

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

APPRENDRE À LIRE ET À ANALYSER DES DOCUMENTS EN UNIVERS
SOCIAL EN UTILISANT LA MÉTHODE HISTORIQUE

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
SUZIE VERRET

SEPTEMBRE 2025

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

Dans le cadre de cet essai, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue, de près ou de loin.

Un merci tout spécial à ma conseillère pédagogique, Mylaine Poulin, qui me voue un soutien incroyable et qui n'a jamais cessé de croire en mon approche d'évaluer les élèves différemment. Un merci à toute mon équipe école que je sens derrière moi, vous avez été un énorme support.

Je tiens aussi à adresser un très chaleureux merci à ma directrice de recherche Marie-Claude Larouche. Sans elle, et sa confiance indéfectible envers mes capacités, je n'aurais pas réussi à accomplir ce travail de longue haleine.

Finalement, je tiens à remercier ma famille, plus particulièrement mon mari et mes enfants. Leur support vaut de l'or, et je suis heureuse que l'on puisse enfin mettre une fin à ce chapitre de notre vie.

« Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément. »

Nicolas Boileau dit Boileau-Despréaux

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	VI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Problème général de recherche	3
1.2 Présentation du contexte	4
1.2.1 Programme de formation en Histoire et éducation à la citoyenneté (PFEQ)	4
1.2.2 Contexte pédagogique propre à la classe d'histoire	6
1.2.3 Situations d'apprentissage et d'évaluation	8
1.2.4 Question de recherche	9
CHAPITRE II	10
CADRE DE RÉFÉRENCE	10
2.1 Didactique de l'histoire	10
2.1.1 Approche pédagogique en histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire.	10
2.1.2 La méthode et la pensée historiques	12
2.2 Développement des compétences de recherche et de littératie	16
2.2.1 Exploitation de documents informatifs et fictionnels	17
2.2.3 Engager les élèves dans un travail d'enquête et de recherche	18

2.3 L'apprentissage par la lecture	19
2.4 Objectif de l'essai	20
CHAPITRE III	21
MÉTHODOLOGIE	21
3.1 Démarche de recherche	21
3.2 Outils de collecte d'information	22
3.3 Participants	23
3.4 Déroulement de l'enquête	24
3.5 Traitement et analyse des données	24
CHAPITRE IV	26
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	26
4.1 Première question	26
4.2 Deuxième question	27
4.3 Troisième question	28
4.4 Quatrième question	28
4.5 Cinquième question	29
4.6 Sixième question	30

4.7 Septième question	31
4.8 Résumé	32
CHAPITRE V	33
DISCUSSION	33
5.1 Lien avec le problème général de recherche	33
5.2 Lien avec le Programme de formation en Histoire et éducation à la citoyenneté	33
5.3 Lien avec les travaux de Robert Martineau	34
5.3.1 Approche pédagogique en HEC	34
5.3.2 La méthode et la pensée historique	34
5.4 Lien avec le développement des compétences de recherche et de littératie	34
5.4 L'apprentissage par la lecture	35
CONCLUSION	36
RÉFÉRENCES	38

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APL : apprentissage par la lecture.

HEC : Histoire et éducation à la citoyenneté.

MÉLS : ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

MÉQ : ministère de l'Éducation du Québec.

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise.

INTRODUCTION

Le système d'éducation de la société québécoise a subi de nombreuses modifications depuis le début du 21^e siècle. Ces changements touchent tous les volets de l'enseignement ainsi que tous les acteurs impliqués à l'intérieur de ce monde. En effet, le travail des enseignants a considérablement évolué : ceci apporte des défis différents aux maîtres et, en même temps, aux établissements d'enseignement. On assiste donc à une décentralisation plus significative de l'État, qui laisse la place aux agents locaux (dans les centres de service scolaires pour ce qui est du réseau public d'enseignement), que ce soit dans l'obtention de nouveaux pouvoirs ou de responsabilités.

L'histoire et l'éducation à la citoyenneté sont des sujets de préoccupation importants au sein de la société québécoise. Malgré cela, les enseignants se font souvent demander quelle est l'utilité du cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* ainsi que de celle du cours d'*Histoire du Québec et du Canada* à l'intérieur du cheminement scolaire. De plus, avec l'approche socioconstructiviste préconisée par le Renouveau pédagogique, et possiblement en place dans les établissements scolaires, il semble parfois complexe d'amener les élèves à passer d'une simple acquisition de connaissances (dates, événements, lieux) à la mobilisation de celles-ci dans le cadre de compétences disciplinaires.

Afin de poursuivre le développement de nos compétences professionnelles, nous centrons notre recherche sur les méthodes d'enseignement employées par différent·es enseignant·es pour la discipline que nous enseignons depuis plusieurs années, à savoir l'Histoire et éducation à la citoyenneté, au premier cycle du secondaire. Nous chercherons à savoir si leurs méthodes d'enseignement répondent à l'approche qui serait préconisée dans les salles de classe d'écoles québécoises. Aussi, à l'aide de cette recherche, nous voulons jeter un regard sur les moyens à employer afin de susciter la mobilisation des élèves. Le fait de centrer notre essai sur le premier cycle du secondaire est approprié, car

il importe d'initier les élèves à la démarche de recherche en univers social dès le début de leurs études secondaires.

Dans le premier chapitre, nous exposons le problème général de recherche et son contexte, ce qui mène à la formulation de la question de recherche. Dans le deuxième chapitre, nous décrivons le cadre de référence par la recension des écrits et concluons par la formulation d'objectifs spécifiques. Ensuite, dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie. Le quatrième chapitre expose les résultats de recherche et le cinquième en propose une discussion. Nous concluons enfin en revenant sur notre développement professionnel et en ouvrant des perspectives pour la recherche

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons notre problème ainsi que le contexte, c'est-à-dire l'éducation des jeunes de 12 à 17 ans en d'éducation historique et géographique, au premier cycle du secondaire. Ensuite, nous abordons la problématique de recherche.

1.1 Problème général de recherche

À la suite de l'implantation d'une réforme des programmes d'études, au début des années 2000, et de nouvelles méthodes d'évaluation, il y a quelques difficultés que nous avons observées dans notre pratique d'enseignante. Tout d'abord, nous remarquons qu'il y a régulièrement des lacunes dans les connaissances des élèves, à leur entrée au secondaire, dans les classes d'univers social. En effet, tout au long du primaire, les élèves font des apprentissages dans plusieurs disciplines. Cependant, il arrive souvent que la ou les disciplines négligées soient celles du domaine de l'univers social (géographie et histoire). Ainsi, à leur entrée au secondaire, les élèves ont souvent des connaissances lacunaires en histoire et en géographie. Ce manque représente un obstacle à l'acquisition de nouvelles connaissances dans ce domaine. Cela entraîne des difficultés pour réaliser des tâches faisant appel à des connaissances antérieures qu'ils n'ont pas ou suscitant leurs compétences qui sont peu développées. Cette situation pose un défi particulier à l'enseignant pour favoriser le développement de nouvelles compétences et l'acquisition de savoirs approfondis par les élèves. Au lieu de simplement mobiliser les connaissances antérieures des élèves, il doit consacrer du temps à faire en sorte que les élèves acquièrent les connaissances essentielles préalables

aux apprentissages prescrits au secondaire, car les acquis des élèves en univers social au primaire diffèrent d'un milieu scolaire à un autre.

Qui plus est, un autre défi posé à l'enseignant consiste en la conception et la mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'évaluation originales. En effet, pour un enseignant entrant dans la profession, le matériel déjà fabriqué peut servir de guide hors pair lorsque vient le moment de bâtir ces situations d'apprentissage. Ainsi, ce manque de confiance en leurs capacités d'enseigner amène souvent les enseignants à se rabattre sur du matériel déjà fabriqué qui ne répond pas nécessairement aux objectifs que ces derniers se sont fixés. Il y a là une ligne mince qui peut faire pencher entre utiliser ce matériel ou pas. Et c'est à partir de cela que le problème de la planification prend tout son sens.

