

# **Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique**

## **Declared Practices of High School History Teachers' Use of Educational Resources and the Fostering of the Historical Method**

Vincent Boutonnet

Volume 50, numéro 2-3, spring-fall 2015

History and Citizenship Education  
L'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1036431ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1036431ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 225–246. <https://doi.org/10.7202/1036431ar>

Résumé de l'article

L'article propose une analyse descriptive de pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. Nous proposons une analyse complémentaire d'un sondage sur les fonctions déclarées par 81 enseignants du Québec. Le sondage permet d'identifier différents types d'usages selon les réponses données : *intensif*, *extensif*, *critique*. Le type extensif est majoritaire et s'appuie sur un usage diversifié et partiel de ressources didactiques. Cependant, la place de la méthode historique, de l'interprétation et de la critique est plutôt faible, puisque l'usage extensif des ressources sert davantage à illustrer et exposer les faits par le contrôle exercé par l'enseignant sur la structuration du savoir historique. Les fonctions attribuées par ces enseignants ne semblent pas varier selon leurs années d'expérience.

# PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS D'HISTOIRE AU SECONDAIRE EN LIEN AVEC LEURS USAGES DES RESSOURCES DIDACTIQUES ET L'EXERCICE DE LA MÉTHODE HISTORIQUE

VINCENT BOUTONNET *Université du Québec en Outaouais*

**RÉSUMÉ.** L'article propose une analyse descriptive de pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. Nous proposons une analyse complémentaire d'un sondage sur les fonctions déclarées par 81 enseignants du Québec. Le sondage permet d'identifier différents types d'usages selon les réponses données : *intensif*, *extensif*, *critique*. Le type extensif est majoritaire et s'appuie sur un usage diversifié et partiel de ressources didactiques. Cependant, la place de la méthode historique, de l'interprétation et de la critique est plutôt faible, puisque l'usage extensif des ressources sert davantage à illustrer et exposer les faits par le contrôle exercé par l'enseignant sur la structuration du savoir historique. Les fonctions attribuées par ces enseignants ne semblent pas varier selon leurs années d'expérience.

## DECLARED PRACTICES OF HIGH SCHOOL HISTORY TEACHERS' USE OF EDUCATIONAL RESOURCES AND THE FOSTERING OF THE HISTORICAL METHOD

**ABSTRACT.** This paper provides a descriptive analysis of the declared practices of history teachers in high school related to their use of educational resources and the fostering of the historical method. Further analysis of a survey about the function of educational resources as declared by 81 Quebec teachers is proposed. This survey allows for the identification of different types of usage according to the responses given: *intensive*, *extensive*, and *critical*. The extensive type is predominant and relies on a diverse and partial use of educational resources. However, the use of the historical method, of interpretation, and of criticism as educational functions is rather weak. The extensive use of resources is more for the purpose of illustrating and explaining historical facts via the teacher's own structuring of historical knowledge. These functions do not seem to vary according to teachers' years of experience.

Lorsqu'il est question des ressources didactiques utilisées par les enseignants d'histoire au secondaire, le premier constat communément exprimé est que le manuel occupe une place importante dans le cadre de leur intervention éducative.<sup>1</sup> Or, la plupart des recherches empiriques sur le manuel se sont

majoritairement intéressées à leurs contenus (Dubois et Carette, 2010 ; Éthier et Lefrançois, 2011 ; Foster, 2011 ; Horsley et Lambert, 2001 ; Lebrun et coll., 2002 ; Repoussi et Tutiaux-Guillon, 2012) et non à leurs usages en classe. L'analyse de contenu reste pertinente puisqu'elle questionne les fonctions attribuées aux manuels. En effet, le manuel est un objet culturel complexe (Apple et Christian-Smith, 1991 ; Clark, 2009 ; Issit, 2004 ; Moniot, 1993 ; Schissler, 2009 ; Wertsch, 1997) qu'il convient d'étudier puisqu'il véhicule un récit, des valeurs, mais aussi des biais, des omissions, voire même des erreurs. Il serait long de citer toutes ces recherches, certaines des références précédentes l'ont déjà fait, mais il faut signaler que ces analyses abordent des questions très diversifiées : épistémologiques, pédagogiques, historiographiques, sociales, politiques, etc. Cependant, il importe de souligner que deux éléments sont plutôt négligés par ce courant de la recherche en didactique des sciences humaines au secondaire : d'une part, les enseignants et, d'autre part, les élèves qui utilisent le manuel. En effet, le manuel, et toutes autres ressources utilisées en classe, sont des outils utilisés selon des objectifs, des habitudes et des besoins de leurs utilisateurs. Dès lors, l'usage du manuel et des autres ressources didactiques devraient aussi motiver la recherche empirique actuelle.

En outre, les pratiques enseignantes s'inscrivent dans le cadre d'une intervention éducative planifiée et pilotée par l'enseignant. Le curriculum québécois guide cette intervention par le développement de compétences (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS], 2006, 2007) et la mobilisation de connaissances retenues par la récente progression des apprentissages (MELS, 2010, 2011). Exercer la méthode historique constitue la deuxième compétence disciplinaire du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de la première à la quatrième année du secondaire. Cette compétence nécessite des opérations intellectuelles particulières : formuler un problème, lire et interpréter différentes sources, organiser et sélectionner les informations pertinentes, relativiser son point de vue, etc. Toutefois, cet exercice dépend du temps qui lui est alloué en classe (Charland, 2002 ; Martineau, 1999), de la formation des enseignants (Chowen, 2005 ; Kohlmeier, 2003 ; Monte-Sano, 2008 ; Morton, 2011) ou de leurs conceptions disciplinaires (Bouhon, 2009 ; Demers, 2012 ; Moisan, 2010 ; van Hover et Yeager, 2007). De plus, les activités d'apprentissages proposées par les récents ensembles didactiques (manuel, guide de l'enseignant et cahier d'exercices) d'histoire au Québec ne semblent pas toujours solliciter la méthode historique (Boutonnet, 2009 ; Lévesque, 2011). Les recherches récentes sur l'enseignement de l'histoire au Québec (Demers, 2012 ; Karwera, 2012 ; Moisan, 2010) indiquaient que les pratiques déclarées ou constatées des enseignants du secondaire sont le plus souvent transmissives et par conséquent ne favorisant pas l'exercice de la méthode historique. Ces constats posent la double problématique de l'usage effectif des ressources didactiques et de l'exercice réel de la méthode historique. En fait, les propositions didactiques des manuels ont évolué et invitent à diverses pratiques enseignantes (Baquès, 2005 ; Haydn, 2011 ; Lebrun et Niclot, 2009 ; Rey, 2001 ; Vargas, 2006), ce

qui pourrait influencer le développement des compétences disciplinaires pour les élèves en situation d'apprentissage.

C'est pourquoi, nous proposons les deux objectifs de recherche suivants : documenter et analyser (1) l'usage des ensembles didactiques d'histoire et des ressources complémentaires par les enseignants au secondaire, et (2) l'intervention éducative déclarée des enseignants en regard de l'exercice de la méthode historique.

## **CADRE CONCEPTUEL**

### *L'exercice de la méthode historique*

Faire de l'histoire n'est pas chose banale ou anodine, c'est une manière particulière de construire, de penser historiquement (Lefrançois, Éthier et Demers, 2011 ; Martineau, 1999 ; Wineburg, 2001). D'ailleurs, la discipline historique a été traversée, au long des siècles, par différents courants épistémologiques qui démontrent la particularité de la discipline et de la construction du savoir historique (Bourdé et Martin, 1997 ; Pomian, 1999 ; Seixas, 2000). L'objet de l'article n'est pas de résumer ces différents courants, mais il convient de retenir que la méthode historique en est ressortie mieux définie et assise sur des pratiques conventionnées par l'heuristique de la source (Carr, 1986 ; Marrou, 1975 ; Prost, 1996). Si la méthode historique est un objectif essentiel du cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au Québec, elle peut se décliner en différentes dimensions associées à la pensée historique (Lévesque, 2008 ; Martineau, 1999 ; Seixas, 2006). Nous retiendrons qu'exercer cette méthode requiert la formulation de questions et d'hypothèses ; la recherche d'information ; l'analyse et l'interprétation de sources ; la sélection et l'organisation de l'information pertinente ; la présentation et la relativisation de son interprétation.

