

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
STÉPHANIE LAVOIE

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL :
DÉFIS SPÉCIFIQUES POUR LES ENSEIGNANTS ET LES FUTURS ENSEIGNANTS

OCTOBRE 2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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 ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*À Sylvain,
et à Andréa et Hélène*

REMERCIEMENTS

Monsieur Sylvain Rouleau, mon époux, mon partenaire; tu as su me donner confiance lorsque j'en manquais. Jamais tu n'as douté de mes capacités. Andréa et Héléna, mes deux petites filles; malgré votre jeune âge, vous avez compris l'importance de l'école pour maman.

Léon et Francine, mes parents, merci pour votre fierté, vos encouragements et votre disponibilité. Alexandra, ma sœur, merci pour tes bons mots. Carole et Maurice, mes beaux-parents, merci pour votre aide et votre disponibilité.

Mille mercis aux participants à cette recherche, sans votre disponibilité et votre intérêt à me fournir de riches propos, tout ce travail n'aurait pu être possible.

Monsieur François Guillemette, directeur de cette recherche, merci pour les connaissances transmises et tout le support moral. Merci pour la confiance que vous m'avez accordée, entre autres, pour vos projets de recherche. Votre grande humanité m'a énormément appris. Travailler avec vous se fait dans le plaisir et l'enthousiasme. Pour tout cela, mille mercis.

Merci à Madame Noëlle Sorin et Madame Janet Savard de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour l'accueil facilitant et pour vos bons services.

Merci aussi à Madame Marie-Josée Berthiaume, professionnelle de recherche; pour les multiples services rendus.

Merci également à mes professeurs de l'Université du Québec à Chicoutimi, plus particulièrement à Madame Monica Cividini et à Madame Marta Anadòn; vous m'avez beaucoup appris toutes les deux. Merci également à Monsieur Ahmed Zourhlal pour la confiance que vous m'avez accordée.

Je remercie tout particulièrement Madame Marie Gaudreault de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour le support et la confiance accordés.

Un merci spécial à Madame Suzanne Laurin de l'Université du Québec à Montréal; sans que vous le sachiez, vos écrits ont été un moteur important et une source d'inspiration pour cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ	8
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I.....	10
PROBLÉMATIQUE ET CADRE CONCEPTUEL	10
1.1 La définition de ce que sont les sciences humaines	10
1.2 L'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial	12
1.2.1 La situation au secondaire	13
1.2.2 La situation de l'enseignement des sciences humaines dans les programmes du collégial.....	16
1.3 La formation à l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial.....	20
1.3.1 La formation à l'enseignement au secondaire	20
1.3.2 La formation à l'enseignement au collégial.....	22
1.3.3 Les points communs aux deux ordres d'enseignement sur le plan de la formation des futurs maîtres	22
1.4 Résumé de la problématique et objectifs de recherche	23
CHAPITRE II	25
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	25
2.1 La pertinence d'une recherche dite qualitative	25
2.2 Approche de la Grounded Theory.....	26
2.3 Collecte de données.....	28
2.4 Analyse des données	31
2.4.1 La comparaison.....	31
2.4.2 Procédures d'analyse de la Grounded Theory	34

CHAPITRE III	37
RÉSULTATS	37
3.1 Les défis au niveau des contenus à enseigner	37
3.1.1 L'appropriation des contenus et le temps nécessaire pour y parvenir	38
3.1.2 Des programmes « trop chargés »	40
3.1.3 Des contenus qui évoluent de manière constante	42
3.2 La pédagogie utilisée dans l'enseignement des sciences humaines.....	44
3.2.1 Susciter l'intérêt face aux sciences humaines et convaincre de la pertinence de celles-ci dans la formation des élèves	45
3.2.2 Faire des liens significatifs entre le contenu et le vécu des étudiants.....	47
3.2.3 Des jeunes diversement préparés, un défi pédagogique	49
3.2.4 Varier les formules pédagogiques	50
3.2.5 Utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) .	54
3.3 Les défis sur le plan de la gestion de classe	55
3.4. L'enseignement des sciences humaines; des compétences spécifiques à maîtriser	59
CHAPITRE IV	65
SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	65
4.1 Synthèse des résultats.....	65
Tableau-synthèse des défis particuliers de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial.....	67
4.2 Discussion sur l'interdisciplinarité.....	68
4.3 Discussion sur l'importance de faire des liens significatifs entre les contenus et le vécu des étudiants	72
4.4 Discussion sur la variation dans les formules pédagogiques	73
4.4.1 Discussion sur l'utilisation de l'exposé magistral	74
4.5 Discussion sur la formation universitaire des futurs enseignants en sciences humaines	78
4.5.1 Les stages.....	79
4.5.2 La formation pédagogique.....	82
4.5.3 La formation disciplinaire.....	84
4.5.4 La formation didactique.....	87
CONCLUSION	91

RÉFÉRENCES.....	95
APPENDICE A.....	103
EXTRAIT D'UNE ENTREVUE RÉALISÉE PAR COURRIEL	103
APPENDICE B	106
EXEMPLES DE CANEVAS D'ENTREVUE.....	106
APPENDICE C	108
EXEMPLES DE CODAGE.....	108

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'identifier et de comprendre les défis de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Cet enseignement est vécu dans un contexte de dévalorisation par rapport aux autres disciplines.

Dans une approche générale inspirée de la *Grounded Theory*, nous avons recueilli des données auprès de personnes bien placées pour nous aider à comprendre le phénomène à l'étude, c'est-à-dire des enseignants, des stagiaires, des conseillers pédagogiques et des formateurs universitaires, tous en enseignement des sciences humaines au secondaire ou au collégial; une vingtaine au total. L'analyse de ces données a été réalisée avec un ensemble de procédures emprunté à la *Grounded Theory* et avec l'assistance du logiciel QSR N'Vivo.

Les données recueillies auprès de ces participants révèlent qu'enseigner les sciences humaines présente des défis sur différents plans. Sur le plan des contenus à enseigner, les défis consistent à, premièrement, s'approprier ce contenu dans un temps raisonnable, deuxièmement, à gérer l'enseignement de contenus « trop chargés » – ce qui oblige à faire des choix – et, troisièmement, à s'adapter aux changements continuels de ces contenus – ce qui nécessite de se maintenir « à jour » de manière constante. Sur le plan de la pédagogie à employer, susciter l'intérêt pour les disciplines des sciences humaines, convaincre de la pertinence de l'apprentissage de celles-ci dans la formation des jeunes, faire des liens entre les contenus et le vécu des jeunes, tenir compte du niveau inégal de connaissances de ceux-ci dans l'apprentissage des sciences humaines et varier les approches pédagogiques sont autant de défis que les enseignants en sciences humaines doivent relever. Sur le plan de la gestion de classe à mettre en oeuvre, les défis concernent la gestion du temps, la gestion des interactions et la gestion de l'évaluation de la qualité et de la quantité de travail effectué par les élèves en classe.

Parler de l'enseignement des sciences humaines ne pouvait se faire sans aborder toute la question de la formation finalisée par le développement des compétences professionnelles. C'est un des thèmes qui est fortement ressorti lors de la collecte de données.

INTRODUCTION

Depuis nos études secondaires, nous avons toujours été passionnés par l'histoire et la géographie. Nous avons étudié en sciences humaines au collège, dans le but de faire par la suite un baccalauréat en enseignement au secondaire dans ces deux disciplines. Nous avons persévéré dans ce choix, même si des préjugés latents, à ce moment, nous disaient que c'était pour les étudiants moins performants, qu'il y avait peu d'avenir dans ces disciplines, que les programmes de sciences de la nature étaient préférables, etc.

Pourtant, aujourd'hui, dans la pratique enseignante, nous sommes toujours persuadés que les sciences humaines sont pertinentes dans la formation des jeunes. Nous avons donc voulu explorer auprès de collègues enseignants de ces disciplines comment ils vivaient l'enseignement de ces disciplines dans leur milieu, dans leur réalité. Parce que celles-ci sont enseignées aux ordres d'enseignement secondaire et collégial, la recherche porte donc sur ces deux ordres.

Cette recherche est consacrée à l'étude de l'enseignement des sciences humaines. Elle vise à identifier et à comprendre les défis particuliers de l'enseignement des disciplines des sciences humaines au secondaire et au collégial.

Le chapitre I porte sur l'élaboration de la problématique se rapportant à ce thème et à son cadre conceptuel. Au chapitre II se trouve une description de la démarche méthodologique effectuée. Le chapitre III présente les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des participants. C'est dans le chapitre IV que sont discutés les résultats de l'analyse, notamment en ayant recours à des écrits scientifiques qui ont abordé des thèmes liés aux résultats présentés, mais sous des angles différents.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET CADRE CONCEPTUEL

Les disciplines des sciences humaines (particulièrement l'histoire et la géographie) tiennent une place importante dans la formation des jeunes du secondaire et du collégial (surtout pour ceux inscrits aux programmes pré-universitaires de Sciences Humaines). Le présent chapitre traitera de la problématique concernant la place de l'enseignement de ces disciplines pour ces deux ordres d'enseignement. C'est dans le développement de la problématique que seront introduites les notions les plus importantes du cadre conceptuel, celles qui permettent une meilleure compréhension de l'objet de recherche.

1.1 La définition de ce que sont les sciences humaines

Avant d'aborder toute la question de l'enseignement des sciences humaines des deux ordres d'enseignement, il est important de définir ce que sont les sciences humaines et les disciplines qu'on y inclue.

Legendre, dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (2005), définit les sciences humaines comme « le domaine du savoir correspondant à ce que l'anglais appelle de façon moins ambitieuse "social sciences", c'est-à-dire principalement la psychologie comportementale et la sociologie, mais aussi l'ethnologie, les sciences politiques, juridiques, économiques, la géographie humaine, la linguistique et la démographie, etc. » (p. 1218).

De son côté, Soler (2000) définit les sciences humaines en expliquant d'abord que les sciences humaines ne se sont pas toujours appelées ainsi : « L'expression "sciences humaines" (qui remplace en France depuis la seconde guerre mondiale celle

de "sciences morales") est d'ailleurs parfois utilisée comme un terme générique pour désigner l'ensemble des disciplines opposées aux sciences de la nature. » (p. 23). Selon elle, on parle de sciences « humaines » parce « qu'il s'agit toujours d'étudier diverses dimensions de l'homme en ce qu'elles ont de spécifiquement humain (ce que l'on appelle l'homme peut être décomposé en une multitude d'aspects qui ne sont pas tous spécifiquement humains : certaines lois et fonctionnement interne; à ce titre, il est objet de la biologie, mais n'intéresse aucune des sciences humaines) » (p. 23). Toujours selon cette auteure, ce qui est « spécifiquement humain » relève du « fait que le vécu humain mette en jeu des significations, des intentions, des anticipations, des symboles et des valeurs » (*Idem*). Ainsi, les sciences humaines sont « les sciences de l'homme et de la société (encore dites sciences humaines et sociales) » (*Idem*). Elles « englobent des disciplines telles que la psychologie, la sociologie, l'ethnologie, l'anthropologie, l'économie, la linguistique, l'histoire, le droit, etc. » (*Idem*).

Cette définition recouvre un large ensemble de concepts désignant plusieurs champs disciplinaires. Perrenoud (1998) a expliqué la difficulté impliquée dans les sciences humaines du fait que le domaine est non seulement très vaste, mais qu'il est aussi le terrain de débats théoriques multiples. Selon lui, dans les sciences humaines, « chaque discipline est par ailleurs écartelée entre des positions épistémologiques très éloignées, selon divers axes, mais notamment quant à la part des praticiens dans l'élucidation du sens de leurs pratiques. Entre béhaviorisme et phénoménologie, en passant par toutes les nuances du constructivisme ou de l'interactionnisme, l'éventail est large » (p. 186). Il s'ensuit que l'enseignement des sciences humaines doit composer avec ces diverses « chicanes » d'écoles : « les programmes de formation résultent plus souvent d'un "cessez-le-feu" provisoire entre clans, que d'une conception cohérente de l'ensemble » (*Idem*).

De plus, certains ont longtemps considéré les sciences humaines comme n'étant pas de véritables sciences. On les appelait les « sciences molles » comparativement aux sciences « dures » (les sciences de la nature). Voici ce que dit Soler (2000) à ce

sujet : « L'opposition sciences dures/sciences molles coïncide globalement avec l'opposition d'un côté sciences de la nature et sciences formelles, de l'autre sciences humaines et sociales, même si d'importants désaccords subsistent quant au statut et à la valeur de ces dernières » (p. 24). Cette opposition entraîne une posture défensive pour les sciences humaines. En effet, elles doivent constamment lutter contre les préjugés et revendiquer leur pertinence.

Par ailleurs, sans parler de cet aspect, Beauchesne (1989) a tenté d'expliquer ce que représente l'enseignement des sciences humaines : « Enseigner les sciences humaines, c'est tout d'abord amener l'étudiant à "prendre distance", c'est-à-dire à entreprendre une démarche réflexive pour qu'il en arrive à porter un jugement raisonné sur ses comportements et ceux des autres, sur la société dans laquelle il vit, sur les informations transmises quotidiennement par les médias et par l'école elle-même » (p. 115). Ainsi, « les contenus d'enseignement proprement dits, et les habiletés que l'on cherche à transmettre à l'étudiant prennent leur sens à travers ce grand objectif de formation critique » (*Idem*). Ces dernières citations de Beauchesne soulignent la spécificité de certains aspects de l'enseignement des sciences humaines.

Il sera donc question de l'enseignement des sciences humaines dans cette recherche. Voyons maintenant la place que tiennent les sciences humaines dans la formation des jeunes, au secondaire et au collégial. Nous constaterons, entre autres, que les sciences humaines souffrent en quelque sorte d'une dévalorisation principalement par rapport aux sciences de la nature.

1.2 L'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial

Comme il a été dit précédemment, les sciences humaines souffrent, en quelque sorte, d'une dévalorisation, et ce, surtout par rapport aux sciences de la nature. On constate cette situation simplement en observant la place qu'elles occupent dans la formation générale des jeunes, comme nous le verrons dans les lignes qui suivent sur la situation au secondaire.

1.2.1 La situation au secondaire

À l'ordre d'enseignement secondaire, les sciences humaines ont une place prépondérante dans le programme obligatoire général. Par contre, il faut distinguer le premier cycle du deuxième cycle. L'importance des sciences humaines au premier cycle s'estompe beaucoup en quatrième et cinquième secondaire en raison des profils de formation en sciences de la nature du collégial qui demandent des préalables exigeants pour les crédits du secondaire qui ne s'accumulent qu'en deuxième cycle. En effet, à cause des pré requis exigés par certains programmes de sciences de la nature du collégial et de l'université, les cours optionnels en histoire et en géographie sont souvent choisis par les étudiants peu performants qui ne peuvent s'inscrire à ces programmes de sciences de la nature. Il n'existe pas de programme de sciences humaines pour les « enrichis » contrairement aux programmes de sciences de la nature, par exemple mathématiques et physique 436. Il arrive donc habituellement que les élèves performants choisissent pour la plupart les programmes scientifiques de sciences de la nature. Cela fait en sorte que les classes de sciences humaines se vident des meilleurs élèves, qui sont, eux, plus souvent qu'autrement, attirés par les sciences de la nature. « Ainsi, parce qu'ils n'appartiennent pas aux "filères gagnantes" et parce qu'ils servent de choix de repli pour les étudiants qui ne peuvent accéder aux cours de sciences et de mathématiques, les cours à option de sciences sociales et humaines n'ont guère pu devenir des lieux où se pratiquent des standards élevés de qualité et d'exigence. Il en résulte, que dans l'opinion courante des élèves eux-mêmes, les cours à option de sciences sociales et humaines ne constituent pas des défis de taille » (Conseil supérieur de l'éducation, 1987, p. 42). Il existe donc un préjugé qui dit que les sciences de la nature sont, en quelque sorte, plus prestigieuses. Il existe également un préjugé envers les sciences humaines chez les étudiants comme quoi c'est plus facile, c'est moins rigoureux, que cela demande moins d'efforts, entre autres pour les cours à option.

Charland (2003) explique à son tour que l'histoire, pour les jeunes du secondaire, ne semble pas constituer un apprentissage pertinent : « Les élèves entretiennent un rapport largement positif avec l'histoire. Si la discipline ne leur paraît pas très utile en comparaison des autres figurant au programme – il faut entendre ici une allusion à sa valeur marchande – ils reconnaissent d'emblée qu'elle permet de comprendre le présent. Par ailleurs, elle soulève assez largement leur intérêt » (p. 275). C'était le cas déjà en 1987 et il semble que ce soit encore le cas aujourd'hui. Les sciences humaines requièrent une compréhension et une analyse d'un ensemble de facteurs humains (économiques, historiques, sociaux) qui sont difficilement mesurables et donc difficiles à maîtriser. On peut s'y intéresser par curiosité, mais on n'en voit pas l'utilité spontanément.

Toujours au secondaire, avec la réforme des programmes, on enseigne les sciences humaines dans le cadre du domaine appelé « Univers social » avec les programmes de géographie, histoire, éducation à la citoyenneté ainsi que monde contemporain pour le cinquième secondaire. Selon le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2004) : « La géographie touche la perspective spatiale, qui permet de voir que les collectivités se déploient sur des territoires différenciés, aux échelles diverses, et qu'elles entretiennent avec ces territoires des rapports d'une grande variété » (p. 295). « Quant à l'histoire et éducation à la citoyenneté, elle cerne la perspective temporelle, qui permet de connaître les racines du présent ainsi que le processus lié au changement social » (MELS, 2004, p. 295). Soumeillant (2001) critique la perte de terrain de la géographie dans ces nouveaux programmes : « Au secondaire, elle se cantonne au premier cycle (1^{er} et 2^e secondaire). Après, la géographie n'est plus là. En 5^e secondaire, un cours interdisciplinaire (histoire, géographie, économie) portera sur le monde contemporain. Mais, pour l'instant, l'histoire aura un rôle influent dans sa définition; il faudra rester vigilant pour éviter que la géographie, dans ce cours, ne serve plus qu'à « planter le décor ».

On voit donc qu'à l'intérieur des sciences humaines, les disciplines, en quelque sorte, sont en compétition entre elles; comme si elles n'avaient pas assez d'être en compétition avec les sciences de la nature. Les programmes de géographie, d'histoire et d'éducation à la citoyenneté prônent une « ouverture sur le monde ». C'est la conception qu'a le Ministère de ce que doit être l'apprentissage des sciences humaines dans les écoles secondaires québécoises (univers social). À cet effet, on souhaite qu'il y ait « synergie » entre ces programmes. Par exemple, dans un document qui vise à aider les enseignants à mieux comprendre cette synergie, on dit : « L'élève qui apprend à lire l'organisation d'un territoire ou à interpréter un enjeu territorial tient compte des actions humaines du passé et des traces qu'elles ont laissées dans l'organisation de l'espace. Réciproquement, lorsque l'élève apprend à interroger et à interpréter les réalités sociales, il tient compte de l'organisation territoriale des sociétés concernées » (MÉQ, 2003, p.3).

Dans cette perspective, le ministère a établi les grandes orientations suivantes pour le domaine de l'univers social (MÉQ,2003) :

- Apport au développement de la compréhension des questions d'ordre social.
- Saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles associées à la démocratie (structuration de l'identité de l'élève).
- Construire sa vision du monde en lui fournissant des occasions de saisir la complexité, des réalités associées aux communautés humaines.
- Prendre en compte ses propres valeurs, à les interroger et à adopter une distance critique à leur endroit.
- Développer un raisonnement instrumenté, d'enrichir sa culture et se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique.
- La maîtrise d'une instrumentation conceptuelle et méthodologique devrait le rendre capable de comprendre le monde actuel et le soutenir dans les situations nouvelles de la vie.
- Développer ses propres valeurs et attitudes en lien avec les valeurs et les principes qui fondent la société québécoise.

Face à ce type de programme ambitieux et complexe que l'on retrouve souvent en enseignement des sciences humaines, certains portent un regard critique : « Trop de critères entrent en ligne de compte : des contenus factuels et notionnels parfois très lourds selon les niveaux, un nombre d'heures imparti trop faible pour pouvoir traiter correctement des périodes aussi riches que celle de la période révolutionnaire ou encore des sujets aussi complexes que l'Europe. À cela s'ajoutent la nécessité d'une transposition compatible à l'âge des élèves concernés, ainsi que toutes les exhortations institutionnelles visant à faire travailler la maîtrise de langue en histoire-géographie ou encore à proposer des activités qui permettent d'aborder la question de l'environnement vers un développement durable » (Vercueil, 2006, p. 182).

Voyons maintenant la place que les sciences humaines occupent dans les programmes pré universitaires de sciences humaines au collégial.

1.2.2 La situation de l'enseignement des sciences humaines dans les programmes du collégial

Au collégial, les sciences humaines sont enseignées soit dans les programmes pré-universitaires de sciences humaines comme tels, soit en tant que cours complémentaires dans les autres programmes. La grande majorité des cours sont donnés dans le cadre des programmes pré-universitaires, mais dans la classe peuvent toujours se retrouver des étudiants des autres programmes. Quant à la finalité des programmes de sciences humaines au collégial, elle vise à « rendre l'étudiant ou l'étudiante apte à poursuivre des études universitaires dans les grands domaines des sciences humaines, du droit, des sciences de l'éducation et des sciences de l'administration, par une formation scientifique basée sur l'acquisition et l'intégration de connaissances et de méthodes de diverses disciplines des sciences humaines » (MEQ, 2001b, p. 1). Grosso modo, l'étudiant aura à suivre des cours d'histoire, de géographie, d'économie, de psychologie et de sociologie. À la fin de son programme,

il aura une vue d'ensemble de ce que sont les différentes disciplines des sciences humaines et pourra ainsi faire un choix plus éclairé pour sa formation universitaire.

Les étudiants des programmes pré-universitaires de sciences humaines choisissent ces derniers pour toutes sortes de raisons. En effet, selon une étude de Bousquet (2004), 20% de ces étudiants ont fait un choix conscient en fonction de ce qu'ils visent comme formation universitaire et comme profession et en fonction de l'information qu'ils ont recueillie sur le contenu des programmes. Toutefois, 50% de ces mêmes étudiants ont une vague idée de ce que sont les sciences humaines et préciseront leurs choix de carrière au cours des deux années de leur programme général. Enfin, 20% des étudiants des cours de sciences humaines ne savent pas pourquoi ils se sont inscrits en sciences humaines, n'ont pas la moindre idée de leur orientation professionnelle future et ne savent souvent même pas pourquoi ils se sont inscrits au cégep.