Enfin, un autre défi pour l'enseignant consiste à observer une certaine autonomie à l'égard des cahiers d'exercices, ainsi que des manuels, représentent souvent un vecteur d'application du programme d'études, alors qu'il convient de mobiliser des stratégies didactiques qui solliciteraient la méthode d'enquête historique et la pensée critique des élèves (Boutonnet, 2013). Boutonnet en vient à une conclusion que l'enseignement de l'histoire se fait, encore de nos jours, de manière magistrale, ce qui fait en sorte que la méthode et la pensée historique ne sont pas mis en valeur.

1.2 Présentation du contexte

1.2.1 Programme de formation en Histoire et éducation à la citoyenneté (PFEQ)

Le programme d'*Univers social* du premier cycle du secondaire, élaboré par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MÉLS) (Gouvernement du Québec, 2006), contient trois modules : la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. L'univers social au premier cycle du secondaire vise ceci : « Les deux

disciplines qui le composent concourent à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie. » (Gouvernement du Québec, 2006). Nous allons nous concentrer plus spécifiquement sur l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (HEC).

La discipline d'HEC permet d'amener les élèves, en premier lieu, à réaliser que le présent découle du passé et à comprendre ce présent en l'interrogeant dans une perspective historique. Ensuite, sur le plan du raisonnement, la discipline leur apprend à chercher de l'information et à l'analyser, à l'aide de la méthode historique. Celle-ci passe par la formulation de questions, l'établissement de faits et d'événements par l'analyse de documents, suivie de l'interprétation de ces faits et événements pour en donner un sens pour la collectivité de référence. L'histoire est aussi pour les élèves une occasion d'enrichir de manière graduelle leur bagage de connaissances qu'ils développent pour comprendre l'univers social.

Il est également essentiel de préciser que le Renouveau pédagogique préconise une approche socioconstructiviste de l'apprentissage. Selon cette perspective, l'élève se trouve en charge de sa réussite et reçoit l'aide d'une équipe-école qui l'outille et le soutient tout au long de son parcours scolaire. Aussi, selon cette approche, enseignants et enseignantes sont appelés à travailler en collaboration avec les membres de l'équipe pédagogique, en particulier les collègues qui enseignent les autres disciplines à ces mêmes élèves. Cela implique aussi qu'il n'y a pas seulement les compétences disciplinaires que chacun des enseignants doit prendre en considération, mais également les autres compétences dites transversales (lien entre toutes les disciplines) ainsi que les domaines généraux de formation. De cette façon, en instaurant ces conditions, toutes les chances sont mises en place dans le but d'atteindre l'objectif principal : la réussite de chacun des élèves. Donc, en constatant que l'élève se retrouve

principalement au centre de ses apprentissages, l'enseignant porte maintenant le rôle de guide et de médiateur dans l'évolution des apprentissages. L'enseignant crée un lien entre les élèves et les concepts présents à l'intérieur de la discipline d'HEC.

Avec l'apprentissage de l'histoire, on veut favoriser le développement d'une démarche intellectuelle, d'un langage et d'attitudes menant graduellement vers un mode de pensée historique (Martineau, 1999). Ainsi, « sur le plan de l'intégration sociale, les disciplines de ce domaine devraient amener l'élève à développer ses propres valeurs et attitudes en rapport avec les valeurs et les principes qui fondent la société québécoise » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 64).

1.2.2 Contexte pédagogique propre à la classe d'histoire

Selon le Gouvernement du Québec (2006), à l'égard du contexte pédagogique, il y a quatre éléments essentiels à la base du fondement d'un bon fonctionnement de classe. Tout d'abord, le rôle des apprenants en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté est celui où « l'élève étudie les réalités sociales à partir de ce qu'il connaît, de ce qu'il observe et de ce qu'il perçoit du monde. » (Ibid., p. 342). Ils vont donc être appelés à se questionner, à s'interroger sur les réalités et à tenter de trouver des réponses en se servant de diverses méthodes de recherche. Les élèves vont aussi être incités à effectuer des liens entre ce qu'ils savent et ce qu'ils découvrent. Ils interagissent avec les autres élèves et l'enseignant, effectuent des recherches et analysent différents types de documents. Les élèves prennent des notes et gardent des traces de leur démarche ainsi que des résultats de leur recherche. De cette façon, ils seront en mesure de réinvestir leurs apprentissages dans des situations similaires ou dans d'autres contextes.

Ensuite, le rôle de l'enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté est envisagé comme guide et médiateur à l'endroit de l'élève. Dans le cadre de son rôle de guide, en étant un professionnel, expert de la discipline et spécialiste de l'apprentissage,

« il lui propose des moyens, lui indique des ressources, le stimule et l'oriente dans son travail; il met tout en œuvre afin de l'assister dans son apprentissage sans se substituer à lui. » (Ibid., p. 342). L'enseignant guidera ses élèves dans le développement de leurs compétences en les orientant dans leurs recherches, en mettant à leur disposition des ressources variées (documents sources et textes fondateurs), en les accompagnant dans leur cheminement. Pour ce faire, l'enseignant présente des situations d'apprentissage et d'évaluation susceptibles de les aider à interroger le présent tout en orientant leur questionnement vers le passé. Toujours à l'intérieur de son rôle de guide, « il prévoit des mises en situation qui permettent à l'élève de s'approprier les principaux outils de la discipline. » (Ibid., p. 342). En ce qui concerne le rôle de médiateur de l'enseignant, il se retrouvera entre les élèves et les savoirs historiques. « Il fait en sorte qu'il s'engage dans un processus de construction de sens en favorisant la discussion, l'échange et la confrontation des points de vue et en suscitant l'expression des sentiments et des émotions. » (Ibid., p. 342). L'enseignant aide ainsi les élèves à clarifier leur compréhension des réalités sociales, leur faire prendre conscience de la façon dont ils mobilisent et construisent leurs savoirs.

L'enseignant doit également s'assurer de faire de la classe un endroit riche et stimulant en ayant des ressources multiples et variées. Que ce soit dans l'environnement de l'école (bibliothèques, salle multimédia) ou à l'extérieur (musées, centres d'interprétation historiques), l'enseignant doit les inciter à élargir leurs connaissances au-delà du contenu prescrit ou de ce que l'on retrouve à l'intérieur des manuels. Une stratégie qui permet d'ouvrir la classe aux réalités sociales du monde actuel consiste à utiliser les événements de l'actualité dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. Bref, cela veut dire que les ressources disponibles en histoire et éducation à la citoyenneté sont très variées et accessibles. Qui plus est, les élèves ont recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC) comme outil de recherche et de support pour leurs travaux.

1.2.3 Situations d'apprentissage et d'évaluation

Selon le Gouvernement du Québec (2006), pour l'application du programme de formation, il importe de mettre en place des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) significantes, ouvertes et complexes qui représentent un défi pour l'élève. Les « SAÉ » sont significatives, « quand les élèves sont en mesure de percevoir les liens qui existent entre les apprentissages qu'ils réalisent et leur utilisation ultérieure. » (Ibid., p. 342). Une SAÉ est encore plus significante lorsqu'elle fait référence à des questions d'actualité ou à des problématiques relevant de domaines généraux de formation. Elle doit avoir aussi un caractère ouvert en quoi « elle permet à l'élève d'explorer plusieurs pistes de solution plutôt que d'appeler une seule solution et une seule réponse, comporte des tâches variées, favorise l'utilisation de différents médias de recherche et peut donner lieu à divers types de productions. » (Ibid., p. 342). Bref, l'enseignant va mettre en application la compétence professionnelle 3 qui permet de faire : « la conception et la planification des activités et des situations d'enseignement et d'apprentissage constituent un moment pédagogique fort au cours duquel l'enseignante ou l'enseignant prévoit l'essentiel de ce qu'elle ou il devra mettre en œuvre pour favoriser les apprentissages et leur progression. » (Gouvernement du Québec, 2020, p.54).

