pour certaines parties de l'histoire, Thierry se dissocie de ces personnes. Il est un membre d'un groupe de quartier qui n'en a que peu à faire. L'apprentissage de l'histoire est trop long, trop lourd et nécessite de s'attarder à des détails inutiles. Ce dont il aimerait qu'on parle, dans les cours d'histoire comme dans l'actualité, c'est des guerres, des événements qui vont vite et qui selon lui changent réellement le cours de l'histoire. Il est conscient que sa relation avec l'histoire pourrait être différente, mais comprend suffisamment les attentes scolaires pour réussir

avec des efforts minimaux. Il saisit ce qu'il doit répondre pour passer et se conforme aux demandes dans le seul objectif de réussir le cours.

La figure suivante illustre le rapport à l'histoire nationale de Thierry, qui détient un rapport déconnecté à l'histoire nationale, mais intéressé à la fois. Pour lui, l'histoire, c'est celle des autres, il y a longtemps. Le cours d'histoire présente une accumulation de faits et de dates à mémoriser. Thierry a un lointain sentiment d'appartenance à la nation. Ce qui l'intéresse, ce sont ses amis et son quartier. Les apprentissages réalisés dans le cours semblent l'intéresser, mais sont trop anciens et éloignés de sa réalité. L'histoire, c'est de la culture générale qui devrait être enseignée seulement à ceux qui sont intéressés par elle.

Figure 11 : Le rapport à l'histoire nationale de Thierry



4.5.5 PARTICIPANT # 37 : MAXIME

Maxime n'a que faire de ses cours d'histoire. C'est une élève qui a de la facilité, mais qui trouve qu'il ne sert à rien d'apprendre de vieilles choses. Elle mentionne n'y voir aucune utilité. Pourtant, elle se conforme aux attentes du cours, elle réussit bien, vise les meilleures notes possibles, mais pense qu'elle pourrait se passer du cours. Selon elle, le cours sert pour ceux qui sont moins bien adaptés, les « moins brillants ». Elle trouve la matière lourde et les attentes trop pointues. Elle déplore que les évaluations ne concernent pas seulement la compréhension globale, mais des faits précis et déconnectés de la réalité. L'histoire est une matière qui intéresse l'élève, mais qui, sous la forme scolaire, l'étouffe et contribue à diminuer son l'intérêt.

Dans le questionnaire, Maxime définit l'histoire nationale ainsi : « C'est mon cours d'histoire. C'est ce qui s'est passé il y a longtemps et qui ne me sera pas réellement utile avant longtemps ». En entrevue, nous lui demandons si elle est toujours en accord avec ses propos, puis de les expliquer : « Ouin... Bien... parce que je ne vois pas vraiment l'utilité d'un cours d'histoire. Je sais que c'est important de savoir ce qui a fait le Québec et le Canada jusqu'ici, mais je ne vois pas l'utilité dans la vie en général de savoir à quelle date Christophe Colomb est mort et le pourquoi et le comment ». Cette élève accorde peu de valeur aux apprentissages réalisés à l'intérieur du cours

d'histoire. Pour elle, ces apprentissages sont inutiles puisqu'elle ne voit pas l'occasion de les réutiliser.

Nous avons demandé ce qu'elle apprenait dans ses cours. Dans le questionnaire, elle avait écrit : « J'apprends ce qui s'est passé qui a influencé la façon que la société fonctionne de nos jours et des choses qui ont plus ou moins de liens ». En entrevue, nous lui demandons si elle est encore en accord avec ses propos : « Ouais... vraiment bien dans le fond, on voit les événements historiques qui sont passés et qui expliquent certaines lois... comment certaines choses fonctionnent dans la société ». Elle revient sur ses propos précédents qui présentaient les cours comme inutiles : « Ben... il y a des choses qui sont utiles, mais il y a des choses qu'on pourrait ne pas apprendre pis ça serait correct ». À la question « pourquoi on enseigne l'histoire à l'école ? », Maxime a répondu, dans le questionnaire :

Pour que les gens plus ou moins brillants n'essaient pas de faire abolir par exemple la loi qui est là pour une bonne raison. Pour que les futurs citoyens sachent les raisons du pourquoi la vie est comme elle est et qu'ils aient des idées du comment rendre le monde meilleur et ne pas répéter les erreurs du passé.

Il lui a été demandé de clarifier si ce qu'elle décrivait était, en somme, une démonstration d'une certaine utilité du cours d'histoire. Maxime répond : « Oui... mais ce ne sont pas toutes les choses qu'on apprend ». Il lui a été aussi demandé de clarifier ce qu'elle entendait par : « Les gens plus ou moins brillants ». Elle tente d'expliquer ainsi : « je ne sais pas comment dire : ceux qui font des choix peu intelligents puis *force of reason*, ils deviennent présidents... » Nous lui avons demandé si nous devrions

enseigner l'histoire spécialement pour ces gens-là et, si oui, de quelle manière nous les sélectionnerons. Maxime nous répond en riant : « Non...ha! Ha! ... on fait tout le monde par prévention ».

À la question, « te sens-tu impliqué dans l'histoire ? », l'élève avait répondu dans le formulaire : « Bien non ! J'écoute anonymement ce qui m'est dit. Je suis une parmi tant d'autres qui regarde comme une figurante ». Nous lui avons demandé de clarifier sa réponse. Elle s'exprime ainsi : « Dans la vie en général, c'est rare que des personnes ont réellement de l'impact. Dans le cours, tu regardes et tu écoutes ». Nous lui avons demandé si elle pourrait marquer l'histoire. Ce à quoi elle répond, sans hésitation : « Bien non, non, non. Je suis une parmi tant d'autres ». Nous avons poursuivi en lui demandant si elle peut changer des choses dans sa vie et faire des choix. Elle a répondu : « Oui, je peux faire des choix dans ma vie, mais genre je ne peux pas faire le choix de devenir la reine d'Angleterre, je ne peux pas faire le choix de devenir importante, ce n'est pas moi qui fait ce choix-là... » Nous lui demandons si elle aimerait changer des choses, ce à quoi elle nous répond d'un air assuré : « non ». Nous lui demandons si elle se considère comme une figurante satisfaite. Elle hoche de la tête de manière affirmative et explique : « Ça ne me dérange pas, je me fais bien à l'idée ». L'idée de ne pas être importante n'est pas considérée comme un choix. Pour Maxime, la vie suit son cours, elle observe de manière passive ce qui se déroule dans sa vie, elle se conforme. Elle pense ne pas avoir d'impact sur la société et, même si elle en avait, elle mentionne qu'il n'y a rien qu'elle voudrait changer. Elle nous assure

qu'elle est née à une bonne époque, dans un bon pays : « La pauvreté n'est pas très élevée et les soins de santé gratuits. On est quand même chanceux de vivre ici ».

Dans le formulaire, à la question « Qu'est-ce qui te fait aimer l'histoire? », Maxime a répondu ainsi, en insérant la phrase centrale en lettres majuscules, démontrant une réelle exaspération :

J'aime l'histoire en général. Ça m'intéresse, mais j'ai de la difficulté à comprendre DANS QUELLE SPHÈRE DE MA VIE ÇA VA M'ÊTRE UTILE DE DE SAVOIR EN QUELLE ANNÉE EST MORT LOUIS-JOSEPH PAPINEAU. Je comprends que c'est important de savoir pourquoi et comment les choses se sont passées, mais je crois que la date exacte, on s'en fout.

Nous lui avons demandé si elle était toujours d'accord avec ses propos. C'est d'un ton assuré qu'elle répond : « Ouais... Quand tu es assis dans le cours, les grandes lignes t'intéressent. Ce que j'aime moins, c'est les petites choses ». Nous avons poursuivi l'entrevue en lui demandant d'expliquer ce qu'elle trouve intéressant dans les grandes lignes qu'elle ne retrouve pas dans les détails : « Bien c'est intéressant... de voir comment les choses sont faites, comment ça s'est passé... mais les dates, pas tant ». Pour Maxime, les détails représentent les éléments à mémoriser, les éléments qui nécessitent plus d'effort que la simple écoute.

