

Table des matières

RESUME	i
SUBSTRACT	ii
TABLE DES MATIERES	iii
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	vi
DEDICACE	viii
REMERCIEMENTS	ix
INTRODUCTION	1
1. PROBLEMATIQUE	3
1.1. CONTEXTE PRATIQUE	3
1.1.1. <i>La réforme et l'éducation à la citoyenneté</i>	3
1.1.2. <i>Des préoccupations qui ne sont pas nouvelles</i>	4
1.1.3. <i>Des résultats mitigés</i>	5
1.2. PROBLEME GENERAL	7
1.3. PROBLEME SPECIFIQUE.....	8
1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	10
2. CADRE CONCEPTUEL	11
2.1. LA FONCTION ET L'UTILISATION DES ENSEMBLES DIDACTIQUES.....	11
2.1.1 <i>La place centrale des ensembles didactiques</i>	11
2.1.2 <i>Leur fonction et leurs conditions de productions</i>	12
2.1.3 <i>Des qualités</i>	15
2.1.4 <i>Des limites</i>	16
2.2. LA CONSCIENCE CITOYENNE : VARIATIONS D'UN CONCEPT	18
2.2.1 <i>Le modèle citoyen du MÉLS</i>	18
2.2.2 <i>D'autres modèles citoyens</i>	19
2.2.3 <i>Évolution de la conscience citoyenne</i>	24
2.3. LA DISCIPLINE HISTORIQUE : FONDEMENTS ET METHODE	27
2.3.1 <i>La perspective ou pensée historique</i>	27
2.3.2 <i>La méthode historique</i>	30
2.4 METHODE HISTORIQUE ET CONSCIENCE CITOYENNE.....	33
2.4.1 <i>L'attitude réflexive</i>	33
2.4.2 <i>Relier le passé au présent</i>	35
2.5. RAPPEL DU PROBLEME SPECIFIQUE ET DES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	36
3. METHODOLOGIE	38
3.1 DISCUSSION MÉTHODOLOGIQUE	38
3.2 INDICATEURS RETENUS	39
3.2.1 <i>La méthode historique</i>	40
3.2.2 <i>La conscience citoyenne</i>	45
3.2.3 <i>La relation entre méthode historique et conscience citoyenne</i>	47
3.3 ÉCHANTILLON RETENU.....	47
4. PRESENTATION DES RESULTATS	50
4.1. L'ENSEMBLE DES DONNEES.....	52

4.1.1. <i>L'ensemble des consignes pour chaque manuel</i>	52
4.1.2. <i>L'ensemble des consignes pour chaque guide</i>	60
4.1.3. <i>L'ensemble des consignes mixtes (l'ensemble didactique)</i>	67
5. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	71
5.1. FIDELITE DES RESULTATS	71
5.2. FIABILITE DES RESULTATS	72
5.3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	74
5.3.1. <i>L'exercice de la méthode historique</i>	74
5.3.2. <i>Le développement de la conscience citoyenne</i>	81
5.3.3. <i>Le lien entre la compétence 2 et la compétence 3</i>	86
5.3.4. <i>Manuel et guide : une différence ?</i>	88
CONCLUSION	92
BIBLIOGRAPHIE	96

Liste des tableaux

Tableau I - Les consignes réflexives pour le développement de la méthode historique.....	42
Tableau II - Les consignes historiques pour le développement de la méthode historique...	44
Tableau III - Les consignes synthétiques pour le développement de la méthode historique	44
Tableau IV - Les consignes actives pour le développement de la méthode historique.....	45
Tableau V - Les consignes ouverture à autrui et pluralisme pour le développement de la conscience citoyenne.....	46
Tableau VI - Les consignes qualification à la vie collective pour le développement de la conscience citoyenne.....	46
Tableau VII - Les consignes réflexives pour le développement de la conscience citoyenne	47
Tableau VIII - Les consignes sur l'utilisation de la méthode et des savoirs historiques pour le développement de la conscience citoyenne.....	47
Tableau IX - Liste des manuels et de leurs guides approuvés par le MÉLS pour la 1 ^{ère} année du 1 ^{er} cycle du secondaire	48
Tableau X - Récapitulatif des codes concernant l'exercice de la méthode historique	50
Tableau XI - Récapitulatif des codes concernant le développement de la conscience citoyenne et lien entre les compétences méthode historique et conscience citoyenne	51
Tableau XII – Nombre d’occurrence des consignes selon l’ensemble didactique et selon la compétence développée	86