Enfin, une SAÉ est complexe lorsqu'elle oblige l'élève à mobiliser des connaissances historiques ainsi que de nombreux éléments du programme de formation. La SAÉ doit aussi faire appel aux trois compétences disciplinaires, aux compétences transversales et établir des liens avec les domaines généraux de formation ainsi qu'avec d'autres disciplines, comme le français. En fait, selon la visée de la compétence professionnelle 4 : « La mise en œuvre et la supervision des situations d'enseignement et d'apprentissage coïncident avec un autre moment pédagogique important, soit l'interaction avec le groupe classe. Elles concernent donc l'action proprement dite de l'enseignante ou de l'enseignant avec ses élèves en vue de soutenir leurs apprentissages

en fonction des contenus des programmes d'études. » (Gouvernement du Québec, 2020, p.56)

Un autre élément du contexte pédagogique précisé dans le PFEQ est l'évaluation des apprentissages. Il y a des valeurs qui sont privilégiées à l'intérieur de la politique d'évaluation car, dans le cadre d'évaluation des apprentissages en HEC, on vise l'égalité des chances ainsi que la réussite pour tous les élèves. Les valeurs sont scindées en deux groupes : le premier concerne les valeurs fondamentales que sont la justice, l'égalité, ainsi que l'équité; le deuxième comprend des valeurs instrumentales, soit la cohérence, la rigueur et la transparence. D'ailleurs, ces éléments font partie de la compétence professionnelle 5, *évaluer les apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2020, p.58).

1.2.4 Question de recherche

À la suite des constats d'expérience et des lectures effectuées, nous posons la question suivante :

De quelles manières les enseignants d'univers social peuvent-ils guider les élèves dans l'utilisation des documents historiques afin de les initier à la méthode historique?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous exposons le cadre de référence. Nous présentons les principaux concepts sur lesquels s'appuie notre essai, en lien avec la didactique de l'histoire, les compétences en recherche et en littératie de même que l'apprentissage par la lecture.

2.1 Didactique de l'histoire

Les écrits du didacticien Robert Martineau (1999 et 2010) sur les fondements et les pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école, et les travaux de recherche sur les pratiques enseignantes en classe d'histoire nourrissent notre cadre de référence.

2.1.1 Approche pédagogique en histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire.

En lien avec le programme de formation, l'approche pédagogique est un élément qui doit faire partie du cadre de référence. Cette approche amène vers des stratégies à préconiser pour faire développer les compétences prescrites pour la discipline historique. Aussi, dans le cadre de l'approche pédagogique, il faut prendre en considération le type de SAÉ qui doit être mis en place afin de correspondre aux attentes des domaines généraux de formation et des compétences disciplinaires et transversales dans la perspective aussi de créer des liens avec les autres disciplines.

Parallèlement au domaine des compétences disciplinaires, nous nous devons de développer le concept de l'approche pédagogique. Nous le divisons en deux volets : les activités d'apprentissage et la méthode préconisée en classe. Afin de construire ce lien

entre les compétences disciplinaires et l'approche pédagogique, nous référons aux écrits de Martineau sur la pensée et la méthode historique (1999 et 2010).

En ce qui concerne les activités d'apprentissage, « un enseignement de l'histoire rationnellement fondé portera une attention particulière au choix d'activités d'apprentissage proposées aux élèves dans le cadre de la démarche qui leur donne sens. (sic) » (Martineau, 1999, p. 109). La tradition fut tout le contraire pendant longtemps, puisque l'enseignement de l'histoire était vu comme un exposé magistral de la matière par l'enseignant, suivi de la réalisation d'activités dans les pages d'un cahier d'exercices. Ceci est loin de rencontrer les visées actuelles de l'enseignement de l'histoire. En effet, « les activités d'apprentissage sont les moyens des visées pédagogiques de l'enseignement et doivent, à ce titre, faire l'objet d'un choix éclairé et à leur mesure. » (Ibid., p. 109).

Il est essentiel de se rappeler qu'une activité d'apprentissage, en éducation, est un « geste posé par l'élève et dont l'exécution ou, la répétition prétend favoriser ou générer un apprentissage. » (Ibid., p.109) En gardant ces éléments en tête, l'activité d'apprentissage doit répondre à certains critères. Donc, en classe d'histoire, une activité doit être signifiante, en ce sens « qu'elle suscite de l'intérêt chez les élèves parce qu'elle a du sens, qu'elle les concerne, qu'elle présente un défi réaliste pour eux et s'insère dans une séquence dont ils peuvent percevoir la cohérence. » (Ibid., p. 109). Une activité doit être aussi pertinente : une intention de la part de l'enseignant de faire développer certaines compétences ou d'acquérir certaines connaissances par les élèves. Aussi, l'activité d'apprentissage doit être économique en temps, en énergie cognitive et en ressources. Enfin, elle doit être adaptée à la nature et à la taille du groupe d'élèves, ainsi qu'à la personnalité de l'enseignant qui doit en gérer l'évolution. Il est important de mentionner aussi que « ce qui intéresse les élèves en classe d'histoire, ce sont non seulement les thèmes historiques, qui les passionnent, mais surtout, à leur propos, les activités d'apprentissage dont ils peuvent aisément comprendre la nature, l'enjeu, et dans lesquelles ils se réalisent et réussissent. » (Ibid., p.110). À cet égard, de multiples possibilités

d'activités d'apprentissage existent. Celles-ci se distinguent surtout par les apprentissages qu'elles rendent possibles par les ressources qu'elles nécessitent et, finalement, par la séquence et la démarche des élèves dans lesquelles elles peuvent s'insérer.

Pour ce qui est de l'approche pédagogique, il est primordial de retenir que c'est l'approche par problèmes qui est mise de l'avant à l'intérieur du matériel pédagogique de l'univers social. D'ailleurs, Martineau confirme que c'est l'approche à privilégier. Cela s'inscrit dans la perspective socioconstructiviste que préconise le programme de formation. Il faut d'abord rappeler que la « situation-problème » désigne un dispositif didactique aux caractères singuliers mais aussi à géométrie variable (*Ibid.*, p. 169). Ceci signifie qu'il existe plusieurs sortes de problèmes et de situations problèmes pouvant être abordés en classe d'histoire.

2.1.2 La méthode et la pensée historiques

Élaborée à la fin des années 1990, cette théorie fut un des documents de base de la conception de la réforme au sein du système québécois de l'éducation. D'ailleurs, on retrouve de nombreux éléments de la pensée de Martineau dans les trois compétences disciplinaires mises sur pied pour le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire.

Comme le mentionne Martineau : « l'expérience des professeurs constitue la porte d'entrée incontournable, le filtre nécessaire, de tout projet d'innovation ou d'adaptation de la pratique. » (*Ibid.*, p. 97). C'est donc en tant que des penseurs de l'histoire, et non pas seulement des spécialistes de l'enseignement de l'histoire, c'est-à-dire des connaisseurs, que les enseignants seront en mesure d'amener les élèves à accomplir les activités d'apprentissage.

Le second ouvrage de Martineau (2010) aborde les fondements et les pratiques de l'enseignement de l'histoire. Il est divisé en deux parties : fondements et pratiques. Dans

la partie sur les fondements, il est question des aspects épistémologiques et didactiques. Martineau expose que :

« Raisonner un problème en histoire, c'est essentiellement mettre en œuvre une démarche intellectuelle : formuler des hypothèses à partir des questions que le problème fait surgir, chercher des sources d'informations et en faire la critique, recueillir et traiter ces informations avec la perspective du temps pour, finalement, expliquer le problème, en proposant une conclusion, une interprétation, une synthèse, un récit » (Martineau, 2010, p. 33).

Selon l'auteur, des fondements épistémologiques de la discipline découlent des principes didactiques.

« la didactique étudie les gestes posés par la pédagogie afin de lui fournir les bases conceptuelles et scientifiques qui, dans le passé, lui ont souvent fait défaut en laissant l'enseignant un peu dérouté devant l'inefficacité soudaine de méthodes ou de stratégies qui avaient pourtant semblé productives auparavant ou qui donnaient des résultats douteux avec certains groupes d'élèves. » (2010, p. 56).