S'ajoutent à cette clientèle variée, quelques étudiants des programmes techniques qui sont là pour un cours en particulier, mais non pour le reste du programme ainsi que quelques autres qui sont là « en attendant » d'être acceptés dans leur premier choix de programme.

Dans le cas des cours suivis en complémentaires, c'est excessivement diversifié; on peut y trouver de douze à treize concentrations différentes en plus d'en avoir de première et de deuxième année (Beauchesne, 1991).

Le professeur qui s'adresse à des groupes si diversifiés doit ajuster son enseignement. En effet, il peut préparer ses cours en fonction des programmes de sciences humaines, mais être appelé à les donner à des groupes des programmes techniques comme, entre autres, technique en soins infirmiers, technique en éducation spécialisée, technique en service de garde ou technique en travail social. Un enseignant témoigne : « T'arrives en éducation spécialisée, le processus, c'est l'action; donne-leur plein d'affaires à organiser dehors, c'est extraordinaire; mais s'asseoir dix

minutes et commencer à expliquer des causes, ils trouvent ça plate à mort. Techniques infirmières, eux-autres c'est : "donne-nous des cours avec des choses qui demandent beaucoup de mémoire, très précis, très rigoureux, et tout propre, là, nous, on va te faire confiance". L'improvisation, ils ont horreur de ça. Techniques de garderie, eux autres, c'est jouer, monter des flûtes et des affaires » (extrait d'entrevue tiré de Beauchesne, 1991, p. 69).

Cette diversité des groupes d'étudiants est due, entre autres, au fait qu'on ne propose pas de cheminement académique (des « grilles de cours ») spécifique aux étudiants inscrits en sciences humaines. En d'autres mots, aucun cours ne leur est exclusivement réservé (Beauchesne, 1991). Pourtant, il s'agit de 70% des étudiants inscrits dans les cours de sciences humaines (Bousquet, 2004). Ne se trouvent-ils pas souvent pénalisés par cette situation?

De plus, comme le rappelle Belleau (2001), les étudiants du collégial sont déjà dans une situation générale où ils ont à vivre des tensions entre plusieurs types d'exigences. En effet, « l'élève qui se présente au collégial a un pied dans l'adolescence et un autre dans l'âge adulte. Il est dans un processus d'acquisition de sa maturité physique, sexuelle, intellectuelle et culturelle, en se débrouillant pour satisfaire aux exigences d'une société qui attend de lui qu'il soit à la fois original et conforme, qu'il soit autonome tout en faisant en sorte qu'il demeure dépendant » (Belleau, 2001, p. 16). Il faut ajouter à ces caractéristiques des étudiants du collégial le fait qu'ils vivent dans une société qui change rapidement et donc que leur portrait change lui aussi « en raison des mutations générationnelles qui s'opèrent à un rythme accéléré » (Roy, 2006, p. 62).

Dans ce contexte d'une population étudiante très variée, les enseignants en sciences humaines au collégial font face à un problème particulier. Lorsqu'il s'agit de développer leurs activités pédagogiques comme telles, c'est-à-dire leur « manière de s'y prendre pour favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences » (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1995, p. 35), ils ne peuvent pas avoir recours à du

matériel didactique abondant comme dans d'autres disciplines tout simplement parce que ce matériel est plutôt rare. « Nous autres, on n'a pas de livre de base en socio. Faut que tu coures ton information un peu partout. L'énergie que tu mets à chercher de l'information, c'est fou » (extrait d'entrevue tiré de Beauchesne, 1991, p. 80). Laurin (1997) a constaté, elle aussi, cet état de fait : « Un premier manuel pour le cours *Carte du Monde* est paru en 1995. À ce jour, il n'existe aucun manuel québécois pour les autres cours de géographie du programme, y compris le cours *Espace québécois* » (p. 15).

En général, les sciences humaines souffrent du mal de l'hyper-spécialisation (Maheu, 1990, p. 9), c'est-à-dire que les enseignants sont choisis d'abord en fonction de leur formation universitaire dans la discipline qu'ils enseignent et non en fonction de leurs compétences en pédagogie. Ils sont censés connaître ce qu'ils enseignent. Ils n'ont d'ailleurs pas de formation pédagogique pour la plupart (Beauchesne, 1991). C'est ce qui explique probablement le fait que la formule la plus répandue est le cours magistral (Beauchesne, 1991), c'est-à-dire « une présentation orale d'informations avec ou sans l'intervention des apprenants et avec ou sans l'utilisation de moyens audio-scripto-visuels » (Chamberland *et al.*, 1995, p. 37). Toutefois, la forte taille des groupes est peut-être aussi une explication au fait que les enseignants choisissent principalement cette méthode dans leur enseignement. Comme le souligne un enseignant : « Je n'ai peut-être plus le courage de susciter des réflexions par discussions en équipe. J'ai une tendance à me replier sur le magistral pour expliquer des choses, parce que 45 heures, ça passe vite. De plus, quand ils prennent des notes, ils ont l'impression de faire de quoi » (extrait d'entrevue tiré de Beauchesne, 1991, p. 79). « Je me dis que le seul fait de prendre des notes, ça attire leur attention, ça les incite aussi à venir au cours, parce que s'ils ne viennent copier... Et, le fait de les prendre, bien, à mon point de vue, c'est déjà assimiler la matière à 60% » (extrait d'entrevue tiré de Beauchesne, 1991, p. 79).

Belleau (2001) critique ce monolithisme pédagogique : « Au plan pédagogique, il faut nous adapter. En tout premier lieu, il paraît évident que l'on doit exploiter l'image, faire image, illustrer, aller au-delà des mots. L'approche magistrale doit être revue et les méthodes actives explorées, si on veut conserver son sens à l'institution scolaire. Le recours à la technologie peut soutenir la pédagogie. Les jeunes eux-mêmes nous pistent vers cette solution. Il suffit de les laisser libres d'utiliser les technologies pour présenter leurs travaux, de les voir exploiter l'ordinateur et le projecteur multimédia » (p. 17).

Dans cette perspective d'approches pédagogiques spécifiques aux sciences humaines, il nous semblait pertinent d'aborder toute la question de la formation des maîtres du secondaire et du collégial.

1.3 La formation à l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial

1.3.1 La formation à l'enseignement au secondaire

Pour enseigner les sciences humaines au secondaire au Québec (domaine appelé Univers social), il faut que le futur maître obtienne un baccalauréat en enseignement au secondaire, d'une durée de quatre ans, dans ce domaine. En plus des cours sur la discipline choisie, le futur maître en formation aura des cours de pédagogie et des stages tout au long de son baccalauréat. Au cours de sa formation, on lui demandera de travailler à la maîtrise de douze compétences professionnelles (MÉQ, 2001a).

Qu'entend-on par compétence? Plusieurs définitions existent. Celle qui a été retenue ici est celle qui définit la compétence comme une « disposition à accomplir une tâche, disposition qui n'est acquise que si le sujet est devenu apte à mettre en oeuvre l'ensemble organisé de savoirs de différents types nécessaires pour accomplir la tâche en question » (Rey & Staszewski, 2004, p. 15). Pour le Ministère (2001a), une compétence professionnelle se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur

un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité (p. 45).

Toutefois, en ce qui a trait au domaine de l'univers social, en plus des douze compétences, le Ministère (2001b) souligne, en ce qui concerne le futur maître, que « les savoirs disciplinaires de la formation à l'enseignement doivent se situer dans la perspective de l'interdisciplinarité et d'un enseignement culturel de ces disciplines » (p. 183). En d'autres mots, « ce qui est nécessaire, c'est une sorte de vue à vol d'oiseau des différentes tendances des diverses disciplines et spécialement de la signification de ces tendances pour la société contemporaine et future » (Elliot, 1992, p. 162). Fourez (2002), quant à lui, explique ce que devrait être une démarche interdisciplinaire dans un contexte scolaire : « Transplantée sur le terrain scolaire, la démarche interdisciplinaire au sens où nous l'entendons vise précisément à développer, chez les élèves, l'aptitude à se représenter une problématique faisant appel, selon les cas, à divers points de vue, à diverses expériences de vie ou à diverses disciplines » (p. 66). Ces exigences de formation pour les enseignants des sciences humaines sont renforcées par l'approche culturelle de tous les programmes. En effet, c'est sûrement en sciences humaines qu'il est le plus important de posséder une culture générale, celle-ci étant définie comme « un réseau de connaissances que l'individu s'est construit à partir de ce qui est digne d'être retenu dans les arts et les lettres, dans les savoirs scientifiques et techniques et parmi les événements d'hier et d'aujourd'hui » (Péloquin & Baril, 2002, p. 7). D'ailleurs, pour le Ministère (2001), l'enseignant doit être un « passeur culturel ». Zakhartchouk (1999) explique ce rôle de « passeur » : « Si l'enseignant aide à effectuer ce voyage, il devient donc ce passeur vers une « culture » qui « vaut la peine », une culture dans laquelle lui-même se doit d'être plongé, bien que le voyage soit une occasion continuelle d'aller plus loin » (p. 20).

1.3.2 La formation à l'enseignement au collégial

Pour le collégial, la situation est différente. L'enseignant des sciences humaines au collégial doit être plus spécialisé dans une discipline particulière que formé à l'ensemble des disciplines. Deux cheminements sont possibles pour le futur maître en sciences humaines du collégial. En effet, il peut faire un baccalauréat dans une discipline, que ce soit histoire, géographie, économie ou autres, et faire ensuite une maîtrise dans cette même discipline. Ou encore, il peut faire un baccalauréat dans une discipline et faire par la suite un DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées) en enseignement collégial, où il aura une formation pédagogique spécifique à l'enseignement collégial.

D'ailleurs, pour ce qui est de la formation professionnelle des futurs maîtres du collégial, on préconise une formation professionnelle qui comportera deux grandes composantes : une composante disciplinaire et une composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Les enseignants du collégial, comme ceux du secondaire, ont un référentiel commun de compétences à maîtriser et à atteindre (MÉQ, 2001a; Conseil supérieur de l'éducation, 2000).

1.3.3 Les points communs aux deux ordres d'enseignement sur le plan de la formation des futurs maîtres

Que ce soit dans la formation des enseignants du secondaire ou du collégial en sciences humaines, il semble bien que la priorité dans la formation soit accordée à la formation disciplinaire. Ceci correspondant d'ailleurs à la réalité dans presque toutes les disciplines pour le secondaire et le collégial. En effet, dans ces ordres d'enseignement, l'identité enseignante se situe surtout au niveau de l'appartenance à une discipline. En sciences humaines, l'enseignant est d'abord un historien, un géographe, un sociologue, un économiste, etc. Comme le soulignent Lessard & Tardif (1996) :

« on peut dire que dès le début du secondaire jusqu'à l'université inclusivement, les tâches de l'enseignant sont considérées d'abord et avant tout comme celles d'un spécialiste disciplinaire; bien sûr, il est enseignant, mais d'une discipline et c'est la maîtrise de cette discipline qui importe et qui constitue la pierre angulaire de son sentiment de compétence. À cet égard, il n'y a pas beaucoup de différences entre les enseignants du secondaire, du collégial et de l'université, sinon qu'en passant d'un ordre à l'autre, normalement la compétence disciplinaire est plus étendue et plus orientée vers la production de nouvelles connaissances, légitimant ainsi la position relative des uns et des autres dans la hiérarchie des ordres d'enseignement. Pour ces trois ordres d'enseignement, le modèle de référence est le même, et c'est celui de la spécialisation disciplinaire » (p. 136).

En somme, la spécialisation disciplinaire constitue le centre de l'identité professionnelle des enseignants de sciences humaines du secondaire et du collégial. Ce lien entre la spécialisation disciplinaire et l'identité professionnelle est lui-même lié à la dévalorisation des sciences humaines, entre autres par rapport aux sciences de la nature. C'est dans ce contexte spécifique que des particularités apparaissent sur le plan des approches pédagogiques, des défis de l'enseignement des contenus et de l'hétérogénéité des clientèles. Dans cette perspective, voyons maintenant un résumé de la problématique et des objectifs de cette recherche.

1.4 Résumé de la problématique et objectifs de recherche

L'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial est situé dans un contexte particulier qui présente ses problèmes spécifiques. Ce contexte entraîne plusieurs défis que doivent rencontrer les enseignants, que ce soit en période de formation, notamment durant les stages, ou en cours d'exercice de leur profession. D'abord, en raison de la dévalorisation qui persiste encore aujourd'hui quant à la pertinence de l'apprentissage des sciences humaines dans la formation des jeunes, les

défis qui se présentent sont directement liés à l'appartenance à la discipline puisque cette appartenance est quelque peu entachée d'un aura d'inutilité. Aussi, en raison de l'hétérogénéité des groupes d'étudiants auxquels ces mêmes enseignants font face, alors que s'ajoute à cela une diversité des attentes chez ces étudiants ainsi qu'une démotivation de ceux-ci lorsque leurs attentes diverses ne sont pas comblées, les enseignants doivent redoubler, en quelque sorte, d'efforts pour susciter l'intérêt pour leur contenu à enseigner. De plus, se pose un défi quant aux approches pédagogiques souvent peu variées, au manque de matériel didactique et au temps que l'on doit consacrer à la recherche et à la validation d'informations.

Quelles formes prennent ces défis liés au contexte de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial? Comment sont vécus ces défis par les stagiaires qui ont à les relever pour la première fois et pour les enseignants plus expérimentés? Comment sont présents ces défis dans la formation universitaire? À notre connaissance, aucune recherche n'a été effectuée pour répondre à ces questions jusqu'à maintenant, c'est-à-dire une recherche qui prendrait en compte la situation des enseignants en sciences humaines du secondaire et du collégial. Dans les écrits scientifiques, de nombreuses questions sont soulevées sur différents aspects de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Cependant, les recherches maintiennent le flou. Il semble qu'une étude soit nécessaire pour identifier et comprendre les défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial.

Ainsi, nous pouvons formuler notre question de recherche de la façon suivante : Quels sont les défis particuliers que présente l'enseignement des sciences humaines pour le secondaire et le collégial? En termes d'objectifs de recherche, nous pouvons dire que nous cherchons à identifier et à comprendre les défis particuliers de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial, et ce, tels qu'ils sont vécus par les enseignants en milieu de pratique, de même que ceux qui sont en formation.

CHAPITRE II

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce deuxième chapitre porte sur la démarche méthodologique effectuée dans le cadre de cette recherche. Nous expliquons d'abord la pertinence d'une recherche qualitative dans le cas qui nous occupe. Deuxièmement, nous présentons l'approche générale de la Grounded Theory qui a inspiré tout le processus méthodologique. Troisièmement, nous présentons nos instruments de collecte des données. Quatrièmement, nous exposons le plus clairement possible la conduite de l'analyse de ces données.

2.1 La pertinence d'une recherche dite qualitative

Comme l'objectif de cette recherche est d'identifier et de comprendre les défis qui se présentent aux enseignants des disciplines des sciences humaines du secondaire et du collégial, il était d'une grande pertinence de choisir de faire une recherche qualitative. En effet, cette façon de faire de la recherche doit être utilisée surtout lorsqu'on veut comprendre ce que vivent des personnes par rapport à tel ou tel aspect de leur vie sociale, de leur vie professionnelle ou de leur vie personnelle. Ainsi, la recherche qualitative « se conduit par un contact prolongé et/ou intense avec un terrain ou une situation de vie. Ces situations sont par définition banales ou normales; elles reflètent la vie d'individus, de groupes, de sociétés et d'organisations au quotidien » (Miles & Huberman, 2003, p. 20).

De plus, comme le rappelle Mucchielli (2007) en parlant de la recherche qualitative, « elle se présente à nous comme la mise en œuvre d'un type de conduites dites « scientifiques » par une population de chercheurs qui ont la caractéristique

commune de faire de la recherche en sciences humaines et sociales (et non en sciences physiques et naturelles) » (p. 22).

En plus d'être « descriptive » d'une situation (Bogdan & Biklen, 1999), la recherche qualitative aborde les objets de recherche de manière « ouverte et assez large » (Paillé, 1996). Elle se veut « compréhensive » (Paillé, 1996) d'une situation. Pour cette raison, il était pertinent de recueillir des données qualitatives auprès de gens sur le terrain et qui ont différents points de vue sur l'objet de la recherche, soit, l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Ainsi, toujours dans la perspective de la recherche qualitative, nous avons considéré qu'il était important de faire notre recherche en ayant recours aux données que pouvaient nous fournir les acteurs sociaux qui expérimentent quotidiennement le phénomène à l'étude. Nous avons donc consulté des enseignants en sciences humaines au secondaire et au collégial, de futurs enseignants (stagiaires) dans le même domaine et aux deux ordres d'enseignement, de même que des formateurs universitaires, superviseurs de stages en enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial.

2.2 Approche de la Grounded Theory

C'est dans une approche de Grounded Theory qu'a été effectuée cette recherche qualitative. Nous avons opté pour cette approche parce que l'une de ses principales caractéristiques est le fait d'avancer dans les étapes de la recherche tout en revenant régulièrement et de manière constante sur les étapes précédentes. Comme le souligne Guillemette (2006), « Le principe central dans l'analyse des données est le retour constant à la comparaison entre les produits de l'analyse et les données empiriques » (p. 33). Ce que Glaser (2001) a appelé « l'approche circulaire », nous est apparu très utile pour approfondir notre compréhension du phénomène à l'étude. En effet, à mesure que les participants nous apportaient des données sur ce phénomène, nous pouvions avancer dans notre analyse et donc notre compréhension. À chaque avancée,

la compréhension améliorée nous aidait, d'une part, à poser des questions d'approfondissement et, d'autre part, à mieux comprendre les nouvelles données. Ainsi, c'est vraiment au fur et à mesure de la collecte et de l'analyse que s'est construite notre compréhension et non dans une analyse qui aurait été réalisée seulement après que toutes les données auraient été recueillies. La progression dans la recherche avec ce type d'approche s'est développée en faisant constamment des liens entre les informations recueillies et les résultats provisoires d'analyse, le tout dans une ouverture continue à l'émergence des nouvelles pistes de compréhension.

En d'autres mots, concrètement, durant notre démarche, les premières données recueillies ont permis de laisser surgir de nouvelles pistes et également de mieux diriger les épisodes suivants de collecte des données (Charmaz, 2005; Corbin & Strauss, 1990). Ainsi, comme l'explique Guillemette (2006), « non seulement l'analyse prend comme point de départ les premiers épisodes de collecte de données, mais elle se poursuit dans un processus de validation qui consiste à revenir constamment, soit aux données déjà collectées, soit à de nouvelles données » (p. 33).

Pour ce qui est de l'ouverture à l'émergence, qui est une autre des caractéristiques principales de l'approche de Grounded Theory, Guillemette (2006) souligne que « l'attention portée à ce qui émerge du terrain (ou des acteurs qui vivent les phénomènes) permet de "découvrir" des points de vue inédits, d'autant plus que cette attention implique que l'analyse se développe selon des questionnements qui proviennent du terrain et non des cadres théoriques existants » (p. 33). C'est précisément ce que nous avons expérimenté lorsque nous avons découvert que les réponses des participants à l'étude nous permettaient de revoir notre démarche de questionnement parce que, par rapport à l'objet de recherche, ces réponses nous faisaient voir des aspects très importants que nous n'avions pas planifiés dans le devis de recherche. Ces aspects apportés par les participants devenaient des questions que nous devions absolument approfondir si nous voulions obtenir des résultats non seulement probants (parce qu'ils provenaient du « terrain ») mais surtout pertinents

au regard de l'avancement des connaissances, mais aussi au regard de la pertinence sociale. Avec l'approche de la Grounded Theory, nous étions portée à capter tout ce qui pouvait relancer et nourrir la collecte de données. Et c'est toujours à partir des données, et non à partir des écrits scientifiques, que nous avons développé notre théorisation.

Par ailleurs, l'approche de la Grounded Theory prône un échantillonnage qui favorise la variation ou la diversité des points de vue (Starrin *et al.*, 1997). C'est pour cette raison que nous avons visé la diversité et non la quantité chez nos participants; nous revenons sur ce point un peu plus bas.

Bien que nous ayons réalisé notre recherche dans une démarche circulaire par laquelle la collecte et l'analyse, comme nous venons de le voir, sont imbriquées l'une dans l'autre, nous pensons qu'il est tout de même préférable de présenter ces deux dimensions séparément afin que notre présentation de la méthodologie soit plus claire. C'est pour cette raison que, dans les deux prochains points, nous présentons distinctement la collecte des données et l'analyse des données.

2.3 Collecte de données

Une première recension des écrits nous a permis de bien identifier les paramètres de notre objet de recherche et donc de bien orienter notre premier échantillonnage. En effet, nous avons choisi les participants éventuels en fonction de leur capacité à nous aider à comprendre le phénomène à l'étude. Nous nous sommes posés la question suivante : Qui peut, à partir de son vécu, nous aider à identifier et à comprendre les défis particuliers de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial?

À partir de cette question, nous avons choisi de recruter des enseignants en sciences humaines au secondaire et au collégial, des stagiaires en enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial (à noter que l'UQAC offre une

formation de deuxième cycle en pédagogie collégiale et qu'à l'intérieur de ce programme, il y a deux stages), des formateurs universitaires qui sont superviseurs de stages en enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Au total, nous avons eu 20 participants. Comme nous l'avons souligné plus haut, plutôt que de miser sur la quantité de participants à interviewer, nous avons plutôt misé sur la diversité de ceux-ci. En effet, nous avons réalisé des entrevues avec huit enseignants en sciences humaines du secondaire, trois enseignants en sciences humaines du collégial, trois superviseurs de stagiaires du secondaire et un superviseur de stagiaires du collégial. Nous tenons à préciser que, dans le choix des enseignants, nous avons fait en sorte qu'ils aient tous déjà été enseignants associés pour des stagiaires, l'idée étant que ces enseignants ont fort probablement eu davantage l'occasion de réfléchir sur les défis particuliers de l'enseignement des sciences humaines. De plus, parmi les enseignants du secondaire, un est devenu conseiller pédagogique et, parmi les enseignants du collégial, un est aussi devenu conseiller pédagogique. Enfin, il nous a semblé que les stagiaires, de même que les superviseurs de stages, étaient des personnes qui étaient appelées, elles aussi, à réfléchir beaucoup sur leur vécu en rapport avec l'objet de cette recherche.