En outre, l'histoire est un construit, elle n'est pas simple accumulation ou mémorisation de faits, mais elle est aussi la maîtrise d'opérations intellectuelles spécifiques qui échappent aux non-initiés, en particulier celles entourant la lecture et l'écriture en histoire (Lee et Ashby, 2000 ; Leinhardt et McCarthy Young, 1996 ; Monte-Sano, 2011 ; VanSledright, 2012 ; Wineburg, 1991 ; Wineburg et Schneider, 2009). Dès lors, les élèves devraient expérimenter et accéder aux différentes étapes de la méthode historique en situation d'apprentissage. Cependant, les pratiques et les discours des enseignants sembleraient encore majoritairement magistrocentrés et ne favoriseraient pas cet exercice autonome (Bouhon, 2009 ; Cuban, 1993 ; Jadoulle, 2004 ; Lautier et Allieu-Mary, 2008 ; Martineau, 1999 ; Tutiaux-Guillon, 2006). De plus, les discours d'enseignants d'histoire du Québec appuient faiblement l'approche interprétative et constructiviste de l'histoire à l'aide de la méthode historique, il importe avant tout de transmettre une base de savoirs (Demers, 2012 ; Moisan, 2010).

### *L'intervention éducative*

Il convient donc d'observer et d'analyser les pratiques enseignantes, mais aussi l'implication des élèves dans l'exercice de la méthode historique. Les modèles d'intervention éducative (MIE) développés par Not (1979) et repris par Lenoir (1991), nous invitent à examiner les rapports entre l'élève, les objets d'apprentissages et les pratiques enseignantes. Bien que ce modèle ne s'intéresse pas exclusivement à l'enseignement de l'histoire, cela nous servira tout de même de cadre de référence pour mesurer les différentes interactions qui ont lieu en classe.

Les MIE sont au nombre de quatre (*hétérostructuration traditionnelle*, *autostructuration*, *hétérostructuration coactive*, *interstructuration*) et permettent d'observer le degré de centration de l'activité sur l'élève ou sur l'enseignant tout en indiquant si l'élève reçoit un savoir préétabli ou participe activement à sa construction. Par exemple, l'hétérostructuration coactive centre l'activité sur l'enseignant qui dévoile au fur et à mesure le contenu historique à ses élèves en passant par un apprentissage séquencé généralement sous forme magistrale. Cette pratique est aussi appelée la pédagogie de la découverte, le discours-découverte (Bouhon, 2009 ; Jadoulle, 2004) ou le cours magistral-dialogué (Lautier et Allieu-Mary, 2008 ; Tutiaux-Guillon, 2006). L'élève peut exercer la méthode historique jusqu'à un certain point, mais toujours dans le cadre de consignes précises et à l'aide de documents peu conflictuels. L'élève chemine donc jusqu'à la bonne et unique réponse attendue. Des modalités typiques sont les exercices de repérage dans un manuel et le cahier d'exercices ou le cours magistral dialogué par lequel l'enseignant agrmente son discours par une série de questions courtes et se succédant rapidement. L'hétérostructuration traditionnelle conçoit le savoir comme exogène qui doit être transmis par l'enseignant et appris tel quel par les élèves. L'autostructuration accorde à l'élève l'autonomie la plus grande où l'enseignant n'intervient que très peu dans la régulation de l'apprentissage. Enfin, l'interstructuration propose une interaction équilibrée entre l'enseignement, l'apprentissage et la structuration du savoir.

Cela est d'autant plus intéressant au regard de nos objectifs de recherche afin de cerner « le type d'interaction que [l'enseignant] va instaurer entre l'élève et le savoir et, en conséquence, la sélection et les modalités d'utilisation du matériel » (Lebrun, Bédard, Hasni et Grenon, 2006, p. 353). En effet, si nous avons déjà remarqué que les pratiques enseignantes favorisant l'exercice de la méthode historique dépendent de leur formation et du temps alloué en classe, il est tout aussi important de noter que les modèles d'interventions varient selon les fondements disciplinaires des enseignants (Bouhon, 2009 ; Demers, 2012 ; Klein, 2010 ; Kohlmeier, 2003 ; Moisan, 2010 ; van Hover et Yeager, 2007).

### *L'usage du matériel didactique*

Plusieurs recherches ont rapporté un usage déclaré important du manuel, de 60 à 95 % du temps en classe, particulièrement en histoire et ce dans plusieurs pays (Braxmeyer, 2007 ; Cardin et Falardeau, 2013 ; Charlebois, 2012 ; Haydn, 2011 ; Helgason et Lässig, 2010 ; Horsley et Lambert, 2001 ; Lebrun et coll., 2002 ; Levstik, 2008 ; Wakefield, 2006). Cependant, cette mesure quantitative nous renseigne peu sur les modalités particulières de cet usage. En fait, certains ont déjà remarqué que si le manuel propose un récit, rien ne garantit la réception de ce récit par les enseignants ou les élèves (Apple et Christian-Smith, 1991 ; Epstein, 1994 ; Goldberg, Porat et Schwarz, 2006 ; Moreau, 2006 ; Porat, 2004 ; Wertsch, 1997). La lecture et la réception du matériel didactique répondent alors à des tensions et des échanges nombreux : « il n'y a donc pas une, mais des gestions du document, qui coexistent souvent dans l'intervalle d'une même séquence » (Margairaz, 1988, p. 34). Autrement dit, bien que la structure du matériel didactique ait évolué avec l'apparition de dossiers documentaires, d'illustrations nombreuses et de double-pages thématiques (Baquès, 2005 ; Haydn, 2011 ; Lebrun et Niclot, 2009 ; Repoussi et Tutiaux-Guillon, 2012), certains chercheurs notent que l'usage du manuel au secondaire n'a finalement que peu à voir avec le contenu ou la structure du manuel (Braxmeyer, 2007 ; Lambert, 1999 ; Le Marec, 2011 ; Niclot et Aroq, 2006) sans toutefois préciser ces usages partiels. Or, au niveau primaire, les enseignants s'appuient davantage sur leur matériel didactique, ce qui structure en grande partie leurs activités en classe (Lebrun, 2001 ; Lenoir, 2006 ; Spallanzani et coll., 2001). Enfin, même si les futurs enseignants du primaire continuent d'attribuer une place prépondérante au manuel dans leurs cours, il faut aussi noter que certains d'entre eux tentent de s'en départir en créant leur propre matériel (Araújo Oliveira, 2012). Dès lors, s'intéresser aux modalités de l'usage des ressources didactiques en classe est pertinent. La diversité des interventions éducatives, du primaire au secondaire, devrait profiter d'une description et d'une analyse plus détaillées.