À l'image de ce qui s'est produit au Québec et ailleurs dans le monde, la didactique de l'histoire s'est affirmée comme: « une science de l'éducation » dont l'objet d'étude est la *situation pédagogique*, celle qui met en action un agent - généralement un enseignant – et des élèves à propos d'un objet de savoir (l'histoire), dans un certain milieu (la classe, l'école) » (Ibid., p. 57).

La didactique de l'histoire contient une double visée, tout comme les disciplines à vocation scientifique : diagnostique et prescriptive. La visée diagnostique c'est « qu'elle cherche à comprendre et à expliquer des problématiques reliées à l'une ou l'autre de ces composantes ou à leurs interrelations. » (Ibid., p. 57). En ce qui concerne la visée prescriptive, « elle met ses théories explicatives à la disposition des enseignants afin qu'ils aient une meilleure compréhension de leurs interventions auprès des élèves et qu'ils puissent les adapter pour favoriser leur apprentissage de l'histoire. » (Ibid., p. 58).

L'histoire scolaire propose l'étude de réalités sociales passées. Martineau mentionne que, depuis les trente dernières années, c'est « l'étude des réalités sociales

passées, [qui sert] à doter l'élève d'une culture, d'une perspective, de clés de lecture et d'un mode de pensée historique propres à éclairer sa compréhension des réalités sociales actuelles et sa participation à la vie d'une société davantage plurielle, métissé et démocratique. » (Ibid., p. 66).

Et qu'est-ce que l'on apprend en histoire de nos jours? Afin de répondre à cette question, Martineau nous présente quelques éléments. Toutefois, deux de ces éléments nous paraissent particulièrement importants : les connaissances historiques et les compétences. En ce qui concerne les connaissances, l'auteur cite : « En classe d'histoire, les élèves apprennent à acquérir des connaissances historiques. Ces connaissances peuvent prendre diverses formes, enrichissant par leur nature même leur capacité de lecture des réalités des sociétés passées et présentes sous divers aspects. En classe d'histoire, on apprend des faits, des concepts, des généralisations, des modèles, des théories. » (Ibid., p. 69).

Du côté des compétences, c'est un ensemble que l'on veut développer dans une classe d'histoire dans l'ère contemporaine. Et autant connaissances que compétences peuvent être étroitement exploitées. D'ailleurs, Martineau soutient que « dans la perspective de programmes par compétences, le but ultime de la formation scolaire est de permettre aux élèves d'acquérir un pouvoir de compréhension et d'action. En histoire, tous les savoirs traditionnellement visés (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs, etc.) constituent des ressources mobilisables ultérieurement par les élèves dans l'exercice de leur capacité à lire la réalité sociale avec une perspective historique et à participer de façon éclairée à la vie sociale. Selon lui, la classe d'histoire permet de développer non seulement des compétences disciplinaires (par exemple : « interroger les réalités sociales avec la perspective historique » ; « Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ») mais aussi un certain nombre de compétences génériques, dites *transversales* (par exemple : « Se donner des méthodes de travail efficaces » : « Exploiter les technologies de l'information et des communications » ou « Communiquer de façon appropriée »). » (Ibid., p. 81).

D'ailleurs, l'ouvrage de Martineau (2010) fut un précurseur du *Programme de formation de l'école québécoise*. Sa lecture nous démontre plusieurs liens établis entre la didactique et le PFÉQ. Dans la deuxième partie de l'ouvrage, Martineau fait référence à la pratique de l'enseignement de l'histoire. Dans un des chapitres, l'auteur évoque des moyens pédagogiques à utiliser en classe d'histoire. Dès lors, on amène l'élément de compétence, et Martineau le définit comme suit : « la compétence d'un individu, rappelons-le, est sa capacité de mobiliser ses ressources internes (connaissances, habiletés, attitudes, stratégies cognitives, etc.) ainsi que les ressources externes dont il dispose, dans une situation donnée, pour résoudre des problèmes qui se présentent à lui ou qu'il décide d'affronter. » (Ibid., p. 206) On entend par ressources externes : sources écrites, illustrations, dessins, cartes, plans, documents audiovisuels, tableaux, diagrammes, artéfacts, témoignages, etc. Leur utilisation implique des savoir-faire et des stratégies cognitives.

On peut lire dans le PFÉQ que les sources externes servent à « apprendre à interpréter des documents écrits (articles de journal, lettre, traité, texte fondateur, etc.) [ce qui] est essentiel en histoire et éducation à la citoyenneté. Les documents écrits utilisés dans la discipline sont des reflets de la société qui les a produits. Il faut les utiliser avec un regard historien en vue d'en tirer de l'information. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour aller vers sa portée symbolique et dégager du sens » (MELS, 2007, p.92). « Dans le cadre des situations d'apprentissage proposées aux élèves, « il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour aller vers sa portée symbolique et dégager du sens » (Ibid., p.93). Ainsi, (...), il est possible d'aller plus loin avec les élèves selon les objectifs pédagogiques poursuivis » (Martineau, 2010, p. 212).

D'ailleurs, toujours en lien avec le PFÉQ, un autre auteur dans le domaine de la didactique de l'histoire, Boutonnet (2013), mentionne que : « La méthode historique est donc utilisée pour saisir la complexité d'une réalité sociale. C'est une méthode de travail rigoureuse et raisonnée qui permet la construction d'un savoir historique sur des bases

objectives et intellectuelles complexes. » (p.7). Boutonnet (2013) explique également que : « l'exercice et le développement de la méthode historique passent nécessairement par un travail rigoureux à partir de ressources didactiques variées (textes, sources premières, graphiques, cartes, caricatures, etc. » (p.7-8)

2.2 Développement des compétences de recherche et de littératie

Pour terminer, nous ferons appel aux travaux de Martel sur la littératie en classe d'histoire. L'ouvrage de Martel (2018) nous amène sur la voie du développement de compétences de recherche et de littératie. Ces deux éléments sont essentiels à la réussite scolaire et à la formation de citoyens réflexifs du 21^e siècle. À travers l'ouvrage, il est proposé d'utiliser divers documents (sous support papier ou numérique) afin d'arriver à développer ces deux compétences. Ainsi, les élèves sont invités à bâtir leur compréhension des réalités d'hier à aujourd'hui.

Martel (2018) démontre l'établissement de ponts théoriques et pratiques entre la didactique de l'histoire et celle du français en ce qui a trait à la lecture. Dans la première partie de son livre, Martel (2018) élabore sur la littératie permettant de développer des compétences de recherche et de littératie en classe d'histoire. Elle consacre d'ailleurs un chapitre complet sur les compétences de recherche et de littératie. Elle le commence par deux énoncés qui doivent guider les enseignants :

1- « En classe d'histoire, il est essentiel d'engager les élèves dans une démarche d'enquêtes historiques puisque que c'est à travers ces dernières qu'ils apprennent à s'interroger sur des réalités d'hier et d'aujourd'hui et à construire de manière critique du savoir ». (Martel, 2018, p.76)

2- « En d'autres mots, en plus de cibler les sujets qui sont à étudier (concepts, sociétés ou réalités) et les situations-problèmes ou questions de recherche pouvant possiblement y être associés, il est fondamental de guider les élèves, en recourant notamment au modelage, à chacune des étapes inhérentes à l'enquête » (Ibid., p. 76).

L'auteur mentionne que l'enseignant doit employer une méthode d'enseignement dite explicite centrée sur cinq objectifs:

- Placer les élèves en démarche d'enquête;
- Former les élèves aux étapes de la recherche;
- Former les élèves à l'étude méthodique et critique de documents;
- Former les élèves à la « lecture » de documents;
- Offrir aux élèves un outil d'enquête inédit (*Ibid.*, p. 77).

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, l'autrice met en lumière le recours, en classe d'histoire, à une variété de documents. Elle les divise en trois grandes catégories : les documents informatifs, les documents fictionnels et ceux relatifs à l'enquête culturelle. Pour notre propos, nous nous attardons sur les documents informatifs et fictionnels.