Malgré un certain désintérêt, Maxime ne baisse pas les bras. Elle désire réussir et se conforme donc aux attentes du cours. Selon elle, les attentes sont : « Me rappeler les dates et les événements et les raisons des choses, écouter ce que le prof dit et avoir la note de passage ». Pour sa part, elle ne vise pas seulement la note de passage. Elle

visé le plus haut possible. Elle nous assure qu'elle a de bonnes notes : « environ 78 % de moyenne ». Pour ce qui est de son attitude, elle mentionne : « j'essaie d'écouter ce que le prof dit, mais je me mets à réfléchir à plein de choses et quand je me rends compte que je n'écoute plus, il est trop tard. Parfois, je dessine dans mon agenda en écoutant en diagonale. Parfois, je regarde dehors ». Elle nous confirme que, pour elle, apprendre, c'est écouter : « Ouin puis je comprends que d'autres personnes ont besoin de beaucoup étudier puis tout, mais moi je fais juste écouter puis je comprends ».

Puisque son rapport négatif à l'histoire semble concerner particulièrement la forme scolaire, nous lui demandons si elle fait de l'histoire en dehors de l'école. Elle nous explique : « Bien des fois quand on fait des voyages... genre à Québec, il y a des visites. Cet été, une visite c'était des souterrains, un ancien château, j'ai appris plein de choses supers intéressantes... ça m'intéresse, mais je n'aime pas ça devoir montrer combien je m'en rappelle bien ». Maxime fait donc une différence entre apprendre et montrer que l'on apprend. Elle ajoute aussi qu'elle parle quelquefois d'histoire dans sa famille : « Avec mon père, des fois, si je pose des questions comme « c'est quoi ça? » ou « pourquoi ça a mené à ça? » ... puis il m'explique, puis j'aime ça. C'est super intéressant ». Nous lui demandons, comme dernière question, si elle trouve que l'histoire, c'est trop vieux. Elle hésite un peu et formule sa réponse :

Non... bien... je ne trouve pas qu'on remonte trop loin parce que le plus que je suis allée, c'est les affaires des Amérindiens puis tout le kit, mais ça, je trouve ça intéressant, mais il y a une partie entre les autochtones puis la colonisation puis ce qu'on voit en ce moment... Il y a une

partie qu'on pourrait enlever... parce que ça n'affecte pas trop l'histoire d'aujourd'hui.... Les affaires autochtones... comment ils vivaient, puis tout le kit, ça importe genre dans l'histoire qu'on apprend en secondaire 3 et 4, mais genre ce qu'il y a entre le vraiment vieux passé puis le moins vieux passé, ça n'affecte pas tant le présent.

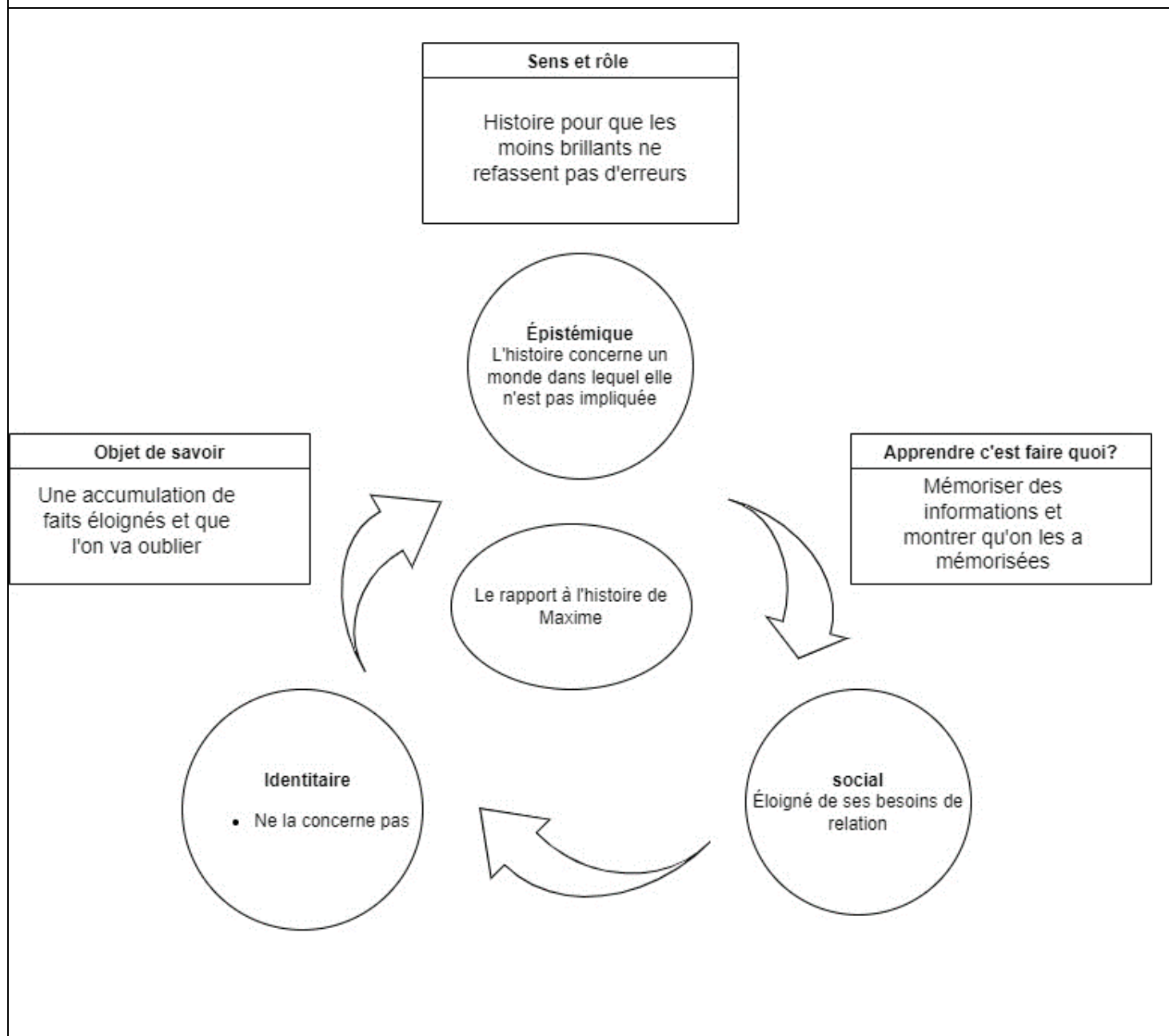
Nous lui demandons si elle a des exemples de connaissances apprises qui n'affectent pas vraiment le présent. Elle nous répond de manière très sérieuse : « Non, pas qui me vient à l'esprit parce que je les ai toutes oubliées parce que je ne les trouvais pas importantes ». Elle conclut ainsi l'entrevue bouclant la boucle avec son idée de départ : les bouts trop précis appris en histoire seront aussi vite oubliés !

Maxime a un rapport plutôt obligé à l'histoire du Québec et du Canada. Elle a à vivre avec elle, sans plus. Pour elle, l'histoire est une vieille chose inutile et trop chargée d'éléments non essentiels. Elle pense que ce sont des connaissances qui permettent de mieux comprendre ce qui s'est passé et de connaître pourquoi la société fonctionne comme elle le fait, mais qui, dans la vie réelle et près d'elle, ne lui servira à rien du tout. Elle ne se considère pas comme une actrice dans la société. Elle pense que rares sont ceux et celles qui le sont. Elle fait tout de même mettre des efforts pour se conformer aux demandes de la discipline. Elle possède un désir de réussite scolaire qui la mène à réaliser les tâches demandées : elle apprend les dates, réalise les évaluations, écoute en classe et réussit.

La dernière figure illustre le rapport à l'histoire nationale de Maxime qui démontre une absence d'intérêt par rapport à l'histoire nationale puisqu'elle ne trouve pas d'utilité pour elle-même à réaliser ces apprentissages. Elle affirme avoir de la

facilité à apprendre, mais elle n'aime pas montrer qu'elle a appris. Pour elle, les cours d'histoire sont pour les autres, ceux qui ne savent pas et qui pourraient mal agir. L'apprentissage de l'histoire correspond à mémoriser des connaissances.