Pour recueillir des données sur le vécu des personnes, l'entrevue de recherche qualitative nous est apparue un moyen pertinent et efficace. Lorsque les données dont on a besoin dans une recherche sont de l'ordre des perceptions, des représentations, des récits sur le vécu personnel et professionnel, il est tout indiqué de choisir comme instrument de collecte ce type d'entrevue. En effet, l'entrevue constitue un instrument qui permet et suscite la construction libre du discours (Savoie-Zajc, 1997, p. 268; Patton, 2002, p. 341). Nous voulions que les participants puissent parler de leur expérience et du sens qu'a cette expérience pour eux. Ce type d'entrevue est approprié lorsqu'on cherche la « signification subjective » d'un phénomène pour les personnes qui le vivent (Seidman, 1991, p. 5; Mayer & Ouellet, 1991, p. 311). L'entrevue de recherche qualitative nous est donc apparue comme l'instrument

privilegié pour avoir accès à l'expérience des participants (Poupart, 1997, p. 174; Patton, 2002, p. 341) ou, en d'autres mots, pour avoir accès à la subjectivité des sujets (Kvale, 1996, p. 7).

Comme le rappelle Poupart (1997), « l'entretien non-directif favorise, grâce à l'ouverture de la méthode, l'afflux d'informations nouvelles pouvant être déterminantes pour la compréhension de l'univers de l'interviewé et de l'objet étudié. » (p. 183). Nous avons considéré que l'information dont nous avons besoin ne pouvait nous être donnée que par les personnes qui rencontrent quotidiennement les défis que nous voulions mieux comprendre et il semble bien que le meilleur moyen pour que ces personnes puissent nous donner ces informations soit l'entrevue de recherche qualitative (Daunais, 1992, p. 253). Au regard des objectifs de cette recherche, nous avons appliqué le principe selon lequel, pour atteindre ce genre d'objectifs, « il est plus pertinent de s'adresser aux individus eux-mêmes que d'observer leur conduite et leur rendement à certaines tâches ou obtenir une auto-évaluation à l'aide de divers questionnaires. » (Mayer *et al.*, 2000, p. 116).

Les entrevues ont été effectuées, pour la plupart, par courriel. En moyenne, chaque entrevue s'est échelonnée sur une période de plus ou moins trois mois, à raison d'une question par semaine. Certaines entrevues ont été complétées (après une partie par courriel) ou faites entièrement par téléphone ou en présenciel.

À partir de notre expérience, nous pouvons dire que l'entrevue par courriel présente l'avantage d'une plus grande liberté dans l'expression du vécu, notamment dans l'expression de certains sentiments. En effet, plusieurs répondants ont dit que l'intermédiaire du courriel, notamment parce qu'ils ne voient pas l'intervieweur, leur permet de se sentir moins intimidés et ainsi de se livrer plus facilement. Des répondants ont aussi parlé d'une plus grande liberté d'action, notamment parce qu'ils peuvent répondre à un courriel au moment où ils sont matériellement et psychologiquement disponibles pour le faire ou au moment qui leur convient le mieux, par exemple, en soirée, en fin de semaine, sur l'heure du lunch, lors d'une

période libre à l'école, etc. L'entrevue par courriel a permis des échanges spontanés, amicaux et courtois. Ainsi, les participants se sentaient à l'aise de répondre aux questions (voir un exemple d'extrait d'entrevue à l'Appendice A).

Cependant, il est à noter tout de même, qu'en cours d'entrevue, quelques-uns des participants ont exprimé le besoin de procéder à un autre type d'entrevue, où il serait possible pour eux de parler « de vive voix ». À ceux-là, a été offert l'entrevue téléphonique ou en présenciel.

Toujours selon notre expérience au cours de cette recherche, un autre avantage de l'entrevue par courriel est l'abolition des distances. En effet, nous avons pu réaliser des entrevues avec des personnes de régions éloignées à partir de notre propre région éloignée qu'est le Saguenay.

De plus, dans une optique de Grounded Theory, le message courriel nous a permis d'adapter les canevas d'entrevue au fur et à mesure que se déployait l'analyse, notamment en relançant l'un ou l'autre participant afin qu'ils nous fournissent des informations supplémentaires sur des pistes ayant été ouvertes en cours de recherche.

2.4 Analyse des données

2.4.1 La comparaison

La comparaison a été le processus intellectuel fondamental qui a orienté l'analyse des données recueillies pour cette recherche. C'est d'ailleurs le processus d'analyse utilisé en Grounded Theory. En effet, avant de lui donner le nom de « Grounded Theory » les fondateurs de cette approche, Barney Glaser et Anselm Strauss, avaient donné à leur méthode le nom de « Constant Comparative Method of Qualitative Analysis » (Glaser, 1965).

C'est donc par la comparaison que nous avons tenté de mieux comprendre la réalité de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial.

Comme le rappelle Mucchielli (2007), « l'esprit humain, pour comprendre le monde et pouvoir s'y situer fait des rapprochements et compare (premier processus). Il s'efforce aussi, dans le même temps, de trouver des points communs et des analogies » (p. 19).

Dans son livre qui s'intitule « La comparaison en sciences sociales », Vigour (2005), explique : « comparer, c'est donc, dans une première approche, relever des différences et des points communs en fonction d'un critère qu'il convient de définir au préalable et qui oriente le regard du chercheur » (p. 7). Elle précise plus loin : « par comparaison, il faut entendre la mise en regard systématique, la confrontation d'au moins deux cas sous un angle particulier, défini par le chercheur. [...] La comparaison est une approche qui permet de mettre en lumière les spécificités d'un phénomène parce qu'elle permet d'actualiser la capacité à analyser, de manière plus générale, les transformations actuelles des institutions » (p. 10).

Effectivement, la perspective comparative a permis, entre autres, de construire les canevas d'entrevue qui ont servi à interviewer les différents participants. Comme nous voulions voir ce qui était semblable et ce qui était différent dans les réponses, nous avons d'abord posé les mêmes questions. Par la suite, la comparaison a permis d'identifier les richesses différentes et nous avons alors ajusté nos entrevues pour pouvoir approfondir ces différences. « Ainsi, loin d'être seulement une méthode, la comparaison est plus largement une stratégie d'enquête et de recherche qui imprègne l'ensemble de la démarche du chercheur, de la définition de la problématique au choix du terrain, en passant par la construction des données, leur analyse et leur explication » (Vigour, 2005, p. 17).

À mesure que la collecte de données était effectuée, nous avons modifié le canevas d'entrevue initial de chaque catégorie de participants afin de mieux « recentrer » les questions vers ce qui s'avèrerait plus tard les différents défis de l'enseignement des sciences humaines (voir des exemples de canevas d'entrevue à l'Appendice B). En d'autres mots, il nous est arrivé d'enlever certaines questions qui,

en cours de route, ne nous semblaient plus pertinentes parce qu'elles ne permettaient pas de faire avancer la recherche. Dans d'autres cas, nous avons reformulé des questions parce qu'elles semblaient être difficiles à comprendre à cause de leur formulation. Ou encore, nous avons reconstitué de manière plus concise le canevas d'entrevue afin qu'il nous permette d'aller directement vers ce que nous voulions savoir. De cette façon, les entrevues se sont avérées beaucoup plus courtes et ont sollicité moins de temps aux participants qui ont été interviewés plus tard dans la collecte de données que ceux qui ont été sélectionnés dans les débuts de celle-ci.

Concrètement, nous nous sommes placés dès le départ dans la perspective de comparer l'enseignement des sciences humaines au secondaire avec l'enseignement des sciences humaines au collégial. Notre objectif de recherche n'était pas d'identifier les ressemblances et les différences, mais bien d'identifier les défis qui se présentent globalement dans les deux ordres d'enseignement. La comparaison a été un moyen pour identifier d'abord, puis pour comprendre ces défis. La perspective comparative permet de faire ressortir les éléments essentiels de l'objet d'étude (Glaser, 1992).

En résumé, la comparaison « constitue une mise en relation spécifique des faits sociaux » (Vigour, 2005, p. 18). La comparaison nous a permis de mettre en relation plusieurs éléments, de susciter, de soulever de nouvelles interrogations afin de chercher toujours plus loin. « Comparer, c'est en effet non seulement accepter de se décentrer, mais également rendre plus exigeants la formulation d'hypothèses et le travail de théorisation » (Idem, p. 18).

Dans une perspective plus spécifiquement historique, Lessard (1991) explique la pertinence de cette méthode et nous nous permettons d'en donner ici une longue citation parce qu'elle exprime bien l'expérience que nous avons vécue dans notre démarche d'analyse :

Pour mieux comprendre une situation particulière, il est souvent très utile de procéder à une étude comparative. Le singulier et le général s'éclairant mutuellement tout comme les similitudes et les différences.

Car la comparaison permet généralement de découvrir que pour certains côtés, la situation étudiée participe à des phénomènes plus généraux et plus globaux même si les manifestations de ces derniers prennent souvent des contours historiques singuliers; elle révèle aussi que, par d'autres côtés, la situation partage des similitudes avec une autre et que des filiations historiques dans l'émergence et la consolidation de certains traits caractéristiques d'une situation sont discernables; enfin, elle peut contribuer à mieux définir les caractéristiques distinctives d'une situation. (p. 15)

Alors que la comparaison a constitué le processus intellectuel fondamental pour cette recherche, celle-ci a toutefois été réalisée dans une approche de Grounded Theory, en particulier par le recours aux procédures d'analyse proposées dans cette approche.

2.4.2 Procédures d'analyse de la Grounded Theory

Plus spécifiquement en cohérence avec l'approche de la Grounded Theory, dès que les premières données ont été recueillies, nous les avons comparés entre elles et nous avons regroupé ensemble des extraits qui correspondait à un même code d'analyse. Puis, nous avons effectué une autre comparaison à partir de ce premier codage, cette fois-ci entre les codes (Strauss & Corbin, 1998). Cette comparaison de codes a été effectuée tout au long de la recherche, c'est-à-dire à partir du moment où les premières données ont été recueillies jusqu'aux dernières retouches de la rédaction du rapport de recherche (voir des exemples de codages à l'Appendice C). Ainsi, et avec l'assistance du logiciel QSR NVivo, non seulement les codes ont été créés, mais aussi tout le système catégoriel qui relie entre eux les codes, les concepts et les énoncés. Puis, « la collecte de données se fait jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune donnée nouvelle ne vienne modifier la théorie construite » (Laperrière, 1997, p. 324).

Au départ, le codage a généré quelques centaines de codes. Toutefois, à mesure que la collecte de données avançait, les codes se précisaient, se regroupaient et

diminuaient en nombre de façon à ce que l'analyse se fasse de manière la plus concise possible.

Pour plus de clarté, précisons que le codage a consisté à attacher des concepts aux données, à faire des liens entre ces concepts et à établir des catégories théoriques, c'est-à-dire à théoriser en catégorisant (Glaser, 1992). Il s'agissait, en quelque sorte, d'un « étiquetage », car nous attachions un mot à une partie des données (Pidgeon, 1991). Ce mot représente une théorisation ou une conceptualisation qui se détache des propos recueillis en empruntant le chemin de l'abstraction (Schreiber, 2001). Notre effort consistait à « sortir » des données, pour faire ressortir les concepts émergents.

Il existe différentes sortes de codes en Grounded Theory. Les sortes de codes utilisés dans cette recherche ont été les codes *in vivo*, les codes conceptuels et les catégories.

En codant (avec l'assistance du logiciel N'Vivo) les données recueillies, nous avons utilisé ce qu'on appelle des codes *in vivo*. Ceux-ci portent bien leur nom, car ce sont des codes que l'on donne aux données recueillies à partir d'un mot, d'un terme, tiré directement des propos des gens interviewés sur le terrain (Strauss & Corbin, 1998). En effet, des codes décrivant certaines spécificités de l'enseignement des sciences humaines ont été choisis à partir de mots, de termes que les répondants ont utilisés pour parler de différents aspects.

Par ailleurs, nous avons aussi utilisé des codes conceptuels. Ceux-ci sont des mots qui viennent du chercheur. Ils sont le fruit d'une théorisation des données recueillies sur le terrain. Nous les avons utilisés pour mieux nommer ce que nous avons réussi à « abstraire » pour faire émerger la compréhension théorique de notre objet de recherche (Beck, 1999).

Enfin, nous avons utilisé les catégories. La catégorie est une sorte de code, mais aussi un concept d'un niveau plus élevé d'abstraction (Beck, 1999; Strauss & Corbin, 1998; Glaser, 1992). Dans le cas de cette recherche, des codes ont été choisis parce

qu'ils représentaient l'ensemble du contenu codé avec plusieurs codes. Ces codes sont devenus des catégories, notamment pour distinguer les différentes sortes de défis, comme nous le verrons dans le prochain chapitre.

Pour résumer ce deuxième chapitre sur le cadre méthodologique de cette recherche, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une recherche qualitative et que ce choix convenait à notre objectif de compréhension du phénomène à l'étude. La collecte de données a été réalisée par entrevues, principalement par courriel. Toutefois, pour accommoder certains participants, des entrevues par téléphone ou en présenciel ont été réalisées, soit en entier, soit en complément d'une entrevue par courriel. Nous avons opté pour un échantillonnage de participants varié, c'est-à-dire que nous avons interrogé des enseignants, des stagiaires, des superviseurs de stages et des conseillers pédagogiques. La comparaison a été le processus intellectuel fondamental pour cette recherche et les procédures d'analyse ont été faites dans une approche de Grounded Theory, approche qui favorise des allers-retours constants entre les écrits scientifiques et les données recueillies sur le terrain, et ce, tout au long du processus de recherche jusqu'à la rédaction finale.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

Ce troisième chapitre présente les résultats obtenus suite à l'analyse des données fournies par les personnes qui vivent le phénomène à l'étude, c'est-à-dire les personnes qui ont à relever les défis de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Rappelons que cette recherche vise à identifier et à comprendre ces défis spécifiques.

Notre analyse nous a permis de regrouper ces défis dans les quatre aspects suivants : les contenus à enseigner, la pédagogie, la gestion de classe et les compétences particulières à maîtriser pour les enseignants de sciences humaines.

3.1 Les défis au niveau des contenus à enseigner

Les premiers défis pour les enseignants de sciences humaines du secondaire et du collégial se situent sur le plan des contenus qu'ils ont à enseigner. Pour ce premier aspect, les défis se trouvent, premièrement, dans la grande quantité de temps que l'enseignant doit consacrer à l'appropriation des contenus, tout simplement parce que, comparativement aux autres disciplines, il y a une quantité considérable de « matière » à diffuser. Deuxièmement, cette quantité est telle, qu'elle oblige l'enseignant à faire des choix de contenus parce qu'il ne peut pas tout enseigner. Troisièmement, étant donné la constante évolution de ces contenus à enseigner, il est nécessaire que la « culture » personnelle de l'enseignant soit constamment enrichie et mise à jour. Voyons maintenant plus en détail ces trois défis liés aux contenus à enseigner.

3.1.1 L'appropriation des contenus et le temps nécessaire pour y parvenir

Que se soit pour les enseignants d'univers social du secondaire ou pour les enseignants du collégial dans les différentes disciplines des sciences humaines, s'approprier les contenus demande beaucoup de temps et constitue une grande partie de la tâche de l'enseignant.

Stéphane Chouinard¹, enseignant au secondaire, explique que ce défi est encore plus grand avec la réforme des programmes au secondaire : « Comme les sciences humaines ont changé à 95% depuis l'arrivée de la réforme, ça prendra quelques années avant de bien maîtriser la matière. La première année est une année de survie en ce qui concerne la matière. La deuxième et la troisième permettent d'appivoiser le contenu. Après la troisième année, il est temps d'approfondir son programme plus en détail ».

Régine Bouchard, elle aussi enseignante au secondaire, parle spécifiquement de l'histoire et de la géographie. À propos du contenu de la géographie, elle souligne qu'il « est totalement modifié, donc nous avons beaucoup d'apprentissages à faire ». À propos du contenu en histoire, elle affirme : « Pour l'histoire, nous devons maintenant comparer la société que nous étudions à une autre société de la même époque. C'est un défi, car je dois apprendre de nouveaux contenus ».

Carl Francoeur, superviseur de stages au secondaire, a également parlé de ce défi d'appropriation des contenus : « les enseignants d'expérience le disent, il faut 4-5 ans pour contrôler un nouveau programme ».

Par ailleurs, lorsque le contenu est maîtrisé de manière suffisante et adéquate, il faut se mettre à enrichir et approfondir, notamment parce qu'on sait sur quoi il faut insister et parce qu'on connaît les éléments sur lesquels on rencontrera de la résistance ou encore les éléments pour lesquels il faudra faire de la différenciation.

¹ Tous les noms cités dans ce mémoire sont des pseudonymes.

Julie Ménard, enseignante du secondaire, nous parle de cet aspect : « Au niveau du contenu, actuellement, je connais assez le programme pour savoir sur quel thème mettre l'accent. Je suis aussi capable de déborder, en le disant aux élèves, pour que ceux-ci aient une meilleure conception du monde dans lequel ils vivent ».

En questionnant les participants sur les défis que représentent les contenus à enseigner dans l'enseignement des sciences humaines, nous avons vite fait de nous rendre compte qu'ils avaient envie de se prononcer sur les nouveaux programmes de la réforme du secondaire. Pour sa part, François Houde, enseignant du secondaire, partage ainsi son point de vue. « Je vais avouer que je me méfie des contenus depuis la réforme. Je ne crois pas que tout ceci tiendra la route. Esquiver les savoirs empiriques trop rapidement au profit de compétences d'analyse dignes de l'université, moi je dis, wo minute! Surtout lorsque je vois qu'un élève de secondaire 2 ne peut me montrer le Québec sur une carte ».

En contrepartie, d'autres disent apprécier les nouveaux contenus proposés pour le domaine de l'univers social. Pour ces personnes, les contenus nouvellement proposés les aideront dans leur travail et auront même des répercussions sur la qualité de la formation des jeunes. C'est ce que mentionne Mireille Fortin, enseignante du secondaire, vivant la réforme depuis ses débuts : « Il me semble important de souligner les améliorations apportées aux programmes d'univers social du premier cycle du secondaire. En effet, en histoire et éducation à la citoyenneté, le point de départ de l'étude de chacune des réalités sociales traitées par le programme se situe dans le présent. La définition de l'histoire y trouve sa vraie manifestation (étudier le passé pour mieux comprendre le présent) ». Cette même enseignante mentionne également : « On se questionne donc relativement à la provenance de notre mode de vie actuel, ce qui justifie un retour dans le temps. Pour ce qui est des types de territoires à l'étude en géographie, les enjeux qui y sont traités sont actuels et des plus intéressants pour les élèves. Ce programme offre de multiples occasions aux élèves de se prononcer sur ces enjeux et d'en saisir, par le fait même, la complexité. Je crois que

le renouveau pédagogique a contribué à dynamiser les programmes relatifs à l'univers social tout en les rendant plus exigeants. Les jeunes seront, à mon humble avis, mieux outillés pour faire face aux défis des prochaines années ». Christine Lavoie, conseillère pédagogique au secondaire, a parlé, elle aussi, de ces défis d'appropriation des nouveaux programmes du renouveau pédagogique : « Il y a aussi le défi de bien s'approprier la matière pour nous comme enseignant, car on ne sait jamais sur quel terrain les questions des jeunes peuvent nous amener. »

Si l'appropriation des contenus et le temps que cela demande pour y parvenir constitue un premier défi au niveau des contenus à enseigner dans l'enseignement des sciences humaines, il semble que la quantité considérable de contenus dans les programmes de sciences humaines soit aussi un défi pour les enseignants.

3.1.2 Des programmes « trop chargés »

Voyons maintenant, comment la quantité considérable de matière à enseigner constitue un autre défi important, dans la pratique des enseignants des disciplines des sciences humaines.

En effet, plusieurs participants nous ont mentionné que les contenus en sciences humaines étaient « chargés » et qu'il était difficile d'enseigner tout le contenu demandé. Cette réalité se retrouve autant au secondaire qu'au collégial. En pratique, cette quantité importante de contenus à enseigner a, pour conséquence, d'obliger certains enseignants à faire des choix dans ce qu'ils enseignent et d'empêcher souvent de faire des activités d'enrichissement parce qu'on manque de temps, même pour l'essentiel, c'est-à-dire le contenu qui fait l'objet de l'évaluation ministérielle. Ceci aura également des répercussions sur le choix des formules pédagogiques utilisées, aspect que nous traiterons plus loin.

Luc Poirier, enseignant du secondaire, formule ainsi le défi du contenu trop « chargé » : « En secondaire 4, en raison de l'examen de fin d'année, le grand défi est

d'arriver à présenter l'ensemble du programme. L'histoire s'est allongée de 25 ans depuis l'élaboration du programme, mais, malheureusement, nous n'avons pas plus de temps pour présenter la matière ». D'ailleurs, pour cet enseignant, l'évaluation ministérielle pour le programme d'histoire de quatrième secondaire, constitue une véritable « course contre la montre » tout au long de l'année scolaire. François Houde, lui aussi enseignant du secondaire, abonde dans le même sens : « Les programmes, je trouve, sont beaucoup trop chargés. C'est du gavage, le monde du "voyons-en beaucoup même si nous le voyons mal et rapidement" ». De mon côté, je ne me gêne pas pour sabrer dans le contenu ». C'est aussi ce que dit Stéphane Chouinard, enseignant du secondaire : « Pour ce qui est du programme de géographie, le contenu est bien, mais je ne réussis jamais à passer la matière au complet; c'est trop chargé. Il faut toujours prioriser le programme d'histoire parce qu'il y en a dans les années suivantes et il faut qu'ils aient tout vu pour pouvoir comprendre la suite ». Sylvain Vaillancourt, superviseur de stages au secondaire, fait également état du même défi : « Il est irréaliste de penser qu'il est possible de voir tout ce que contient les programmes de secondaire 1 et secondaire 2 dans une année. C'est impossible de voir tout le matériel sinon on ne fait que saupoudrer... Il faut faire des choix ».

Par contre, certains répondants, comme Christine Lavoie, conseillère pédagogique au secondaire, n'y voient pas de problème insoluble : « Repartons de la base : que veut-on qu'ils sachent? C'est quoi notre intention pédagogique? Est-ce que je veux qu'ils apprennent une "check list" de dates ou je veux qu'ils apprennent à réfléchir? Il faut sortir du matériel pédagogique, qui va beaucoup plus loin et revenir à ce qui est prescriptible dans les programmes ».