2.2.1 Exploitation de documents informatifs et fictionnels

Les documents informatifs ont une visée : d'informer explicitement en menant à la construction des savoirs sur le monde. « Les documents que nous qualifions d'informatifs énoncent généralement des faits vérifiables et l'information proposée est organisée et hiérarchisée. Bien que les documents informatifs permettent de découvrir des connaissances nouvelles, ils ne sont pas toujours purement informatifs et objectifs. On peut parfois y retrouver un mélange d'informations, d'explications et d'argumentations, voire d'opinions » (*Ibid.*, p. 116). « Au sein des nombreux documents pouvant être utilisés en classe d'histoire, les documents informatifs occupent légitimement une place centrale puisqu'ils constituent des piliers documentaires en contexte de recherche et d'enquête » (*Ibid.*, p. 117).

Quant aux documents fictionnels, ils « réfèrent à l'histoire profane plutôt qu'à l'histoire savante, [et] sont nombreux et de types variés; ils sont composés de textes, d'images ou de sons » (*Ibid.*, p. 156). Parmi les documents fictionnels figurent : les romans, les albums de fiction illustrées; les bandes dessinées; les films et les séries de fiction; les radio-feuilletons et les chansons à caractère historique. Une bonne majorité de

ces documents provient de l'imagination des auteurs. « Bien qu'ils ne visent pas explicitement à informer, ces documents proposent des récits, qui tout en stimulant l'imaginaire, permettent de se plonger dans l'histoire des hommes et des femmes d'hier » (Ibid., p. 157).

2.2.3 Engager les élèves dans un travail d'enquête et de recherche

En tant que pédagogue, nous pouvons avoir recours à ces documents dans le but de varier les stimuli afin de motiver les élèves à s'engager dans un travail de recherche et d'enquête. « S'il est évidemment nécessaire de recourir, dans une démarche d'enquête complète, à des documents qui visent explicitement à informer, il est tout à fait possible et surtout pertinent d'exploiter, en classe d'histoire, les documents fictionnels qui permettent d'approcher autrement – et souvent avec plus d'humanité – le passé » (Ibid., p. 157). Puisque ces documents permettent d'« offrir aux élèves la possibilité de recourir à des documents qu'ils « consomment » spontanément sous de nombreuses formes dans leur vie extrascolaire [, cela] permet de surcroit de lier davantage l'école aux pratiques culturelles des élèves » (Ibid., p. 157).

Toutefois, lorsqu'il y a utilisation de ce type de documents en classe d'histoire, on doit s'assurer qu'ils sont le plus réaliste possible. « Outre le fait qu'ils racontent une histoire, les documents sélectionnés doivent, par la bande, informer ou du moins permettre de réfléchir dans une perspective historique » (Ibid., p. 159).

« C'est à l'aide de la méthode historique, qui sous-tend une lecture fine et une critique de ces sources, que les historiens parviennent à reconstituer l'Histoire ». (Martel dans Éthier et al., 2014, p. 163). En effet, les documents écrits demeurent la source principale de référence de tous les historiens. « Dans la perspective de la lecture de documents écrits, cette méthode exige de dépasser la maîtrise du décodage et de la compréhension pour aller vers la portée symbolique et la construction d'interprétations diverses » (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 164).

2.3 L'apprentissage par la lecture

Décoder et comprendre des documents constituent la porte d'entrée de la lecture en histoire. D'ailleurs, il faut lire pour comprendre, mais surtout lire pour apprendre. « Bien que la lecture en histoire puisse être divertissante, elle suppose invariablement le souci d'acquérir des nouvelles connaissances ou d'en construire afin de les réinvestir et de mieux comprendre les sujets d'étude ciblés » (Martel, 2014, p. 166). Ce qui nous ramène à l'apprentissage par la lecture (APL). « En plus d'avoir à choisir ses textes (ou ses sources, dans le cas de l'histoire), de les lire et de les comprendre, le lecteur dans le contexte de l'APL doit traiter l'information écrite pour en tirer des connaissances nouvelles » (Ibid, p. 167). « Pour ce faire, il doit s'appuyer sur ses acquis (entre autres ses connaissances antérieures) qui agissent comme médiatrices dans l'engagement » (Ibid., p. 167). « De même, il doit recourir aux stratégies d'autorégulation et aux stratégies cognitives qui permettent de lire pour véritablement acquérir ou construire des connaissances » (Ibid., p.167).

Ces stratégies sont essentielles pour l'APL, car « elles permettent d'investir la lecture d'une source écrite dans la perspective spécifique de l'apprentissage. L'objectif poursuivi : lire, reconstituer le passé et apprendre » (Ibid., p. 167).

Martel précise quelques détails sur l'APL. « Durant cette première lecture, le lecteur doit, bien entendu, porter une attention particulière aux informations historiques : les noms de lieux ou de personnes, les références à un personnage connu ou à un évènement, les dates, etc. » (Ibid., p.169).

Dans la même veine, l'autrice précise, en se référant à Martineau (2010) : « La stratégie pédagogique la plus favorable à la maîtrise d'habiletés techniques et intellectuelles, dont la lecture en histoire des sources écrites, doit se déployer en trois temps : 1) l'apprentissage médiatisé (le recours donc à la modélisation par l'enseignant); 2) la pratique guidée durant laquelle l'enseignant agit comme un guide; 3) la pratique

autonome dans le cadre de situations multiples et variées (Martineau, 2010) » (Martel, 2014, p. 173).

Cette modélisation implique pour l'enseignant qu'il présente, par exemple, la critique externe en précisant son utilité, ses avantages et les raisons de son utilisation en histoire. Cela fait, il doit par la suite se donner en modèle, à partir de l'étude d'une source donnée, en explicitant et en verbalisant à haute voix les différentes questions qu'il importe de se poser pour réaliser la critique externe. « Afin de favoriser la pratique autonome de l'élève, l'enseignant doit aussi mettre en lumière les moments où il convient de mettre en pratique l'habileté visée. Bien entendu, il doit aussi fournir des occasions variées de pratique » (Ibid., p. 173).

Comme pratique, rappelons que l'enseignant peut proposer de réaliser des exercices en présentant des articles de revues ou de journaux. Au secondaire, « l'élève doit être invité à travailler différentes sources et il doit apprendre, par la modélisation, à appliquer à la lecture de chacune d'elles les étapes de l'observation, de la critique externe et interne, de l'interprétation et de la corroboration » (Ibid., p. 174).

2.4 Objectif de l'essai

L'objectif de cet essai consiste à identifier les diverses manières par lesquelles les enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire, peuvent guider les élèves dans l'utilisation des documents historiques, afin de les initier à la méthode historique.

Par ailleurs, cet essai contribuera à contribuer au développement de nos compétences professionnelles n° 1 associée au rôle de médiateur culturel (Gouvernement du Québec, 2020, p.48-49), et n° 3 en lien avec la planification didactique (Ibid., p.54-55).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous abordons la méthodologie de notre essai. En premier lieu, nous exposons la démarche de la recherche. Ensuite, nous présentons les outils de collecte des données, les participants, le déroulement de l'enquête, puis le traitement et l'analyse des données.

3.1 Démarche de recherche

Rappelons notre question de recherche : « De quelles manières les enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté peuvent-ils guider les élèves du premier cycle du secondaire dans l'utilisation des documents historiques afin de les initier à la méthode historique? » Afin de répondre à cette question, nous avons opté pour une démarche de recherche qualitative et compréhensive. Selon Paillé et Mucchielli (2021), ce type de recherche en sciences humaines et sociales consiste en : « une faculté de l'esprit cherchant à se relier au monde et à autrui par les divers moyens que lui offrent ses sens, son intelligence et sa conscience. » (p. 37) L'auteur enchaîne avec d'autre précisions : « Elle est, pour ainsi dire, une activité de tous les jours chez l'acteur comme chez le chercheur; pour celui-ci, au surplus, elle n'est pas confinée à la conceptualisation de données de terrain, elle s'exerce également dans la construction de son objet d'étude, dans la sélection de ses participants, dans le choix des sites. » (Ibid., p. 37).