Liste des figures

Figure 1 - L'évolution de la conscience citoyenne.....	25
Figure 2 – Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le manuel de Blouin et Roby (2005a).....	52
Figure 3 – Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le manuel de Blouin et Roby (2005a).....	52
Figure 4 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le manuel de Dalongeville (2005a).....	54
Figure 5 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le manuel de Dalongeville (2005a).....	55
Figure 6 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le manuel de Lamarre (2005a).....	56
Figure 7 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le manuel de Lamarre (2005a).....	56
Figure 8 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le manuel de Laville et Therriault (2005a).....	57
Figure 9 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le manuel de Laville et Therriault (2005a).....	58
Figure 10 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le manuel de Lord et Léger (2006a).....	59
Figure 11 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le manuel de Lord et Léger (2006a).....	59
Figure 12 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le guide de Blouin et Roby (2005b).....	60
Figure 13 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le guide de Blouin et Roby (2005b).....	60
Figure 14 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le guide de Dalongeville (2005b).....	62
Figure 15 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le guide de Dalongeville (2005b).....	62
Figure 16 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le guide de Lamarre (2005b).....	63
Figure 17 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le guide de Lamarre (2005b).....	63
Figure 18 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le guide de Laville et Therriault (2005b).....	64

Figure 19 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le guide de Laville et Therriault (2005b).....	65
Figure 20 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le guide de Lord et Léger (2006b).....	66
Figure 21 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le guide de Lord et Léger (2006b).....	66
Figure 22 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans tous les manuels	67
Figure 23 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans tous les manuels...	67
Figure 24 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans tous les guides	68
Figure 25 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans tous les guides	68
Figure 26 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans tous les ensembles didactique	69
Figure 27 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans tous les ensembles didactique.....	70
Figure 28 – Répartition en pourcentage des types de consignes développant la CD2.....	75
Figure 29 – Nombre d'occurrence des types de consignes développant la CD2	75
Figure 30 – Répartition en pourcentage des types de consignes développant la CD3.....	81
Figure 31 – Nombre d'occurrences des types de consignes développant la CD3	82
Figure 32 - Proportion des consignes selon l'ensemble didactique et selon la compétence développée	86
Figure 33 – Répartition en pourcentage des consignes selon l'ensemble	89

Dédicace

À Dieu

Pour Sa Fidélité envers moi

Sa bonté qui se renouvelle chaque jour

Sans Lui, je n'aurais réussi

Remerciements

Je remercie mes parents pour l'exemple de persévérance et de stabilité qu'ils sont pour moi. Merci de m'avoir toujours accompagné et soutenu, même dans les moments plus difficiles. Je vous en suis reconnaissant et je suis fier de vous autant que je vous aime.

Merci aussi à mes pasteurs, pasteurs Mike et Toni, qui ont semé beaucoup de temps, de conseils, de rires et parfois de pleurs dans ma vie. Je vous dois aussi beaucoup et je tiens à le signaler par ces quelques mots qui viennent du plus profond de mon cœur.

Aussi, tout ceci n'aurait jamais abouti, sans l'aide précieuse de mon directeur, M. Éthier. Vous m'avez appris beaucoup, autant sur la didactique que sur moi-même. Vos conseils et corrections m'ont toujours été très utiles même si parfois je rechignais un peu ou beaucoup.

Je tiens aussi à remercier les membres du jury de mon devis, MM. Charland et Cardin, et les membres du présent jury, M. Charland et Mme Lefrançois, pour leurs commentaires constructifs qui ont permis de consolider ce travail.

À David, un fidèle ami, un frère dans les difficultés. Tu m'as toujours poussé et encouragé, sans que je comprenne vraiment pourquoi, mais j'en suis reconnaissant et j'espère aussi que je te rends la pareille.

À Mme Camille Malette pour son aide lors de la traduction du résumé de ce mémoire en anglais.

Au café La Retenue, mon travail en premier lieu pendant de nombreuses années, mais surtout pour les rencontres, l'expérience de vie que j'y ai acquise et tous ces beaux moments. Je n'oublie pas aussi la machine espresso...

Introduction

Qui ne se souvient pas avoir entendu dans nos classes d'écoles la phrase qui nous soutirait tant de longs soupirs : « *prenez votre manuel à la page 54* » ? Nos mains paresseuses, parfois fébriles, suivaient cette directive aux détours des pages bariolées par les autographes et les ratures des usagers précédents.

En effet, le manuel fait partie de l'environnement scolaire au même titre que l'enseignant et son tableau parfois illisible. La question de l'utilisation des manuels dans nos classes est toujours d'actualité, qui plus est, par la publication de nouveaux manuels pour répondre au besoin créé par la réforme du système scolaire québécois.

Bien que ces manuels soient déjà approuvés par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS) et en circulation dans nos écoles secondaires, leur contenu a déjà fait l'objet de critiques dans les journaux. La revue *l'Actualité* du 1^{er} avril 2008 titrait d'ailleurs un de ses articles « Les manuels de l'insignifiance » et s'ensuivait alors une succession d'attaques sur la « vision nombriliste du monde inféodée à l'éducation civique ». Évidemment, nous ne considérons pas ces propos comme alarmants, mais ils laissent émerger certaines questions.

Ce travail a pour but de répondre à certaines de ces questions, notamment celle du contenu de ces manuels quant à la discipline historique, à l'éducation à la citoyenneté et aux liens entre celles-ci.

Le premier chapitre fait état du contexte scolaire actuel au Québec qui s'est transformé par la réforme du curriculum scolaire. Nous examinons donc les nouveaux moyens mis en place pour la discipline historique. Ce chapitre permet de formuler la problématique spécifique : l'exercice de la méthode historique dans les ensembles didactiques du premier cycle du secondaire pour développer la conscience citoyenne de nos élèves.