Figure 12 : Le rapport à l'histoire nationale de Maxime



CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les premiers chapitres de ce mémoire ont mis en lumière qu'une meilleure connaissance de l'élève comme apprenant permet de mieux comprendre ses mécanismes d'apprentissage. Les enseignants peuvent ainsi mieux sélectionner les stratégies d'enseignement à utiliser. Malgré le fait que le cours d'histoire nationale de troisième et quatrième secondaire soit essentiel tant pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, du moins, dans un profil régulier, que pour l'acquisition de compétences citoyennes, peu d'études concernent ces apprenants. L'étude du rapport à l'histoire nationale d'élèves offre l'occasion de mieux connaître ces apprenants en détaillant la relation entretenue par ces élèves envers leur cours d'histoire. Cette étude de cas a comme objectif de décrire le rapport à l'histoire nationale d'élèves de quatrième secondaire. Ce chapitre de discussion lie les résultats de la recherche avec les études présentées dans le cadre de référence.

Comme le mentionne Charlot (1997), « l'analyse du rapport au savoir comme rapport social ne doit pas être produite à côté de l'analyse des dimensions épistémiques et identitaires, mais à travers elle. » (p. 88) Les participants aux entrevues ont tous livré, à l'intérieur de leur témoignage, des informations permettant de représenter des éléments liés aux différentes dimensions de leur rapport. Ces informations permettent

d'isoler des particularités de leur représentation, de leur attitude et de leur désir ou non-désir d'apprendre l'histoire. Ces éléments transcendent leur vision de l'utilité qu'ils se font de « l'apprendre ». Le tout est relié à la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes, de la manière dont ils se définissent ainsi que des attentes perçues du monde qui les entoure. De plus, ce rapport est aussi façonné par la dimension épistémique et sociale, c'est-à-dire par la manière dont les autres interviennent dans la relation que l'élève entretient avec l'objet par leur médiation ou le reflet qu'ils émettent : « c'est l'autre comme médiateur du processus ; cette médiation est aussi celle qui se produit lorsque le sujet imite, s'identifie, s'oppose » (Charlot, 1997, p. 21). Nous discuterons donc du rapport au savoir des participants en intégrant les trois dimensions du rapport au savoir. Le tout permettra de mieux saisir leur relation de « l'apprendre » vis-à-vis de l'histoire nationale du Québec et du Canada. Dans un premier temps, nous discuterons de la représentation que les participants se font de l'objet de savoir, sur ce qu'il représente à leurs yeux et de quelle manière il est produit selon eux. Nous tisserons aussi des liens entre l'attitude adoptée en classe et leurs différentes visions de l'objet. Nous nous pencherons de plus sur leur manière d'appréhender l'histoire comme l'apprentissage d'un langage particulier et, enfin, nous réfléchirons au rapport à la nation développé ou non par les élèves à la suite de ce cours d'histoire nationale.

5.1 DIMENSION ÉPISTÉMIQUE : LES ÉLÈVES ET LA PRODUCTION DE SAVOIRS

Les élèves sont peu bavards au sujet de ce qu'est l'histoire. Ils parlent souvent des connaissances à apprendre mais peu de la production même de ces savoirs. Ils mentionnent qu'il y a trop de connaissances à apprendre par cœur. Ils ajoutent parfois que les sujets sont trop éloignés de leur réalité ou encore qu'ils n'ont pas d'utilité, mais ne remettent pas en question la véracité des connaissances. Aucun élève n'a mentionné que l'on enseigne peut-être des objets d'apprentissage faux ou non vérifiés. Aucun élève n'a mentionné non plus que la construction de l'histoire a été abordée en classe, ni aucune allusion à la méthode historique. Charlot (2001) mentionnait qu'« apprendre est un rapport entre deux activités, l'activité humaine qui a produit ce que l'on doit apprendre et l'activité engagée par le sujet qui apprend » (p. 22). Les participants ne semblent pas avoir conscience que les connaissances qu'ils apprennent ont été produites, conçues et organisées par des individus. Pourtant, « pour s'approprier un savoir, il faut entrer dans les rapports qui ont permis de les produire, [...] adopter la posture qui correspond à l'activité humaine qui a créé ce savoir ou maîtriser les opérations pour s'approprier la posture. » (Charlot, 2001, p. 22).

Les visées ministérielles vont dans le même sens que la vision de Charlot. Le PFEQ est clair à ce sujet : « Le cours d'histoire est riche et stimulant quand il offre aux élèves l'occasion de découvrir ce qui est parvenu jusqu'à nous des paroles, des actions, des objets, des techniques et de la vie quotidienne des acteurs de l'histoire » (MEES,

2017 p. 11). Cette découverte passe par une caractérisation d'une réalité ainsi que par une interprétation de celle-ci. Ces compétences sont définies plus précisément à l'intérieur même des compétences disciplinaires du PFEQ, *Interpréter une réalité sociale* et *Caractériser une réalité sociale* qui « nécessite[nt] le recours aux sources et favorisent le développement d'un ensemble d'habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire, telle que la conceptualisation, l'analyse, la confrontation de diverses interprétations, la comparaison et la synthèse. » (MEES, 2017, p. 15 et 17). Il est important de remarquer que peu d'élèves considèrent l'histoire nationale comme un processus de production de savoirs, que ce savoir ne fait pas l'unanimité, que plusieurs perspectives historiques provenant de penseurs et historiens ne font pas consensus. En somme, les participants sont très silencieux à ce sujet. Ce phénomène pourrait être directement relié au fait que les pratiques enseignantes ont peu changé et demeurent magico-centrées.

5.2. DIMENSION IDENTITAIRE : L'ÉLÈVE CONFRONTÉ À APPRENDRE

Les participants s'expriment cependant davantage à propos de ce que la discipline exige. Leur vision ne fait pas consensus. Chacun possède sa propre représentation de la discipline. Malgré le fait qu'ils fréquentent le même établissement scolaire, qu'ils ont le même enseignant et qu'ils suivent les mêmes cours, nous retrouvons une pluralité de représentations. Les élèves se pensent et se réfléchissent dans le monde et se construisent en action ou en réaction avec le monde qui les entoure.

Chaque objet d'apprentissage les confronte à ce qu'ils sont ou ce qu'ils veulent être. L'histoire ne fait pas exception.

Les réponses des apprenants ayant rempli le questionnaire ainsi que les portraits de nos cinq cas corroborent les travaux d'Audigier et al. (2004). Leurs recherches faisaient état des différentes conceptions des élèves par rapport à l'apprentissage de l'histoire. Certains développaient un rapport intime à l'histoire et d'autres, un rapport externe à la discipline. En plus d'aller dans le sens de l'enquête d'Audigier et al. (2004), l'analyse de nos cas nous permet de mieux saisir les liens entre l'attitude présentée par les élèves et leurs différents rapports à l'histoire nationale établis dans nos chapitres précédents. Ils avaient constaté que les élèves n'avaient pas tous les mêmes représentations de l'histoire comme objet d'apprentissage. Pour certains élèves, l'histoire est une matière à construire, tandis que pour d'autres, l'histoire est une accumulation de faits relatant une réalité. Certains pensent que l'histoire est affaire de connaissance et non de compréhension. Nous percevons aussi dans les propos des élèves interrogés que ceux-ci développent des rapports à l'histoire différents. Certains élèves développent un rapport identitaire intime à l'histoire, tandis que pour d'autres, cette discipline reste externe à leur vécu personnel. Cela varie en fonction de ce qu'ils sont et de la manière dont ils conçoivent l'objet d'apprentissage. Nos résultats nous amènent à pouvoir décrire le rapport à l'histoire nationale des élèves en lien avec leurs représentations et l'attitude qu'ils adoptent.

Dans notre chapitre de présentation des résultats, nous avons établis des types d'attitude adoptés par les participants selon leur vision de l'histoire : les passifs, ceux à l'écoute, les actifs et ceux qui essaient. Ceux à l'écoute et les actifs, comme Olivier et Ariane, semblent posséder un rapport plus intime et positif à l'histoire, tandis que ceux qui essaient et les passifs, comme Estéban et Thierry, possèdent un rapport externe à l'histoire nationale. Maxime, pour sa part, représente un profil difficile à saisir. Elle fait partie de ceux qui écoutent, mais qui adoptent un rapport externe à l'histoire nationale. Cependant, elle conçoit l'histoire de la même manière qu'Estéban et Thierry : ce sont des faits à mémoriser, provenant d'un passé lointain et inutile. Nous reviendrons sur le cas de Maxime un peu plus loin.