Pour ce qui est du collégial, certains enseignants interviewés ont mentionné ce même état de fait. Sandrine Savard est enseignante en histoire au collégial : « Le premier problème qui se pose dans mon enseignement est celui de la quantité de matière. Je dois avouer avoir énormément de difficultés à choisir ce que j'aborderai ou pas dans mon cours d'histoire tellement la matière est vaste et intéressante. De plus,

il y a tant de liens à faire avec l'actualité, avec nos réalités présentes... ». Elle ajoute : « En ce qui me concerne, un autre défi se pose : celui de la quantité de matière à donner. En effet, les sciences humaines sont des territoires vastes, complexes et riches. Il est facile de s'y perdre, de partir dans tous les sens. Il faut faire des choix. C'est particulièrement vrai en histoire où les sujets sont tellement nombreux et tellement intéressants. Il faut donc faire la part entre ce qui est pertinent et ce qui relève plus des questions d'intérêt ou de curiosité. Il faut maintenir un équilibre entre ce qui est important et ce qui est accrocheur, car, il ne faut pas l'oublier, il faut aussi maintenir l'intérêt de nos groupes ».

Claude Michaud, enseignant au collégial depuis de nombreuses années, nous a, lui aussi, parlé de la grande diversité des contenus : « Quand j'ai commencé, nous avions de 1 à 2 préparations par session et souvent les séquences d'automne et d'hiver s'entrecoupaient. Aujourd'hui, j'ai six préparations par année et les cours d'automne et d'hiver ne sont pas les mêmes. De plus, les clientèles sont plus variées. Au lieu d'enseigner uniquement en sciences humaines, mes clientèles touchent maintenant autant les techniques physiques qu'humaines, en plus de plusieurs programmes pré universitaires ».

Ainsi, nous avons vu que l'appropriation des contenus de sciences humaines et la quantité importante de matière à enseigner sont des défis importants pour les enseignants de ces disciplines. Voyons maintenant que les contenus constituent également un défi parce qu'ils évoluent constamment.

3.1.3 Des contenus qui évoluent de manière constante

En plus des programmes dits « trop chargés », un autre défi se trouve dans la constante évolution des contenus en raison de l'actualité et du monde en continuel changement. En effet, les enseignants de sciences humaines interviewés se sont exprimés sur l'obligation qu'ils ont de se tenir à « jour » pour pouvoir enseigner leur

discipline. Pour répondre à cette exigence, ils doivent, entre autres, suivre l'actualité en lisant beaucoup, en voyageant beaucoup, en somme, en faisant tout pour enrichir continuellement leur culture personnelle.

C'est ce que nous dit Claude Michaud, enseignant de géographie au collégial : « Le premier défi consiste à demeurer à jour dans les connaissances transmises. D'une part, par la multiplicité des informations disponibles, que ce soit les logiciels pédagogiques, les banques de données, les répertoires de toutes sortes, le foisonnement de sites sur Internet, et surtout leur fiabilité et crédibilité (site tel Wikipédia) ». Claude Michaud mentionne également la difficulté et le temps qui sont nécessaires pour valider les sources d'informations que les jeunes utilisent : « Lorsque nous n'avions que quelques sources répertoriées, et souvent datant de quelques années, la recherche était plus limitée et surtout accélérée. Aujourd'hui, les informations pleuvent littéralement, mais la consultation, le tri et la mise à jour deviennent plus rigoureux et mangent du temps. Curieux et joli paradoxe de l'avènement des nouvelles technologies ».

Par rapport à ce monde en continuel changement et le défi sur les contenus à enseigner, Claude Michaud, nous dit aussi : « Dans ma discipline, la multiplication des dimensions à couvrir et la rapidité de l'évolution des éléments se déroulant sur notre planète constitue un défi. Fut une époque où les changements planétaires étaient moins connus, moins rapides et moins accessibles. Aujourd'hui, tout évolue à un rythme effarant et juste de se tenir à jour demande un temps énorme ».

Carl Francoeur, superviseur de stages au secondaire parle également de l'importance de la lecture et de la culture pour mieux maîtriser les contenus à enseigner : « Un bon enseignant doit avoir lu. Lire et planifier. Puis lire pour le reste de ses jours. Lire pour se tenir au courant, pour avoir une culture profonde. Ceux qui ne lisent pas, ça finit par paraître ».

Rester à l'affût de ce qui se passe dans le monde et se maintenir « à jour » est également un défi quant aux contenus à enseigner en sciences humaines pour Mireille Fortin, enseignante au secondaire : « L'enseignant des disciplines du domaine de l'univers social doit être féru d'actualités en plus d'avoir une certaine ouverture sur le monde. En effet, les journaux, les émissions de télévision du type « Une heure sur terre », les sites Internet d'informations doivent être utilisés sur une base quasi-quotidienne ».

Comme nous l'avons déjà souligné, ces défis reliés aux contenus à enseigner entraînent des défis spécifiques en lien avec les approches pédagogiques utilisées par les enseignants en sciences humaines. C'est cet aspect que nous allons maintenant développer.

3.2 La pédagogie utilisée dans l'enseignement des sciences humaines

Continuons notre quête des défis particuliers de l'enseignement des sciences humaines pour les enseignants du secondaire et du collégial en traitant maintenant des défis sur le plan de la pédagogie nécessaire pour enseigner ces disciplines. Comme le souligne Frédéric Gagnon, superviseur de stages au secondaire, « l'enseignement des sciences humaines exige une compétence particulièrement développée sur le plan de la pédagogie parce qu'il me semble que le contenu n'est pas très "sexy", c'est-à-dire attirant naturellement pour les jeunes. L'attention à l'aspect pédagogique est donc particulièrement importante et les compétences en ce domaine doivent être développées pour que l'enseignant arrive à proposer des situations en classe qui rejoignent les motivations des jeunes. »

Susciter l'intérêt, faire des liens entre les connaissances plus abstraites et le vécu actuel des jeunes, pallier aux lacunes des étudiants au niveau des connaissances en sciences humaines et varier les formules pédagogiques utilisées sont les principaux

défis dont nous parlerons et qui sont liés à la pédagogie utilisée par les enseignants de sciences humaines.

3.2.1 Susciter l'intérêt face aux sciences humaines et convaincre de la pertinence de celles-ci dans la formation des élèves

Les sciences humaines ne constituent pas nécessairement une passion pour les jeunes et susciter l'intérêt face à ces disciplines constitue un défi pédagogique de taille pour les enseignants. De plus, il faut en quelque sorte convaincre les élèves de la pertinence de ces disciplines dans leur cheminement scolaire, car certains n'en comprennent pas toujours l'utilité.

Voici ce que nous dit Suzie Blais, enseignante au secondaire, à ce propos : « Il faut défendre la pertinence de notre matière, ce n'est pas comme le français, les maths et l'anglais qui sont obligatoires pour passer d'une année à une autre. Certains se disent que s'ils échouent ton cours, ce n'est pas catastrophique, car ils se reprendront dans les cours où ils sont meilleurs. Cela dit, il arrive souvent qu'avec une mentalité semblable, le plan de match ne s'avère pas tout à fait au point. »

Marie Fortin, stagiaire au secondaire, affirme, à ce propos : « Je crois que le principal défi est d'amener la matière d'une façon à accrocher les élèves et à piquer leur curiosité à moyen et long terme. Il faut développer leurs connaissances, mais surtout les amener à développer un certain intérêt, et ce, afin de les motiver. Car il est beaucoup plus agréable d'avoir des groupes motivés à apprendre et à découvrir que d'avoir l'impression de forcer les jeunes à apprendre ».

Sandrine Savard, enseignante en histoire au collégial, nous parle du défi d'être pertinent : « Susciter l'intérêt est un défi important à relever, surtout quand la matière est plus d'ordre conceptuel. Il n'est pas toujours facile de maintenir l'intérêt, d'accrocher les étudiants ». Voici ce que dit également à ce sujet, Hervé Tremblay, enseignant du secondaire : « Le plus grand défi est de faire en sorte que le jeune

prenne conscience de toute l'importance des sciences humaines dans sa vie. Qu'il en prenne suffisamment goût pour s'intéresser davantage aux réalités qui l'entourent, et ce, durant toute sa vie ».

Alors que certains nous ont parlé de défendre la pertinence de leur discipline pour les jeunes dans leur formation, d'autres, comme Éric Proulx ont plutôt parlé d'être signifiant. Voici de quelle façon il l'explique : « Le plus gros défi restera toujours de faire comprendre aux étudiants l'importance des sciences humaines dans le développement de notre société et aussi de notre propre personne et que la pensée est aussi importante que la technologie ».

Cette défense de la pertinence passe par les discussions que peuvent susciter les sujets abordés dans les cours de sciences humaines. C'est, en quelque sorte ce que nous dit Luc Poirier, enseignant au secondaire, qui parle lui aussi de ce défi de la pertinence : « Les sciences humaines doivent être des cours de discussions, d'échanges et doivent amener l'élève à se questionner. C'est le devoir de l'enseignant de susciter ce questionnement lorsqu'il s'adresse à ses élèves ».

Carol Imbeault, stagiaire au secondaire, explique bien ce défi de démontrer la pertinence de l'apprentissage des sciences humaines dans la formation des jeunes : « L'histoire nécessite un effort important pour acquérir une "littéracie". Il faut malheureusement connaître une série de faits pour édifier des concepts qui eux seront ensuite utilisés pour réfléchir de façon critique sur des réalités sociales... Le défi principal est donc d'assurer la maîtrise des faits historiques et des conséquences à la lumière d'une société qui ne valorise plus ce type d'effort ».

Pour sa part, Carl Francoeur, superviseur de stages au secondaire, rappelle qu'en sciences humaines, « il faut être stimulant, intéressant, facile d'approche, suffisamment profond, mais simple en même temps. Il faut surtout leur donner le goût de fouiller davantage ».

En effet, être signifiant semble parfois difficile et représente sûrement une particularité de l'enseignement des sciences humaines par rapport à l'enseignement des mathématiques, par exemple. C'est d'ailleurs, ce que nous a dit Carol Imbeault, stagiaire au secondaire : « Il n'est pas aussi facile en histoire de faire un exercice signifiant comme c'est le cas en mathématiques par exemple ».

Susciter l'intérêt face aux sciences humaines, entre autres parce qu'elles ne semblent pas toujours pertinentes dans la formation des jeunes, est donc un défi pédagogique important pour les enseignants de ces disciplines. Faire des liens significatifs entre le contenu à enseigner et le vécu des étudiants, même si cela peut constituer un défi pédagogique supplémentaire, constitue une voie de solution pour pallier au manque d'intérêt de certains jeunes face aux sciences humaines.

3.2.2 Faire des liens significatifs entre le contenu et le vécu des étudiants

Un autre défi important de l'aspect pédagogique pour les enseignants de sciences humaines est de faire des liens entre les connaissances à enseigner et ce qui constitue l'expérience quotidienne des élèves. En histoire, ce défi se présente souvent dans la nécessité de faire des liens entre le passé et le présent. En d'autres mots, rendre concrètes des situations du passé qui sont abstraites pour eux parce qu'elles sont d'une autre époque. Comment leur faire comprendre les enjeux de civilisations passées et faire des liens par rapport à des situations historiques ou géographiques plus contemporaines? C'est une des questions que pose l'enseignement des sciences humaines pour plusieurs enseignants interviewés des ordres secondaire et collégial.

C'est, entre autres, ce que nous a expliqué Sandrine Savard, enseignante en histoire au collégial : « Le principal défi est, selon moi, d'amener des connaissances disons abstraites à un niveau plus concret. Il y a beaucoup de concepts en sciences humaines; ce qui peut parfois être difficile à saisir pour les étudiants. C'est assez vrai en histoire; nous ne pouvons retourner dans le passé, il faut donc "concevoir" les

événements, leurs causes, leurs impacts. Il faut par conséquent recourir à l'imagination ». Dans le même sens, pour Suzie Blais, enseignante au secondaire: « les défis se présentent surtout au niveau de rendre tout cela très concret pour les jeunes qui ont un univers complètement différent de ce dont nous parlons dans les cours ».

Claude Michaud, enseignant de géographie au collégial, nous a, lui aussi, parlé de ce défi : « J'ai appris non plus à faire une démonstration théorique de ce que je sais, mais de partir des questionnements des élèves pour transmettre ces connaissances. En partant de leurs intérêts, ça facilite l'émergence de nouvelles idées et ça permet de renchérir. Un vieux principe ne dit-il pas qu'on en apprend toujours plus sur ce que l'on connaît déjà! » Frédéric Gagnon, superviseur de stages au secondaire, nous a également mentionné cette importance de faire des liens : « Là où je vois un certain recours à la participation des élèves, c'est surtout dans les liens qui peuvent être faits avec "aujourd'hui" et avec leur vécu ».

Voici ce que Frédéric Gagnon, superviseur de stages au secondaire, rappelle à ce sujet : « Il faut une capacité à donner du sens aux événements historiques, aux informations géographiques (dans le sens large de l'expression, c'est-à-dire comprenant, par exemple, les cours en économie), soit en les présentant de manière vivante (par exemple, en racontant de manière théâtrale), soit en faisant les liens avec ce que vivent actuellement les étudiants ».

D'ores et déjà, nous savons que, selon les participants à cette étude, susciter l'intérêt et convaincre de la pertinence des sciences humaines ainsi que faire des liens entre les contenus à enseigner et le vécu des jeunes constituent des défis importants sur le plan pédagogique pour les enseignants de sciences humaines. Cependant, il est important de signaler qu'il faut également tenir compte, dans l'enseignement des sciences humaines, du niveau de connaissances des jeunes apprenants. En effet, d'après les enseignants interviewés, parce que les sciences humaines font appel, d'une certaine façon, à la culture générale d'une personne, à son ouverture sur le

monde, il y a un défi particulier lié à la difficulté d'amener les jeunes à un certain niveau commun de connaissances. C'est ce que nous verrons dans le prochain point.

3.2.3 Des jeunes diversement préparés, un défi pédagogique

Dans les réalités importantes auxquelles font face les enseignants en sciences humaines, toujours selon les participants, tenir compte de l'hétérogénéité au niveau des connaissances de leurs élèves, lorsqu'ils enseignent ou lorsqu'ils préparent une activité pédagogique, fait partie des exigences de leur pratique.

Dans certains cas, il s'agit d'écarts importants au niveau de la culture personnelle des jeunes (attribuables à différents facteurs, selon les participants) ou au niveau de la méthodologie de travail ou encore à cause de difficultés d'apprentissage.

Voici ce qu'affirme Hélène Tremblay, conseillère pédagogique au collégial, à propos de l'hétérogénéité sur le plan du niveau de connaissances des élèves : « Un des défis, est que les étudiants n'ont pas tous les mêmes acquis en histoire lorsqu'ils arrivent au collégial, il faut donc faire des rappels pour certains d'entre eux et du rattrapage pour d'autres. L'écart entre leurs savoirs est souvent très difficile à combler ». Régine Bouchard, enseignante au secondaire, parle aussi de « la différence au niveau des connaissances culturelles. Pour certains, leur univers s'arrête à leur ville et pour d'autres, au monde entier. Ils n'ont pas tous la même curiosité et les mêmes références. »

Cette hétérogénéité ne se retrouve pas seulement sur le plan des niveaux des connaissances des élèves, mais aussi sur le plan de la méthodologie de travail. Les disciplines des sciences humaines nécessitent souvent de faire de la recherche en bibliothèque, dans les banques de données ou tout simplement sur internet. Hélène Tremblay, conseillère pédagogique au collégial, nous explique dans l'extrait qui suit que lorsque les jeunes arrivent en sciences humaines, ils sont très diversement préparés à effectuer ce genre de travail : « Un autre défi, est d'uniformiser leurs

compétences au niveau de la méthodologie de la recherche. Dans ce cas aussi les écarts sont souvent très grands ».

En lien avec l'hétérogénéité sur le plan de la méthodologie de travail, les participants ont aussi identifié l'hétérogénéité sur le plan des difficultés en lecture. Certains ont expliqué que l'apprentissage des sciences humaines nécessite beaucoup de lecture, entre autres en raison des volumes utilisés. Le défi pédagogique pour ces enseignants est de tenir compte de ces difficultés éprouvées par certains jeunes lorsqu'il est temps de préparer des activités d'apprentissage. Comme le dit Sylvain Vaillancourt, superviseur de stages au secondaire, « les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture; quand on sait que les deux volumes de géographie et d'histoire, *Enjeux et territoires* et *D'hier à demain*, constituent 300 pages chacun, il est utopique de croire qu'un élève de secondaire 1 va lire tout ça. Il s'agit d'une charge de travail énorme ». Dans le même sens, Christine Lavoie, conseillère pédagogique au secondaire, parle aussi de la nécessité de lire beaucoup pour les jeunes en sciences humaines et de la difficulté que cela amène : « Il y a le fait de devoir utiliser la lecture pour apprendre, ce qui est parfois très difficile avec les jeunes, car ils ne savent pas comment s'y prendre ».

À ces défis qui consistent à susciter l'intérêt et convaincre de la pertinence des sciences humaines dans la formation des jeunes, à faire des liens entre le contenu à enseigner et le vécu des jeunes, à tenir compte de l'hétérogénéité sur différents plans, s'ajoute le défi de varier les formules pédagogiques.

3.2.4 Varier les formules pédagogiques

Évidemment, tous les enseignants doivent varier les formules pédagogiques qu'ils utilisent, notamment parce que cela permet de rejoindre un plus grand nombre d'apprenants. Comme le souligne Sylvain Vaillancourt, superviseur de stages au secondaire : « Il faut se faire une "boîte à outils professionnelle", c'est-à-dire

lorsqu'on parle d'une thématique, il faut être capable de diversifier les activités pédagogiques ».

Cette exigence du métier est particulièrement pertinente en sciences humaines parce que le contenu à enseigner est quelque peu aride en lui-même. Par contre, comme le souligne Suzie Blais, enseignante au secondaire, « l'histoire et la géographie ont l'avantage de donner à l'enseignant une multitude de possibilités pour les différents contenus ». Cette riche diversité du contenu appelle une diversité dans l'utilisation des formules pédagogiques. Julie Ménard, enseignante au secondaire, décrit cet aspect de son travail : « Je parle beaucoup, je fais des schémas au tableau, je fais des résumés. Je leur présente des documentaires (que je dois trouver), je leur fais lire des textes, écouter de la musique, faire des projets, du travail d'équipe, de la correction ».

Plusieurs formules pédagogiques sont effectivement utilisées. Au premier chef, se trouve l'exposé magistral. Claude Michaud, enseignant au collégial, propose une explication : « L'exposé demeure un outil privilégié, surtout en géographie, puisqu'il permet la transmission des connaissances ». C'est ce que confirme également Mireille Fortin, enseignante au secondaire : « les cours magistraux, les lectures du manuel suivi d'exercices de type question-réponses (une seule bonne réponse possible, très souvent, un peu comme une compréhension de texte) étaient des façons de faire habituelles dans les cours de sciences humaines. L'enseignant raconte, les élèves écoutent et prennent des notes qu'ils mémoriseront pour l'examen... Fantastique lorsque l'enseignant est un conteur né, ce qui n'est malheureusement pas le lot de tous ».

Selon les participants à l'étude, le talent d'orateur ne serait pas la seule condition pour que l'exposé magistral soit efficace en sciences humaines. Il faut aussi « aller chercher les élèves » en suscitant leur intérêt et en les questionnant afin que cela ressemble davantage à une discussion contrôlée qu'à un long et monotone discours du maître.

De plus, en parlant de l'utilité de l'exposé magistral, Luc Poirier ajoute : « Il faut cependant l'utiliser lorsque le groupe est réceptif et qu'il y a une bonne participation. Il ne faut pas que ça tourne en "one man show" continuellement. Il faut rester attentif au pouls du groupe et ajuster son approche rapidement ».

Pour sa part, Régine Bouchard, enseignante au secondaire, constate qu'il y a une tendance aux changements chez les enseignants en sciences humaines, mais croit tout de même à l'efficacité de la formule magistrale : « Les cours magistraux étaient très fréquents en sciences humaines par le passé. Cependant, on fait de plus en plus appel aux opinions et au vécu de l'élève par l'interrogation sur certaines réalités de la société actuelle et sur les enjeux de citoyenneté. Aussi, l'élève est appelé à analyser de plus en plus des documents historiques pour parfaire ses connaissances. Ces nouvelles méthodes laissent moins de place aux cours magistraux, mais, selon moi, ils demeurent tout de même importants afin de bien consolider les connaissances des élèves ».

Finalement, toujours selon les participants interviewés, l'utilisation fréquente de l'exposé magistral comme formule pédagogique principale peut aussi être due au fait que certains concepts en sciences humaines sont difficilement explicables ou démontrables autrement. Selon Sylvain Vaillancourt, superviseur de stages au secondaire, « même si on est en réforme, on a de la difficulté à se détacher de sa méthode magistrale. Surtout en géographie, où il y a des connaissances importantes à enseigner (les courbes de niveau, les mers importantes), on a de la difficulté à se détacher de ces méthodes ».

Compte tenu de ces considérations, nous pouvons affirmer que les enseignants en sciences humaines croient à l'utilisation d'une diversité de formules pédagogiques, mais que, pour diverses raisons, cela n'est pas toujours possible. Dans ces circonstances, l'enseignement des sciences humaines sollicite encore beaucoup la méthode magistrale.

Par contre, cette formule n'est pas exclusive. En effet, d'autres formules pédagogiques sont utilisées et semblent efficaces. Certains participants ont dit avoir déjà utilisé le projet comme formule pédagogique. Rappelons que le projet est, selon Chamberland, Lavoie & Marquis (1995), « L'application et l'intégration d'un ensemble de connaissances et d'habiletés dans la réalisation d'une oeuvre. Le projet se caractérise par la production d'une oeuvre : une maquette, une fusée, un parachute, un cerf-volant, une pile électrique, etc. Le concept clé derrière le projet est l'intégration des matières » (p. 112).

Pour sa part, Sylvain Vaillancourt souligne l'avantage de travailler par projet : « L'enseignement par projet est intéressant dans la mesure où il laisse place à la personnalisation et à beaucoup de latitude pour l'enseignant ».

Éric Proulx, stagiaire au collégial, en partant de l'exemple d'un projet de simulation de l'assemblée nationale, en dégage, lui aussi, les éléments positifs : « les étudiants ont réellement appris au sujet de la politique québécoise, car ils ont été les acteurs de leurs apprentissages et ont intégré plusieurs notions ».

Carol Imbeault, stagiaire au secondaire, nous a parlé de sa vision de ce que devrait être l'enseignement par projet : « Pour ma part, j'essaie de faire des projets, entre autres, dans une approche par découvertes où il y a beaucoup de recherche à faire pour les élèves ainsi que de l'enseignement par les pairs ».