Le deuxième chapitre explique les différents concepts nécessaires à la compréhension des aspects importants de cette recherche : (1) la nature et l'utilisation des manuels en classe, (2) la polysémie du concept de citoyenneté, (3) la discipline historique,

sa méthode et ses fondements et (4) l'explicitation du lien entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de cette recherche. Nous discutons donc des différentes options qui étaient envisageables. Ensuite, nous expliquons et justifions le fonctionnement de notre grille d'analyse des ensembles didactiques.

Le quatrième chapitre rassemble les données obtenues par la grille d'analyse. Nous présentons donc les données pour les différents manuels, les différents guides d'enseignement et les données mixtes de ces ensembles.

Le cinquième chapitre discute de ces résultats, en proposant différentes interprétations de la situation mise en évidence.

La conclusion permet de résumer nos propos et surtout d'expliquer les implications didactiques qui ressortent de ce travail.

1. Problématique

1.1. Contexte pratique

1.1.1. La réforme et l'éducation à la citoyenneté

Le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec (MÉLS) effectue, depuis 1997, d'importantes modifications du système scolaire québécois, avec notamment de nouveaux programmes de formation. L'implantation graduelle de cette réforme a déjà touché le primaire et le premier cycle du secondaire (I et II). Elle devra être complétée (jusqu'en cinquième secondaire) en 2009-2010.

Chaque matière s'est donc vu attribuer de nouveaux objectifs d'apprentissage et les contenus à couvrir ont été remaniés. Le programme d'histoire fait maintenant partie d'un tout, appelé univers social, qui comprend aussi la géographie et l'éducation à la citoyenneté. Au premier cycle du secondaire, le cours d'histoire est d'ailleurs renommé *Histoire et éducation à la citoyenneté* (MÉLS, 2006).

Le programme d'histoire du premier cycle du secondaire prévoit le développement, chez l'élève, de trois nouvelles compétences : interroger les réalités sociales dans une perspective historique, interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

« La première compétence vise le développement, par les élèves, du réflexe de se tourner vers le passé pour comprendre le présent, de voir les réalités sociales actuelles dans la durée, dans leur évolution, afin de les saisir dans leur complexité » (Éthier, 2004, p. 59) et la compréhension des réalités sociales. Ces dernières sont définies par le MÉLS par leur caractère intégrant tous les aspects de la vie collective : social, culturel, politique, économique, territorial (MÉLS, 2006, p. 337). Il devient alors nécessaire de les saisir dans toute leur complexité, dans leur durée et dans leurs liens avec le passé (p. 344). L'explication d'une réalité sociale est d'ailleurs enrichie par cette perspective historique.

La deuxième compétence a pour but d'apprendre et d'utiliser une démarche scientifique d'investigation du passé, identifiée par le MÉLS à la méthode historique. Cette méthode vise à développer le sens critique des élèves face au passé, pour qu'ils apprennent à relativiser leur interprétation ou bien à juger la valeur de documents écrits (p. 346).

La troisième compétence sera développée par l'utilisation de l'histoire, de ses concepts et de sa démarche. L'utilisation de l'histoire permettra de mieux saisir les fondements de son identité sociale, de comprendre l'utilité des institutions publiques, de discerner l'importance de la participation collective et de démontrer l'influence des réalités sociales sur la vie démocratique (p. 348).

Le MÉLS prévoit que la construction de cette conscience citoyenne se manifeste à tous les niveaux et dans toutes les matières, comme le prévoit le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » (2006, p. 28-29). L'objectif avoué est de sensibiliser les élèves à la vie démocratique, mais aussi au respect de la diversité et à l'ouverture sur le monde. Le MÉLS, sans pour autant rejeter l'apport des domaines des langues et du développement personnel, note que le domaine de l'univers social contribue de façon privilégiée à la poursuite de cet objectif (p. 29).

De plus, en raison de l'environnement pluraliste dans lequel l'école se trouve, la classe est un lieu privilégié pour apprendre, l'élève pouvant en principe y expérimenter les actions, les normes et les valeurs démocratiques. Toutefois, il ne faut pas non plus se limiter ni au partage d'un ensemble de valeurs démocratiques ni à la simple présentation des institutions démocratiques. Au contraire, il faut aussi exercer l'élève à des pratiques et des attitudes démocratiques, d'où la mission donnée à l'école d'éduquer à la citoyenneté (MÉLS, 2006, p. 28).

1.1.2. Des préoccupations qui ne sont pas nouvelles

D'emblée, ce projet ministériel est ambitieux : former des citoyens responsables, éclairés et ouverts. Pourtant, il ne s'agit pas, pour l'histoire, d'une mission nouvelle. En effet, rappelle Martineau (1999), les programmes d'histoire au secondaire avaient déjà des préoccupations très similaires dans les années 1980. Ces programmes avaient ainsi pour visée le développement de la méthode historique pour faire connaître et comprendre le passé afin d'analyser « son environnement social », de développer « une attitude d'ouverture » et de prendre conscience « de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité » (MÉQ, 1982, p. 13). En fait, la formulation est très proche de celle du nouveau programme : « amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (MÉLS, 2006, p. 337).