L'attitude des participants reflète les propos de Charlot (2001) à propos de la signification accordé à ce qui est appris : « Le sens et la valeur de ce qui est appris sont indissociablement liés au sens et à la valeur que le sujet se confère à lui-même en tant qu'il apprend (ou échoue dans sa tentative de l'apprendre) » (p. 21). Les élèves qui semblent trouver un sens à leur apprentissage dans le cours d'histoire semblent développer un rapport à l'histoire plus intime et positif que ceux ne percevant pas de sens ou d'utilité : « Le rapport au monde se constitue dans cette co-construction (sélective) du sujet et de son monde. Il existe, pour le sujet, des objets, des situations, des personnages, des formes d'activités des formes relationnelles qui sont plus intéressants et ont plus de valeur que d'autres, correspondent mieux à ce qu'il est, à ce qu'il veut être » (Charlot, 2001, p. 21). Plusieurs élèves interrogés n'ont pas construit,

jusqu'à ce jour, un rapport les amenant à des conclusions qui leur permettraient d'adopter une attitude active, tandis que d'autres, oui.

Certains élèves possèdent un rapport identitaire très fort et très extériorisé. Leurs apprentissages contribuent à les définir et à construire leur identité. Plus ils comprennent les actions et les motivations de leurs prédécesseurs, plus ils peuvent réfléchir et coordonner leurs agissements pour être cohérents avec la société passée et les enjeux actuels. Charlot dit : « apprendre est un rapport entre deux activités : l'activité humaine qui a produit ce que l'on doit apprendre et l'activité engagée par le sujet qui apprend » (2001, p. 22).

Ceux qui font partie des actifs et de ceux à l'écoute, comme Olivier et Ariane, s'insèrent ainsi dans un rapport à l'apprendre qui tente de réconcilier le passé et la modernité en tentant de dégager, par leurs apprentissages, les éléments cohérents avec les nécessités de leur époque. Pour Ariane, cette conscientisation de l'utilité du savoir a été acquise dans son milieu familial, où ses parents et son entourage ont toujours alimenté l'envie de savoir. Cependant, pour Olivier, c'est le milieu scolaire qui lui a donné accès à ce savoir. Si l'histoire permet à Olivier de construire son identité et la société dans laquelle il s'inscrit, Ariane est plutôt dans une relation bidirectionnelle avec le monde. Elle se construit, mais construit aussi la société dans laquelle elle vit. Son identité influence son entourage qui, à son tour, la construit. Charlot explique qu'« apprendre c'est entrer dans la communauté virtuelle (parfois présente) de ceux qui ont appris ce que j'apprends (et qui ne sont pas les mêmes quand j'apprends les

mathématiques et quand j'apprends à réparer un moteur) » (Charlot, 2001, p. 21). Elle désire de tout son cœur contribuer à cette société à laquelle elle se sent appartenir. Ce désir de savoir et de s'insérer dans une nouvelle communauté n'est pas partagé par l'ensemble des participants, malgré qu'ils aient tous suivi le même parcours scolaire.

Le rapport des passifs et de ceux qui essaient, comme Estéban et Thierry, est externe et plutôt négatif. Pour eux, l'histoire enseignée ne les concerne pas et n'est intéressante pour personne. Ces accumulations de faits à apprendre par cœur ne les rejoignent pas. C'est, pour eux, une perte de temps d'apprendre à l'école. Ils trouvent que les apprentissages réalisés dans leurs cours d'histoire du Québec et du Canada sont éloignés de leur réalité et de ce qu'ils vivent. Ils ne se sentent pas nourris par ce cours. La réticence à s'engager provient directement de leur perception d'eux-mêmes. Chevallard (2003) explique que les personnes entretiennent des rapports en cohérence avec l'image qu'elles ont d'elles. Cette cohérence s'exprime différemment selon le parcours des élèves. Thierry maintient une image qui lui semble attendue de ses pairs : celle du leader du groupe qui possède déjà les connaissances et les compétences pour l'être et qui n'a pas besoin de réaliser de nouveaux apprentissages. Cet élève se retrouve au centre de deux communautés, une communauté virtuelle dans laquelle il partage des croyances particulières, et son groupe d'amis, avec qui il se promène au village les soirs de semaine et les fins de semaine. Il considère que ces communautés sont beaucoup plus près de lui, et son attachement va vers elles plutôt qu'à une nation ou à une société quelconque.

Ce sentiment d'appartenance à un groupe qui l'empêche de s'engager dans une relation d'apprentissage avec l'histoire est expliqué par Chevallard (2003) : « d'autres assujettissements, exogènes, antérieurs, seront peut-être vécus par lui comme plus vitaux, ou simplement comme de meilleurs garants de l'intégrité et du développement de sa personne » (p. 88). Nos participants démontrent ainsi que l'image qu'ils projettent doit être conforme à ce qu'ils sont, ou à ce qu'ils veulent projeter. Leur reflet dans le regard de l'autre doit être conforme à leurs attentes. En effet, « apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses repères aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. » (Charlot, 1997, p. 85). Pour d'autres élèves, comme Estéban, c'est plutôt l'image de lui-même en tant qu'apprenant qui bloque la relation avec l'histoire. La manière dont ils se perçoivent influence leur relation. Leur parcours personnel les a amenés à se concevoir comme des élèves qui ne peuvent pas réussir, même en mettant des efforts. Ils se confinent dans cette vision qui leur permet de conserver une certaine image du regard des autres et à leurs propres yeux. Se mobiliser et tenter la réussite serait aussi risquer de vivre un échec social et identitaire.

Malgré quelques regroupements possibles, il y a autant de rapports à l'histoire qu'il y a d'élèves. Le cas de Maxime est plutôt particulier. Elle fait partie de ceux qui écoutent, mais démontre un rapport à l'histoire négatif, tout comme les participants ayant été identifiés comme passifs ou comme ceux qui essaient. Maxime démontre un rapport à l'histoire ambigu. L'image qu'elle désire démontrer d'elle est celle d'une

élève qui n'a aucun intérêt à apprendre ce qui est présenté dans le cours, et encore moins à démontrer qu'elle a appris, même si elle pense qu'elle sait. Charlot (2001) mentionne qu'« apprendre c'est se construire, en s'appropriant quelque chose d'humain. Cela veut dire que la question du narcissisme et de l'image de soi est toujours en jeu lorsque l'on apprend. » (p. 219). Maxime ne désire pas montrer qu'elle apprend. Elle ne voit pas l'apprentissage de l'histoire comme un défi. Elle a de la facilité à mémoriser. Elle affirme d'ailleurs avoir de la facilité dans l'ensemble des matières où elle dit ne pas écouter, être sur son téléphone et réussir très bien malgré tout. De plus, toujours selon elle, les occasions d'apprendre ne manquent pas. Chacun pourrait facilement se procurer l'information selon son désir. Son rapport à l'histoire nationale est donc très passif et détaché, elle n'est pas « confrontée[e] à la nécessité d'apprendre » (Charlot, 1997, p. 93). Elle vient en classe avec un désir certain de se conformer aux attentes de la société, mais non pas de réaliser des apprentissages dont elle ne comprend pas l'utilité, puisqu'elle considère qu'elle fait partie de « ceux qui savent ». Charlot (1997) explique : « on apprend parce que l'on a des occasions d'apprendre, à un moment où on est plus ou moins disponible pour saisir ces occasions; mais parfois l'occasion ne se représentera pas : apprendre est alors une obligation (ou une chance qu'on a laissée passer » (p. 79). Maxime reste extérieure à tout cela, elle ne voit pas l'apprentissage de cette manière. Les occasions sont nombreuses et la forme scolaire offerte dans son milieu ne lui permet pas, toujours selon elle, de réaliser davantage d'apprentissages que si elle était seule avec des outils d'information.