Selon Fortin et Gagnon (2022), « la recherche qualitative met l'accent sur la compréhension et repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants. » (p. 24) Les auteurs approfondissent leurs définitions en ajoutant : « La recherche qualitative sert à comprendre le sens de la réalité sociale dans lequel s'inscrit l'action; elle fait usage du raisonnement inductif ou abductif et vise une compréhension élargie des phénomènes. » (p.24) Ainsi : « Le chercheur explore, observe,

décrit, interprète et évalue le milieu et le phénomène tels qu'ils existent, mais il ne les mesure ni ne les contrôle. » (p.24)

Ainsi, dans notre recherche, nous tenons à « faire ressortir la signification que le phénomène étudié revêt pour les personnes. » (Ibid., p.24) En effet, lors de la présentation des résultats dans les prochains points : « les résultats sont présentés sous forme narrative et contiennent des extraits d'entrevue ou de conservation. » (Ibid., p.25) Donc, l'outil qu'est l'entrevue se prête à la collecte de données qualitatives, qui feront l'objet d'une analyse qualitative de contenu.

3.2 Outils de collecte d'information

Comme mentionné plus haut, les outils de collecte d'informations privilégiés pour cet essai de recherche sont un questionnaire remis en ligne ainsi qu'un guide d'entretien. D'ailleurs, les auteurs Fortin et Gagnon apportent quelques précisions à l'approche méthodologique de l'entrevue. « L'entrevue consiste en un mode particulier de communication verbale qui s'établit entre deux personnes : un intervieweur qui recueille l'information et un répondant qui fournit les données. » (Ibid., p.164)

Selon les auteurs, le but de cette technique d'enquête : « est de recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un évènement ou d'un phénomène vécu par les participants, conformément à l'intention du chercheur. » (Ibid., p. 164).

De cette façon, « La collecte des données, pendant l'entrevue non structurée, comprend non seulement les mots utilisés par les participants, mais aussi les notes ou les expressions liées au contexte. » (Ibid, p.165). Nous croyons qu'il est essentiel de laisser toute la latitude possible aux acteurs impliqués dans la recherche par la formulation de questions ouvertes, car elles « comportent l'avantage d'encourager la libre expression de la pensée et de permettre un examen approfondi de la réponse du participant. » (Ibid., p. 165). En effet, « Elles favorisent le contact direct avec l'expérience individuelle de celui-ci et l'obtention d'informations sur des sujets complexes et chargés d'émotion. » (Ibid., p. 165).

Afin de recueillir les manières de procéder des enseignants et les recommandations que leur formulent des conseillers pédagogiques quant à l'utilisation de documents historiques pour l'initiation d'élèves à la méthode historique, nous avons élaboré un guide d'entrevue composé de sept (7) questions ouvertes avec quelques sous-questions.

Nous commencerons par la publication d'une copie du questionnaire que nous avons soumis à chacun des participants, soit un document Word :

- 1- Quelles sont les manières que nous pouvons employer pour arriver à faire travailler les sources documentaires auprès des élèves?
- 2- a) Quelles sont les stratégies, selon vous, qu'un enseignant doit utiliser afin d'aider les élèves à développer la méthode historique ou tout autre méthode d'analyse documentaire?
 - b) Et quelles sont les stratégies que vous privilégiez dans vos salles de classe?
- 3- D'après vous, quels sont les types de documents à privilégier en situation d'évaluation?
- 4- En quoi l'APL (apprentissage par lecture) peut-il aider les élèves à s'approprier les sources documentaires?
- 5- a) Dans le contexte pédagogique qui prévaut actuellement, soit le PFÉQ, quelles sont les activités d'apprentissage que vous avez tenté de mettre en place afin d'atteindre les objectifs fixés par le ministère?
 - b) Comment évalueriez-vous votre niveau de réussite avec les élèves?
- 6- Jusqu'à quel point un enseignant doit-il utiliser l'enseignement explicite dans une salle de classe? Quels sont les outils dont il doit se servir?
- 7) Et, pour conclure, comment peut-on favoriser une démarche chez les élèves de 1^{er} cycle du secondaire en lien avec la méthode historique?

3.3 Participants

Le recrutement des participants s'est effectué par une approche directe dans notre milieu scolaire. Nous avons abordé chacun d'entre eux en leur soumettant notre sujet et notre questionnement. Par la suite, nous leur avons transmis par courriel un questionnaire afin qu'ils puissent le remplir. Une fois le questionnaire complété, nous avons eu une

discussion, en présentiel ou en virtuel, afin d'obtenir un peu plus de précision. Nous avons approché trois personnes.

La première personne recrutée (A) est une conseillère pédagogique en univers social au centre de service scolaire des Grandes-Seigneuries sur la Rive-Sud de Montréal. Elle travaille au service éducatif depuis 2019 et elle est impliquée tant au niveau primaire que secondaire. Issue du milieu de l'enseignement collégial, cette conseillère a eu l'appel du réseau public d'enseignement et sa mission est de tenter d'acquérir une approche différente en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages.

Au moment de l'enquête, la deuxième personne interrogée (B) est un enseignant en univers social au premier cycle du secondaire. Ce dernier travaille dans le centre de service scolaire des Grandes-Seigneuries. Il enseigne à l'école des Timoniers de Sainte-Catherine depuis une quinzaine d'années.

La troisième personne (C) est un enseignant en univers social au premier cycle du secondaire. Celui-ci travaille également dans le centre de service scolaire des Grandes-Seigneuries. Il enseigne à l'école des Timoniers de Sainte-Catherine en 2^e secondaire. Sa formation est en enseignement de l'univers social, mais il a tout de même touché à d'autres disciplines.

3.4 Déroulement de l'enquête

L'enquête a été réalisé en deux étapes, en utilisant le même canevas. Nous avons tout d'abord sollicité la collaboration de chacun des participants et leur avons acheminé le questionnaire par courriel ou par l'application Teams. Une fois que les questionnaires furent remplis par chacun des participants, nous avons tenu une rencontre individuelle avec chacun d'entre eux, en présence ou à distance, afin de discuter un peu plus en détail des réponses.

3.5 Traitement et analyse des données

Dans un premier temps, nous avons rassemblé les trois questionnaires écrits que nous avions reçus. Pendant l'entrevue, nous avons complété les questionnaires écrits

d'explications données par chacune des personnes participantes. Par la suite, nous avons effectué une analyse qualitative de contenu en lien avec les questions afin de trouver des points communs ou des différences. Nous avons regroupé de façon manuelle, dans un fichier Word, les réponses parmi lesquelles nous retrouvions des éléments similaires.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous présentons les résultats selon chacune des questions posées.

4.1 Première question

Quelles sont les manières que nous pouvons employer pour arriver à faire travailler les sources documentaires auprès des élèves? À cette question, les trois participants étaient unanimes sur les éléments suivants.

Les enseignants peuvent utiliser plusieurs façons de faire travailler les sources documentaires. Une première façon est d'effectuer une prise de notes. En effet, la prise de notes permet à l'élève de réaliser une synthèse de ce qu'il a lu ou vu au moment de l'analyse de ces sources. Il peut aussi être intéressant de faire une prise de notes un peu moins traditionnelle en créant des schémas. Cette action va se concrétiser au moment où l'enseignant fait de la modélisation en employant divers supports comme des images, des extraits de livres, des présentations vidéo ou des diaporamas ainsi que des textes.

Une deuxième façon serait d'effectuer du partage d'informations en formant des petits groupes. C'est une méthode de travail qui favorise le partage des idées et des points de vue des élèves. Ainsi, ils seront en mesure d'obtenir une vue d'ensemble plus détaillée et une compréhension plus approfondie des sources pouvant être travaillées en classe.

Une troisième façon d'effectuer la tâche est par le partage en grand groupe. Même si cette approche est similaire à la précédente, elle permettra à l'élève d'avoir une vision encore plus élargie de la source concernée. De plus, l'enseignant peut récupérer les points de vue des élèves, en y ajoutant des informations qui peuvent être pertinentes pour la compréhension de tout le groupe.