L'usage du matériel didactique est très diversifié, partiel et plutôt éclaté. Comment expliquer ces variations ? Peu de recherches s'y sont intéressées, mais elles nous indiquent que ces usages sont tributaires des représentations des enseignants sur la discipline historique et l'apprentissage des élèves (Gudmundsdottir, 1990 ; Kon, 1995 ; Nokes, 2010 ; Vinterek, 2010 ; Zahorik, 1991). Par exemple, Zahorik (1991) a relevé différents types d'interventions à l'aide d'un questionnaire et de planification-type en lien avec l'usage du matériel et les représentations d'enseignants au primaire et au secondaire dans toutes les matières. Cela lui a permis d'identifier trois types d'interventions : le *coverage style* se caractérise par un usage intensif du manuel ; le *extension style* recourt souvent à différents documents afin d'illustrer le contenu du manuel ; le *thinking style* par lequel les activités de problématisation et d'interprétation sont favorisées lors de l'usage des ressources didactiques. Bien que cette recherche

soit pertinente au regard de nos objectifs de recherche, il faut souligner que ces types d'interventions n'ont pas été observés en classe ou explicités par des entrevues, sans oublier que la recherche est peu récente. Toutefois, nous remarquons un lien entre les modèles d'intervention éducative (Not, 1979) et les types d'intervention de Zahorik (1991). C'est pourquoi nous proposons un cadre de référence actualisé avec trois types d'usages en lien avec l'exercice de la méthode historique : le type *intensif* utilise intensivement le matériel didactique et en dévie rarement ; le type *extensif* complète et illustre le discours structurant de l'enseignant par diverses ressources ; le type *critique* est utilisée pour exercer toutes les étapes de la méthode historique et en particulier les habiletés de questionnement, de critique, de comparaison et d'interprétation.

## CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La recherche initiale s'est organisée autour de trois phases de collecte de mai 2012 à janvier 2013 : (1) un sondage en ligne, (2) des observations en classe et (3) des entretiens individuels semi-dirigés. Pour les besoins de cet article, seule une partie des résultats sera analysée en lien avec le sondage. Les autres données sont discutées ailleurs (Boutonnet, 2013, 2015). Cette démarche nous a permis de répondre aux limites de la recherche sur l'usage du matériel didactique qui se limite généralement à un ou deux types de données. Par exemple, Zahorik (1991), Vinterek (2010) ou Lebrun (2001) n'ont utilisé que des questionnaires ; Nokes (2010), Kon (1995) ou Gulberg (2010) ont procédé à des observations complétées soit par des entrevues ou soit par des questionnaires. Notre recherche propose une triangulation originale des données.

Le sondage en ligne s'intéresse aux pratiques déclarées des enseignants. Ce dernier vise à identifier les fonctions et les usages des ressources didactiques et à associer leurs réponses à un des trois types avancés par le cadre conceptuel : intensif, extensif, critique. Le sondage<sup>2</sup> est constitué de deux parties : la première, consacrée aux fonctions attribuées par les enseignants et, la seconde, aux usages des ressources didactiques. Nous traiterons seulement de la première partie.

Celle-ci est composée de six questions proposant six énoncés associés aux différents types. Le répondant doit choisir deux énoncés qui soient les plus proches des fonctions qu'il attribue au matériel didactique, en rejeter deux et en laisser deux autres non-choisis. Le choix et le rejet nous permet d'identifier plus clairement les représentations d'individus plutôt que d'utiliser une échelle de Likert (Vergès, 2001). Un autre exemple empirique nous a conforté dans ce choix : Bouhon (2009) s'est intéressé aux postures didactiques d'enseignants d'histoire au secondaire et a identifié des énoncés qui sont centraux, rejetés ou périphériques. Nous avons attribué un score<sup>3</sup> aux répondants en fonction d'une pondération différenciée selon les énoncés associés aux différents types.

Quatre-vingt-un enseignants ont complété le sondage, provenant autant du milieu public que privé, autant de la région métropolitaine de Montréal qu'en région et autant au 1<sup>er</sup> cycle qu'au deuxième cycle du secondaire. Il faut aussi souligner la diversité d'années d'expériences (de moins de 2 ans jusqu'à plus de 20 ans d'exercice) et de formation universitaire (baccalauréat seulement, certificat, maîtrise, etc.). Ces participants ont été contactés par le biais des conseillers pédagogiques (Groupe des responsables de l'univers social) et d'associations professionnelles (Société des professeurs d'histoire du Québec, Association québécoise pour l'enseignement en univers social). Bien que cet échantillon soit de convenance, plutôt restreint et basé sur le volontariat, il faut remarquer que la triangulation des données obtenue par la synthèse des trois outils de collecte, permet d'identifier des tendances générales. Si nous ne pouvons prétendre à une généralisation, la diversité des profils de répondants soutient la validité des résultats.

Cet article propose une analyse complémentaire des données présentées par la thèse doctorale (Boutonnet, 2013). En effet, une variation des usages des ressources didactiques au courant de la carrière des enseignants interrogés a été identifiée à l'aide des autres phases de la recherche (observations en classe et entrevues). Cependant, nous n'avions pas vérifié si les années d'expérience auraient une influence sur les réponses du sondage et par conséquent l'appartenance à un type plutôt qu'un autre. Le niveau de scolarité aurait pu être considéré, mais il est rejeté en raison de l'échantillon qui est majoritairement de niveau baccalauréat. Aucune analyse statistique inférentielle n'est donc possible alors que pour les années d'expérience l'échantillon est presque également réparti entre les différentes tranches (0 à 5 années,  $n = 12$  ; 6 à 10 années,  $n = 20$  ; 11 à 15 années,  $n = 18$  ; 16 à 20 années,  $n = 17$ , et plus de 20 années,  $n = 14$ ). Nous avons donc repris les données du sondage avec cette hypothèse.

## RÉSULTATS

Nous présenterons la première section qui s'intéresse aux fonctions attribuées au matériel didactique par des enseignants d'histoire au secondaire. Chaque question sera présentée sous forme de tableau qui comportera deux types de données. Tout d'abord, un indice de choix a été utilisé afin de vérifier quels énoncés étaient les plus choisis (l'indice se rapproche de +1) et ceux qui étaient les plus rejetés (l'indice se rapproche de -1). Le tableau présente l'indice moyen pour tous les répondants et nous avons ensuite recalculé cet indice selon la tranche d'années d'expérience. Pour la deuxième donnée, nous avons considéré l'écart-type des réponses entre les tranches d'années d'expériences des répondants pour une première analyse. L'écart-type ( $\sigma$ ) n'est généralement pas utilisé comme donnée probante, cependant il nous indiquera les tendances homogènes ou hétérogènes de certaines positions. Cette première analyse sera prolongée par la description des corrélations à l'aide du Tau-B de Kendall ( $\tau$ ) dans une perspective de statistique inférentielle plus commune. Le choix du

Tau-B de Kendall est suggéré plutôt que la corrélation de Spearman lorsque l'échantillon est plus petit ( $n = 81$ ) et que des scores sont semblables pour certains répondants (Field, 2009). Ces deux derniers critères correspondent bien à notre échantillon.

### *Les fonctions attribuées au matériel didactique*

Pour ces répondants, le rôle du manuel (Tableau 1, voir chiffres en gras) est de montrer des ressources iconographiques (,56) et d'exposer les faits et personnages importants (,47) alors qu'il ne devrait pas exercer aux fondements de la discipline historique (-,43) ou proposer des activités et des démarches d'enseignement (-,48). Bien que ces positions ne soient pas unanimes, il faut remarquer une certaine opposition entre un usage plus traditionnel (référence du savoir, illustration) et un usage plus critique (méthode historique). De plus, l'exposition factuelle est une position très homogène ( $\sigma = 10$ ) pour l'ensemble des répondants peu importe leur années d'expérience. Pourtant, il convient de constater que la mise en récit par le manuel est une fonction périphérique pour ces enseignants puisque l'indice est très proche du 0. Si un enseignement traditionnel se base sur le magistral et la mise en récit, le manuel ne semble pas être utilisé pour structurer ce récit. Dès lors, il importe de s'interroger sur ce qui est utilisé pour structurer ce récit. Les autres questions apporteront d'autres éléments de réponse.