Ces différents rapports au sein d'une même classe d'histoire avaient déjà été remarqués dans l'enquête de Lautier (1994), qui démontrait que « la distinction [entre les élèves qui développent un rapport interne avec l'histoire et les élèves qui développent un rapport externe] n'est directement corrélée ni avec le milieu social ni avec la réussite scolaire » (p. 74). Notre recherche ne permet pas d'identifier les causes de la construction de différents rapports à l'histoire, mais nous permet d'affirmer que les rapports à l'histoire sont tout aussi différents que les élèves assis dans les classes. Nous pouvons relier nos observations à celles de Charlot (1997, p. 41), selon lesquelles la construction du sujet apprenant se réalise de manière unique selon son héritage culturel et son parcours propre. Pour Charlot (2001), « la question de sens n'est pas réglée une fois pour toute. Une chose peut prendre sens, perdre son sens, changer son sens car ce sujet lui-même évolue, par sa dynamique propre et par sa confrontation avec les autres et avec le monde » (p. 65). Il est donc important de considérer que les rapports aux savoirs des élèves interrogés sont en pleine construction et qu'ils évoluent selon leurs vécus et leurs expériences.

5.3 DIMENSION SOCIALE DU RAPPORT AU SAVOIR

Le monde scolaire est composé d'institutions, soit des structures organisées par la société selon des codes établis. Pour s'insérer dans ces structures comme la classe, les équipes sportives et les divers comités, il est essentiel de comprendre ces codes, ce langage propre à l'école. Selon Bourdieu et Passeron (1970), le monde scolaire permettrait d'apprendre ce langage favorisant l'accès à ces institutions. Les élèves

rencontrés dans notre étude ne semblaient pas tous avoir acquis suffisamment ce langage, du moins le langage propre à l'enseignement de l'histoire, et ce, à la veille de leur fin de parcours obligatoire. Apprendre, c'est entrer dans un monde inconnu et s'appropriier les codes :

Le monde n'est donné à l'homme qu'à travers ce qu'il en perçoit, en imagine, en pense, à travers ce qu'il désire, ce qu'il ressent : le monde s'offre à lui comme ensemble de significations, partagées avec d'autres hommes. L'homme n'a un monde que parce qu'il accède à l'univers des significations, au « symbolique », et c'est dans cet univers symbolique que se nouent les relations entre le sujet et les autres, entre le sujet et lui-même. Aussi le rapport au savoir, forme du rapport au monde, est-il rapport à des systèmes symboliques, et notamment au langage. (Charlot, 2001, p. 90).

L'élève doit s'appropriier les codes propres à chaque discipline. Il n'y a pas d'apprentissage si l'élève ne s'approprie pas les codes propres à la discipline. S'investir dans l'apprentissage de l'histoire est semblable à s'investir dans l'apprentissage d'une langue. C'est réaliser une immersion dans une culture. Ce langage particulier permet de communiquer et de découvrir une facette de ce monde et d'acquérir une compréhension d'éléments culturels. « Pour Martineau, la pensée historique est composée du langage propre à l'histoire, ses concepts, ses repères de temps, de durée, ses catégories, etc. Il faut savoir nommer le passé pour le réfléchir décentement » (Martineau, 1999; 2000, dans Moisan, 2017, p. 5). S'insérer dans une nouvelle sphère sociale nécessite de parler le même langage, et la maîtrise du langage propre à l'histoire influence le rapport entretenu avec celle-ci. Les propos de nos participants le démontrent. Ils ne maîtrisent pas tous de manière équivalente les

mécanismes et les codes de ce nouveau langage. Alors que, pour certains, ce nouveau langage semble inconnu, pour d'autres, il est familier. L'intérêt varie aussi d'un participant à l'autre.

Pour Ariane, ce langage permet d'accéder à une communauté qui la nourrit, mais qui lui permet aussi de contribuer à cette même communauté. Thierry, lui, semble trouver ce langage intéressant pour ceux qui veulent l'apprendre, mais pas pour lui, puisque la communauté qui le partage ne l'intéresse pas. Il considère cette communauté comme trop vieille et éloignée de ses ambitions. Estéban, pour sa part, affirme ne rien comprendre à ce langage et donc, par le fait même, pense qu'il ne pourra pas l'apprendre. Olivier ne comprend pas totalement encore, mais désire l'apprendre; il voit cette langue comme une manière de découvrir le monde, son monde. Au contraire, Maxime ne sent pas le besoin de l'apprendre, puisqu'elle considère qu'elle le parle déjà! L'attitude de nos participants est imbriquée dans leur rapport au savoir. Comprendre quelque chose de nouveau, c'est accéder à une nouvelle communauté. Par exemple, « comprendre un théorème mathématique, c'est s'approprier un savoir (rapport au monde), se sentir intelligent (rapport à soi), mais aussi comprendre quelque chose que tout le monde ne comprend pas, accéder à un monde que l'on partage avec certains mais pas avec tous, participer à une communauté des intelligences (rapport à l'autre) » (Charlot, 2001, p. 21). Le langage permet l'immersion dans des communautés, dont des communautés d'apprentissages, qui possèdent leur propre langage. Le rapport à l'histoire des participants comporte une dimension de langage

qui regroupe les trois dimensions identifiées par Charlot. Les élèves qui maintiennent ne pas être capables d'apprendre l'histoire ne possèdent pas tous les codes nécessaires et ne semblent pas saisir que la compréhension de ces codes fait partie de l'apprentissage. Aussi, la simple mémorisation de faits ne peut pas suffire à la tâche. Dans cette réflexion, il faut considérer que les exigences réelles de la classe d'histoire semblent être en décalage avec les visés du programme et il serait intéressant d'approfondir ce sujet dans de futures recherches.

5.4 RAPPORT AU NATIONALISME QUÉBÉCOIS

Si les didacticiens et les historiens discutent fort des enjeux reliés à l'enseignement de l'histoire, les élèves sont plutôt silencieux à ce sujet. De manière générale, les élèves interrogés ne sont pas autant polarisés. Les cours d'histoire nationale ne semblent pas les avoir endoctrinés dans une pensée rigide. Aucun élève n'a exprimé de propos laissant entendre que le cours d'histoire du Québec promeut un nationalisme clair. Aucun élève ne s'est présenté comme une personne nationaliste. Plusieurs des élèves interrogés, même les moins engagés comme Maxime et Thierry, semblent percevoir la matière scolaire comme une discipline présentant des points de vue variés et nuancés.

Les propos des élèves reflètent leur représentation de la discipline. Si l'apprentissage « par cœur » de dates et de faits revient régulièrement dans leurs

réponses, ces apprentissages ne semblent pas les orienter vers une seule manière de penser et de réfléchir. Des traces de développement de compétences et d'habiletés intellectuelles se retrouvent dans leurs réponses. Par exemple, ils mentionnent des causes et des conséquences d'événements tels que la grande dépression de (1929-1932) ou la Grande Guerre (1914-1918). Les élèves donnent des exemples dans lesquels ils développent les compétences *Interpréter des réalités sociales* et *Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada*. Ils développent aussi des habiletés intellectuelles telles que *Situer dans le temps et dans l'espace*, *Établir des faits*, *Dégager des différences et des similitudes*, *Déterminer des causes et des conséquences*, *Déterminer des changements et des continuités*, *Mettre en relation des faits* et *Établir des liens de causalité*, comme cela est actuellement prescrit dans le PFEQ (MEES, 2017, p. 12 et p. 15). De plus, ils conçoivent la matière comme une discipline permettant de comprendre des concepts. Ils en nomment quelques-uns; *Urbanisation*, *Industrialisation*. Ces concepts figurent dans de la Progression des apprentissages, comme concepts particulier (MEES, 2017), ou encore *Économie et Politique* qui sont des aspects travaillés à travers les différentes périodes. Ces élèves ne semblent pas percevoir les visées de l'histoire nationale comme l'apprentissage d'une seule manière de penser.