D'autres expériences pédagogiques ont été mentionnées par les participants. Claude Michaud, enseignant au collégial, a parlé de ce qu'il appelle la prospective « où l'élève doit, sur des thématiques précises, essayer d'imaginer ce que sera le Monde quand il aura mon âge ». Il nous a aussi parlé du journal de bord et de « stages » à l'étranger, notamment en coopération internationale. Il nous a parlé de toute la richesse que peut apporter ce genre d'expérience pour les jeunes et pour l'enseignant qui les guide.

Il a aussi souligné la pertinence de l'apprentissage par modules pour l'apprentissage de certains thèmes particuliers : « L'apprentissage par modules permet de mettre le contenu en séquences et d'atteindre des objectifs partiels en cours de route. Le découpage du monde en 12 régions, ou les défis de la planète en 6 verbes-clés sont autant de regards sur le contenu, mais par modules progressifs, et individuels les uns par rapport aux autres ».

Sandrine Savard, enseignante au collégial, témoigne elle aussi de ce qu'elle a vu comme utilisation des formules pédagogiques dans son milieu : « Il arrive parfois que les enseignants sortent de classe pour aller en laboratoire (laboratoires informatiques surtout) ou faire de la recherche en bibliothèque ». Elle parle aussi des sorties comme les visites de musées ou de lieux historiques.

Comme il a été dit précédemment par certains participants, varier les formules pédagogiques est chose possible dans l'enseignement des sciences humaines compte tenu des nombreux sujets qui sont abordés dans celles-ci. Cependant, il semble que les approches pédagogiques sont tout de même demeurées très conventionnelles, notamment par l'usage fréquent de l'exposé magistral. La variation des formules pédagogiques, de même que l'amélioration pédagogique de la formule de l'exposé magistral, passent peut-être par une utilisation plus poussée des technologies d'information et de communication (TIC).

3.2.5 Utilisation des technologies d'information et de communication (TIC)

Toujours dans l'aspect pédagogique des défis liés à l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial, il faut aussi mentionner l'utilisation des TIC. Que ce soit pour accompagner l'exposé magistral de l'enseignant ou dans le cadre d'une autre formule, certains participants nous ont parlé de la pertinence et de l'utilité de ces technologies, tout particulièrement pour les sciences humaines. Frédéric Gagnon, superviseur de stages au secondaire, dit qu'il a remarqué « que les sciences

humaines peuvent permettre une large utilisation des TIC, par exemple des PowerPoint de photos des lieux historiques ou géographiques, par exemple aussi la recherche sur internet... ». Dans le même sens, François Houde, enseignant au secondaire, soulève ce point : « Je crois que le tableau et les cartes sont essentiels dans une classe, mais aussi un ordi, une connexion internet et un canon, histoire de rendre la chose concrète et spontanée; nous parlons d'un sujet, mais n'avons pas d'images, pourquoi ne pas trouver quelque chose en quelques secondes sur le net qui correspond au sujet? ».

Claude Michaud, enseignant au collégial, donne d'autres exemples : « L'écoute de sonorités (chants étrangers ou musiques nationales) me sert d'introduction à une région du monde et la présentation d'images permet de visualiser et de se faire des images mentales après un exposé ».

Liés à l'aspect pédagogique, des défis particuliers se présentent en gestion de classe. Nous en avons fait un point spécifique parce que les participants interviewés en ont parlé beaucoup et ont fait ressortir plusieurs éléments de la gestion de classe en enseignement des sciences humaines. C'est ce que nous verrons maintenant.

3.3 Les défis sur le plan de la gestion de classe

Qu'entend-on par gestion de classe? Desbiens (2006) définit la gestion de classe comme étant « l'aménagement et la régulation de l'utilisation de l'espace physique, du temps et du matériel sous ses différentes formes de même que la gestion du groupe d'élèves selon le type de regroupement et la nature des activités et des configurations de travail préconisées (p. 7). « Elles incluent également la mise en place et l'application de règles de vie ainsi que les interventions destinées à prévenir et à corriger les inconduites de même qu'à soutenir les efforts d'autorégulation des élèves sur divers plans » (Desbiens, 2006, p. 7).

Les participants ont affirmé que la gestion de classe en sciences humaines n'est pas très différente de la gestion de classe dans les autres disciplines et, donc, qu'il faut, là aussi, établir des règles précises de fonctionnement en groupe, appliquer un système cohérent de conséquences, développer plusieurs stratégies de contrôle de sa classe. Par contre, Luc Poirier, enseignant au secondaire, mentionne qu'un « des grands défis est lié au manque de temps surtout en histoire de 4^{ième} secondaire. Ce manque de temps, combiné à l'évaluation de fin d'année qui ne nous laisse aucune latitude, oblige à des cadences de travail assez élevées. En termes clairs, on n'a pas le temps de niaiser. Il faut donc une planification serrée et convaincre les élèves de nous suivre dans ce rythme de travail ». Il ajoute : « Je crois qu'à ce niveau la meilleure chose à faire est d'être bien organisé. Je crois qu'ainsi l'élève comprend que l'enseignant travaille pour sa réussite et ça le met en confiance. Il accepte alors beaucoup mieux une charge de travail importante ».

Dans la même perspective, Carol Imbeault, stagiaire au secondaire, souligne le fait qu'en sciences humaines, il y a beaucoup plus d'explications à donner. Ainsi, « il est difficile de limiter le temps d'explication donné à une équipe par exemple dans le cours de l'exécution de la tâche. Cela peut me prendre 4-5 minutes à expliquer à une équipe; pendant ce temps, les autres ne travaillent plus, s'ils nous attendent ». Monsieur Imbeault croit que ces moments d'attente peuvent contribuer à des situations d'indiscipline : « Je dirais que dans ces temps-là, 60% travaillent de manière plus ou moins productive alors que les autres 40% font semblant de travailler ou font carrément les pitres ».

Parmi les autres défis particuliers de la gestion d'une classe de sciences humaines, il y a celui de la gestion des interactions. En effet, certains participants ont parlé du fait que les disciplines des sciences humaines nécessitent souvent qu'on questionne les élèves, qu'on amorce des discussions sur des sujets d'actualité et qu'on leur demande d'analyser des situations complexes. Il faut, dans ces moments, savoir gérer ces interactions afin d'éviter les débordements.

À ce propos, voici ce que Carol Imbeault, stagiaire au secondaire, a pu remarquer lors de ses stages : « La gestion de classe en sciences humaines consiste non seulement à assurer que les élèves sont appliqués à faire leur tâche, mais aussi de contrôler la qualité des échanges, des interactions qu'ils ont entre eux, car dans ces matières, ils doivent souvent interagir ». Philippe Bernard, stagiaire au secondaire, a également fait part de cette situation de gestion : « L'enseignant doit aussi être un bon "régulateur". En effet, les sujets vus en histoire amènent les élèves à se questionner, à intervenir et à présenter leurs opinions. L'enseignant doit donc bien contrôler les interventions des élèves pour ne pas que ces derniers dérapent et passent le cours à poser des questions qui vont parfois s'éloigner du sujet ». Suzie Blais, enseignante au secondaire, a elle aussi fait remarquer cette réalité : « Les sciences humaines sont des disciplines qui suscitent souvent des discussions, des débats, des questions; alors, le plus souvent, la gestion de classe se situe à ce niveau, c'est-à-dire de gérer le débat ». Elle ajoute : « Il faut s'assurer que tout le monde ne parle pas en même temps, s'assurer que tous respectent les idées des autres, etc. Parfois, la discussion démarre en groupe, mais peut se terminer par petits groupes de 3-4 qui s'obstinent et qu'il faut ramener ».

Cette enseignante, a parlé également de situations, disons, plus délicates, que peuvent entraîner ces débats ou ces discussions : « Ils répètent souvent ce qu'ils entendent à la maison, qui ne sont pas toujours des discours "politiquement corrects", empreints parfois d'ignorance, de racisme, d'homophobie, mais heureusement c'est une minorité. Et, comme dans la vie en société ce sont souvent ceux qui disent de telles choses qui parlent le plus fort. Il faut à ce moment-là modérer les propos et expliquer ».

Mireille Fortin, enseignante au secondaire, souligne le fait que la réforme a accentué ce défi de bien gérer les interactions : « Étant donné qu'une des compétences demandées est d'interroger. Les jeunes auront des choses à dire. Puisque le cours est très axé sur l'actualité, les jeunes auront à intervenir, seront questionnés, etc. La

classe est beaucoup plus en interactions qu'avant ». Elle explique également ce que ces interactions nécessitent de la part de l'enseignant : « Il faut donc des règles claires au départ. De plus, parce qu'ils travaillent davantage en projet et en coopération, la gestion de la classe sera plus ouverte, mais avec certaines balises importantes ». Mireille poursuit en comparant la classe de sciences humaines à celle d'une autre matière : « Bref, je crois que dans une classe d'univers social, les jeunes sont beaucoup plus sollicités que dans une classe de français ou de mathématiques par exemple ».

La gestion d'une classe de sciences humaines nécessite également, selon Carol Imbeault, stagiaire au secondaire, un défi sur le plan de l'évaluation du travail effectué par les élèves. En effet, Carol nous a parlé de la difficulté qu'il éprouve parfois à évaluer avec justesse et justice le travail des élèves. Pour mieux se faire comprendre, il compare avec les mathématiques : « Dans un exercice en sciences humaines, les élèves devront idéalement discuter, débattre, analyser. C'est très difficile d'évaluer si les jeunes travaillent ou non ou ne font que de la figuration. En mathématiques, c'est plus facile, car il est possible de relever le nombre de problèmes qu'ils ont résolus et d'évaluer s'ils sont en train de les faire. Il est difficile d'évaluer, en sciences humaines, la valeur du travail qui a été effectué ».

Toujours en ce qui a trait à la gestion d'une classe de sciences humaines, des participants interviewés ont parlé des difficultés d'indiscipline ou de démotivation qui peuvent survenir parce que des jeunes ne croient pas à la pertinence de l'apprentissage des sciences humaines dans leur formation. Par exemple, Sandrine Savard, enseignante au collégial, affirme : « Il faut parfois faire un peu de discipline, surtout quand l'intérêt semble prendre la fuite. Il faut dire que certains ont tendance à être lunatiques, à discuter en classe, à faire autre chose que se concentrer sur le cours présenté lorsque la matière se montre un peu plus conceptuelle, abstraite. Cela est d'autant plus difficile quand l'étudiant se questionne sur la pertinence de la matière

vue en classe (pourquoi j'étudierais ça, ça ne me rapporter rien, je ne m'en servirai pas dans mon travail, etc.) ».

Sandrine nous a parlé également de ceux qui ne sont pas dans les programmes de sciences humaines au collégial par choix, mais plutôt par manque de choix. Ces jeunes deviennent parfois des sources d'indiscipline ou encore de démotivation : « Parfois, il faut bien le dire, certains s'inscrivent dans les programmes de sciences humaines en espérant qu'ils soient "faciles", pas trop durs à faire, pas trop de travail. Il faut, par conséquent, leur prouver le contraire d'une certaine manière ».

Ainsi, l'enseignement des sciences humaines représente un défi sur le plan de la gestion de classe parce qu'il faut savoir gérer des interactions diverses, évaluer des travaux spécifiques et motiver des étudiants qui peuvent manquer d'intérêt dans des classes plus hétérogènes.

En plus des défis de contenu, de pédagogie et de gestion de classe, l'enseignement des sciences humaines comporte également des défis au niveau des compétences particulières à maîtriser pour l'enseignant de ces disciplines. C'est ce que nous verrons dans le prochain point.

3.4. L'enseignement des sciences humaines; des compétences spécifiques à maîtriser

Parmi les défis identifiés par les participants interviewés, certains ont été exprimés en termes de compétences à développer par les enseignants en sciences humaines. Nous verrons, dans cette partie, que les compétences sont en lien direct avec les défis identifiés et expliqués dans les parties précédentes de ce chapitre. Ainsi, les compétences dont il va être question sont les suivantes : une culture personnelle profonde, de bonnes habiletés d'orateur et de communicateur, un esprit de synthèse, avoir des habiletés didactiques ainsi que des aptitudes en informatique.

Tout d'abord, selon les participants interviewés, l'enseignant en sciences humaines doit développer, en cours de formation et en cours de carrière, une culture personnelle profonde et une grande ouverture sur le monde. L'analyse de l'actualité, l'explication et la compréhension des phénomènes de société ou des grands débats sociaux sont autant de raisons qui justifient que l'enseignant développe cette compétence. Bien sûr, cette compétence est demandée pour les enseignants de toutes les disciplines, entre autres dans les documents du Conseil supérieur de l'Éducation et du MÉQ (2000 et 2004) concernant la formation des enseignants du secondaire et du collégial, mais il semble que se soit encore plus vrai pour ceux de sciences humaines.

Frédéric Gagnon, superviseur de stages au secondaire, affirme à ce sujet : « Personnellement, je dirais que ce sont les mêmes 12 compétences que les autres enseignants. Par contre, il me semble que la première compétence est beaucoup plus importante pour les enseignants en sciences humaines ». Rappelons que la première compétence est « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MÉQ, 2001a, p. 61).

Julie Ménard, enseignante au secondaire, croit également à l'importance d'avoir une bonne culture générale et croit aussi qu'un manque de culture peut nuire à la qualité de l'enseignement : « L'enseignant doit avoir une culture générale et des connaissances approfondies sur les notions à enseigner. J'en ai vu qui avaient des lacunes très profondes sur l'actualité, ne comprenant pas grand'chose, par exemple, à la politique ».

Selon Luc Poirier, enseignant au secondaire, cette compétence est essentielle entre autres pour être le plus préparé possible aux différentes questions des élèves : « Il faut également selon moi une bonne culture générale, être curieux. Les élèves ont souvent des questions qui vont bien au-delà de la matière et il faut être en mesure de discuter avec eux de toutes sortes de sujets ». Suzie Blais, enseignante au secondaire, abonde aussi dans ce sens : « Il faut avoir beaucoup, beaucoup de culture afin d'être

ouillé au maximum pour répondre aux multiples questions des élèves (actualité, etc.) ».

Suzie Blais nous explique également de quelle façon elle développe cette compétence : « Il faut se tenir informé, se mettre au parfum de tout ce qui se passe dans le monde (dans la mesure du possible) par les lectures (surtout), les voyages, les documentaires, etc. La lecture doit faire partie de ta vie lorsque tu enseignes les sciences humaines pour toujours rester “à jour”. »

Sandrine Savard, enseignante au collégial, nous a, elle aussi, mentionné l'importance de « maintenir sa capacité d'apprentissage, de cultiver sa curiosité. En effet, l'enseignant doit se mettre au parfum des nouvelles avancées dans son domaine ou dans le domaine de l'enseignement pour être constamment à jour ».

En plus d'avoir une culture personnelle profonde, il semble que d'avoir de bonnes habiletés d'orateur et de communicateur soit également un atout pour l'enseignant de sciences humaines. D'ailleurs, certains participants ont employé le terme “conteur” pour parler de cette compétence.

Comme le souligne Carol Imbeault, stagiaire au secondaire, « il faut également être un excellent communicateur et un bon vulgarisateur. Les professeurs ennuyants n'ont pas leur place en sciences humaines ».

François Houde, enseignant au secondaire, a parlé de l'importance d'être un bon “conteur” : « Nous parlions de conteurs, et bien je crois que j'en suis un bon à mes heures et les élèves aiment bien ceci pour vulgariser la matière (il faut juste être un aussi bon conteur pour le cinquième groupe que pour le premier) ». Sylvain Vaillancourt, superviseur de stages au secondaire, a, lui aussi, utilisé ce terme : « Il faut avoir une bonne communication orale, être un " bon conteur ". »

Pour Éric Proulx, stagiaire au collégial, cette compétence est primordiale : « Il y a plusieurs compétences à mettre en oeuvre. Par contre, le plus important selon moi est de maîtriser l'expression orale et écrite ». Mireille Fortin, enseignante au

secondaire, croit également qu'il s'agit d'une importante compétence à maîtriser : « Il faut de bonnes habiletés au niveau de la communication, pour être capable d'animer, d'aller chercher les jeunes ». Dans le même sens, Claude Michaud, enseignant au collégial, affirme : « La communication orale est importante, essayer de créer un langage fonctionnel, professionnel. [...] Il ne faut jamais oublier que c'est par la langue que passe le contenu. ».

Un autre défi identifié par les participants interviewés, et qui est lié à la didactique des sciences humaines, est le développement de la compétence de l'esprit de synthèse. En d'autres mots, et comme le souligne Carol Imbeault, stagiaire au secondaire, il faut que l'enseignant en sciences humaines soit capable de résumer la matière afin que les jeunes puissent comprendre davantage.

Dans la ligne du défi de développer des compétences en didactique, Carl Francoeur, superviseur de stages, suggère à ce sujet : « Il y a un renouveau nécessaire qui est fait. Le courant didactique dit que le danger en enseignement de l'histoire est de retourner aux cours magistraux. Le renouveau pédagogique veut éviter cela. On veut faire travailler les élèves. La prérogative ne doit plus être que c'est l'enseignant qui discourt devant la classe, même si être un "bon conteur" demeurera toujours un atout ».

Monsieur Francoeur explique tout le défi des compétences didactiques que représente le domaine de formation de l'univers social au secondaire : « Il faut favoriser les activités intégratrices avec les élèves. Évidemment, ça demande un travail de fond de l'enseignant, car il devra faire des recherches documentaires (sites Internet, volumes, articles, accessibles autant que possible) pour alimenter les élèves, pour leur donner des outils. Tout ça pour favoriser l'application par les jeunes de la méthode historique. Au départ, ça demande davantage de préparation que de donner un cours magistral ».

Marie Fortin, stagiaire au secondaire, a également parlé de ce défi didactique et de l'importance de bien planifier pour le relever : « La réforme présente, pour l'univers social, une façon de faire des liens avec le présent, ce qui permet de placer les jeunes au centre de leurs apprentissages et de rendre le tout plus intéressant, car ils se sentiront plus concernés, et ce, à la condition que le tout soit bien planifié ».

Lorsque nous avons abordé la question de l'importance de varier les formules pédagogiques, nous avons expliqué que certains répondants croyaient à l'utilisation de l'informatique comme partie intégrante de la didactique des sciences humaines. Il nous semble donc évident que le développement de compétences en ce domaine est un défi important pour les enseignants de sciences humaines. Selon Stéphane Chouinard, enseignant au secondaire, « il faut avoir un minimum de connaissances des TIC ». Selon Sylvain Vaillancourt, superviseur de stages au secondaire, « il faut des compétences au niveau informatique ». Sandrine Savard, enseignante au collégial, croit aussi qu'il s'agit d'une compétence importante : « On doit aussi se maintenir à jour dans l'apprentissage ou le perfectionnement des TIC : les jeunes sont souvent très friands des nouvelles voies de communication ».

Claude Michaud, enseignant au collégial, explique très bien à quel point il s'agit pour lui d'une compétence importante à maîtriser : « Il faut également une ouverture sur le monde. Nous vivons dans un monde qui évolue, qui change à un rythme effarant. Il faut donc se tenir à jour au niveau du contenu, mais aussi du contenant, c'est-à-dire qu'il faut essayer de rejoindre le jeune sur son terrain. Il faut être habile avec l'informatique, les technologies, pour offrir au jeune des images, pour capter son intérêt. Cette génération est née avec les nouvelles technologies ou presque ».

Ce troisième chapitre avait pour but de présenter les résultats de notre analyse des données fournies par les participants à cette recherche. Grâce à ces données, nous avons pu identifier et mieux comprendre les divers défis spécifiques à l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Voyons maintenant, dans le

chapitre IV, une synthèse de ces résultats, de même qu'une discussion de ceux-ci à la lumière de certains écrits scientifiques répertoriés sur le sujet.

CHAPITRE IV

SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

4.1 Synthèse des résultats

Dans le chapitre précédent, et ce, grâce aux données qui nous ont été fournies par les participants, nous avons vu ce que sont les défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Ces défis se situent sur différents plans.

Premièrement, sur le plan des contenus à enseigner, il y a trois défis. Tout d'abord, l'enseignant doit s'appropriier ces contenus et y consacrer beaucoup de temps. Ensuite, il doit tenir compte du fait que, concrètement, les cours sont « très chargés » de matière à enseigner en sciences humaines. Enfin, il y a un défi particulier relié à la constante évolution des savoirs disciplinaires qui proviennent de l'actualité et du vécu social en changement (perpétuel et rapide). Ces trois défis sont en lien entre eux parce la lourde charge est augmentée par le fait que le contenu change constamment et cela a comme conséquence que le temps à consacrer pour s'approprier et préparer la matière à enseigner augmente aussi constamment.

Deuxièmement, les propos des participants nous ont permis aussi de constater que la pédagogie liée à l'enseignement des sciences humaines, présente, elle aussi, des défis spécifiques. En effet, susciter l'intérêt pour des contenus qui n'en suscitent pas aisément ni spontanément, convaincre de la pertinence des savoirs à apprendre en sciences humaines, faire des liens significatifs entre les contenus et le vécu des élèves, tenir compte des nombreuses différences entre les étudiants sur le plan de leurs connaissances antérieures, de leur culture personnelle et de leurs sensibilités à propos des apprentissages à faire dans les disciplines diverses des sciences humaines, tenir

compte aussi de l'hétérogénéité dans la classe sur le plan de la méthodologie de travail des étudiants, notamment en ce qui concerne les compétences en lecture, varier beaucoup les formules pédagogiques pour rejoindre le plus d'apprenants possible, avoir une bonne maîtrise des TIC sont des défis pédagogiques particuliers aux sciences humaines.

En troisième lieu, nous avons vu que parmi les participants, certains considéraient que l'enseignement des sciences humaines exigeait une gestion de classe particulière en raison, entre autres, du temps parfois difficile à gérer, des interactions que l'on doit animer et le défi que représente aussi l'évaluation de la qualité et de la quantité du travail effectué par les élèves.

Puis, finalement, les participants nous ont parlé des compétences spécifiques qu'un enseignant en sciences humaines se doit de maîtriser. Parmi ces compétences, il y a celle de la culture générale et de l'ouverture sur le monde, celle de la communication, celle de l'esprit de synthèse, celle de la didactique des sciences humaines et celle de la maîtrise de l'informatique. Nous vous invitons à prendre connaissance du tableau de la page suivante, qui résume bien les défis identifiés ci-haut.

À partir de cette identification des défis de l'enseignement des sciences humaines, ainsi que de leur compréhension, nous pouvons faire des liens avec des écrits scientifiques qui ont abordé ces questions, mais sous d'autres angles. Tout au long de notre recherche, nous avons eu recours aux écrits scientifiques pour nous permettre de mieux comprendre, d'une part, la problématique et le cadre conceptuel, mais aussi, d'autre part, les résultats de l'analyse que nous avons faite des données recueillies.