Finalement, le fait de mettre en relation plusieurs sources documentaires permet à l'élève de faire des liens entre les différentes sources présentées. L'élève a donc l'occasion de confirmer ou d'apprendre par lui-même un enchaînement d'évènements ou de phénomènes historiques.

Il faut donc faire travailler les sources en utilisant le mode d'enquête. Ainsi, les élèves se questionnent et sont encouragés à aller chercher de l'information.

4.2 Deuxième question

a) Quelles sont les stratégies, selon vous, qu'un enseignant doit utiliser afin d'aider les élèves à développer la méthode historique ou toute autre méthode d'analyse documentaire?

Pour cette question, les participants sont en accord sur le fait de procéder en étapes. La première étape, pour aider les élèves, devrait passer par la modélisation d'une analyse de sources. L'enseignant peut donc mettre l'accent sur plusieurs éléments d'analyse auxquels l'élève n'aura pas nécessairement réfléchi ou vu. En effet, à chaque réalité sociale vue, en histoire, on doit employer la méthode historique sur une base régulière. Ensuite, la mise en action est essentielle afin de s'assurer de la compréhension des élèves. Pour terminer, un retour peut être faire de manière personnelle ou en grand groupe. Ceci a pour but de faire une rétroaction sur les éléments qui ont été bien réussis et ceux qui ont été moins bien réussis. En dernier, il faut aussi expliquer où se situe la ou les erreur (s) et comment la ou (les) corriger.

b) Et quelles sont les stratégies que vous privilégiez dans vos salles de classe?

La stratégie de la modélisation est privilégiée par chacun des participants. Il faut parvenir à séquencer la tâche et à la pratiquer. L'approche pédagogique permettant cela est l'approche par projet, par questions-problèmes. En effet, celle-ci permet de circuler pendant le travail et de questionner les élèves. Cette façon de faire permet de voir le raisonnement que les élèves font lors de l'analyse de documents. Ainsi, cela permet de rediriger les raisonnements pouvant poser un problème. Le travail réalisé par les élèves

peut se présenter sous la forme de mini-leçons et même de travail en sous-groupe. L'élève se posera donc des questions-problèmes, et il sera en action dans la recherche d'informations.

4.3 Troisième question

D'après vous, quels sont les types de documents à privilégier en situation d'évaluation?

Les participants croient qu'une diversité de documents doit être utilisée lors des évaluations. En revanche, il faut s'assurer que ces documents ont été vus et travaillés en classe au préalable. Un amalgame de plusieurs documents amènent l'élève à utiliser plusieurs approches lors de l'analyse documentaire. Par exemple, on peut utiliser la lecture d'un court texte, l'observation par une image ou encore le raisonnement mathématique lors de l'analyse d'un graphique. On peut également ajouter comme exemple des cartes géographiques ainsi que des lignes du temps. L'élève doit être en mesure d'interpréter et d'analyser tout type de source documentaire.

4.4 Quatrième question

En quoi l'APL (apprentissage par lecture) peut-il aider les élèves à s'approprier les sources documentaires?

Selon les participants, l'apprentissage par la lecture est l'élément central en univers social. La raison est qu'une grande partie des documents qui peuvent être analysés seront des textes, des extraits de livres historiques dans des manuels (sources secondaires), des graphiques, etc. Donc, les élèves doivent être en mesure de bien comprendre ce qu'ils lisent. Et, c'est une problématique encore plus répandue de nos jours avec le numérique qui prend de plus en plus de place dans nos vies. En étant surchargé par différents moyens d'informations, les élèves peuvent facilement se retrouver submergés. Il faut donc leur apprendre à trier et à valider la pertinence des informations, c'est ce que l'APL nous permet de faire. En effet, cela leur montre comment interpréter et analyser les informations

pour être en mesure de comprendre, de faire des liens et de prendre des décisions éclairées en tant que futurs citoyens.

Les stratégies de lecture sont enseignées en français. Ce sont des acquis que les élèves doivent maîtriser et parvenir à transférer en contexte de sources documentaires en univers social. Et, il faut arriver à effectuer un arrimage entre les deux disciplines.

4.5 Cinquième question

a) Dans le contexte pédagogique qui prévaut actuellement, soit le PFÉQ, quelles sont les activités d'apprentissage que vous avez tenté de mettre en place afin d'atteindre les objectifs fixés par le ministère?

Au départ, il y a un travail en amont qui est réalisé par l'enseignant. Cela se traduit par une réflexion et la planification. Ensuite, une étape à accomplir avec les élèves est de leur présenter les opérations intellectuelles à utiliser en classe d'univers social. Ainsi, les élèves sont conscients du chemin qu'ils doivent emprunter lorsque des questions leur seront demandés. De plus, l'enseignant présente ses opérations sous diverses formes d'activités : projets, quiz, situations géographiques et temporels. Les élèves doivent être mis devant des documents valides, que l'enseignant choisit au préalable. Finalement, les élèves sont accompagnés par leurs enseignants lors de leurs premières tentatives d'analyse afin qu'ils débutent leur apprentissage correctement.

Comme le mentionne l'homme de lettre français Nicolas Boileau : « *Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément* ». Et cela s'applique parfaitement aux objectifs en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise.

b) Comment évalueriez-vous votre niveau de réussite avec les élèves?

Jusqu'à maintenant, les participants constatent que les élèves ont de la difficulté lors de l'analyse de documents, plus particulièrement au premier cycle du secondaire. Ce sont surtout les documents graphiques ou iconographiques qui sont problématiques. Pour les utiliser, les élèves ont besoin de beaucoup d'accompagnement de la part de

l'enseignant. C'est dans cette situation que l'enseignant va amener les élèves à développer leur compréhension en les questionnant.

En ce qui concerne les documents écrits, des difficultés se présentent aussi. L'enseignant doit donc prendre le temps de faire un accompagnement rigoureux afin que les élèves développent de bons réflexe d'analyse. Et, bien sûr, tout ceci a un lien avec le niveau de motivation des élèves, c'est-à-dire être prêt à travailler afin de les amener un peu plus loin.

Il est à noter que la participante A, une conseillère pédagogique, n'a pas voulu répondre à ces deux questions, par souci de transparence envers les professionnels de l'enseignement.

4.6 Sixième question

Jusqu'à quel point un enseignant doit-il utiliser l'enseignement explicite dans une salle de classe?

Cet enseignement est essentiel lors de la présentation de nouvelles techniques d'analyse ou la présentation de nouveaux types de documents. L'outil principal est la projection d'un document au tableau pour que l'enseignement montre clairement toutes les étapes de son raisonnement avec des traces écrites. L'enseignement explicite doit toujours faire partie prenante d'un cours, puisque cela manifeste les attentes que l'enseignant veut obtenir.

De quels outils doit-il se servir?

Cet enseignement se matérialise de plusieurs façons : cahier de révision, notes de cours, dossiers documentaires, sources numériques, cahiers d'activités, cartes. L'enseignement explicite devrait se faire également sur les comportements attendus et les opérations intellectuelles à réaliser afin qu'ils puissent développer une méthode de travail enrichie, car il y a un constat que l'on voit en classe : les élèves sont souvent passifs dans leurs apprentissages.

Autre élément cité par les participants qui semble avoir été démontré par la recherche en didactique de l'histoire : il importe d'intégrer l'enseignement explicite tout comme la flexibilité et les fonctions exécutives à même la planification. L'organisation est primordiale pour s'assurer d'offrir le temps aux élèves pour s'approprier les techniques, la démarche et les opérations intellectuelles.

4.7 Septième question

Comment peut-on favoriser une démarche d'apprentissage chez les élèves du premier cycle du secondaire en lien avec la méthode historique?

Plusieurs façons de favoriser une telle démarche d'apprentissage peuvent s'offrir aux enseignants. En effet, la recherche démontre bien l'importance de mettre l'élève en action et en résolution de problèmes. La modélisation des stratégies et le partage de stratégies entre les élèves sont démontrés comme bénéfiques. Il faut amener les élèves à se questionner et susciter leur curiosité pour les enjoindre à trouver des pistes de réponses.