Certaines caractéristiques reliées à des aspects nationalistes se retrouvent dans le discours des participants, particulièrement en lien avec la nécessité de préserver la langue française. On remarque aussi, dans leurs propos, une absence de caractéristiques

racistes. Aucun élève ne parle en mentionnant des propos identitaires extrémistes comme « les autres » ou « les étrangers » et aucun propos à caractère religieux n'a été mentionné, tant dans les réponses des questionnaires que dans les entrevues individuelles. Aucun n'a parlé de référendum ou n'a utilisé un vocabulaire permettant de croire qu'il était indépendantiste ou même autonomiste. Nous avons observé quelques utilisations d'un « nous » de la part de certains participants, un « nous » toujours inclusif qui ne permettait pas de savoir si ce « nous » était canadien, canadien français ou québécois; un « nous » inconsciemment dépolitisé. Tel qu'avancé ci-dessus, les élèves acquièrent des compétences leur permettant d'avoir une réflexion critique de l'histoire et ne créent pas de rapport particulier au nationalisme ou à l'indépendantisme, ou encore au fédéralisme, ou encore leur rapport à l'histoire est tellement distant qu'ils ne développent pas de lien émotif à son endroit.

Un certain vocabulaire associé à la trame de la survivance se retrouve dans les réponses des participants. Certains élèves mentionnent trouver important de conserver et protéger leur langue, certains parce qu'ils trouvent pratique de ne pas apprendre une autre langue et d'autres par solidarité avec les personnes les ayant précédés et qui ont fait perdurer cette langue. Malgré le lien entre langue et trame de survivance, leur vision de cet enjeu concerne plutôt une certaine continuité dans le débat social plutôt que l'imposition de thèmes particuliers du cours d'histoire. Désirer conserver sa langue ne peut pas être considéré comme l'enseignement d'un dogme. Les participants démontrent au contraire une ouverture sur les autres, une prise de conscience de leur

provenance, de leur bagage et une compréhension de la société dans laquelle ils vivent. On ne peut généraliser à l'ensemble du Québec, puisque les participants provenaient tous de la même région et avaient tous le même enseignant. Les réalités peuvent ne pas être les mêmes ailleurs, mais l'échantillon étudié ne contenait pas de trace apparente d'élève endoctriné dans une histoire déterminée. Certains démontraient même avoir développé des compétences variées. Le cours ne permet donc pas de développer un rapport particulier à la nation, mais bien un rapport à l'histoire nationale, comme étant l'histoire des gens ayant vécu sur le territoire sur lequel ils sont eux aussi nés, bien qu'ils ne nomment pas ce territoire. Aucun des participants n'a précisé si ce territoire était le Québec ou le Canada.

Il est difficile de mesurer l'impact de l'enseignement du programme d'histoire nationale *Histoire du Québec et du Canada* dans un temps si court. En effet, ce programme d'histoire a été instauré pour tous en 2017. Il faut considérer dans nos réflexions qu'il faut compter plusieurs années pour que les enseignants suivent des formations et s'approprient réellement un programme. De plus, il ne faut pas oublier que les élèves reçoivent le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* en première et deuxième secondaire, ce qui peut interférer avec les représentations qu'ils se font du cours d'histoire nationale. Enfin, il faut aussi considérer les deux années de pandémie, qui ont mis sur pause ou retardé beaucoup d'enseignement, puisque l'année 2019-2020 a été écourtée de quatre mois et que l'année 2020-2021 a été réalisée avec beaucoup de contraintes, dont l'enseignement en ligne à certains moments. Cependant, nous

pouvons affirmer que le retour du programme d'histoire nationale pour les élèves de troisième et de quatrième secondaire a permis de proposer aux élèves des éléments propres à l'histoire québécoise qui avaient été mis en arrière-plan dans le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 2007. En 2014, Beauchemin et Fahmy-Eid ont fait la recommandation suivante : « Réconcilier le programme d'histoire avec sa trame nationale, cela pourrait signifier renouer avec ce principe d'intelligibilité de l'aventure collective, comprendre les conflits dont elle a été le théâtre, les contradictions qu'elle a engendrées, les acteurs qu'elle a opposés. » (p. 6). L'étude de ces moments clés de l'histoire québécoise a visiblement contribué au développement de compétences citoyennes par les élèves, même si cette compétence disciplinaire, prescrite par le programme de 2007, a été retirée dans celui de 2017. L'enseignement des désaccords et des conflits permet en effet aux élèves de mieux comprendre les processus, les répercussions des engagements citoyens, mais aussi de s'inscrire dans ce processus comme un héritier, comme l'ont soulevé plusieurs participants. Les propos des participants corroborent un écrit de Bouvier (2007), qui soutenait que les visées de la connaissance de l'identité citoyenne peuvent être bien servies par un programme d'enseignement d'histoire nationale : « Quand, dans un contexte d'apprentissage, les élèves sont invités, aux plans didactique et pédagogique, à partir du monde qu'ils connaissent et qui les entoure, la question de la double identité nationale offre des pistes fort stimulantes pour intéresser des adolescents » (p. 95). Les réponses de plusieurs participants, du moins, chez les plus impliqués, permettent d'illustrer que l'appropriation de leur propre histoire leur permet de concevoir cette discipline comme

étant une partie intégrante de leur identité, de leur relation au monde qui les entoure. Ces apprentissages peuvent donc contribuer à la construction de leur rapport identitaire, social et épistémique.

Le rapport au savoir et le rapport aux objets en particulier ne se construisent pas en vase clos. Il est de même pour l'histoire nationale comme objet d'apprentissage. La classe d'histoire est ainsi un lieu perméable à ce qui se déroule dans le monde qui entoure les élèves et l'enseignant. Par le fait même, la classe est aussi construite et réfléchi par ce monde pour ces acteurs sociaux et, dans le même ordre d'idée, par eux aussi. L'élève comme sujet didactique est un acteur qui est assujéti à ce qui se passe dans son monde, de près ou de loin (Reuter et al., 2013). Il possède son parcours propre, mais la classe n'est pas son seul lieu d'apprentissage. Le rapport au nationalisme n'est pas en reste: il peut se construire à l'intérieur de la classe, mais aussi et surtout selon le contexte social et familial de l'élève. Ainsi, le cours d'histoire n'est pas le seul facteur permettant la construction d'un rapport à l'histoire nationale. L'espace-temps aussi peut jouer un rôle. Si l'on avait interrogé des élèves entre 1976 et 1995, moments de l'apogée récent du nationalisme au Québec, les réponses auraient probablement été différentes. Il serait d'ailleurs intéressant de s'attarder à de telles questions lors d'une autre étude.

CONCLUSION

Cette recherche a permis de répondre à l'objectif découlant de la problématique et du cadre conceptuel de départ, soit de décrire le rapport à l'histoire nationale d'élèves de quatrième secondaire. Dans un premier temps, nous avons interrogé une quarantaine d'élèves à l'aide d'un court questionnaire portant sur leur relation à l'histoire de quatrième secondaire puis, dans un deuxième temps, nous avons questionné, dans un entretien individuel semi-dirigé, cinq élèves ayant présenté des rapports à l'histoire nationale distincts les uns des autres. Ces entretiens ont ainsi permis de décrire des rapports à l'Histoire nationale du Québec et du Canada variés. Cette recherche a permis de s'approcher d'un objet méconnu de la littérature : le rapport à l'histoire nationale d'élèves de quatrième secondaire au Québec. Puisque l'élève doit être au centre de ses apprentissages, construire ses connaissances et développer des habiletés et des compétences, il n'est plus considéré comme un spectateur, mais comme un acteur. Mieux le connaître est essentiel pour adapter la recherche et les stratégies pédagogiques aux réalités actuelles. Interroger un petit nombre de candidats a permis d'approfondir le sujet et d'ainsi mieux connaître différents rapports à l'histoire. Cependant, la limite du nombre de participants ne permet pas de généraliser les résultats. De plus, cette recherche a été réalisée dans un seul milieu, dans la même école publique, dans une école de région avec des élèves d'origine plutôt homogène. Les participants avaient reçu le même type d'enseignement avec le même enseignant en troisième secondaire et en quatrième secondaire. Cet enseignant utilise des stratégies principalement

magistrocentrées. Il faut donc tenir compte que les rapports à l'histoire pourraient être différents selon les milieux.