Cette mission était donc déjà présente et l'accent mis sur l'enseignement de la méthode historique était tout aussi explicite. En fait, le *Guide pédagogique* (MÉQ, 1983, pp. 7-8) présentait une méthode qui devait être (1) réflexive, (2) historique, (3) synthétique et (4) active.

Cela signifiait que les élèves devaient acquérir une attitude (1) réflexive, c'est-à-dire procéder, par un raisonnement scientifique, à l'interrogation des traces du passé, mais aussi s'exercer à débattre sur des questions sociales à l'aide de l'histoire.

Ils devaient aussi apprendre à utiliser une méthode de compréhension du présent et du passé, propre à l'histoire (2). Cette méthode emploie un esprit critique face aux interprétations que l'on peut faire du passé, mais nécessite aussi d'investiguer, d'analyser et de critiquer les traces du passé.

Les élèves devaient aussi saisir la complexité d'une situation et tenir compte de tous les éléments la composant. Elle devait alors contribuer à développer chez l'élève un esprit de synthèse (3) lui permettant d'établir des liens entre ses apprentissages et les objectifs poursuivis.

Finalement, les élèves devaient être des acteurs de leurs apprentissages et non pas de simples récepteurs de connaissances sans initiatives. En cela, la méthode contribuait à développer des apprentissages actifs (4).

1.1.3. Des résultats mitigés

Toutefois, plusieurs recherches ont montré que les objectifs poursuivis dans les programmes des années 1980 n'ont pas été atteints ou l'ont été trop peu. Voici des exemples de ces recherches.

Selon Martineau (1999), l'utilisation de la méthode historique se manifeste timidement en classe et les enseignants ont tendance à exposer des connaissances factuelles plutôt que de développer des habiletés intellectuelles complexes. Il affirme aussi que les résultats aux épreuves d'histoire en quatrième secondaire révèlent certaines carences. Ainsi, des habiletés comme décrire, analyser ou synthétiser sont moyennement, voire faiblement, maîtrisées par les élèves, alors que le ministère les associe à la méthode historique. Ceci serait dû au peu de temps alloué à des activités significatives utilisant la méthode historique. Pour développer la méthode historique, l'acquisition de connaissances déclaratives des interprétations du passé - autrement dit la transmission d'un savoir factuel -

ne suffit pas. Au contraire, il faut plutôt assurer « la quantité et la qualité des expériences analytiques et critiques » (p. 143), ce qui sembla manquer.

Charland (2003) a comparé le temps consacré à l'utilisation de la méthode historique en Ontario et au Québec. Il corrèle la plus faible utilisation de la méthode historique par les Québécois à la surcharge des notions du programme de quatrième secondaire qui « interdit aux enseignants de s'éloigner beaucoup de la maîtrise des contenus » (p. 269). Par ailleurs, il relève que la mobilisation politique est plus manifeste chez les élèves ontariens que chez les élèves québécois, ceci étant, à son avis, probablement attribuable aux pratiques pédagogiques encourageant ces attitudes (p. 277). Alors que les objectifs des programmes des années 1980 étaient de former des citoyens responsables et capables d'analyser, ce désengagement civique apparent est lourd de questions. Être un citoyen responsable, c'est aussi saisir l'importance de son implication civique, or les conclusions de Charland indiquent une manifestation faible de cette conscience citoyenne chez les élèves québécois du secondaire.

En 1996, un groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, formé à la demande du premier ministre Parizeau et du ministre de l'Éducation Garon, dans ce qu'il est convenu d'appeler le rapport Lacoursière, faisait l'état de l'enseignement de l'histoire au Québec (MÉQ, 1996). Il déplorait la désuétude des programmes datant de 1982 et de 1988, le peu de temps alloué à l'enseignement de l'histoire et le manque de formation des enseignants. De surcroît, le rapport insistait sur la nécessité de la formation historique pour développer la conscience citoyenne des jeunes : « [...] surtout parce que la démarche et les opérations de la pensée historique sont, en substance, celles dont on se sert pour prendre des décisions personnelles réfléchies, et également celles que l'on emploie pour participer aux prises de décisions collectives » (MÉQ, 1996, p. 5).

Par la suite, les manuels accompagnant ces programmes ont aussi été analysés. Bien que les manuels s'inspiraient des programmes d'alors, ils présentaient des vues restreintes ou maladroites de la démocratie et proposaient peu d'exercices favorisant la pratique (guidée ou autonome) d'une méthode réflexive, historique, synthétique et active (Éthier, 2006).

Martineau (2006) releva aussi cette faiblesse dans une autre analyse de manuels devant respecter l'esprit des programmes des années 1980. Ainsi, les activités proposées dans les manuels et cahiers d'exercices ne correspondaient pas à un développement efficace

d'une méthode historique ; les manuels étaient en effet largement constitués de textes narratifs plutôt que de situations d'apprentissage complexes requérant l'utilisation de la méthode historique.