**TABLEAU 1. Question (5) Selon moi, le rôle du manuel est :**

| Réponse                                                    | Indice      | Écart-type | 0-5 ans | 6-10 ans | 11-15 ans | 16-20 ans | 20 ans+ |
|------------------------------------------------------------|-------------|------------|---------|----------|-----------|-----------|---------|
| D'exercer aux fondements de la discipline historique.      | <b>-,43</b> | ,21        | -,50    | -,30     | -,56      | -,65      | -,14    |
| D'encourager l'autonomie des élèves.                       | -,12        | ,17        | ,08     | -,35     | -,17      | ,00       | -,07    |
| De montrer des ressources iconographiques ou textuelles.   | <b>,56</b>  | ,21        | ,42     | ,65      | ,50       | ,82       | ,29     |
| De proposer des activités et des démarches d'enseignement. | <b>-,48</b> | ,12        | -,58    | -,45     | -,44      | -,35      | -,64    |
| D'exposer les faits et personnages importants.             | <b>,47</b>  | <b>,10</b> | ,58     | ,50      | ,39       | ,35       | ,57     |
| De mettre en récit le contenu historique de référence.     | ,01         | ,17        | ,00     | -,05     | ,28       | -,18      | ,00     |

La seule fonction centrale (,47) attribuée par ces enseignants pour la question 6 (Tableau 2) sur la mise en récit relève de la présentation d'une chronologie des événements majeurs. Cette position fait écho à la fonction précédente sur l'exposition des faits importants. De plus, les deux énoncés les plus rejetés concernent le travail avec des débats historiographiques (-,30) et avec des sources primaires contradictoires (-,35). Or, ces deux exercices sont pourtant essentiels

à l'exercice de la méthode historique dans une perspective de construction, de critique et de comparaison. En fait, le travail avec les sources contradictoires est aussi la position la plus homogène rejetée ( $\sigma = ,09$ ). Cela dit, l'autre énoncé le plus rejeté est aussi le seul pour lequel on peut observer une tendance positive lorsque les enseignants ont plus d'expérience (indice passant de  $-,50$  à  $-,14$ , voir chiffres en italiques, Tableau 2). Toutefois, cette progression n'est pas décisive et sera examinée plus loin.

**TABLEAU 2. Question (6) Selon moi, la mise en récit du contenu historique de référence par le manuel sert à :**

| Réponse                                                             | Indice | Écart-type | 0-5 ans | 6-10 ans | 11-15 ans | 16-20 ans | 20 ans+ |
|---------------------------------------------------------------------|--------|------------|---------|----------|-----------|-----------|---------|
| Exposer des débats historiographiques pertinents.                   | $-,30$ | $,19$      | $-,50$  | $-,40$   | $-,39$    | $-,06$    | $-,14$  |
| Présenter des sources primaires dont le contenu est contradictoire. | $-,35$ | $,09$      | $-,33$  | $-,45$   | $-,33$    | $-,35$    | $-,21$  |
| Faire des liens avec des ressources iconographiques.                | $-,21$ | $,23$      | $-,17$  | $-,25$   | $,06$     | $-,18$    | $-,57$  |
| Illustrer par des exemples concrets.                                | $,19$  | $,19$      | $,25$   | $,35$    | $,33$     | $,00$     | $-,07$  |
| Présenter une chronologie des événements majeurs.                   | $,47$  | $,22$      | $,58$   | $,50$    | $,33$     | $,24$     | $,79$   |
| Présenter des personnages importants.                               | $,20$  | $,13$      | $,17$   | $,25$    | $,00$     | $,35$     | $,21$   |

La question 7 (Tableau 3) s'intéressait particulièrement à l'exercice de la méthode historique à l'aide du manuel. Compte tenu des résultats à la question 5 (Tableau 2, où la méthode historique est surtout rejetée avec un indice de  $-,43$ ), il n'est pas surprenant de constater des résultats peu tranchés pour quatre des énoncés (indices proches de 0 et  $\sigma$  plutôt élevés). Par contre, ce n'est pas le cas pour l'explication des causes et des conséquences qui est la seule fonction centrale des enseignants ( $,57$  avec une position homogène de  $\sigma = ,08$ ), particulièrement pour les enseignants novices (indices de  $,67$  et  $,65$  pour les enseignants de 0 à 10 années d'expérience). En fait, seul le guidage des élèves dans leurs apprentissages est l'énoncé le plus rejeté ( $-,31$ ). De plus, si la mise en récit est peu choisie à la question 5, la question 7 apporte un nouvel éclairage : un rejet progressif semble se dessiner chez les enseignants les plus expérimentés (l'indice passant de  $,17$  à  $-,43$ ). Nous pouvons partiellement inférer que le manuel ne servirait donc pas à exercer la méthode historique, si ce n'est d'explicitier les liens de causalité entre les événements historiques et de progressivement délaisser le manuel lors de la mise en récit. On retrouve ainsi la fonction illustrative du manuel identifiée par la question 5.

TABLEAU 3. Question (7) Selon moi, le manuel peut exercer aux **fondements de la discipline historique** en :

| Réponse                                               | Indice | Écart-type | 0-5 ans | 6-10 ans | 11-15 ans | 16-20 ans | 20 ans+ |
|-------------------------------------------------------|--------|------------|---------|----------|-----------|-----------|---------|
| Permettant de comparer des récits ou des situations.  | ,00    | ,19        | ,25     | -,10     | ,17       | -,18      | -,07    |
| Encourageant une recherche autonome des élèves.       | -,10   | ,26        | -,17    | -,45     | -,11      | ,12       | ,21     |
| Montrant des techniques et des savoir-faire.          | -,17   | ,19        | -,42    | ,05      | -,28      | -,06      | -,29    |
| Guidant les élèves dans leurs apprentissages.         | -,31   | ,22        | -,50    | -,35     | -,39      | -,35      | ,07     |
| Expliquant les causes et conséquences d'un événement. | ,57    | ,08        | ,67     | ,65      | ,50       | ,53       | ,50     |
| Proposant un récit le plus clair possible.            | ,01    | ,26        | ,17     | ,20      | ,11       | -,06      | -,43    |

Les réponses à la question 8 (Tableau 4) semblent confirmer un usage sélectif et éclaté du manuel tel que constaté par les recherches empiriques citées dans le cadre conceptuel. En effet, on peut noter des fonctions très nettes avec deux énoncés centraux – utiliser d'autres sources (,75) ou sélectionner les parties les plus pertinentes (,63) – et trois énoncés rejetés – le manuel n'est pas un objet de critique (-,44), de discussion (-,31) et n'est pas suivi intégralement (-,44). Les écarts-types nous éclairent peu sauf si l'on s'attarde aux variations entre les tranches d'expérience. Ainsi, la discussion sur l'interprétation du manuel semble moins utilisée par les enseignants novices (indice de -,42 et -,45). À ce sujet, il faut aussi remarquer que les enseignants novices semblent être représentatifs d'un usage sélectif et partiel du manuel (avec un pic de l'indice à ,90 pour la tranche 6-10 années).