C'est ainsi que nous aimerions maintenant, en quelque sorte, faire entrer en discussion les résultats obtenus et les écrits scientifiques consultés. Par cette discussion, nous visons à encore mieux comprendre les défis identifiés et explorer

certaines pistes de recherche qui pourraient éventuellement être empruntées dans d'autres projets.

Tableau-synthèse des défis particuliers de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial

DÉFIS SUR LE PLAN...	EXPLICATIONS
Des contenus à enseigner	<ul style="list-style-type: none"> . L'appropriation des contenus et le temps nécessaire pour y parvenir. . Des programmes « trop chargés ». . Des contenus qui évoluent de manière constante.
De la pédagogie utilisée	<ul style="list-style-type: none"> . Susciter l'intérêt face aux sciences humaines et convaincre de la pertinence de celles-ci dans la formation des élèves. . Faire des liens significatifs entre les contenus et le vécu des étudiants. . Tenir compte du niveau inégal de culture des jeunes. . Varier les formules pédagogiques. . Utilisation des technologies d'information et de communication (TIC).
De la gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> . Gestion du temps de classe. . Gestion des interactions et des débats que peuvent susciter les thèmes abordés en sciences humaines. . Évaluation de la quantité et de la qualité de travail effectué par les élèves en classe.
Des compétences à maîtriser	<ul style="list-style-type: none"> . Avoir une culture générale et interdisciplinaire approfondie. . Être un bon communicateur. . Avoir un bon esprit de synthèse. . Posséder des habiletés et des outils didactiques. . Avoir des aptitudes en informatique.

4.2 Discussion sur l'interdisciplinarité

Les résultats présentés dans le chapitre III, nous ont montré, entre autres, qu'avoir une culture générale étendue, pour un enseignant en sciences humaines, était une compétence importante à maîtriser, compte tenu de la constante évolution des contenus à enseigner. Nous nous permettons de rappeler à ce sujet, certains propos de participants à cette recherche.

Luc Poirier, enseignant au secondaire, affirme que l'enseignant en sciences humaines doit avoir « une bonne culture générale, être curieux. Les élèves ont souvent des questions qui vont bien au delà de la matière et il faut être en mesure de discuter avec eux de toutes sortes de sujets ». Sandrine Savard, enseignante au collégial, mentionne également cet état de fait : « Il faut maintenir sa capacité d'apprentissage, cultiver sa curiosité. En effet, l'enseignant doit se mettre au parfum des nouvelles avancées dans son domaine ou dans le domaine de l'enseignement pour être constamment à jour ».

Nous mettons en lien ces résultats sur l'importance de la culture générale pour un enseignant de sciences humaines avec des écrits qui ont abordé le thème de l'interdisciplinarité. Nous amenons la question de l'interdisciplinarité parce que, selon les écrits scientifiques, il faut non seulement avoir une culture générale, mais il faut également que cette culture soit interdisciplinaire.

Cette interdisciplinarité, on la préconise d'ailleurs dans la formation à l'enseignement. Rappelons les exigences du MELS (2004) à ce sujet : « les savoirs disciplinaires de la formation à l'enseignement doivent se situer dans la perspective de l'interdisciplinarité et d'un enseignement culturel de ces disciplines » (p. 183). Comme le rappelle Martineau (1999), cette perspective ministérielle était déjà présente lors des transformations importantes du baccalauréat en enseignement en 1994 : « C'est dans cet esprit que le nouveau Baccalauréat en enseignement au

secondaire de 1994 accorda beaucoup d'importance à la formation psychopédagogique ainsi qu'à la formation pratique des futurs maîtres en mettant à leur disposition les résultats des recherches récentes en psychologie et en didactique. Quant au choix d'une formation bi-disciplinaire, contesté dès le départ par plusieurs, il répondait à une préoccupation de former des enseignants plus polyvalents et capables de favoriser l'interdisciplinarité et de stimuler l'intégration des savoirs » (Martineau, 1999, p. 6).

Non seulement des écrits parlent de l'interdisciplinarité au secondaire, mais il semble que cette importance soit nécessaire également pour le collégial. C'est ce que dit Maheu (2006) : « Une formation de base en sciences sociales s'appuiera sur une franche ouverture à l'ensemble des savoirs spécialisés des sciences sociales, sur une culture contemporaine généreusement alimentée des traditions des sciences sociales et d'autres disciplines scientifiques et académiques » (p. 10).

Elliott (1992), en plus d'avoir défini l'interdisciplinarité (voir dans le chapitre I sur la problématique) a expliqué l'importance de celle-ci pour un enseignant : « Les matières ne forment pas toutes une seule entité. Il y a d'importantes différences logiques entre les mathématiques et les sciences, entre les sciences et l'histoire, entre l'histoire et la littérature, etc. Ne pas saisir ces différences, c'est ne pas comprendre entièrement les matières comme autant de formes de recherche humaine bien disciplinée; ne pas amener les élèves à saisir ces différences, c'est limiter leur compréhension de la nature et du pouvoir des matières que vous leur enseignez » (p. 159).

Pour leur part, Klein & Laurin (1999) parlent de l'importance de cette interdisciplinarité dans l'enseignement de la géographie et de l'histoire au secondaire : « Ainsi, l'enseignement de la géographie et de l'histoire au secondaire doit être envisagé sous un angle différent de celui adopté par les universitaires. Ces matières débouchent sur divers champs disciplinaires, initiant les élèves à d'autres disciplines

comme l'économie, la politique, la sociologie et l'anthropologie, et elles devraient être enseignées dans cette perspective » (p. 15).

En nous parlant de la nécessité d'être à jour pour pouvoir enseigner les sciences humaines, une enseignante participante à cette recherche nous a aussi parlé de l'importance d'avoir une certaine connaissance des autres disciplines dans une perspective d'interdisciplinarité : « Si je voulais faire des projets ou pour toucher des sujets quelconques, je n'avais pas le choix de faire cela avec les profs des autres disciplines, car j'étais le seul prof d'histoire-géo dans l'école. C'était travailler en équipe avec les autres ou travailler toujours toute seule. Les élèves adoraient ça! ». Lenoir a d'ailleurs abordé la question de l'interdisciplinarité et de l'intégration des savoirs, en faisant la distinction entre les deux. Il parle de « la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves » (Lenoir, 1995, cité dans Larose & Lenoir, 1998, p. 197).

Toutefois, alors que, comme nous venons de le voir, les écrits scientifiques consultés conçoivent l'importance de cette interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement des sciences humaines, d'autres écrits parlent du manque d'interdisciplinarité dont souffrent les sciences humaines concrètement. La spécialisation dans une discipline spécifique peut constituer une force, mais constitue également un défi pour l'enseignement des sciences humaines en raison de l'exclusivité qu'on pratique dans chacune de ces disciplines et qu'il faudrait pourtant tenter « d'ouvrir » en étant peut-être un peu plus interdisciplinaire. C'est ce que Maheu (1990) explique : « L'hyperspécialisation des programmes d'enseignement et des apprentissages pose problème en proposant une formation académique qui se nourrit

d'une identité disciplinaire-professionnelle unique et exclusive laquelle parvient fort mal à traduire la riche complexité de l'humain et du social » (p. 10). En parlant de la géographie enseignée au collégial, Levac (2001) croit que les défis se situent sur le plan de l'ouverture à l'interdisciplinarité : « L'avenir de la discipline au collégial tient peut-être à ces deux conditions : être présents aux réalités de son époque, dans la perspective théorique propre aux sciences humaines et collaborer dans un réel esprit d'interdisciplinarité avec nos collègues historiens, politologues, économistes et sociologues » (p. 310). En somme, ce cloisonnement s'explique peut-être par l'identité enseignante qui se constitue principalement par rapport à l'appartenance à une discipline, plutôt qu'au fait d'être pédagogue (ce que nous avons vu précédemment dans le chapitre I sur l'identité enseignante).

Par contre, si certains trouvent qu'on travaille en « vase clos » dans les différentes disciplines des sciences humaines, d'autres, comme Beauchesne (1989), croient qu'il y a un point commun à toutes ces disciplines : « La pensée critique est apparue comme le lieu commun de l'enseignement des sciences humaines au collégial » (p. 35).

En somme, après avoir vu les considérations que suscite la question de l'interdisciplinarité, nous croyons qu'il pourrait être intéressant de faire une recherche qui traiterait de l'importance de l'interdisciplinarité dans l'enseignement des sciences humaines ou sur la place de celle-ci pour les enseignants ou encore de la façon dont elle pourrait servir à ceux-ci. Voyons maintenant la poursuite de cette discussion, mais cette fois-ci sur l'importance de faire des liens entre le contenu à enseigner et ce que vivent les étudiants dans leur culture et dans leur quotidien.

4.3 Discussion sur l'importance de faire des liens significatifs entre les contenus et le vécu des étudiants

Lorsqu'il fut temps d'identifier les défis pédagogiques dans l'enseignement des sciences humaines, les participants nous ont parlé de l'importance de faire des liens significatifs entre les contenus et le vécu des étudiants, entre autres parce que la compréhension d'événements historiques ou de lieux géographiques lointains, peut être difficile pour les jeunes.

Le recours aux écrits scientifiques nous permet de mieux comprendre ce défi pédagogique. En effet, Simard (2007) a expliqué la complexité de ce défi : « Rétablir des liens entre le passé et le présent, c'est aider les élèves à prendre conscience de la profondeur historique de ce qui leur est transmis, les rendre solidaires des hommes et des femmes qui les précèdent, d'une histoire qui leur est confiée et qu'ils transforment en s'y inscrivant » (p. 11). Nous nous permettons ici de lier d'autres propos de participants à ce sujet. C'est ce que Christine Lavoie, conseillère pédagogique au secondaire a, elle aussi, constaté dans le cadre de son travail : « Il faut être prêt et avoir des connaissances élargies. Être capable également de faire des images, de vulgariser, de rendre accessible une matière qui peut être abstraite parfois ». Christine mentionne aussi l'importance de faire des liens et de quelle façon cela doit servir : « On veut que les savoirs puissent être transférés. Par exemple, en parlant de grandes batailles qui ont eu lieu à des dates précises; il faut savoir les dates, les lieux, etc. Mais pourquoi on dit que l'histoire se répète? Pourquoi l'élève pourrait-il affirmer une telle chose? Pour cela, il faut des savoirs qui permettent de comparer, d'argumenter, d'entretenir une discussion, comprendre les mœurs et coutumes d'une société ». Luc Poirier, enseignant du secondaire, explique, lui aussi, le défi que cela représente et de quelle façon il l'explique à ses élèves : « Comme je dis souvent à mes élèves, faire de l'histoire ce n'est pas seulement s'intéresser à un passé qui se suffit à lui même. Faire de l'histoire, c'est avant tout se questionner sur le présent. Il faut amener l'élève à faire des liens entre le passé et le présent et surtout, éviter les explications simplistes. Les

réalités humaines sont complexes, il faut donc que les élèves comprennent cette complexité lorsqu'ils cherchent à comprendre quelque chose ».

En somme, que ce soient des liens entre le passé et le présent ou entre notre société et celle des autres, cela doit être « greffé » au vécu des jeunes. Poursuivons la discussion entre les écrits répertoriés et les propos des participants en rapport avec l'importance de varier les formules pédagogiques utilisées dans l'enseignement des sciences humaines.

4.4 Discussion sur la variation dans les formules pédagogiques

Dans la présentation des résultats, nous avons vu qu'au sujet de la variation des formules pédagogiques, plusieurs répondants ont dit que cela était important afin de rejoindre le plus d'apprenants possible. Nous avons eu recours, encore cette fois, aux écrits scientifiques pour nous permettre de mieux comprendre les données recueillies à ce sujet.

Ce que disent Klein & Laurin (1999) au sujet de la variation des formules à utiliser en enseignement de la géographie au secondaire est éclairant :

« Précisons qu'aucune étude ne peut dire avec certitude si une activité pédagogique favorise ou empêche la réflexion, car personne ne peut contrôler parfaitement ce qui se passe dans la tête d'un élève. Certains se souviendront d'une phrase lancée par un professeur dans un cours magistral, formule pédagogique actuellement décriée, qui aura influencé leur vie. D'autres se rappelleront avoir perdu leur temps dans des exercices qui exigeaient pourtant leur participation active. Chaque stratégie comporte ses forces et ses faiblesses, et une certaine diversité des méthodes reste encore le meilleur gage de réussite » (p. 23-24).

Claude Michaud, enseignant au collégial, croit également à l'importance de varier les formules pédagogiques : « Certaines me plaisent davantage à moi comme

professeur, d'autres rejoignent plus les élèves dans leur apprentissage, mais dans l'ensemble, l'intérêt est d'en utiliser plus qu'une, de les diversifier, et surtout de les bonifier selon les circonstances. Pour le professeur comme pour l'élève, l'utilisation dans un même cours de plusieurs formules complémentaires permet de rejoindre tous les apprenants à un moment ou l'autre de la session, évite la routine et la monotonie surtout si le contenu est plus abstrait, et sert de motivation et de soutien à une certaine créativité pédagogique ». Claude Michaud utilise d'ailleurs une grande variété de formules : « Je me sers donc de l'exposé, l'interrogation, le travail en équipe, l'apprentissage par modules, la discussion et le débat, le jeu et la simulation, le laboratoire, le stage, la recherche, la lecture individuelle, le journal de bord, la prospective, l'exposé oral et les diverses productions écrites ». Claude Michaud tient toutefois à préciser « qu'il faut que l'élève sente l'utilité de ces formules ».

Même si on croit que varier les formules pédagogiques constitue un excellent moyen de rejoindre le plus d'apprenants possibles, il semble selon nos participants et les écrits répertoriés que l'exposé magistral continue d'être la formule pédagogique principalement utilisée dans l'enseignement des sciences humaines.

4.4.1 Discussion sur l'utilisation de l'exposé magistral

Comme nous l'avons indiqué au chapitre précédent, parmi les formules pédagogiques les plus utilisées dans l'enseignement des sciences humaines, l'exposé magistral est ressorti comme la formule principalement utilisée. Plusieurs écrits scientifiques nous permettent de mieux comprendre ce résultat.

Chamberland, Lavoie & Marquis (1995) ont constaté ce choix fréquent dans l'enseignement en général : « l'exposé est certainement la formule la plus familière à l'ensemble des apprenants » (p. 38). C'est aussi ce qu'a contribué à documenter, Chbat (2005) : « On constatera une différence marquée entre ce que l'enseignant fait lui-même (explicitation, résumé et révision du contenu au début et à la fin d'un cours,

mise en évidence des liens qui rattachent les parties importantes du cours) et ce qu'il fait faire à ses élèves (travail de groupe, explication par les élèves à leurs pairs de la matière assimilée, résumé de l'essentiel du contenu, préparation des cours, etc.) » (p. 18-19). C'est également ce qu'avait constaté Philippe Bernard, stagiaire au secondaire, lors de ses stages : « L'exposé magistral demeure la formule pédagogique la plus utilisée par les enseignants. La majorité des enseignants qui enseignent depuis quelques années ne veulent pas se départir de cette façon de faire et avec raison ».

Toutefois, les résultats obtenus nous montrent que l'exposé magistral ne peut être efficace qu'à certaines conditions. Globalement ces conditions sont les suivantes : aller chercher l'attention des élèves et les questionner afin que la stratégie pédagogique soit plus proche d'une discussion "contrôlée" que d'un long discours du maître. C'est ce qu'explique Carol Imbeault, stagiaire au secondaire, lorsqu'il parle de sa façon d'utiliser l'exposé magistral : « Si je fais de l'enseignement magistral, ce sera très socratique, c'est-à-dire que ce sont les élèves qui doivent par leurs réponses donner substance à la matière ».

Dans les écrits scientifiques consultés, Inchauspé (1992) nous permet d'encore mieux comprendre ces résultats sur l'exposé magistral : « Le cours magistral, ou l'exposé, est un exercice qui, à première vue, favorise la passivité des étudiants. Et pourtant, le cours magistral, s'il est bon, peut être formateur. La valeur des connaissances transmises, mais surtout certaines qualités dont la fonction primordiale est de favoriser l'acquisition de structures générales, font les bons cours » (p. 190). Perrenoud (1998), a, quant à lui, expliqué la pertinence de cette méthode, si elle est suivie d'une participation active de l'apprenant : « L'accent mis sur le savoir savant sous-tend le cours magistral, assorti éventuellement d'exercices favorisant une appropriation plus active des savoirs » (p. 183).

Maintenant, demandons-nous ce qui amène les enseignants à choisir plus fréquemment cette formule pédagogique. Avant de voir ce que peut nous apporter la consultation des écrits scientifiques pour mieux répondre à notre question, voyons

d'abord ce que les participants interviewés apportent comme éléments de réponse. Globalement, il semble que le manque de temps et la lourdeur de la tâche (en raison des programmes trop chargés) constituent les principales justifications de cette priorité accordée à l'exposé magistral.

C'est ce que nous a expliqué, Suzie Blais, enseignante au secondaire : « L'exposé magistral s'avère la manière la plus courante surtout par manque de temps pour voir tout ce que contiennent les programmes. Lorsqu'on enseigne plusieurs matières (ce qui est mon cas), la planification et la préparation prennent énormément de mon temps et je ne peux préparer des activités spécifiques pour chacun de mes cours. Cependant, compte tenu des circonstances, je considère que je varie beaucoup mon enseignement ». Frédéric Gagnon, superviseur de stages au secondaire, nous a aussi fait part des préoccupations de ses stagiaires quant au manque de temps pour préparer des activités variées : « Les stagiaires me disent souvent qu'ils ont tellement de contenu à passer qu'ils n'ont pas le temps d'investir dans la planification de formules pédagogiques plus "réforme" ». Le manque de temps est aussi ce qui amène Luc Poirier, enseignant au secondaire, à utiliser l'exposé magistral : « L'histoire s'est allongée de 25 ans depuis l'élaboration du programme, mais malheureusement, nous n'avons pas plus de temps pour présenter la matière. Ceci complique les choses au niveau de la pédagogie. On en vient à chercher l'efficacité au détriment de la diversité. En ce qui me concerne, je travaille beaucoup avec mes élèves afin de compléter les documents tout en donnant les explications à mesure. Les élèves dans l'ensemble disent aimer cette façon de travailler. Le grand défi est d'éviter que les élèves deviennent passifs. Il faut continuellement s'assurer de leur présence mentale en les questionnant régulièrement ». Carol Imbeault, stagiaire au secondaire, nous a également fait part de cette préoccupation : « Ce qui se fait le plus en ce moment c'est l'exposé magistral et du travail dans le cahier d'exercices. Pourquoi? Parce que les programmes sont lourds, très chargés et les enseignants sont aux prises (dans le cas du sec.4) avec un examen du ministère. Ils doivent enseigner la matière en fonction

de faire passer les élèves. Ils sont pris dans un carcan pédagogique. Je pense toutefois que cela est en train de changer. ».

Même chose pour le collégial. Sandrine Savard, enseignante au collégial a, elle aussi, constaté la grande utilisation de l'exposé magistral comme formule pédagogique principale afin de pouvoir diffuser tout le contenu : « La plupart du temps, les enseignants en sciences humaines au collégial utilisent l'enseignement magistral pour donner leur matière. Ils se servent aussi de logiciels tel Power point pour soutenir leurs propos ou encore des rétroprojecteurs ». Hélène Tremblay, conseillère pédagogique au collégial, considère aussi que l'exposé magistral est la principale façon utilisée pour pouvoir desservir tous les contenus : « Il y a encore une grande place à l'exposé magistral pour passer les contenus ».

Parmi les écrits scientifiques qui abordent cette question, nous pouvons citer Cardin (2004) qui a tenté une explication : « Dans le cas des programmes d'histoire, du moins en deuxième et quatrième secondaire, la surcharge de contenus en fonction du temps d'enseignement alloué allait faire en sorte que la majorité des enseignants allaient vite se concentrer sur les contenus historiques et adopter un enseignement "économique" basé sur le couple exposé magistral/cahiers d'apprentissage » (p. 45).

Il s'agit, en quelque sorte, d'une situation paradoxale, car, en contrepartie, les sciences humaines sont des disciplines où il est possible de varier les stratégies pédagogiques compte tenu de toutes les ressources qui existent. Selon les enseignants interviewés, l'enseignement des disciplines des sciences humaines bénéficie de l'avantage de pouvoir permettre une multitude de formules en classe et peut aussi permettre une grande créativité de la part des enseignants parce que ces disciplines touchent plusieurs sujets, plusieurs domaines. C'est ce qu'a expliqué François Houde, enseignant au secondaire : « Disons que je trouve que les sciences humaines ont des avantages sur les autres matières au sens où elles touchent à tout; les maths de temps à autre, les sciences à d'autres moments et la culture souvent ».

Klein & Laurin (1999), pour leur part, parlent des formules qui peuvent être efficaces dans l'apprentissage des sciences humaines pour les jeunes :

« Dans une perspective constructiviste, certaines approches sont actuellement plus reconnues que d'autres, recherches à l'appui, comme favorisant les apprentissages en sciences humaines : situation-problème, étude de cas, exercice argumentatif, réalisation de projet de synthèse, résolution de problème en équipe, activité de recherche, méthode d'enquête. Tout cela repose sur une idée assez simple : c'est en s'exerçant à réaliser des tâches au potentiel suffisamment complexe qu'on apprend, non seulement afin de s'engager dans le monde actuel, mais aussi afin de le transformer dans une perspective critique » (p. 24).

D'ores et déjà, nous avons pu mettre en « discussion » les écrits scientifiques avec les résultats concernant les défis spécifiques à l'enseignement des sciences humaines dont nous ont parlé les participants et qui sont liés aux contenus à enseigner et à la pédagogie.

Il nous faut maintenant ajouter une partie qui présente les enjeux reliés à la formation des futurs enseignants parce que les participants à cette recherche, en parlant des défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial, ont tenu à dire que ces défis doivent avoir des éléments de formation qui leur correspondent.

4.5 Discussion sur la formation universitaire des futurs enseignants en sciences humaines

Même si l'objectif premier de cette recherche était d'identifier les défis spécifiques à l'enseignement des sciences humaines, il n'en demeure pas moins que toute la question de la formation universitaire des futurs maîtres en sciences humaines est fortement ressortie des données recueillies. En effet, parce qu'il y avait dans notre

groupe de participants des stagiaires du secondaire et du collégial, des enseignants des deux ordres d'enseignement qui étaient aussi des enseignants associés de même que des superviseurs de stages, la question de la formation universitaire était inévitable.