En somme, la mise en œuvre, par les élèves, d'une méthode historique est demeurée peu rigoureuse, ce qui ne favorisa pas nécessairement le développement de la conscience citoyenne. La carence des moyens (dont les manuels) mis à la disposition de leurs enseignants, pour aider les élèves, peut en partie expliquer ces résultats mitigés. Ainsi, l'expérience québécoise nous incite à la prudence pour ce qui est de l'application de la réforme actuelle et des nouveaux moyens mis en place...

1.2. Problème général

Pour poser notre problème général, nous discuterons maintenant de trois éléments nécessaires à sa compréhension. Nous décrirons (1) les nouveaux moyens mis en place par la réforme pour le cours d'histoire ; (2) nous en retiendrons un, l'utilisation importante des manuels en classe et (3) nous en ferons une description pour le contexte québécois.

Face aux résultats mitigés décrits précédemment, le rapport Lacoursière proposait d'augmenter le temps en classe imparti à l'histoire, mais aussi de s'assurer de la formation des enseignants (MEQ, 1996). Avec la réforme, le temps alloué à l'histoire est passé à 350 heures de la première à la quatrième secondaire, au lieu de 200 heures en deuxième et quatrième secondaire (MEQ, 1997, p. 24 et 26). La formation universitaire a aussi été révisée avec la création du baccalauréat en enseignement combinant l'étude de matières disciplinaires, ainsi que l'étude de leurs fondements didactiques et pédagogiques (MEQ, 1997). Toutefois, on ne connaît pas encore les effets de ces mesures sur les résultats des élèves, étant donné qu'elles sont trop récentes.

De plus, il faut noter que ni l'augmentation du temps consacré à l'histoire ni la formation des enseignants ne sont les seuls facteurs susceptibles d'influencer la situation. L'utilisation du manuel est aussi à prendre en considération, car certains auteurs notent que son utilisation demeure importante, au Québec comme ailleurs, dans différentes matières, mais plus spécialement en Histoire (Éthier, 2006 ; Lebrun, 2001 ; Lebrun et coll., 2002 ; Martineau, 2006 ; Nicholls, 2006 ; Rey, 2001 ; Vargas, 2006 ; Vogler, 2005 ; Wakefield, 2006). Nous remarquons, toutefois, que le manuel est un outil et comme tout outil c'est son

utilisation qui est déterminante et pas exclusivement son contenu. Par contre, son contenu peut nous indiquer le contexte pédagogique et didactique dans lequel il s'inscrit et peut nous permettre de le comparer avec les prescriptions du curriculum scolaire.

En effet, pour ce qui est du primaire, où la réforme est déjà implantée, les critères d'évaluation des manuels en histoire ne semblent pas encourager davantage une démarche d'apprentissage complexe, réflexive et critique, mais gardent au contraire une logique de transmission (Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004). Ceci est préoccupant puisque les manuels d'histoire occupent toujours une place importante dans les planifications de situations d'apprentissage, notamment au troisième cycle du primaire, place pouvant même déterminer les pratiques éducatives des enseignants (Lebrun, 2001). La question du contenu et de l'utilisation du manuel se pose avec d'autant plus d'insistance sachant que les manuels, toutes matières confondues, dans les faits sinon dans les intentions des auteurs, se substituent aux programmes et se présentent comme détenteurs de la vérité dans leur conception (Spallanzani et coll., 2001).

Cette question se pose aussi au secondaire. En effet, l'utilisation et la conception des anciens manuels d'histoire ont déjà été critiquées, comme on l'a noté plus haut (Éthier, 2006 ; Martineau, 2006), mais pas depuis la réforme. Ce manque de connaissance pose problème.

1.3. Problème spécifique

De façon plus spécifique quant à l'utilisation des manuels en classe d'histoire au secondaire, nous retenons trois éléments importants relatifs au curriculum qui influenceront le contenu des nouveaux manuels : (1) les occasions d'exercer la méthode historique ; (2) le développement de la conscience citoyenne et (3) la relation entre ces deux éléments. Nous terminerons cette partie en formulant notre problème spécifique découlant des éléments présentés et nous expliquerons notre choix de porter notre analyse sur le contenu des manuels plutôt que sur l'utilisation des manuels par les enseignants.

Les ensembles didactiques (le manuel et son guide d'accompagnement) d'histoire doivent permettre l'expérimentation de la méthode historique ainsi que le nombre et la qualité des situations la permettant, comme le suggère Martineau (1999). L'analyse de ces

ensembles doit donc vérifier la présence de cette méthode au travers des activités proposées et considérer s'il y a eu évolution de la situation depuis la réforme.

La préoccupation du développement de la conscience citoyenne est réitérée par la réforme et devient même une compétence disciplinaire à part entière. Son analyse devient donc aussi incontournable. Cette compétence devrait se manifester au travers des ensembles didactiques.