TABLEAU 4. Question (8) Lorsque vous n'êtes pas satisfaits de certains sujets par votre manuel :

| Réponse                                                               | Indice | Écart-type | 0-5 ans | 6-10 ans | 11-15 ans | 16-20 ans | 20 ans+ |
|-----------------------------------------------------------------------|--------|------------|---------|----------|-----------|-----------|---------|
| Vous discutez de l'interprétation du manuel avec vos élèves.          | -,31   | ,15        | -,42    | -,45     | -,33      | -,24      | -,07    |
| Vous critiquez ouvertement le manuel.                                 | -,44   | ,13        | -,58    | -,55     | -,44      | -,24      | -,43    |
| Vous utilisez d'autres sources à la place ou en complément du manuel. | ,75    | ,13        | ,83     | ,80      | ,89       | ,59       | ,64     |
| Vous choisissez seulement les parties les plus pertinentes.           | ,63    | ,21        | ,67     | ,90      | ,67       | ,35       | ,50     |
| Vous utilisez un autre manuel.                                        | -,19   | ,16        | -,17    | -,05     | -,39      | -,29      | ,00     |
| Vous suivez le manuel tout de même.                                   | -,44   | ,20        | -,33    | -,65     | -,39      | -,18      | -,64    |

La principale qualité d'un manuel retenue par ces enseignants (Tableau 5) est d'être un bon outil de référence (,63 avec une position très homogène  $\sigma = ,07$ ). Cet indice concorde avec les positions précédentes sur le manuel en tant que référence pour l'exposition de faits (Q5), d'une chronologie (Q6) et des liens de causalité (Q7). Les réponses sont donc cohérentes à ce niveau. Remarquons aussi que prendre en compte les besoins particuliers des élèves (-,42) ou guider les élèves dans l'exercice de techniques (-,49) ne sont pas des qualités retenues pour le manuel. Le manuel ne semble donc pas un outil à être utilisé de manière autonome par l'élève, mais peut-être plus dans le cadre d'une sélection des parties les plus pertinentes par l'enseignant comme le suggère la question 8. En fait, nous pouvons aussi relier cette réponse au rejet du rôle du manuel guidant les apprentissages (Q7) ou proposant des démarches d'apprentissage (Q5). En outre, l'exercice de techniques à l'aide du manuel est fortement rejeté par les enseignants novices (-,92). D'ailleurs, cet énoncé semble progresser positivement avec l'expérience des enseignants (indice passant de -,92 à -,14), mais il reste peu retenu comme qualité d'un manuel. L'ensemble de ces constats nous indique que le manuel est considéré comme une référence importante, mais ne semble pas jouer un rôle structurant dans les pratiques déclarées de ces enseignants et ne soutiendrait pas un travail autonome de l'élève.

TABLEAU 5. Question (9) Selon moi, une **qualité** du manuel est :

| Réponse                                                   | Indice | Écart-type | 0-5 ans | 6-10 ans | 11-15 ans | 16-20 ans | 20 ans+ |
|-----------------------------------------------------------|--------|------------|---------|----------|-----------|-----------|---------|
| De laisser une souplesse d'utilisation pour l'enseignant. | ,28    | ,25        | ,08     | ,25      | ,61       | ,00       | ,43     |
| De prendre en compte les besoins particuliers des élèves. | -,42   | ,19        | -,17    | -,50     | -,33      | -,35      | ,00     |
| De guider l'élève dans l'exercice de techniques.          | -,49   | ,30        | -,92    | -,60     | -,56      | -,29      | -,14    |
| De proposer des activités faciles à utiliser en classe.   | -,17   | ,23        | ,17     | -,30     | -,17      | -,06      | -,43    |
| D'avoir une présentation agréable et bien illustrée.      | ,17    | ,26        | ,25     | ,50      | -,22      | ,18       | ,14     |
| D'être un bon outil de référence.                         | ,63    | ,07        | ,58     | ,65      | ,67       | ,53       | ,71     |

La principale limite attribuée au manuel (Tableau 6) est de présenter un récit peu ou pas assez exhaustif (,25). Si les questions 5 (Tableau 1) et 7 (Tableau 3) nous indiquent que la mise en récit n'est pas une fonction centrale pour les enseignants, cette limite retenue peut sembler contradictoire. Cependant, soulignons que cette position a un indice plutôt faible (,25) et un écart-type plutôt élevé ( $\sigma = ,16$ ). Par conséquent, cette contradiction est plutôt relative. Cela dit, une limite qui est nettement plus rejetée est celle de guider peu ou

pas assez les élèves. Cette limite rejetée correspond avec les réponses précédentes qui n'attribuent pas au manuel les fonctions de guider des apprentissages autonomes (Q5 et Q7) et d'exercer des techniques (Q7 et Q9). Les variations des indices entre les tranches d'expérience sont plutôt hétérogènes et ne permettent pas de proposer d'autres constats. Toutefois, remarquons le rejet plus fort des activités à adapter par les enseignants les plus expérimentés (-,43) alors que les enseignants novices semblent noter cette limite pour leur usage du manuel (,31 et ,33). Cela pourrait expliquer pourquoi ces enseignants ont tendance à sélectionner des parties du manuel plutôt que d'essayer d'adapter des activités qui ne semblent pas leur convenir.

**TABLEAU 6. Question (10) Selon moi, une *limite* du manuel est :**

| Réponse                                                                     | Indice | Écart-type | 0-5 ans | 6-10 ans | 11-15 ans | 16-20 ans | 20 ans+ |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------|------------|---------|----------|-----------|-----------|---------|
| De prendre peu ou pas assez en considération la diversité des élèves.       | ,02    | ,23        | -,25    | ,30      | ,00       | -,18      | ,14     |
| De contenir peu ou pas assez de sources premières.                          | ,21    | ,21        | ,42     | -,05     | ,28       | ,12       | ,43     |
| De guider peu ou pas assez l'élève dans des techniques ou savoir-faire.     | -,38   | ,14        | -,58    | -,25     | -,39      | -,29      | -,50    |
| De proposer des activités que vous devez adapter pour pouvoir les utiliser. | ,00    | ,31        | ,33     | -,20     | ,17       | ,18       | -,43    |
| De présenter un récit peu ou pas assez exhaustif.                           | ,25    | ,16        | ,25     | ,30      | ,17       | ,06       | ,50     |
| De contenir peu ou pas assez d'activités.                                   | -,10   | ,13        | -,17    | -,10     | -,22      | ,12       | -,14    |

### *Les types associés au profil des répondants*

Lorsque nous considérons les profils individuels, il est possible de discerner les différents types avancés dans le cadre conceptuel : critique, extensif, intensif. Ainsi, selon les choix et les rejets d'énoncés aux questions précédentes, le score des répondants les associe à un type. Le premier constat évident est la faible représentation du type critique pour chaque question (Figure 1). Cela ne devrait pas surprendre au vue de l'analyse précédente des énoncés choisis et rejetés. En effet, si l'on se réfère à la question 6, les énoncés caractéristiques du type critique sur l'utilisation du débat historiographique ou de sources historiques contradictoires sont largement rejetés. Cela explique la faible place du type critique et l'importance du type intensif qui s'intéresse davantage à l'exposition d'une chronologie (Q6) ou des faits importants (Q5) qui sont des fonctions les plus choisies.

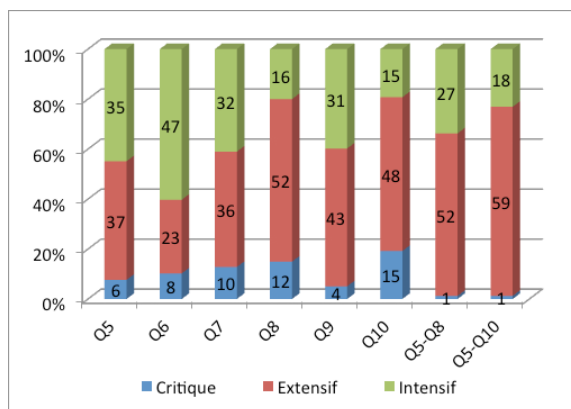


FIGURE 1. Types associés aux répondants selon leurs réponses

Ensuite, le type extensif occupe une place prépondérante de manière générale et en particulier à la question 8. L'usage de ressources complémentaires ou la sélection des parties les plus pertinentes pour les répondants est caractéristique du type extensif. Dès lors, les scores continuent d'appuyer l'importance du type extensif qui est associé aux fonctions d'être une bonne référence et de servir à l'illustration. Il semble donc que le manuel ne servirait pas nécessairement à induire les pratiques enseignantes, mais bien au contraire, que les enseignants s'en servent selon leurs besoins et leurs objectifs.