Dans certains cas, les propos recueillis touchaient davantage des aspects plus généraux de la formation, c'est-à-dire des aspects qui concernent la formation en enseignement et non pas seulement pour les enseignants de sciences humaines, tandis que d'autres propos touchaient directement les réalités de la formation à l'enseignement des sciences humaines.

Nous vous proposons de traiter les propos recueillis selon les différents aspects abordés et en allant du général aux aspects plus spécifiques, toujours en mettant ces propos des participants en lien avec les écrits scientifiques consultés.

4.5.1 Les stages

De façon générale, nul ne questionne la pertinence des stages dans la formation du futur enseignant. Au contraire, les participants ont souligné la nécessité « absolue » des stages pour qu'on puisse avoir une bonne idée de la réalité de la profession enseignante.

Voici ce que dit à ce propos, Marie Fortin, stagiaire au secondaire : « Même si un enseignant nous parle d'un scénario possible, tant que l'on ne l'a pas vécu, on ne peut pas vraiment le comprendre. C'est dans le feu de l'action qu'on apprend à se connaître, à connaître nos limites et à savoir comment on doit réagir et intervenir dans différentes situations. » Philippe Bernard, stagiaire au secondaire, a partagé avec nous, l'apport des stages dans sa formation : « La formation reçue à l'université est très loin de la formation reçue en stages. La formation en stages est beaucoup plus axée sur la pratique que la théorie et présente des situations plus concrètes que celles offertes à l'université. Les savoirs très théoriques vus à l'université sont très loin de la réalité

goûtée lors des stages. » Par contre, Philippe nous explique que même si les stages tentent de s'approcher de la réalité de la profession enseignante, ils ne constituent pas la réalité que l'on connaît en situation d'insertion professionnelle : « De plus, ayant fait beaucoup de suppléances et de remplacements pendant mes études, les stages sont également loin de la réalité des enseignants. Toutefois, les stages sont à mon avis primordiaux dans notre formation. » Luc Poirier, enseignant au secondaire, nous a, lui aussi, parlé du bien-fondé des stages et plus particulièrement de l'apport de la pratique réflexive exigée aux stagiaires : « Je trouve que de façon générale les stages et la façon de revenir en séminaires avec les autres stagiaires est très bien. »

Suzie Blais, enseignante au secondaire, abonde aussi dans ce sens : « On met beaucoup l'emphase sur la réflexion sur sa pratique, ce qui, je crois est essentiel pour distinguer un professionnel de l'enseignement du technicien qui ne fait qu'appliquer. Ce que j'appelle "un donneur de cours". » Cette enseignante croit qu'il faut insister sur cet aspect même si certains stagiaires en questionnent la pertinence : « Ça me ramène alors à ce que tu apprends à l'université, c'est-à-dire l'importance de revenir, de réfléchir sur ta pratique, pertinence de cet acte que tu ne comprends pas toujours lorsque tu es jeune stagiaire, tu vois plutôt là-dedans, une surcharge de travail alors que ce n'est pas le cas. » Suzie Blais parle également de tout ce que le stage peut apporter au stagiaire, ce que cela contribue à lui faire maîtriser : « C'est là que tu apprends à planifier à long, à moyen et à court terme, à te donner des méthodes de travail pour planifier (au début ça peut être très mélangeant de savoir quels contenus a été donné à quel groupe, etc.), la gestion de la classe, les petits trucs du métier (ne jamais être dos à la classe, garder ta classe à vue, l'ouverture du cours et la fermeture, la cohésion et la constance dans les règles) qui s'apprennent "sur le tas", à force de péripéties, d'impondérables. »

Suzie nous a aussi parlé de la réalité de l'insertion professionnelle à la sortie des stages : « Pour tout ça, il est important de ne pas avoir un stage parfait, avec des

groupes parfaits, performants, etc., car quand tu arrives en suppléance à la sortie de l'université, c'est là que ça peut "frapper fort". »

En plus de la pertinence et de la nécessité des stages dans la formation des maîtres, certains répondants nous ont expliqué à quel point ceux-ci étaient importants également pour apprendre la planification en enseignement. D'ailleurs, cette réalité est d'une grande importance spécifiquement dans l'enseignement des sciences humaines, entre autres, à cause des nombreux défis que ces disciplines présentent.

Voici ce que nous a dit à ce propos Claude Michaud, enseignant au collégial : « Il est essentiel que le stagiaire participe à l'élaboration des cours, à la préparation du matériel et également à l'évaluation (qui demeure toujours difficile) ainsi que l'encadrement ». Pour sa part, Régine Bouchard, enseignante au secondaire, aborde cet aspect en soulignant que « le stage doit permettre au stagiaire de s'émanciper dans le métier, nous devons lui laisser beaucoup de place en classe et de responsabilités, mais ne pas oublier de bien l'encadrer dans ses préparations de cours ».

Pour les participants interviewés, les stages sont d'une telle importance qu'ils devraient être de plus longue durée. Ce point de vue a été partagé par des participants du secondaire et du collégial. C'est ce que nous a dit Hervé Tremblay, enseignant au secondaire : « Augmenter le nombre d'heures en milieu d'enseignement. On le sait très bien, rien ne vaut plus pour le futur professionnel que l'expérience qu'il prend en milieu même de travail. Un an et demi serait parfait pour mieux former nos enseignants stagiaires. La connaissance est dans les livres et l'expérience est dans la pratique. Le privé l'a compris, ils forment eux-mêmes leurs futurs travailleurs. Alors? »

Voici ce que nous dit également à ce propos, Claude Michaud, enseignant au collégial : « Il est primordial pour un étudiant en enseignement d'aller vivre le rythme de l'enseignement avec un professeur en mesure de lui montrer l'exemple. Selon moi, les stages sont trop courts, il y a beaucoup d'observation et peu d'action ». C'est aussi

ce que croit Éric Proulx, stagiaire au collégial : « Premièrement, en ce qui concerne les stages, j'augmenterais leur durée ».

Plusieurs auteurs ont abordé ce thème en disant que les stages étaient essentiels à la formation même s'ils n'en sont pas le seul élément essentiel. Morin & Brief (2002) croient d'ailleurs qu'il s'agit de la meilleure façon de démontrer la véritable réalité de l'école aux stagiaires : « Grosso modo, les stages préparent les étudiants à leur futur métier en les plongeant dans des conditions aussi réalistes que possible » (p. 193). Pour sa part, Wideen (1992) croit que le stage est une bonne façon de mettre en lien tout ce qui a été acquis durant la formation : « Vous seul pouvez maintenant créer des liens entre les différentes composantes de votre programme de formation des maîtres et votre conception de l'enseignement » (p.34).

Tardif (1992) mentionne la pertinence des stages pour les stagiaires : « Les étudiants-maîtres reconnaissent depuis longtemps que l'expérience qu'ils acquièrent lors du stage d'enseignement constitue l'une des composantes les plus importantes du programme de formation des maîtres » (p. 81). Pelpel (1995), quant à lui, croit à la nécessité des stages mais ne croit pas qu'ils sont une fin en soi : « Il est utopique de croire ou de faire croire que l'expérience, toute expérience, est en elle-même formatrice. Il faut dénoncer à propos de stages la pensée magique et incantatoire qui postule qu'il suffit de vivre pour apprendre, de faire l'expérience pour se former » (p.9).

4.5.2 La formation pédagogique

En plus des stages qui contribuent à la formation des futurs maîtres en enseignement, il y a aussi tout le volet « pédagogique » de la formation, c'est-à-dire tous les cours de pédagogie en ce qui a trait par exemple à la gestion de classe, aux théories d'apprentissage, etc. Wideen (1992) explique la nécessité de cette formation :

« Apprendre à enseigner suppose beaucoup plus que simplement survivre en classe. Cela veut dire bâtir vos

notions fondamentales et votre compréhension des fondements de l'éducation, et développer des aptitudes à réfléchir qui vous rendront capable d'interpréter vos expériences vécues en classe en les mettant en relation avec ce que vous avez appris dans vos cours. En tant qu'étudiant-maître, vous n'êtes plus un récepteur passif d'informations, mais plutôt un membre actif, auteur des ponts qui relie théorie et pratique de l'enseignement » (p.33).

Pour leur part, des participants, même s'il était question des défis particuliers de l'enseignement des sciences humaines, ont tenu quand même à se prononcer sur toute la formation, incluant ce volet.

À ce sujet, plusieurs nous ont mentionné la nécessité d'avoir dans leur formation des « profs terrain » (pour prendre l'expression que les participants ont utilisée) qui leur offriraient certains cours de pédagogie.

Voici ce qu'en pense Carol Imbeault, stagiaire au secondaire : « Les enseignants qui donnent les cours de gestion de classe ne sont pas les bonnes personnes pour donner ces cours. En fait, tous les cours de pédagogie sur l'évaluation des apprentissages, etc., sont donnés par les professeurs de pédagogie. Ce ne sont pas les bonnes personnes pour donner ces cours-là. Ils n'ont pas fait de pratique ou presque pas. Il faut plus de monde de terrain pour nous enseigner. »

Marie Fortin, stagiaire au secondaire, abonde dans le même sens : « Par contre, nous avons également eu de bons enseignants en pédagogie : ceux qui étaient encore sur le terrain ». Stéphane Chouinard, enseignant au secondaire, nous parle également de cet aspect : « Dans les cours de pédagogie, il faut du concret, savoir ce qui se passe sur le terrain, des mises en situation, etc. ».

Cette nécessité d'avoir « du concret » semble aussi être importante pour l'ordre d'enseignement collégial. Voici ce que nous dit à ce sujet, Sandrine Savard, enseignante au collégial : « Une des suggestions que je ferais serait que les

enseignants indiquent aux étudiants que l'enseignement est un art doublé d'une science. En effet, ce qui est vu en classe est autre chose que ce qui se passe dans le concret. Certains enseignants sont, pour ainsi dire, un peu trop "théoriques" et omettent de dire que la réalité peut être tout autre, qu'elle se modifie, qu'elle change ». Éric Proulx, stagiaire au collégial, nous parle de ce besoin d'être "collé" davantage à la réalité : « Au niveau pédagogique, bien que la théorie soit la même pour tous les niveaux de l'éducation, il reste qu'il faut adapter nos démarches pédagogiques à la structure et à la clientèle des collèges. Bref, il faudra mieux adapter le DESS car nos apprentissages ne concordent pas avec la réalité de l'enseignement collégial ».

4.5.3 La formation disciplinaire

Par ailleurs, la formation disciplinaire, c'est-à-dire les cours universitaires suivis par les enseignants dans les disciplines des sciences humaines, est elle aussi l'objet de certaines suggestions.

Grosso modo, les suggestions mentionnées par les participants sont à l'effet que les cours dans les disciplines des sciences humaines soient mieux adaptés, plus nombreux ou plus pertinents, davantage « collés » aux réalités sociales (comme pour les programmes enseignés au secondaire). De plus, on voudrait une formation plus interdisciplinaire.

Des critiques quant aux écarts entre la formation théorique de la discipline et la pratique enseignante semblent quelque chose de courant selon Vercueil (2006) : « Il est assez courant, surtout pour les stagiaires, de retrouver chez eux une frustration ou du moins une incompréhension face au fossé apparent pouvant exister entre le savoir acquis lors de leur cursus universitaire et celui qui doit être transmis aux élèves. Certains agrégés s'interrogent même sur l'utilité de passer un concours qui repose sur un savoir encyclopédique, alors que leur pratique quotidienne les amène à faire des coupes claires dans leurs connaissances pour aller à l'essentiel ». (p. 179).

À ce propos, des participants nous ont parlé de la nécessité que la formation disciplinaire universitaire soit davantage adaptée aux programmes qui sont enseignés dans les écoles secondaires. Cependant, les enseignants nous ont dit qu'il était important d'avoir une formation disciplinaire approfondie même si toutes les choses apprises à l'université ne s'enseignent pas nécessairement au secondaire et au collégial. Carol Imbeault, stagiaire au secondaire, trouve que les cours concernant les disciplines ne sont pas assez nombreux et sont trop condensés : « Trop de crédits sont attribués pour le pédagogique et pas assez pour les disciplines (qui incluent également les cours de didactique). Ces cours ne sont pas suffisants et ce sont pourtant ces cours qui m'ont permis d'avoir toute la base, mais ils ne sont pas assez nombreux. Par exemple, un seul cours pour apprendre l'Antiquité (la Mésopotamie, la Grèce et Rome) c'est trop peu ».

Philippe Bernard, stagiaire au secondaire abonde, en quelque sorte, dans ce sens puisqu'il nous a dit apprécier avoir obtenu un baccalauréat dans sa discipline avant de faire son baccalauréat en enseignement secondaire : « Concernant les disciplines historiques et géographiques, elles ne sont pas très liées avec le contenu que nous allons présenter. Toutefois, il est nécessaire d'avoir plusieurs connaissances de base pour comprendre l'essence même de certaines logiques en histoire. Ayant eu un baccalauréat en histoire, je vois plus la nécessité et l'importance d'un baccalauréat disciplinaire plutôt que de quelques cours d'introduction ».

Il semble que ces suggestions aient une pertinence particulière pour ce qui concerne la formation en géographie. Ceci a été souligné par des participants, d'une part, et les écrits consultés nous ont permis, d'autre part, de mieux comprendre ce défi particulier.

Voici ce que Suzie Blais déplore concernant le manque de lien entre les cours disciplinaires à l'intérieur de la formation universitaire et les cours à enseigner au secondaire : « Pour ce qui est des cours de concentration en histoire, beaucoup de cours portant sur les différentes périodes du monde étaient très pertinents, comme la

Grèce antique, le Moyen Age. Toutefois, en géographie c'était moins le cas avec des cours de cartographie, d'interprétation de photos satellite. C'est bien intéressant, mais peu utile pour un futur prof de géo au secondaire ». Suzie nous a même mentionné que des cours de niveau collégial lui ont été plus utiles que certains cours suivis à l'université : « Mes cours de sciences humaines au cégep m'ont presque plus servis que mes cours de concentration à l'université. Un cours de cartographie c'est bien intéressant, mais quand vais-je m'en servir concrètement dans les contenus des programmes du secondaire? » Philippe Bernard, stagiaire au secondaire, nous a, lui aussi, parlé de sa formation en géographie : « Au niveau de la géographie, je changerais complètement l'approche, c'est-à-dire que les cours tels que : "Cartes et images satellitaires", "Géographie physique du Québec et du Canada", etc. devraient être remplacés par des cours plus axés sur les situations présentées au premier cycle du secondaire. Donc, principalement de la géographie humaine plutôt que de la géographie physique ».

Parmi les écrits consultés, celui de Laurin (2001) abonde dans le même sens pour ce qui est des suggestions concernant la formation disciplinaire à l'université :

« En géographie, c'est flagrant. La discipline universitaire comprend trois composantes : la géographie physique, la géographie humaine et une composante technologique (les technologies géographiques : système d'information géographique, géomatique, cartographie, télédétection). La dernière réforme du baccalauréat a éliminé le cours de méthodologie et d'évolution de la pensée géographique. Or, l'école, tant secondaire que collégiale, met maintenant au programme une géographie sociale axée sur la compréhension des territoires et de leurs interrelations à différentes échelles spatiales. Pour que ces arrimages puissent se faire, encore faut-il que les principaux intervenants soient conscients des ruptures et des nécessaires convergences à construire » (p. 31).

Dans le même sens, Philippe Bernard, stagiaire au secondaire, précise les suggestions : « La principale suggestion serait de créer des cours en lien avec les 12 réalités sociales du premier cycle. Par exemple, à l'intérieur du cours "Introduction à l'Antiquité", il pourrait y avoir une section sur la démocratie à Athènes et une autre sur la romanisation. À l'intérieur du cours "Introduction à l'histoire du Québec et du Canada avant la confédération", il pourrait y avoir une section sur l'émergence d'une société en Nouvelle-France, une autre sur le changement d'empire et une dernière sur les revendications et les luttes dans la colonie britannique. Donc, je propose de garder sensiblement les mêmes cours d'université, mais en insistant sur les réalités sociales qui s'y rattachent ».

Sylvain Vaillancourt, superviseur au secondaire, croit que les universités devraient revisiter leurs programmes : « Les universités ont un rôle à jouer en remaniant les programmes de formation, et ce, en collaboration avec les commissions scolaires, les enseignants et les superviseurs de stages ». Monsieur Vaillancourt propose même de diviser la formation en deux profils. Voici ses explications : « On devrait avoir deux profils (dans les disciplines), soient un profil pédagogue (pour ceux qui veulent enseigner la discipline) et un profil scientifique (pour les spécialistes d'une discipline) ».

Ainsi, des participants croient qu'il y aurait des améliorations à apporter au niveau de la formation disciplinaire afin qu'elle colle davantage aux nouvelles réalités des programmes du renouveau pédagogique amorcé au secondaire.

4.5.4 La formation didactique

En plus des stages, des cours de pédagogie, des cours sur les disciplines choisies, la formation didactique est une autre préoccupation des participants. Jonnaert (1988) définit la didactique comme étant ce « qui prend en considération tous les partenaires de la relation didactique, relation spécifique qui s'établit entre un maître, un élève et

un savoir, dans un environnement scolaire et à un moment déterminés » (p. 12). C'est cette didactique qui semble insuffisante pour les participants. En effet, plusieurs d'entre eux nous ont mentionné le défi que représente l'enseignement des sciences humaines à ce niveau et ont déploré le manque de formation en didactique de l'histoire ou de la géographie.

C'est ce que dit Carl Francoeur, superviseur de stages au secondaire : « Il faudrait davantage de cours de didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté ». C'est aussi ce que demande Carol Imbeault, stagiaire au secondaire : « La didactique est faible, il devrait y en avoir plus ». Stéphane Chouinard, enseignant au secondaire, abonde également dans ce sens : « C'est la formation pédagogique qui doit s'ajuster, c'est-à-dire ajouter des cours de didactique ». Voici ce que Suzie Blais, enseignante au secondaire, a à dire à ce sujet : « J'aurais aimé qu'on insiste davantage sur la didactique de ces deux disciplines, qu'on ait plus de cours véritablement ciblés pour les futurs enseignants du secondaire. Pour ce qui est de la formation universitaire, les cours d'histoire, de géographie et d'économie devraient être plus centrés sur ce que nous aurons à enseigner, comment le planifier, etc.; la didactique quoi?!? »

Éric Proulx, stagiaire au collégial, nous a parlé des améliorations qu'il voudrait voir apporter à sa formation afin qu'elle le prépare davantage à la réalité collégiale et à ce qu'on y enseigne : « En ce qui concerne la formation, il serait bien d'incorporer plus de cours spécifiques à l'enseignement au collégial comme par exemple le cours programme d'études et planification de l'enseignement au collégial. Ce cours est bien adapté et réponds à nos attentes ». Il ajoute : « Il n'est pas normal pour nous de prendre connaissance seulement lors de notre premier stage des devis ministériels et des plans cadres dans lesquels s'inscrivent les compétences à aborder dans nos cours ».

Parmi les écrits consultés, celui de Laurin (2001) aborde justement la formation pour les futurs enseignants du collégial : « Le sens à donner à l'expression "s'appuyer

sur une solide formation disciplinaire" est à revoir, dans une culture où le "penser" se définit à partir de la notion de problème et où les frontières de la discipline sont à la fois, paradoxalement, de plus en plus ouvertes et de plus en plus spécialisées. Qu'est-ce qu'un problème d'histoire pour un enseignant du cours Civilisation occidentale au cégep? Dans cette nouvelle culture scolaire, savoir identifier "ce qui fait problème" et développer la capacité de construire et de faire construire des problèmes en situation d'enseignement devient peut-être la dimension la plus importante d'une compétence didactique. Voilà un problème de contenu pas du tout facile à résoudre et tout à fait distinct de la compétence pédagogique ». (p. 31).

Laurin (2001) explique également dans ce texte intitulé *Maîtriser sa discipline : des idées et des pratiques à construire*, le défi didactique que représente l'enseignement des sciences humaines au collégial : « Si j'avais à définir ce qu'est la compétence didactique d'un enseignant ou d'une enseignante du collégial, je dirais qu'elle réside essentiellement dans sa capacité à interroger et à organiser les contenus d'enseignement à partir des points suivants : la construction de problèmes disciplinaires et interdisciplinaires, la formulation de questions clés, la construction d'activités d'enseignement disciplinaire ou interdisciplinaire, l'articulation critique des pratiques sociales de référence au contenu d'enseignement, l'articulation critique des productions culturelles en circulation dans la société au contenu d'enseignement ». (p. 32). Vercueil (2006) explique, lui aussi, l'importance de la didactique dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie : « Nous soutenons que l'une des clés pour réussir à capter l'attention des élèves et à exercer son métier du mieux possible se trouve dans une réflexion didactique, qui permet de proposer des situations d'apprentissage réfléchies, croisant à la fois des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, et les fondements épistémologiques de ces deux disciplines ». (p. 181). Cet auteur (2006), à la suite de ses études sur la question, souligne également le besoin des stagiaires d'avoir une bonne formation didactique. Il dit avoir constaté « que le manque de références à des problèmes liés plus

spécifiquement à la didactique de l'histoire et à celle de la géographie était constant ». (p. 181). Pour Laurin *et al.* (2001), le travail didactique constitue un défi. Ils parlent ici de la géographie : « Il est clair qu'un défi majeur consiste à construire l'articulation didactique de la géographie aux situations problèmes interdisciplinaires du domaine de l'univers social » (p. 11). Dans un autre ouvrage, Laurin & Gaudreau (2001) confirment encore une fois que la formation didactique, pour toutes les sciences humaines, est insuffisante : « L'apprentissage de la pensée en histoire et en géographie soulève des problèmes didactiques fondamentaux et les étudiants en formation des maîtres critiquent le fait que ces problèmes ne sont pas traités » (p. 14).

Pour conclure ce quatrième chapitre, nous pouvons dire que le recours aux écrits répertoriés nous a permis d'approfondir la compréhension que nous avons des résultats de notre analyse des données. En effet, cet approfondissement a pu se faire sur plusieurs plans, notamment sur la nécessité d'une culture générale, mais aussi interdisciplinaire; cette interdisciplinarité doit être plus profondément implantée chez les enseignants de sciences humaines. La discussion a permis d'approfondir également la compréhension de la nécessité de convaincre les élèves de la pertinence des sciences humaines dans leur formation. De plus, nous avons mieux compris les défis liés à l'importance de faire des liens entre ce que les jeunes connaissent de leur présent et de leur société par rapport au passé et aux autres cultures. Puis, toutes les données recueillies des participants qui ont fait ressortir l'importance de la formation des futurs maîtres ont été mises en lien avec les écrits scientifiques sur cette question. Ainsi, nous avons pu identifier un ensemble de suggestions sur la formation universitaire en sciences humaines pour les futurs enseignants du secondaire et du collégial.