Notons que cette troisième compétence disciplinaire ne peut se réaliser par elle-même. En effet, le MÉLS présente les trois compétences propres à l'histoire comme étroitement liées. Ainsi, la conscience citoyenne « se construit et se consolide progressivement par l'interrogation et l'interprétation constante de réalités sociales multiples » (MÉLS, 2006, p. 338). Cette interrogation et cette interprétation se réalisent par l'entremise de l'utilisation de la méthode historique qui donne des outils conceptuels et intellectuels pour saisir la complexité d'une situation. Une relation est donc attendue entre l'exercice de la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne, sans être prouvée de façon certaine dans les nouveaux ensembles didactiques.

Comme cela a été noté, les préoccupations du ministère de l'Éducation en matière de citoyenneté ne sont pas neuves et le contexte actuel de réforme nous conduit à nous poser la question suivante : les ensembles didactiques d'histoire donnent-ils aux élèves du 1^{er} cycle du secondaire les moyens de s'approprier les outils conceptuels et intellectuels pertinents (donc associés à l'utilisation de la méthode historique pour interroger et interpréter des réalités sociales) pour développer leur conscience citoyenne ?

Bien que notre attention se porte exclusivement au contenu des ensembles didactiques, nous avons conscience que l'utilisation de ceux-ci ressortit aux enseignants et aux élèves, utilisation elle-même déterminée par les conditions d'enseignement et ainsi de suite. Ainsi, même s'il s'avérait que les ensembles sont renouvelés conformément aux objectifs de la réforme, nous ne pourrions présumer de leur usage ni de l'enseignement réellement dispensé par les enseignants. Par contre, quelle que soit l'utilisation qui en est faite, le contenu de ces ensembles fait partie intégrante de l'enseignement et mérite donc qu'ils soient analysés.

1.4. Objectifs de recherche

Notre recherche propose donc trois objectifs : (1) l'analyse de l'exercice de la méthode historique ; (2) le développement de la conscience citoyenne et (3) lien entre l'exercice de la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne.

Le premier objectif est d'analyser le contenu des ensembles didactiques d'histoire relatif à l'exercice de la méthode historique. Ainsi, les situations d'apprentissage proposées par les ensembles didactiques utilisent-elles effectivement la méthode historique et, le cas échéant, dans quelle mesure le font-elles ?

Le deuxième objectif est d'identifier et d'analyser les situations dédiées spécifiquement au développement de la conscience citoyenne. En effet, nous supposons que de telles situations seront présentes puisqu'elles répondront au besoin spécifique de développer la conscience citoyenne. Donc, les situations spécifiques au développement de la conscience citoyenne sont-elles présentes et dans quelle mesure ?

Le troisième objectif est déduit des deux précédents et est l'objectif principal de cette recherche. Cet objectif sera d'analyser de quelles façons les ensembles didactiques favorisent les interactions entre la deuxième compétence (utiliser la méthode historique) et la troisième (développer sa conscience citoyenne) dans les ensembles didactiques. Alors que le MÉLS (2006, p. 348) relie les compétences deux et trois, il convient de vérifier si les ensembles didactiques explicitent ce lien ou, pour le moins, le présentent. Autrement dit, l'exercice de la méthode historique contribue-t-il au développement de la conscience citoyenne ?

2. Cadre conceptuel

Nos objectifs de recherche couvrent quatre thèmes généraux : l'utilisation des manuels, la conscience citoyenne, la méthode historique et la relation entre la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne. C'est pourquoi nous délimiterons un cadre conceptuel, dans lequel s'organiseront nos premières réflexions, à partir d'une recension des écrits scientifiques.

D'abord, nous discuterons de la nature des ensembles didactiques et de leur utilisation en classe. Ensuite, nous explorerons la polysémie du concept de citoyenneté, polysémie qui découle d'ailleurs de la diversité des types de citoyenneté possible. Troisièmement, nous discuterons de la discipline historique, de ses fondements, de sa méthode et de son apprentissage. Enfin, nous présenterons le lien présumé qui existe entre l'utilisation de la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne.

2.1. La fonction et l'utilisation des ensembles didactiques

Comme nous l'avons rapidement présenté dans la problématique, le manuel occupe souvent une place centrale dans les pratiques éducatives des enseignants. C'est pourquoi il convient tout d'abord de discuter de la fonction et de l'utilisation des ensembles didactiques, ainsi que des avantages et des limites qu'ils véhiculent.

2.1.1 La place centrale des ensembles didactiques

L'importance de cette place s'illustre surtout par la fréquence d'utilisation. Aux États-Unis, Wakefield (2006) rapporte qu'au secondaire, ce sont les enseignants d'histoire qui ont le plus tendance à recourir à l'aide du manuel, suivis de très près par les enseignants de mathématiques. Pour ce qui est de la préparation à des examens officiels, l'utilisation du manuel est aussi très fréquente (Vogler, 2005). Ailleurs, de façon générale, 60 à 95% du temps en classe est alloué à l'utilisation du manuel, toutes matières et tous niveaux confondus autant au primaire qu'au secondaire (Lebrun et coll., 2002, p. 69).