### La corrélation entre le score (le type) et les années d'expérience

Il est à noter que l'analyse est unilatérale, puisque nous considérons simplement l'influence des années d'expérience sur l'appartenance à un type selon le score final. À prime abord, la corrélation est plutôt faible, voire inexistante avec  $\tau = ,114$  et  $p > ,01$  (Tableau 7). La corrélation n'est donc pas statistiquement significative malgré certains indices qui nous indiquaient le contraire pour quelques questions (Q6, Q7, Q8 et Q9). Cependant, si notre hypothèse de départ ne s'est pas vérifiée, il faut tout de même remarquer l'incidence de certaines questions sur le score final.

Les questions 6 et 7 ont une corrélation moyenne positive sur le score final (Tableau 7). Avec  $p < ,01$ , ces deux corrélations sont statistiquement significatives et peuvent nous indiquer que les énoncés sur la mise en récit (Q6 avec  $\tau = ,455$ ) et l'exercice de la méthode historique (Q7 avec  $\tau = ,466$ ) ont une influence notable sur les représentations de ces enseignants. De plus, le choix ou le rejet de certaines qualités (Q9 avec  $\tau = ,413$ ) ou de certaines limites (Q10 avec  $\tau = ,404$ ) auraient aussi une corrélation mineure sur l'appartenance à un type.

TABLEAU 7. *Corrélations entre le score et les années d'expérience (Tau-B de Kendall)*

|        |                            | Années | Q5     | Q6     | Q7     | Q8     | Q9     | Q10    | Score  |
|--------|----------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Années | Coefficient de corrélation | 1,000  | ,033   | ,112   | ,143   | ,124   | ,011   | ,006   | ,114   |
|        | Sig. (unilatérale)         | .      | ,356   | ,103   | ,051   | ,089   | ,449   | ,471   | ,088   |
|        | N                          | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     |
| Q5     | Coefficient de corrélation | ,033   | 1,000  | ,035   | ,131   | -,039  | ,066   | ,112   | ,301** |
|        | Sig. (unilatérale)         | ,356   | .      | ,345   | ,065   | ,335   | ,228   | ,101   | ,000   |
|        | N                          | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     |
| Q6     | Coefficient de corrélation | ,112   | ,035   | 1,000  | ,163   | ,127   | ,271** | ,047   | ,455** |
|        | Sig. (unilatérale)         | ,103   | ,345   | .      | ,030   | ,081   | ,001   | ,295   | ,000   |
|        | N                          | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     |
| Q7     | Coefficient de corrélation | ,143   | ,131   | ,163   | 1,000  | ,107   | ,083   | ,106   | ,466** |
|        | Sig. (unilatérale)         | ,051   | ,065   | ,030   | .      | ,116   | ,168   | ,108   | ,000   |
|        | N                          | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     |
| Q8     | Coefficient de corrélation | ,124   | -,039  | ,127   | ,107   | 1,000  | -,113  | ,063   | ,233*  |
|        | Sig. (unilatérale)         | ,089   | ,335   | ,081   | ,116   | .      | ,107   | ,244   | ,004   |
|        | N                          | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     |
| Q9     | Coefficient de corrélation | ,011   | ,066   | ,271** | ,083   | -,113  | 1,000  | ,165*  | ,413** |
|        | Sig. (unilatérale)         | ,449   | ,228   | ,001   | ,168   | ,107   | .      | ,029   | ,000   |
|        | N                          | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     |
| Q10    | Coefficient de corrélation | ,006   | ,112   | ,047   | ,106   | ,063   | ,165*  | 1,000  | ,404** |
|        | Sig. (unilatérale)         | ,471   | ,101   | ,295   | ,108   | ,244   | ,029   | .      | ,000   |
|        | N                          | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     |
| Score  | Coefficient de corrélation | ,114   | ,301** | ,455** | ,466** | ,233** | ,413** | ,404** | 1,000  |
|        | Sig. (unilatérale)         | ,088   | ,000   | ,000   | ,000   | ,004   | ,000   | ,000   | .      |
|        | N                          | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     | 81     |

\*\* La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

\* La corrélation est significative au niveau 0,05 (unilatéral).

En outre, nous pouvons observer quelques corrélations plutôt faibles entre certaines questions. Cependant, la faiblesse du  $\tau$  ne nous permet pas d'induire des liens clairs et explicites, mais cela reste intéressant. Ainsi, les réponses à la question 6 sur la mise en récit ont une influence mineure sur le choix des qualités attribuées au manuel à la question 9 ( $\tau = ,271$ ,  $p < ,01$ ). D'autres corrélations sont statistiquement significatives, dont la Q6 sur la Q7 ou la Q9 sur la Q10, mais le Tau-B de Kendall est nettement très faible, ce qui nous ne permet pas d'observer une corrélation notable.

## DISCUSSION

Rappelons que les données issues de ce sondage sont des pratiques enseignantes déclarées. Or, si le questionnaire ne nous permet pas d'accéder directement aux représentations des enseignants, il faut signaler que les enseignants d'histoire au secondaire remarquent eux-mêmes une distinction entre ce qu'ils déclarent faire et ce qu'ils voudraient faire dans l'idéal (Bouhon, 2009). Il existe donc un écart entre des positions déclarées, des positions idéales et des positions effectives. Ce sondage ne permet pas d'identifier hors de tout doute si ces positions sont entièrement assumées ou si elles sont idéales. C'est pourquoi, le reste de la recherche voulait contourner cette limite en observant les pratiques en classe et en les faisant expliciter par le biais d'entrevues (Boutonnet, 2015).

Cependant, les données apportent des éléments de réponse essentiels à la compréhension des pratiques enseignantes en lien avec l'exercice de la méthode

historique et l'usage de ressources didactiques, en particulier le manuel. De plus, ces données sont peu courantes dans le cadre de la recherche en didactique de l'histoire au Québec, si ce n'est au niveau de l'enseignement au primaire (Araújo Oliveira, 2012 ; Araújo-Oliveira, Lisée, Lenoir et Lemire, 2006 ; Lebrun, 2006, 2009 ; Lenoir, 2006). Nous avons pu remarquer des réponses cohérentes au fil des questions et des concordances avec d'autres recherches empiriques.

Certaines recherches avaient déjà soulignées l'importance d'un enseignement traditionnel basé sur un cours magistral ou dialogué et dont la structuration du récit historique est contrôlé par l'enseignant et par la suite dévoilé aux élèves (Bouhon, 2009 ; Cuban, 1993 ; Jadoulle, 2004 ; Lautier et Allieu-Mary, 2008 ; Martineau, 1999 ; Tutiaux-Guillon, 2006). Les recherches plus récentes dans un contexte québécois de réforme scolaire s'accordent pour signaler le même constat : la prépondérance d'un mode d'enseignement transmissif contrôlé par l'enseignant basé sur l'acquisition d'une base factuelle avant d'exercer la méthode historique (Demers, 2012 ; Moisan, 2010). Il n'est donc pas surprenant de retrouver par ce sondage des positions associées à un mode transmissif avec une prépondérance des types extensif et intensif.

Les liens entre les questions 5, 6 et 7 sont notables, même si elles ne sont pas statistiquement significatives ou corrélées. En effet, de façon générale ces enseignants ont attribué au manuel des fonctions d'illustration, d'exposition des faits importants, d'une chronologie et des liens de causalité. En somme, le manuel est considéré comme une référence, mais aussi comme un outil que les enseignants n'hésitent pas à utiliser de manière partielle pour convenir à leurs besoins. Ceci renforce la structuration de l'interprétation historique contrôlée par l'enseignant puisque tout est choisi, et en particulier pour le type extensif, afin de dévoiler le savoir au fur et à mesure. Le manuel ne servirait donc pas à exercer la méthode historique, exercer des techniques ou à être utilisé de manière autonome par l'élève. L'utilisation du débat historiographique, de sources contradictoires ou la comparaison ne structurent pas l'intervention éducative de ces enseignants alors que ce sont des activités essentielles associées à l'exercice de la méthode historique.