CONCLUSION

Cette recherche visait à identifier et à comprendre les défis particuliers qui se présentent dans l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Pour conclure, nous pouvons tout d'abord dire que nous avons atteint cet objectif grâce à la participation riche des enseignants, des futurs enseignants et des formateurs.

L'enseignement des disciplines reliées aux sciences humaines est vécu dans un contexte de dévalorisation par rapport aux autres disciplines. Cette dévalorisation a pour conséquence que la pertinence des sciences humaines dans la formation des jeunes est mise en doute. Les défis commencent là pour les enseignants en sciences humaines des deux ordres d'enseignement.

Dans une approche générale inspirée de la *Grounded Theory*, nous avons recueilli des données auprès de personnes bien placées pour nous aider à comprendre le phénomène à l'étude. L'analyse de ces données a été réalisée aussi dans un ensemble de procédures emprunté à la *Grounded Theory* et avec l'assistance du logiciel QSR N'Vivo.

Ainsi, nous avons pu d'abord identifier des défis spécifiques à la pratique enseignante dans les écoles secondaires et les cégeps, c'est-à-dire des défis spécifiques à ce que vivent les enseignants de sciences humaines. Nous nous permettons de rappeler que cette collecte de données a été effectuée auprès de stagiaires du secondaire et du collégial, d'enseignants de sciences humaines de ces deux ordres d'enseignements (qui sont également des enseignants associés), des superviseurs de stages et des conseillers pédagogiques (ayant été aussi des enseignants à un moment de leur carrière).

Les données recueillies auprès de ces participants révèlent qu'enseigner les sciences humaines présente des défis sur différents plans : sur le plan des contenus à

enseigner, sur le plan de la pédagogie à employer, sur le plan de la gestion de classe à mettre en oeuvre, ainsi que sur le plan des compétences professionnelles à maîtriser.

Nous avons vu que, sur le plan du contenu à enseigner, le premier défi consiste à s'appropriier ce contenu dans un temps raisonnable. Le deuxième défi provient du fait que les contenus des programmes sont « trop chargés », ce qui oblige à faire des choix. De plus, les contenus évoluent constamment, ce qui nécessite de se maintenir « à jour » de manière constante.

À travers cet ensemble de défis sur le plan des contenus à enseigner, nous ne pouvons faire abstraction du renouveau pédagogique (la « réforme ») qui est présentement en implantation dans les écoles secondaires québécoises et qui aura évidemment des répercussions sur le collégial. On ne peut douter que ce renouveau dérange et fait peur, mais il est également reçu avec enthousiasme par plusieurs. En somme, cette « réforme » ne laisse personne indifférent et représente un défi d'acclimatation et d'ajustement pour ces enseignants des deux ordres d'enseignement. Plusieurs des participants l'ont mentionné.

Nous avons vu que des défis se présentent également au niveau des approches pédagogiques à privilégier. Cette recherche a démontré, entre autres, que susciter l'intérêt pour les disciplines des sciences humaines, convaincre de la pertinence de l'apprentissage de celles-ci dans la formation des jeunes, faire des liens entre les contenus et le vécu des jeunes, tenir compte du niveau inégal de connaissances de ceux-ci dans l'apprentissage des sciences humaines et varier les approches pédagogiques, faisaient partie des défis pédagogiques spécifiques à l'enseignement des sciences humaines. Nous avons vu d'ailleurs, à propos de la variation des formules pédagogiques que l'exposé magistral était la formule la plus utilisée et la plus populaire alors que, paradoxalement, l'enseignement des sciences humaines permet une multitude d'approches, compte tenu des nombreux thèmes qu'on y aborde et des nombreuses sources disponibles.

Le troisième ensemble de défis se situe, nous le rappelons, sur le plan de la gestion de classe. Les participants ont parlé de la spécificité liée à l'enseignement des sciences humaines sur le plan de la gestion de classe, entre autres, pour ce qui est de la gestion du temps, de la gestion des interactions et de la gestion de l'évaluation de la qualité et de la quantité de travail effectué par les élèves en classe.

Finalement, parler de l'enseignement des sciences humaines ne pouvait se faire sans aborder toute la question de la formation. C'est un des thèmes qui sont fortement ressortis lors de la collecte de données. Quoique différente, la formation des enseignants du secondaire par rapport à ceux du collégial, appelle des modifications à apporter, modifications qui ont fait l'objet des nombreuses suggestions de la part des participants à cette étude. Par ailleurs, la consultation des écrits scientifiques est venu bonifier l'argumentation des participants concernant certains aspects de la formation.

La discussion des résultats au chapitre IV nous a aidé à atteindre notre objectif de recherche. En effet, le recours aux écrits scientifiques nous a permis d'approfondir la compréhension de nos résultats et ainsi nous a démontré toute la pertinence de cette démarche de discussion.

En dernière analyse, nous pouvons affirmer que cette recherche ouvre des pistes intéressantes pour d'autres recherches éventuelles, entre autres, pour ce qui a trait à l'interdisciplinarité. Il pourrait être également pertinent d'étudier, dans les années à venir, l'apport du Renouveau pédagogique pour le secondaire et ses répercussions sur le collégial. Ce renouveau permettra-t-il de contrer certaines difficultés éprouvées en ce moment par certains enseignants, que ce soit au niveau des contenus trop chargés ou encore des formules pédagogiques qu'on voudrait plus variées? Puis, toute la question de la formation disciplinaire et didactique pourrait être abordée, ainsi que tout le défi que représente l'évaluation du niveau de culture générale des enseignants de sciences humaines des deux ordres d'enseignement.

En conclusion, étant enseignante en histoire et géographie au secondaire, dans notre pratique, nous avons pu constater tout le défi que représente l'enseignement des sciences humaines. Cette recherche nous a permis de nous pencher davantage sur cette question, d'y réfléchir, de pousser plus loin notre analyse de la situation, d'enrichir notre point de vue et surtout de donner la parole à ceux qui vivent l'enseignement des sciences humaines sur le terrain dans les écoles secondaires et les cégeps. Nous espérons bien humblement que cette recherche contribuera à valoriser, dans les perceptions des intervenants en éducation et des élèves, ce que représente l'apport des sciences humaines dans la formation des jeunes. Nous espérons également qu'elle a su démontrer que l'enseignement des sciences humaines demande une formation exigeante et qu'il doit être assumé par des spécialistes de ces disciplines et non par des enseignants provenant de divers autres champs.

RÉFÉRENCES

- Beauchesne, C. (1991). *Le professeur de cégep: un maître en humanisme?* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Beauchesne, C. (1989). *La culture générale: sciences humaines et pratiques pédagogiques au collégial*, Québec : Université Laval.
- Beck, C.T. (1999). Grounded theory research. Dans J.A. Fain (Ed.). *Reading, Understanding and Applying Nursing Research* (pp. 205-225). Philadelphia, PA : F.A. Davis Company.
- Belleau, J. (2001). Si je prends l'escalier au lieu de l'ascenseur; ça compte-tu? ou Le collégien : éléments d'un portrait. *Pédagogie collégiale*, 15(1), 16-20.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K., (1999). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bousquet, G. (2004). Étude auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial. Dans *Représentations sociales et pratiques professionnelles. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Collège de Sherbrooke* (pp. 22-28).
- Cardin, J.-F. (2004). Le nouveau programme d'histoire au secondaire: le choix d'éduquer à la citoyenneté *Formation et profession*, 10(2), 44-48.
- Chamberland, G., Lavoie, L. & Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*, Québec : Presses de l'Université Laval.

- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.) (pp. 507-535). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Chbat, J. (2005). Les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants au collégial. *Pédagogie collégiale*, 19(1), 15-22.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : enraciné dans le milieu*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research : Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Daunais, J.-P. (1992). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale* (2^e éd.) (pp. 273-293). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F. (2006). La gestion de classe: contextes et perspectives *Formation et profession*, 12(3), 6-8.
- Elliott, M. (1992). Devenir un enseignant qui connaît sa matière : les études de contenus disciplinaires dans la formation des maîtres. Dans P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (Dirs), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle* (pp. 151-164). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Fourez, G. (2002). L'interdisciplinarité au sens strict. Dans G. Fourez, A. Maingain, & B., Dufour (Éds), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité* (pp. 61-70). Bruxelles : De Boeck.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems*, 12, 436-445.

- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32 -50.
- Inchauspé, P. (1992). *L'avenir du cégep*. Montréal : Éditions Liber.
- Jonnaert, P. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Klein, J.-L. & Laurin, S. (1999). *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Kvale, S. (1996). *InterViews : An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*Grounded Theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart et al. (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : G. Morin.
- Larose, F. & Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 189-228.
- Laurin, S., Klein, J.-L. & Tardif, C. (2001). Géographie et société. Vers une géographie citoyenne. Dans S. Laurin, J.-L., Klein & C. Tardif (Éds), *Géographie et société* (pp. 1-12). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Laurin, S. & Gaudreau, L. (2001). De la didactique aux didactiques. Dialogue sur des enjeux éducatifs. Dans P. Jonnaert & S. Laurin (Éds), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (pp. 9-27). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laurin, S. (2001). Maîtriser sa discipline : des idées et des pratiques à construire. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 30-33.
- Laurin, S. (1997). *L'enseignant et le choix des contenus d'enseignement : le cas de la géographie au collégial*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lessard, C. & M. Tardif (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structures, système*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lessard, C. (1991). Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels. Dans *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (pp.15-40). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Levac, L. (2001). L'éducation géographique au collégial. L'expérience des stages étudiants à l'étranger. Dans S. Laurin, J.-L. Klein & C. Tardif (Éds), *Géographie et société* (pp. 301-310). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Maheu, L. (1990). L'enseignement des sciences humaines dans les collèges et les universités. Dans F. Dumont & Y. Martin (Éds.), *L'éducation 25 ans plus tard et après?* (pp.267-284). Québec: Institut québécois de la recherche (IQRC).
- Martineau, R. (1999). *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

- Mayer, R. & Ouellet, F. (1991). L'entrevue. Dans R. Mayer & F. Ouellet (Éds), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux* (pp. 305-340). Boucherville : G. Morin.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C. & Turcotte, D. (Éds) (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : G. Morin.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2004). *Programme de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Domaine de l'univers social*. Québec : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001b). *Sciences Humaines. Programmes d'études préuniversitaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morin, J. & Brief, J.-C. (2002). Les stages : pratique de la profession ou profession de la pratique? Dans G., Boutin (Dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective* (pp. 193-210), Montréal : Éditions Nouvelles.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches Qualitatives, Hors série*, (3), 1-27.

- Paillé, P. (1996). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). Dans A. Mucchielli (Dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 184-190). Paris : A. Colin.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Péloquin, F. & Baril, A. (2002). *La culture générale et les jeunes*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pelpel, P. (1995). Les stages: temps fort ou temps mort de la formation? Le cas de la formation des enseignants. *Cahiers Binet-Simon* (643, p. 7-21).
- Perrenoud, P. (1998). Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres? Dans R. Bourdoncle & L. Demailly (Dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 175-191). Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrrière, R. Mayer & A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : G. Morin.
- Rey, B. & Staszewski, M. (2004). *Enseigner l'histoire aux adolescents*. Bruxelles : De Boeck.
- Roy, J. (2006). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*. Saint-Nicolas : Les Éditions de l'IQRC.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Schreiber, R.S. (2001). The "how to" of grounded theory : Avoiding the pitfalls. Dans R.S. Schreiber & P.N. Stern (Eds.). *Using grounded theory in nursing* (pp. 55-83). New York : Springer.
- Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as qualitative research : A guide for researchers in education and the social sciences*. New York : Teachers College Press.
- Simard, D. (2007). Enseignement et culture ou les enjeux actuels de la transmission. *Pédagogie collégiale*, 20(4), 9-11.
- Soler, L. (2000). *Introduction à l'épistémologie*. Paris : Ellipses.
- Soumeillant, M.-N. (2001). La réforme du curriculum. Relier géographie et société à l'école. Dans S. Laurin, J.-L., Klein & C. Tardif (Éds), *Géographie et société* (pp. 311-314). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Starrin, B., Dahlgren, L., Larsson, G. & Styrborn, S. (1997). *Along the Path of Discovery. Qualitative Methods and Grounded Theory*. Lund, Sweden : Studentlitteratur.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tardif, C. (1992). En stage, comment développe-t-on ses propres perspectives sur l'enseignement? Dans P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (Dir), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle* (pp. 81-94). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vercueil, C. (2006). Devenir professeur d'histoire-géographie. Dans J.-L. Ubaldi (Éd.), *Débuter dans l'enseignement* (pp.171-190). Paris : ESF.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris : Éditions La Découverte.

Wideen, M. (1992). Devenir enseignant, qu'est-ce que cela veut dire? Dans P., Holborn, M., Wideen & I., Andrews (Dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle* (pp.25-37). Montréal : Les Éditions Logiques.

Zakharthouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

APPENDICE A
EXTRAIT D'UNE ENTREVUE RÉALISÉE PAR COURRIEL

Bonjour Julie, voici le fonctionnement que je te propose pour nos échanges; je te poserais une question à la fois et tu me répondrais le plus spontanément possible en t'arrêtant après vingt minutes d'écriture et tu m'enverrais ce message sans trop le relire pour le corriger. Je te propose ce maximum de vingt minutes pour deux raisons: premièrement, c'est pour que tu puisses me répondre rapidement (si tu sais que c'est maximum 20 minutes, tu peux plus facilement le faire "sur-le-champ" ou en fin de journée sans que tu vois cela comme une "tâche" exigeante); deuxièmement, cela me permettrait de te guider dans tes réponses en évitant que tu prennes trop de temps dans une "direction" qui ne me serait pas utile pour la recherche, il y aurait donc moins de temps perdu pour toi. Tu sais que tous nos échanges resteront complètement confidentiels et que si je te cite dans la recherche, ce sera de façon anonyme (je changerai ton nom).

Question: Qu'est-ce qui vous a amené à choisir d'enseigner les sciences humaines?

Merci encore

Au plaisir de te lire

Stéphanie Lavoie

Réponse question 1

Cette réponse est pour moi, le fruit du "hasard". Je m'explique; J'ai toujours été attirée par les cours des sciences humaines, par la culture en général et ce, dès mon très jeune âge. Donc par l'influence de mon père et d'un certain prof du secondaire, l'histoire était mon choix en sec 5. Cependant la perspective de ne pas trouver d'emploi m'a fait changer de programme au CEGEP (je suis allée en informatique) et après réflexion je me suis inscrite à l'Université dans le domaine que j'aimais sans me soucier des perspectives d'avenir en me disant que "quelqu'un qui aime son travail et qui veut travailler se trouve quelque chose". Je n'étais donc pas en enseignement mais au bacc. En Histoire..... Après 2 ans au bacc, des changements dans ma vie personnelle m'ont dirigée à Montréal pour faire un certificat en archivistique. De retour à Ville X, j'ai été embauchée par la Commission scolaire Y comme bibliothécaire auprès de jeunes du primaire. C'est là que j'ai eu la piqûre. Je me suis rendue compte que j'aimais discuter, en apprendre aux jeunes sur tout et que ma destinée n'était pas de rester à travailler 20 heures semaine. J'ai donc terminé mon bacc en Histoire pour faire un certificat en enseignement pendant que je travaillais. Par la suite, étant à la commission scolaire Y, j'ai eu un remplacement à faire au secondaire et j'y suis restée. Tu vois donc que mon travail a été choisi de façon un peu circonstancielle mais mon amour pour les sciences humaines a toujours été là. C'est le point de départ de ma carrière. Ma curiosité pour l'être humain, pour le passé, pour la culture a été et est encore ma nourriture. Je ne regrette rien „j'ai laissé parler mon goût ,mes intérêts profonds pour ce domaine qui est "les sciences humaines". (J'aurais pu aller dans n'importe lequel domaine car mes notes au secondaire étaient au-dessus de la moyenne. D'ailleurs mes amies de l'époque sont devenues dentiste, médecin, physio sont allées en sciences et moi, j'ai fait ce que j'aimais.....). Mes 20 minutes expirent.....je me discipline car je pourrais parler longtemps je ne sais pas si j'ai bien dirigé la question mais c'est mon expérience que je te livre....

Bye! Julie

Bonjour Julie, ce fut un plaisir de te lire et ta réponse était très claire. Merci encore. Voici la deuxième question qui va dans le même sens que la première.

Question 2: Qu'est-ce qui t'a amené à choisir le secondaire comme niveau d'enseignement?

Bye!

Stéphanie Lavoie

Réponse à la question #2

Allô Stéphanie, j'ai un peu de temps alors j'en profite. Ce qui m'a amenée à choisir le secondaire c'est encore une fois le hasard (voir question 1). Cependant, ce choix est le mien car j'aime chez les élèves de 4^e secondaire leur capacité de cerner des problèmes, de se questionner et d'avoir du jugement. J'aime aussi leur "maturité". J'aime être capable de discuter avec eux. Chaque niveau a ses qualités également. Je me rappelle d'avoir enseigné en secondaire 1 et la spontanéité des jeunes était tangible mais ils étaient plus bébés, avaient besoin d'être toujours encadrés pour la plupart. En contrepartie, le secondaire 4, me permet d'être en relation plus "adulte" avec mes jeunes. Je dis mes jeunes car ces élèves sont les miens et j'aime m'intéresser à eux(je les maternelle un peu et les gâte aussi). J'aime toujours avoir de leur nouvelle et il n'est pas rare que mes anciens viennent me voir. Cela me fait chaud au cœur. Le secondaire me permet donc d'avoir une relation privilégiée avec des adultes en devenir et de les instruire sur un sujet qui m'est cher car le secondaire me permet d'enseigner l'Histoire et seulement l'Histoire ce que je n'aurais pas au primaire entre autres..... En résumé, c'est la spécialisation académique et la clientèle qui me font choisir le secondaire.

Merci, À bientôt

Julie

APPENDICE B

EXEMPLES DE CANEVAS D'ENTREVUE

Questions s'adressant à des stagiaires du secondaire

1. Pourquoi avoir choisi d'enseigner les sciences humaines?
2. Pourquoi avoir choisi d'enseigner le niveau d'enseignement secondaire?
3. Quelles différences voyez-vous entre enseigner les sciences humaines au secondaire et enseigner les sciences humaines au collégial?
4. Comment avez-vous vécu vos stages?
5. Comment avez-vous vécu la relation avec l'enseignant-associé?
6. Comment avez-vous vécu la relation avec le superviseur de stages?
7. Quelles différences voyez-vous entre la formation que vous avez reçue à l'université et celle reçue en stages?
8. Quelles suggestions feriez-vous pour améliorer la formation reçue en stages?
9. On dit souvent que les sciences humaines sont considérées comme des matières moins importantes à l'école. Comment faites-vous pour convaincre vos étudiants de la pertinence des sciences humaines dans leur formation?
10. Selon vous, quelles sont les caractéristiques des étudiants des cours en sciences humaines au secondaire? En d'autres mots, comment pourriez-vous décrire les étudiants de ces cours?
11. Quels sont les défis qui se présentent à vous dans l'enseignement des sciences humaines?
12. Quels sont les défis qui se présentent à vous dans l'implantation de la réforme (pour univers social)?

**CANEVAS D'ENTREVUE S'ADRESSANT À DES ENSEIGNANTS DU
SECONDAIRE (après avoir effectué des modifications en cours de route)**

1. On dit souvent que les sciences humaines sont considérées comme des matières moins importantes à l'école. Certains les appellent même les « sciences molles ». Comment faites-vous pour convaincre vos étudiants de la pertinence des sciences humaines dans leur formation?
2. Selon vous, quelles sont les caractéristiques de la clientèle du secondaire? En d'autres mots, comment décririez-vous les élèves à qui vous enseignez?
3. Quels sont les défis qui se présentent à vous dans l'enseignement des sciences humaines, en particulier sur le plan du contenu à enseigner?
4. Quels sont les défis qui se présentent à vous dans l'enseignement des sciences humaines, en particulier sur le plan de la pédagogie?
5. Quelles sont les formules pédagogiques qui sont le plus souvent utilisées dans l'enseignement des sciences humaines au secondaire?
6. Quels sont les défis qui se présentent à vous dans l'enseignement des sciences humaines, en particulier sur le plan de la gestion de classe? En d'autres mots, y a-t-il des particularités dans la gestion d'une classe de sciences humaines par rapport à d'autres disciplines?
7. Selon vous, quelles sont les compétences que devrait mettre en œuvre l'enseignant des sciences humaines au secondaire?
8. Quelles suggestions feriez-vous pour que la formation universitaire prépare mieux à l'enseignement concret dans une classe?
9. Quels sont les défis qui se présentent à vous dans l'implantation de la réforme (pour univers social)?

APPENDICE C

EXEMPLES DE CODAGE

Exemple no. 1 de codage des défis (au début de la collecte de données)

Contenu :

- Appropriation
- Manque temps
- Trop chargé
- Matériel manquant
- Planification
- Faire des liens
- Être pertinent
- Susciter l'intérêt
- Culture
- Questions
- Informatique

Pédagogie :

- Varier
- Faire des liens
- Intérêt
- Pertinence
- S'adapter
- Différenciation
- Être signifiant
- TIC

Formules pédagogiques :

Varier

Magistral

Manque temps

Efficace

Trop chargé

Lourde tâche

Volume et cahier

Audiovisuel

Ens. Coopératif

Ens. Modules

Recherche

Débats

Exposés oraux

Projet

Prospective

Stages

Gestion de classe :

Être signifiant

Règles

Cohérence

Temps

Évaluation

Planification

Débats

Animation

Créer des liens

Compétences :

Culture
Communication
Bon conteur
Synthèse
Intéressant
Créer des liens
Informatique
Didactique
Stratégie
Planifier
Ouverture sur le monde
Lecture
Actualité
Créativité

Exemple no. 2 de codage des défis (à la fin de la collecte de données)

Contenu :

Appropriation
 Temps
 TROP chargé
 Changeant

Pédagogie :

Faire des liens
 Varier
 Formules pédagogiques

Magistral

Lourdeur

Temps

Volume/cahier/audiovisuel

Autres formules

Convaincre
 Différenciation
 Informatique

Gestion de classe :

Temps
 Débats
 Évaluation

Compétences :

Culture et ouverture
 Communication
 Synthèse
 Didactique
 Informatique