Cette fréquente utilisation peut s'expliquer de différentes façons. Le manuel constitue souvent la pièce principale du dispositif didactique dans lequel l'élève se trouve. De plus, si ce dispositif est consistant et cohérent, l'enseignant aura tendance à suivre le manuel, oubliant les particularités de ses élèves (Rey, 2001). D'ailleurs, cette tendance se

concrétise souvent lorsque le contenu du manuel se substitue aux programmes en se présentant comme détenteur de la vérité, même si ce n'est pas l'intention des auteurs (Spallanzani et coll., 2001). Le manuel devient alors un instrument incontournable ayant un discours omniscient et posé en référence indiscutable (Bain, 2006). En somme, les risques associés à l'usage d'un manuel augmentent paradoxalement à mesure de l'amélioration de la qualité du manuel, en termes de consistance ou de validité apparente.

Au Québec, pour le primaire, Lebrun (2001, 2006) note que l'intervention éducative des enseignants auprès des élèves intègre souvent l'utilisation du manuel au point même de déterminer ces interventions. Or, la valeur de l'intervention éducative se mesure, entre autres, à son adaptation aux besoins d'une classe. Ainsi, elle ne pourrait être prédéterminée par un cadre ne tenant pas compte des différences d'une classe à l'autre. Toutefois, nous pouvons noter que l'utilisation déterminante des manuels peut aussi s'associer au fait que les maîtres du primaire sont moins confiants dans des matières comme l'histoire et qu'ils se fondent donc en grande partie sur les manuels, au point de déterminer leurs interventions éducatives. Par contre, nous pouvons nous attendre à ce que ce problème soit moins important pour le secondaire, puisque les professeurs sont censés maîtriser leur matière, mais nous ne disposons pas de sources affirmant ce dernier point en contexte québécois.

2.1.2 Leur fonction et leurs conditions de productions

La place centrale des ensembles didactiques doit encore faire l'objet de recherches, notamment pour le secondaire, et c'est pourquoi il faut mieux saisir leur fonction : à quoi servent-ils ? Quelle place les pratiques éducatives des enseignants doivent-elles leur accorder ? Répondent-ils aux besoins des enseignants ? Aident-ils l'apprentissage des élèves ? Comment sont-ils produits ? Les auteurs suivants (Lebrun, 2006; Lenoir, 2006; Rey, 2001; Vargas, 2006) nous permettront de répondre à ces questions.

Le manuel est avant tout un outil didactique dont Rey (2001) identifie trois utilisations possibles en classe.

Premièrement, un type « explication-application » présente un savoir sous forme de discours suivi d'exercices pour appliquer les savoirs acquis. Toutefois, aucun temps n'est explicitement prévu pour un apprentissage plus approfondi ou pour vérifier si les savoirs sont en cours d'être acquis.

Deuxièmement, un type « observation-compréhension-application » comporte trois parties : il observe un objet, il généralise et il propose des exercices d'application. La phase d'observation requiert l'activité de l'élève et le met donc en situation d'apprentissage, mais il n'y a pas de situation-problème qui permette un raisonnement plus élaboré.

Troisièmement, le type « problème-compréhension-application » est le fruit d'une réelle conception constructiviste du savoir, dans laquelle s'opère une réorganisation cognitive de l'élève. Selon le MÉLS, cette dernière conception, où le savoir est un objet qui se construit progressivement, devrait donc faire partie intégrante des manuels scolaires. En effet, pour le MÉLS, une situation d'apprentissage est une situation complexe qui suppose l'utilisation de « capacités de questionnement, d'analyse, de jugement critique et de synthèse » (2006, pp. 342-343).

Par conséquent, il faut s'interroger sur la qualité des situations d'apprentissage proposées dans les manuels puisque nous venons de voir qu'elles peuvent être de différents niveaux. Vargas (2006) remarque que certaines contraintes peuvent expliquer ces différences faisant du manuel un outil imparfait. Il présente trois types d'imperfections.

En premier lieu, éduquer c'est aussi développer l'autonomie des élèves, et ce, avec l'aide de l'enseignant. Un manuel parfait nous porterait à croire que le rôle de l'enseignant s'en trouverait amoindri (p. 20). Toutefois, il faut que le manuel respecte la place de l'enseignant et ne le limite pas à des situations fermées, le manuel se substituant alors à l'enseignant. D'ailleurs, Lenoir (2006) note aussi ce danger puisque si le manuel « [...] ne peut se substituer au programme d'études, il ne peut encore moins se substituer à la préparation de l'enseignant » (p. 24). Il faut que le manuel reste un espace transitionnel et transactionnel ouvert entre l'élève, le savoir et l'enseignant. Il faut donc faire attention à ce que les manuels n'orientent et n'imprègnent pas « [...] l'activité enseignante par les démarches d'enseignement-apprentissage et les contenus qu'ils proposent » (Lebrun, 2006, p. 45).