Le contexte postpandémique peut avoir joué sur les données recueillies. En effet, la cueillette des données a été effectuée en janvier 2022 moment où les élèves n'ont pas vécu l'apprentissage en classe de manière continue. Pour la majorité des élèves, leur apprentissage a pris fin en mars 2020 pour reprendre à l'automne 2020 à mi-temps ou en virtuel, soit un jour en classe, un jour à la maison. Ils sont donc revenus à l'école à l'automne 2021 et ont pour la plupart manqué plusieurs jours de classe et donc certains cours pour diverses raisons, dont les règles d'isolement de 10 à 14 jours dès le contact ou l'apparition de symptômes associés à la Covid-19.

Il serait profitable, tant pour la recherche que pour la pratique, d'approfondir les connaissances en lien avec le rapport à l'histoire des élèves du secondaire, tout d'abord en étudiant les liens entre le rapport à l'histoire et les stratégies d'enseignement ou en étudiant s'il y a des rapports plus favorables à la réussite du cours ou au développement d'habiletés et de compétences citoyennes. On pourrait également étudier les liens avec le bien-être à l'école et l'engagement scolaire. Puisque le rapport à un objet d'apprentissage semble flexible, il serait aussi intéressant de mieux comprendre l'incidence d'une conscientisation des élèves de leur propre rapport à l'histoire et de valider les retombées de telles pratiques. Une dernière piste de recherche émerge de cette recherche. Il est évident que les exigences de cette discipline scolaire ne sont pas comprises de la même manière par tous les élèves. L'enseignant aurait

avantage à clarifier les intentions du cours pour une meilleure compréhension du contrat didactique par les apprenants. En effet, étudier le concept de contrat didactique en lien avec le rapport à l'histoire permettrait de rendre plus explicites les exigences particulières de cette discipline et de vérifier si une meilleure compréhension de l'objet et des attentes bonifierait l'expérience de l'apprenant.

RÉFÉRENCES

- Audigier, F., Fink, N., & Hammer, R. (2004). Des élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement: rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003: François Audigier, Nadine Fink, Raphaël Hammer...[et al.].
- Audigier, F. (1988). Représentation des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. *Revue française de pédagogie*, 11-19.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin.
- Barlatier, P. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. Dans F. Chevalier (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126-139). EMS Editions.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques*, 113 (1), 41-54.
- Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). Le sens de l'histoire-Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire. *Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/19039>
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à leur enseignement* [Thèse doctorat, Université Catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/30401>
- Bourdieu, P. (1971). Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Social Science Information*, 10 (2), 45-79.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964). *Les étudiants et leurs études*. De Gruyter Mouton.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*, De Minuit.
- Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 225-246.
- Bouvier, F, Allard, M. et Larouche, M. (2012) *L'Histoire nationale à l'école québécoise: Regards sur deux siècles d'enseignement*. Septentrion.

- Bouvier, F. (2007). Retour sur le projet de programme d'histoire « nationale » et son éducation à la citoyenneté. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 261-270.
- Bouvier, F. et Courtois, C.-P.(dir.). Derradji, F. (2021). L'Histoire nationale du Québec. Entre bon-ententisme et nationalisme, de 1832 à nos jours. Septentrion. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 261-263.
- Caillot, M. et Maury, S. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Fabert
- Canvat, K. (2002). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou: des savoirs aux compétences. *Tréma*, (19), 77-92.
- Cappiello, P. et Venturini, P. (2009, Janvier). L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences. In *1er colloque international de l'ARCD. Où va la didactique comparée?*
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir: éléments pour une théorie (p. 112). Paris: Anthropos.
- Chariot, B. (dir.) (2001). Les jeunes et le savoir. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 33-50). Paris: Fabert.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. *Rapport au savoir et didactiques*, 81-104.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1880-1990*. Teachers College Press.
- Curtil, C. (2021). Les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques du nouveau programme. *Histoire du Québec et du Canada. Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 147-173.
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://core.ac.uk/download/pdf/10801415.pdf>
- Éthier, M. A., Cardin, J. F. et Charland, J. P. (2005). L'enseignement de l'histoire et la conscience citoyenne des élèves au Québec. *Revue LISA/LISA e-journal. Littératures, Histoire des Idées, Images, Sociétés du Monde Anglophone—Literature, History of Ideas, Images and Societies of the English-speaking World*, 3(2), 274-286.

- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Gagnon, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. PUQ.
- Giordan, A. (1977). Pour une éducation scientifique. *Raison présente*, 41(1), 33-49.
- Groleau, A. (2017). *Rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire: Construction de quatre idéaux-types* [thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/80ae2f91-05b2-4c52-aec0-b82eb3f1b98f>
- Heimberg, C. (2004). L'histoire enseignée, les problèmes qu'elle rencontre dans de nombreux contextes nationaux et les modes de pensée et d'argumentation qu'elle devrait rendre accessible aux élèves. *Bolletino di Clio. Periodico dell'Associazione Clio '92*, 15, 45-50.
- Jadoulle, J.-L. (2004). Apprendre l'histoire dans une perspective sociocognitive. Dans J.-L. Jadoulle, M. Bouhon et A. Nys (dir.), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire* (pp. 53-75). Louvain-la-Neuve, Belgique : Université Catholique de Louvain
- Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://archipel.uqam.ca/4987/1/D2318.pdf>
- Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Chicoutimi. <https://archipel.uqam.ca/4987/1/D2318.pdf>
- Kerzil, J. (2009). Constructivisme. Dans J.-P. Boutinet (éd.), *L'ABC de la VAE* (pp. 112-113). Èrès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0112>
- Lamine, B. A. M. (2000). Pertinence et limites de la notion de « rapport au savoir » en didactique des sciences. *Rapports aux savoirs et apprentissages des sciences*, 187-194.
- Lanoix, A. (2016). Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13408>
- Larroze-Marracq, H. (1996). Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky. *Congresso internacional comemorativo do 1º Centenario do nascimento de Jean Piaget*, 8(29/30), 109-119.

- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 67-77
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, (162), 95-131.
- Leblanc, J. (2013). *Élaboration d'un modèle théorique pour étudier le rapport au savoir en didactique de l'histoire et en éducation à la citoyenneté*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10231>
- Létourneau, J. (2014). Je me souviens. *Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Fides.
- LeVasseur, L., Moisan, S. et Cardin, J.-F. (2013). Les enseignants d'histoire et le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté : de la transmission de la mémoire à une citoyenneté « subjective » et ouverte. *Phronesis*, 2(2-3), 77-86.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. L'Harmattan
- Martineau, R. (2000). La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 281-309). Presses de l'Université du Québec.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Histoire du Québec et du Canada, Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2017). *Cadre d'évaluation-Histoire du Québec et du Canada- Secondaire*. Gouvernement du Québec.
- 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.

- Moisan, S. (2011). 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.
- Moisan, S. (2012). Bouvier, F., Allard, M., Aubin, P. et Larouche, M.-C. (dir.), L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement (Québec, Septentrion, 2012), 552 p. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 66(1), 97-100.
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école: visées et modèles. *Bulletin de CREAS*, 3, 8-14.
- Pageau, L. (2018). Étude du lien entre l'échec à l'épreuve unique ministérielle en histoire et les difficultés dans le domaine du français. *Formation et profession*, 26(2), 35-53.
- Pouliot, C., Bader, B. et Therriault, G. (2010). The Notion of the Relationship to Knowledge: A Theoretical Tool for Research in Science Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(3), 239-264.
- Prud'homme, J. (2014). Le débat sur l'enseignement de l'histoire : présentation. *Bulletin d'histoire politique*, 22 (3), 103-111.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux aux didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). L'enseignement de l'histoire en France: les pratiques de classe. *Geschichtsunterricht international, Worldwide teaching of history, L'enseignement de l'histoire dans le monde*, 301-322.
- Université de Montréal. *Qu'est-ce que l'histoire*
<https://histoire.umontreal.ca/departement/quest-ce-que-lhistoire/>
- Yin, R. K., (2009). *Case Study Research, Design and Methods* (4e éd.). Sage Publications.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE ÉLÈVE

Note aux membres du comité d'éthique :

Ce questionnaire sera donné aux participants dans le cadre de leur cours d'histoire. Les participants et les participantes auront suffisamment d'espace pour répondre aux questions. Le questionnaire est sous forme de bilan de savoir. C'est-à-dire que les questions sont larges et peu définies pour permettre de faire émerger le plus d'éléments possibles à l'intérieur des réponses. Je ramasserai seulement le questionnaire des élèves étant consentant les autres seront laissé aux bons soins de leur enseignant.