Il faut aussi remarquer la particularité de l'enseignement de l'histoire au secondaire au Québec en considérant d'autres contextes scolaires. Premièrement, une recherche scandinave d'envergure remarque que la majorité des enseignants déclarent attribuer au manuel la fonction d'exposition des faits, mais aussi l'exercice de la pensée autonome des élèves (Vinterek, 2010). L'exercice de l'autonomie semble périphérique pour notre échantillon. Toutefois, bien que la pensée autonome des élèves scandinaves soit souhaitée, un autre chercheur du même collectif souligne que lors des observations en classe une majorité des activités étaient contrôlées et structurées par les enseignants dont les objectifs sont la transmission et non l'exercice de la pensée autonome ou de la méthode historique (Gullberg, 2010). Nous pouvons souligner à nouveau l'écart entre les pratiques déclarées et constatées.

En outre, pour le niveau primaire, plusieurs chercheurs notent que les enseignants structurent leur intervention en suivant de plus près le manuel (et donc seraient davantage du type intensif) et que ce dernier tendrait à prédéterminer leurs interventions (Lebrun, 2006 ; Lenoir, 2006 ; Spallanzani et coll., 2001). Cependant, plus récemment, les futurs enseignants du primaire semblent dans une certaine mesure vouloir s'affranchir davantage du manuel en créant leur propre matériel (Araújo Oliveira, 2012). Or, cette dernière recherche se base sur un échantillon plutôt restreint ( $n = 9$ ) et ne permet pas de trancher clairement cette contradiction. Pourtant, il semblerait que pour le niveau secondaire, cette contradiction ne soit pas présente, puisque le désir d'autonomie envers le manuel est plus important puisque les enseignants de notre échantillon déclarent n'utiliser que les parties qui les intéressent et que les activités présentes dans le manuel ne sont pas un avantage déterminant pour eux (Boutonnet, 2015). Nous pourrions émettre comme hypothèse que les enseignants du secondaire maîtrisent mieux leur matière en raison de leur spécialisation et que par conséquent le manuel leur est moins utile, si ce n'est pour illustrer leur propos. À ce sujet, une recherche remarquait qu'au secondaire les enseignants de géographie déclaraient qu'utiliser le manuel pouvait être associé à un manque d'expertise (Lambert, 1999).

## CONCLUSION

Nous espérons avoir démontré l'importance de s'intéresser aux pratiques enseignantes et en particulier celles concernant l'usage des ressources didactiques en classe d'histoire. Cette analyse complémentaire d'un sondage sur les fonctions attribuées au manuel par les enseignants d'histoire au secondaire continue de souligner la faiblesse de l'exercice de la méthode historique. Ce constat a déjà été relevé auparavant pour le contexte québécois (Martineau, 1999), mais il semblerait que la réforme n'a pas nécessairement contribué à transformer les pratiques enseignantes. Si les propos de cet article sont basés sur une partie d'une recherche et que les données ne sont pas généralisables, force est de constater la prépondérance d'un mode transmissif et illustratif sur un mode plus critique et interprétatif. Il n'est donc pas surprenant de retrouver une proportion importante de profils de répondants qui relèvent des types intensif et extensif. Loin de nous l'idée de viser uniquement les enseignants pour expliquer ce résultat. Les ajouts récents au curriculum (la progression des apprentissages, le cadre d'évaluation avec les opérations intellectuelles), les demandes du milieu, les pressions sociales (voir le rapport Beauchemin [MELS, 2014] et le débat entourant le programme d'histoire), les contraintes de temps et la pression des examens ne sont certainement pas inconnus à cette situation. Déjà Cuban (1993) le soulignait lorsqu'il parlait de contraintes circonstancielles qui modèlent les pratiques enseignantes, sans oublier l'écart entre ce que déclarent faire les enseignants et ce qu'ils aimeraient faire (Bouhon, 2009). Il faut donc continuer d'explorer les pratiques enseignantes et

en particulier ce qui explique ou conditionne leurs choix didactiques. La culture scolaire (Demers, 2012) ou même l'habitus (Bourdieu, 1994) sont des avenues prometteuses, puisqu'elles auraient une influence importante sur les représentations des enseignants sur l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire. En particulier, l'habitus répond autant au contexte scolaire qu'il dépend du contexte social, politique, économique, etc. Nous proposons de continuer d'observer les pratiques enseignantes à l'aide de critères observables (dont ceux identifiés par notre typologie dans la thèse doctorale, Boutonnet, 2013), mais aussi de considérer le transfert entre la formation pratique des futurs enseignants et la formation de leur identité professionnelle au contact d'une culture scolaire prééminente.

## NOTES

1. Cette recherche a bénéficié d'une subvention de recherche doctorale du FRQSC de 2011 à 2013. Cet article présente une analyse complémentaire d'une partie des résultats présentés par la thèse doctorale (Boutonnet, 2013).
2. Pour consulter le sondage complet, se référer à la description détaillée et appuyée par la thèse (Boutonnet, 2013).
3. Le choix est noté 1, le non-choix 0 et le rejet -1. Le type critique a une pondération de 2, le type extensif une pondération de 1 et le type intensif aucune pondération. La somme des énoncés pour une question, nous indique un score allant de +4 à -4. La moyenne des questions nous indiquait le score final utilisé pour catégoriser les répondants.

## RÉFÉRENCES

- Apple, M. W. et Christian-Smith, L. K. (1991). Introduction. Dans M. W. Apple et L. K. Christian-Smith (dir.), *The politics of the textbook* (pp. 1-21). New York, NY : Routledge.
- Araújo Oliveira, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire: le cas des futurs enseignants en contexte de formation pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 64-96.
- Araújo-Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y. et Lemire, J. (2006). Connaissance et utilisation des manuels scolaires québécois. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (pp. 301-328). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Baquès, M.-C. (2005). Manuels d'histoire et pratiques scolaires en France depuis 1880. Dans J.-L. Jadoulle (dir.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir* (pp. 33-53). Louvain-la-Neuve, Belgique : Université Catholique de Louvain.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à leur enseignement* (Thèse de doctorat inédite). Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Bourdieu, G. et Martin, H. (1997). *Les écoles historiques*. Paris, France : Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris, France : Seuil.
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.

- Boutonnet, V. (2015). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 38(1), 1-24.
- Braxmeyer, N. (2007). Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège. *Éducation et formations*, 76, 93-104.
- Cardin, J.-F. et Falardeau, É. (2013). Les enseignants du primaire et du secondaire ont-ils vécu la même réforme des programmes au Québec ? *Les Cahiers de l'AQPF*, 3(3), 9-16.
- Carr, E. H. (1986). *What is history?* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Charland, J.-P. (2002). *Le rapport à l'histoire et à la citoyenneté des élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Charlebois, E. (2012). *Causes de la pérennité du manuel scolaire québécois au secondaire, dans un contexte de mutation des temporalités favorisée par l'essor des technologies de l'information et des communications*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Chowen, B. W. (2005). *Teaching historical thinking : What happened in a secondary school world history classroom* (Thèse de doctorat inédite). Université du Texas, Austin, TX.
- Clark, P. (2009). The most fundamental of all learning tools : An historical investigation of textbook controversies in English Canada. Dans A. Van Gorp et M. Depaep (dir.), *Auf der Suche Nach der Wahren Art Von Textbüchern* (pp. 123-142). Bad Heilbrunn, Allemagne : Verlag Julius Klinkhardt.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1880-1990*. New York, NY : Teachers College Press.
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Dubois, A. et Carette, V. (2010). Le retour des manuels : pour quelles utilisations ? *Éducation et formations*, 292, 25-34.
- Epstein, T. L. (1994). America revised revisited : Adolescents' attitudes towards a United States history textbook. *Social Education*, 58(1), 41-44.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2011). Pour un renouvellement de l'analyse des contenus et des usages des manuels d'histoire au secondaire. *Traces*, 49(1), 30-37.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Foster, S. (2011). Dominant traditions in international textbook research and revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20.
- Goldberg, T., Porat, D. et Schwarz, B. B. (2006). "Here started the rift we see today": Student and textbook narratives between official and counter memory. *Narrative Inquiry*, 16(2), 319-347.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52.
- Gullberg, T. (2010). Facts, functions and narratives in history teaching in Finland : Attitudes towards history as reflected in the use of textbooks. Dans P. Helgason et S. Lässig (dir.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools* (pp. 239-267). Göttingen, Allemagne : V & R Unipress.
- Haydn, T. (2011). The changing form and use of textbooks in the history classroom. Dans S. Popp, J. Schumman et M. Schmitz (dir.), *International Society for History Didactics. Analyzing textbooks: Methodological issues* (pp. 67-88). Schwalbach, Allemagne : Wochenschau Verlag.
- Helgason, P. et Lässig, S. (2010). *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools*. Göttingen, Allemagne : V & R Unipress.
- Horsley, M. et Lambert, D. (2001). The secret garden of classrooms and textbooks: Insights from research on the classroom use of textbooks. Dans M. Horsley (dir.), *The future of textbooks? International colloquium on school publishing: Research about emerging trends* (pp. 8-23). Sydney, Australia: Teaching Resources and Textbook Research Unit.
- Issit, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, 33(6), 683-696.