Un bon exemple de démarche est le jeu sérieux. Les jeux sérieux permettent de pratiquer la méthode historique. Un autre exemple consiste en des tâches proposées par l'application *Discovery Tour* qui amène les élèves à se poser une question et à rechercher les éléments de réponse dans l'univers créé par Ubisoft, mais aussi à l'aide d'une recherche documentaire. L'environnement du jeu vidéo est une source de questionnement pour les élèves et représente un levier pour l'enseignement de la méthode historique par les enseignants.

Marc-André Éthier (2014) apporte une autre idée fort intéressante proposant d'inviter les élèves à lire différents documents sur un même thème, événement, sujet, etc. ayant des points de vue contradictoires. Dans un tel contexte, l'élève peut se questionner sur la situation en tenant compte d'avis contraires qui lui permette de mieux comprendre le sujet traité. Encore ici, il peut se questionner et aller vérifier ses hypothèses par une recherche.

Mais, il reste que la meilleure façon pour favoriser une bonne démarche est de faire des analyses de documents à plusieurs reprises. La pratique courante d'analyse va nécessairement rendre les élèves plus à l'aise avec les techniques. Il faut favoriser diverses façons d'analyser les documents par les élèves.

4.8 Résumé

En résumé, en réponse à la question de départ, *De quelles manières les enseignants d'univers social peuvent-ils guider les élèves dans l'utilisation des documents historiques afin de les initier à la méthode historique?* nos participants nous ont donné des renseignements très pertinents sur l'approche et la mise en application de la méthode historique pour les élèves du premier cycle du secondaire.

CHAPITRE V

DISCUSSION

À la lumière des résultats de notre enquête et des questions que nous nous étions posées au départ, ainsi que des travaux évoqués dans notre cadre de référence, nous avons remarqué que plusieurs éléments avaient des points en commun. Voici un retour sur ces éléments.

5.1 Lien avec le problème général de recherche

Lorsque nous avons élaboré sur ce problème, nous avons mentionné que les élèves ont des lacunes en ce qui concerne les connaissances antérieures. C'est également un élément que les participants à l'enquête ont soulevé lors de leur réponse à la question 5 en lien avec le niveau de réussite. En effet, les participants constatent que les élèves ont de la difficulté lors de la présentation d'activités d'apprentissage impliquant de l'analyse de documents. C'est une compétence que les élèves n'ont pas eu la chance de développer dans les années antérieures, d'où la complexité de la tâche lorsqu'ils arrivent au secondaire.

5.2 Lien avec le Programme de formation en Histoire et éducation à la citoyenneté

Le lien entre le PFÉQ et les réponses aux questions d'enquête est bel et bien présent. Lorsque l'on se retrouve en contexte pédagogique, autant la recherche que les réponses aux questions d'enquête sont liées. Comme exemple, le PFÉQ demande d'amener les élèves à se questionner, s'interroger sur les réalités et tenter de trouver des réponses en se servant de diverses méthodes de recherche. Les élèves doivent effectuer des liens entre ce qu'ils savent et ce qu'ils découvrent, tout en les partageant avec les autres élèves et avec l'enseignant. C'est par le biais de la prise de notes qu'ils gardent des traces de leur démarche, et c'est exactement ce que les participants à notre enquête nous ont déclaré lors de leurs réponses à la toute première question. Ils incitent aussi au partage d'informations en petits groupes et en grand groupe au terme d'une séquence d'enseignement.

5.3 Lien avec les travaux de Robert Martineau

5.3.1 Approche pédagogique en HEC

Autant Martineau (2010) que nos participants mentionnent que l'approche à privilégier est l'approche par problèmes. En effet, c'est un moyen de placer l'élève en mode de raisonnement, de faire de l'analyse de documents. Donc, l'élève se retrouvera en action dans la recherche d'informations, dans une perspective socioconstructiviste.

5.3.2 La méthode et la pensée historique

Dans le cadre de la troisième question dans le guide d'entretien, les participants mentionnent que les types de documents à utiliser doivent être diversifiés. C'est également ce que nous mentionne Martineau lorsque l'on doit employer la méthode et la pensée historique. Que ce soient des documents écrits, images, cartes, etc., tous sont unanimes sur le fait que ceux-ci sont essentiels afin d'amener les élèves à analyser et à interpréter.

5.4 Lien avec le développement des compétences de recherche et de littératie

Il existe une corrélation entre les travaux de Virginie Martel (2018) ainsi que la question 6 et 7 du guide d'entretien de nos participants. En tant qu'enseignant, il faut guider les élèves en utilisant la modélisation. Cette stratégie est en lien avec l'enseignement explicite, car cela permet de placer l'élève au centre de son apprentissage. Ainsi, le raisonnement que nous devons solliciter chez l'élève doit se réaliser à l'aide d'objectifs allant de placer l'élève en démarche d'enquête à la lecture de documents, pour ne nommer que ceux-ci.

5.4 L'apprentissage par la lecture

Comme nous l'avons mentionné plus haut, lire et comprendre des documents constituent la porte d'entrée de la lecture en histoire. En effet, les personnes participantes à l'entretien ont bien énoncé l'importance de cet apprentissage, puisqu'il permet de trier et de valider les informations qui sont pertinentes. Martel (2018) mentionne également que cette méthode de travail amène l'enseignant à développer des habiletés de lecture, d'analyse et d'interprétation chez les élèves.

CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, nous avons exposé quelques façons de guider les élèves dans l'utilisation des documents historiques dans le but de les initier à la méthode historique. En effet, nous avons été en mesure de démontrer que, autant dans la littérature que dans la pratique, les deux environnements sont liés. Nous avons été en mesure de démontrer que les méthodes d'enseignement utilisés dans les salles de classe répondent à l'approche pédagogique qui doit être préconisée dans les écoles québécoises. Aussi, par cette recherche, nous avons voulu jeter un regard sur les stratégies et les moyens à employer afin d'initier les élèves à la méthode historique. Et, nous avons fait le constat qu'une diversité de moyens et de documents est mise en place par les enseignants.

De la sorte, nous avons approfondi des éléments au regard de compétences professionnelles ciblées dans ce travail, c'est-à-dire la compétence n° 1 associée au rôle de médiateur culturel, et la compétence n° 3 en lien avec la planification didactique. Pour la collecte de données, nous avons sollicité la participation de trois personnes professionnelles du domaine de l'éducation. Nous leur avons préalablement demandé de compléter un questionnaire, puis avons mené des entrevues individuelles au moyen d'un guide d'entretien. Les personnes participantes ont fait la démonstration que la modélisation, l'enseignement explicite ainsi que l'apprentissage par la lecture sont trois méthodes pouvant être utilisées en classe d'histoire.

Finalement, nous pensons que l'apprentissage par la lecture ainsi que l'enseignement explicite sont deux stratégies efficaces dans le but d'amener les élèves à effectuer de l'analyse ainsi que de l'interprétation de documents historiques. Comme le mentionne Martineau (2010) :

« Raisonner un problème en histoire, c'est essentiellement mettre en œuvre une démarche intellectuelle : formuler des hypothèses à partir des questions que le problème fait surgir, chercher des sources d'informations et en faire la critique, recueillir et traiter ces informations avec la perspective du temps pour, finalement, expliquer le problème, en

proposant une conclusion, une interprétation, une synthèse, un récit » (p. 33).

RÉFÉRENCES

- Boutonnet V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Université de Montréal.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Multimondes.
- Fortin, M.-F., Gagnon, J., (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : domaine de l'univers social*. Québec : ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles, profession enseignante*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Martel, V. (2014). Lire et interpréter des sources écrites. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (dir), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p.163-180). Multimondes.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire : former à l'enquête en classe d'histoire*. Québec, Canada : Les Éditions JFD.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. L'Harmattan.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Presses de l'université du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (s.d.). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, 1er cycle. Première et deuxième secondaire.*

<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/seconde/francais/PFEQ-cadre-evaluation-histoire-education-citoyennete.pdf>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. 5^e édition.