Votre profil

Sexe auquel vous vous identifiez (veuillez cocher):

Féminin : _____

Masculin : _____

Autre : _____

Veuillez répondre aux questions en un ou quelques paragraphes

Question 1 : Qu'est-ce que l'histoire nationale pour vous ?

Question 2 : Qu'est-ce que tu apprends dans tes cours d'histoire ?

Question 3 : Pourquoi enseigne-t-on l'histoire à l'école

Question 4 : Te sens-tu impliqué dans l'histoire, comment et pourquoi ?

Question 5 : Qu'est ce qui te fait aimer ou pas tes cours d'histoire ?

Question 6 : Qu'est ce qui est attendu de toi dans le cours d'histoire?

Question 7 : Quelle est ton attitude en classe, que fais-tu ?

Question 8 : Aimerais-tu dire autre chose à propos du cours d'histoire ?

Ceci termine le questionnaire. Nous vous remercions de votre participation.

APPENDICE B

CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

*Ce canevas d'entretien demi dirigé a été réalisé sur le modèle présenté dans la thèse de Groleau (2017) portant sur le rapport rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire

Note aux membres du comité d'éthique

Cette entrevue individuelle sera d'une durée d'environ trente minutes. Elle vise à mieux comprendre la relation entretenue entre un élève de quatrième secondaire et l'histoire nationale. Comme le but de cet entretien est de décrire et qualifier le rapport à l'histoire des élèves, les questions posées en entrevue s'apparentent aux questions du questionnaire. Ce sont en fait des questions d'éclaircissement et de relance.

Mise en contexte

Bonjour,

Tout d'abord, je souhaite te remercier d'avoir accepté de participer à cet entretien individuel. Il sera d'une durée de trente minutes. Comme tu pourras le remarquer, certaines des questions que je te poserai ressemblent beaucoup à celles auxquelles tu as déjà répondu dans le questionnaire. Je te demanderai de me donner plus de détail. Je te rappelle que le but de cet entretien n'est pas de mesurer tes connaissances en histoire. De plus, il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses : ce qui m'intéresse est ton point de vue.

Questions liées à la question 1 du questionnaire

Dans la première question du questionnaire, je t'ai demandé, « qu'est-ce que l'histoire nationale pour toi ? »

Tu as répondu que [...].

Question qui sera posée à tous les participants et participantes :

- Pourrais-tu m'en dire plus à ce sujet?
- Peux-tu me donner des exemples ?

Au besoin :

- Lorsque tu as fourni les raisons qui justifient ton choix, tu as tenu les propos suivants : [...]. Pourrais-tu me donner des exemples?
- Dans ton texte tu as mentionné que [...]. Pourrais-tu détailler [...]?
- Dans le même texte, tu as utilisé l'expression [...]. Que veux-tu dire par [...]?

Questions liées à la question 2 du questionnaire

Dans la deuxième question du questionnaire, je t’ai demandé, « qu’est-ce que tu apprends dans tes cours d’histoire ? »

Question qui sera posée à tous les participants et participantes :

- Pourrais-tu m’en dire plus à ce sujet?
- Peux-tu me donner des exemples ?

Au besoin :

- Lorsque tu as fourni les raisons qui justifient ton choix, tu as tenu les propos suivants : [...]. Pourrais-tu me donner des exemples?
- Dans ton texte tu as mentionné que [...]. Pourrais-tu détailler [...]?
- Dans le même texte, tu as utilisé l’expression [...]. Que veux-tu dire par

Questions liées à la question 3 du questionnaire

Dans la troisième question du questionnaire, je t’ai demandé : « pourquoi enseigne-t-on l’histoire à l’école, selon toi ? »

Question qui sera posée à tous les participants et participantes :

- Pourrais-tu m’en dire plus à ce sujet?
- Peux-tu me donner des exemples ?

Au besoin :

- Lorsque tu as fourni les raisons qui justifient ton choix, tu as tenu les propos suivants : [...]. Pourrais-tu me donner des exemples?
- Dans ton texte tu as mentionné que [...]. Pourrais-tu détailler [...]?
- Dans le même texte, tu as utilisé l’expression [...]. Que veux-tu dire par [...]?

Questions liées à la question 4 du questionnaire

Dans la quatrième question du questionnaire, je t’ai demandé: « Te sens -tu impliqué dans l’histoire, si oui comment et pourquoi ? »

Question qui sera posée à tous les participants et participantes :

- Pourrais-tu m’en dire plus à ce sujet?
- Peux-tu me donner des exemples ?

Au besoin :

- Lorsque tu as fourni les raisons qui justifient ton choix, tu as tenu les propos suivants : [...]. Pourrais-tu me donner des exemples?

- Dans ton texte tu as mentionné que [...]. Pourrais-tu détailler [...]?
- Dans le même texte, tu as utilisé l'expression [...]. Que veux-tu dire par [...]?

Questions liées à la question 5 du questionnaire

Dans la cinquième question du questionnaire, je t'ai demandé : « qu'est ce qui te fait aimer ou pas tes cours d'histoire ? »

Question qui sera posée à tous les participants et participantes :

- Pourrais-tu m'en dire plus à ce sujet?
- Peux-tu me donner des exemples ?

Au besoin :

- Lorsque tu as fourni les raisons qui justifient ton choix, tu as tenu les propos suivants : [...]. Pourrais-tu me donner des exemples?
- Dans ton texte tu as mentionné que [...]. Pourrais-tu détailler [...]?
- Dans le même texte, tu as utilisé l'expression [...]. Que veux-tu dire par [...]?

Questions liées à la question 6 du questionnaire

Dans la sixième question du questionnaire, je t'ai demandé, qu'est ce qui est attendu de toi dans le cours d'histoire?

Question qui sera posée à tous les participants et participantes :

- Pourrais-tu m'en dire plus à ce sujet?
- Peux-tu me donner des exemples ?

Au besoin :

- Lorsque tu as fourni les raisons qui justifient ton choix, tu as tenu les propos suivants : [...]. Pourrais-tu me donner des exemples?
- Dans ton texte tu as mentionné que [...]. Pourrais-tu détailler [...]?
- Dans le même texte, tu as utilisé l'expression [...]. Que veux-tu dire par [...]?

Questions liées à la question 7 du questionnaire

Dans la septième question du questionnaire, je t'ai demandé, quelle est ton attitude en classe, que fais-tu ?

Question qui sera posée à tous les participants et participantes :

- Pourrais-tu m'en dire plus à ce sujet?
- Peux-tu me donner des exemples ?

Au besoin :

- Lorsque tu as fourni les raisons qui justifient ton choix, tu as tenu les propos suivants : [...]. Pourrais-tu me donner des exemples?
- Dans ton texte tu as mentionné que [...]. Pourrais-tu détailler [...]?
- Dans le même texte, tu as utilisé l'expression [...]. Que veux-tu dire par [...]?

Questions liées à la question 2 du questionnaire

Dans la dernière question, je t'ai demandé, aimerais -tu dire autre chose à propos du cours d'histoire ?

Question qui sera posée à tous les participants et participantes :

- Pourrais-tu m'en dire plus à ce sujet
- Peux-tu me donner des exemples ?

Au besoin :

- Lorsque tu as fourni les raisons qui justifient ton choix, tu as tenu les propos suivants : [...]. Pourrais-tu me donner des exemples?
- Dans ton texte tu as mentionné que [...]. Pourrais-tu détailler [...]?
- Dans le même texte, tu as utilisé l'expression [...]. Que veux-tu dire par [...]?

Conclusion de l'entretien

Ceci termine les questions que j'ai préparées pour cet entretien.

- Souhaiterais-tu ajouter autre chose?
- As-tu des commentaires à formuler au sujet de l'entretien?
- As-tu des commentaires à formuler au sujet du questionnaire?

Ton point de vue est très intéressant et il sera utile pour la suite de notre recherche. Je te remercie de ta participation