- Jadoulle, J.-L. (2004). Apprendre l'histoire dans une perspective sociocognitive. Dans J.-L. Jadoulle, M. Bouhon et A. Nys (dir.), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire* (pp. 53-75). Louvain-la-Neuve, Belgique : Université Catholique de Louvain.
- Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, QC.
- Klein, S. R. E. (2010). Teaching history in the Netherlands: Teachers' experiences of a plurality of perspectives. *Curriculum Inquiry*, 40(5), 614-634.
- Kohlmeier, J. (2003). *Beyond the novelty of historical thinking: A study of the historical thinking of 9th grade world history students with the consistent use of a three-step-instructional mode* (Thèse de doctorat inédite). Université de Kansas, Lawrence, KS.
- Kon, J. H. (1995). Teachers' curriculum decision making in response to a new social studies textbook. *Theory and Research in Social Education*, 23(2), 121-146.
- Lambert, D. (1999). Exploring the use of textbooks in key stage 3 geography classrooms: A small-scale study. *Curriculum Journal*, 10(1), 85-105.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Le Marec, Y. (2011). Pour un usage pragmatique des manuels d'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (pp. 139-158). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'Université de Sherbrooke. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (pp. 161-180). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Lebrun, J. (2006). Les manuels scolaires réformés au primaire : quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves ? Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (pp. 33-54). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J. (2009). Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines ? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 15-36.
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (2006). Le rapport au matériel didactique et pédagogique : la nécessité de dépasser l'instrumentalisation de l'intervention éducative. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (pp. 353-356). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R., Spallanzani, C. et Pearson, M. (2002). Past and current trends in the analysis of textbooks in the Quebec context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83.
- Lebrun, J. et Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 7-14.
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding in students ages 7-14. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 199-222). New York, NY : New York University Press.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des «idées vraies» ne prennent pas, tandis que des «idées fausses» ont la vie dure. *Les ateliers de l'éthique*, 6(1), 43-62.
- Leinhardt, G. et McCarthy Young, K. (1996). Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441-486.
- Lenoir, Y. (1991). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement au primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogie*, 4, 43-102.

- Lenoir, Y. (2006). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (pp. 13-32). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lévesque, J.-F. (2011). *L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto, ON : University of Toronto Press.
- Levstik, L. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. Dans L. Levstik et C. A. Tyson (dir.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 50-62). New York, NY : Routledge.
- Margairaz, D. (1988). L'utilisation des supports informatifs dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 85, 29-36.
- Marrou, H.-I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris, France : Seuil.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris, France : L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. enseignement secondaire deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. HEC, 1er cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. HEC, 3e et 4e secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2014). Le sens de l'histoire : pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/sens\\_de\\_histoire\\_s.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/sens_de_histoire_s.pdf)
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris, France : Nathan.
- Monte-Sano, C. (2008). Qualities of historical writing instruction : A comparative case study of two teachers' practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1045-1079.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary : Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.
- Moreau, D. (2006). Les manuels, transmission simple ou contribution originale ? Analyse de trois manuels d'histoire nationale. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (pp. 251-276). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Morton, T. (2011). Historical thinking in secondary schools: Zones and gardens. Dans C. Peck (dir.), *New possibilities for the past: Sharing history education in Canada* (pp. 195-209). Vancouver, BC: UBC Press.
- Niclot, D. et Aroq, C. (2006). Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées des enseignants français. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (pp. 55-83). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Nokes, J. D. (2010). Observing literacy practices in history classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 515-544.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, France : Privat.
- Pomian, K. (1999). *Sur l'histoire*. Paris, France : Gallimard.

- Porat, D. A. (2004). It's not written here, but this is what happened: Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab conflict. *American Educational Research Journal*, 41(4), 963-996.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, France : Seuil.
- Repoussi, M. et Tutiaux-Guillon, N. (2012). Les recherches récentes sur les manuels d'histoire : questions méthodologiques et théoriques. *Le cartable de Clio*, 12, 141-152.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (pp. 25-40). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Schissler, H. (2009). Navigating a globalizing world: Thought on textbook analysis, teaching and learning. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1(1), 203-226.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! Or, does postmodern history have a place in the schools? Dans P. Seixas, P. Stearns et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 19-37). New York, NY : New York University Press.
- Seixas, P. (2006). *Les éléments (dimensions) de la pensée historique : un cadre d'évaluation pour le Canada*. Vancouver, BC : University of British Columbia, Centre for the Study of Historical Consciousness.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). L'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe. Dans E. Erdmann, R. Maier et S. Popp (dir.), *Geschichtsunterricht international, Worldwide teaching of history, L'enseignement de l'histoire dans le monde* (pp. 301-322). Hanover, Allemagne : Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- van Hover, S. et Yeager, E. (2007). "I want to use my subject matter to...": The role of purpose in one U.S. secondary history teacher's instructional decision-making. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 670-690.
- VanSledright, B. A. (2012). Learning with texts in history: Protocols for reading and practical strategies. Dans T. L. Jetton et C. Shanahan (dir.), *Adolescent literacy in the academic disciplines* (pp. 199-226). New York, NY : Guilford Press.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (pp. 13-35). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.
- Vinterek, M. (2010). Different kinds of teaching resources – Different kinds of learning? Teachers' ends and means. Dans P. Helgason et S. Lässig (dir.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools* (pp. 121-138). Göttingen, Allemagne : V & R Unipress.
- Wakefield, J. F. (2006, avril). *Textbook usage in the United States: The case of U.S. History*. Communication présentée au International Seminar on Textbooks, Santiago, Chili.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5-20.
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA : Temple University Press.
- Wineburg, S. et Schneider, J. (2009). Was Bloom's taxonomy pointed in the wrong direction? *Phi Delta Kappan*, 91(4), 56-61.
- Zahorik, J. A. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 185-196.

VINCENT BOUTONNET est professeur de didactique de sciences humaines au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Il est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et de l'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie (AQDHG). Ses travaux des recherches s'intéressent à l'analyse des usages des ressources didactiques dont le manuel, mais aussi le film ou le jeu vidéo historique. [vincent.boutonnet@uqo.ca](mailto:vincent.boutonnet@uqo.ca)

VINCENT BOUTONNET is a professor of social studies education at the department of education at University of Quebec in Outaouais. He is a member of the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante CRIFPE and of the l'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie (AQDHG). His research focuses on analyzing the uses of teaching materials such as the textbook, as well as historical films and video games. [vincent.boutonnet@uqo.ca](mailto:vincent.boutonnet@uqo.ca)