Deuxièmement, le manuel a des imperfections inhérentes de par son caractère statique qui met en jeu la pertinence, la durée de vie de ses contenus, mais aussi son caractère figé qui peut avoir de la difficulté à s'adapter à la diversité des besoins des élèves (Vargas, 2006, p. 23). Alors que le MÉLS propose une approche par compétences et une construction progressive des savoirs, « la séquentialité et le statisme des manuels

scolaires » (Lebrun, 2006, p. 46) cultivent un certain paradoxe. En effet, on se retrouve en présence d'une reconstruction des savoirs par les manuels pour les élèves sans qu'ils prennent eux-mêmes en charge cette démarche, même graduellement. Dans une certaine mesure, « ce n'est donc pas l'élève qui construit du sens et des savoirs, mais le manuel qui le fait pour lui » (Lebrun, 2006, p.49).

Troisièmement, Vargas (2006) note des imperfections contingentes aux manuels qui s'expliquent par leurs conditions de production et d'usage : l'exhaustivité du programme d'études et le peu de temps de classe font en sorte que réaliser le programme devient une épreuve de vitesse, ce que Charland (2003) avait conclu à la vue de la plus faible utilisation de la méthode historique par les élèves québécois. De plus, la prolifération iconographique décorative, au détriment d'un contenu plus réflexif, ne cadre pas avec la robustesse de ces situations, même s'il faut garder ces manuels attrayants (Vargas, 2006, p. 27).

Aussi, le principal but d'un manuel est qu'il soit utilisable et acceptable par le plus grand nombre, ce qui peut limiter le choix du contenu et exclut surtout toutes controverses historiques qui peuvent être utiles dans l'exercice de la méthode historique (Su, 2007). Par exemple, la question de la place des autochtones dans les manuels est reliée à des enjeux politiques, sociaux, et même territoriaux. Pour convenir à la majorité, certaines controverses historiques sont alors éludées, mais nous reviendrons sur ce point lorsque nous discuterons des limites des manuels. Retenons, pour l'instant, que le contenu des manuels est un choix, un choix opéré par le ministère, par les auteurs, par les évaluateurs, et par les maisons d'édition. Ce choix peut ne pas toujours être favorable à tous et il existe donc des compromis dans le contenu historique, dans la place de certains sujets, dans la prolifération iconographique, dans la complexité du questionnement historique et donc dans les situations proposées pour exercer la méthode historique et développer la conscience citoyenne.

Pour résumer, alors que le manuel est un outil central dans les dispositifs didactiques des enseignants, il ne peut se substituer à la préparation de l'enseignant. Un manuel doit tout de même présenter des situations d'apprentissage complexes et, ce qui est vraiment déterminant, c'est ce que l'enseignant en tirera. En fait, « c'est la qualité de l'outil et, au-delà, de la formation qui est fondamentalement en question » (Lenoir, 2006, p. 28). Autrement dit, c'est comme si le manuel est la béquille de l'enseignant qui manque de

temps pour créer et rechercher son propre matériel (Vargas, 2006, p. 33). Nous tenons à remarquer que, bien que son usage continu puisse poser problème, cette béquille est souvent nécessaire. Quelle que soit l'intégration du manuel dans le dispositif didactique de l'enseignant, le manuel doit garder une qualité certaine puisque son utilisation demeure importante et peut même être déterminante de certaines interventions éducatives.

2.1.3 Des qualités

Malgré la nature et l'utilisation diverse des manuels, le MÉLS voit en eux des outils ayant leur place dans la classe et pourvus de qualités propres. Cinq fonctions sont attachées à l'utilisation du manuel (MÉLS, 2007, p. 3).

La première est une fonction de médiation. Elle modélise en fait le programme pour le rendre plus accessible à l'enseignant et aux élèves. La deuxième a une double fonction de soutien : (1) pour l'enseignant, en lui proposant des outils didactiques ; (2) pour l'élève, en l'aidant dans l'acquisition des compétences disciplinaires. La troisième est un outil de référence identifié à une banque de tâches et de connaissances à la disposition de l'enseignant et des élèves. La quatrième est une fonction culturelle aidant à construire la vision du monde et à structurer l'identité des élèves par le partage de repères culturels communs. La cinquième est une fonction de représentation des valeurs sociétales en accord avec la société québécoise.

Ces deux derniers points, le manuel responsable de transmettre la culture et les valeurs de la société, se retrouvent très souvent dans l'analyse de contenu des manuels. Que ce soit aux États-Unis (Thornton, 2006), au Japon (Ogawa et Field, 2006), à Taïwan (Su, 2007) ou en Turquie (Esen, 2007), on reconnaît en général le manuel comme véhicule de ce qu'il faut apprendre, autant en termes de contenus disciplinaires que de valeurs admises dans une société donnée.

De prime abord, ces fonctions restent ambiguës pour le rôle de l'enseignant. Comme on l'a déjà mentionné, selon certains auteurs (Lebrun, 2006 ; Lenoir, 2006 ; Vargas, 2006), le manuel ne devrait pas se substituer au programme et encore moins à la préparation de l'enseignant. Or, ces fonctions, en plus de reconnaître la place importante du manuel, encouragent en quelque sorte cette prédétermination des interventions éducatives des enseignants. D'un point de vue d'uniformisation de l'application du programme, cela peut être positif, mais là n'est pas le problème. Le problème tient à la centralité de

l'utilisation du manuel et surtout à la qualité des contenus proposés et à ce qu'en font vraiment les enseignants.

2.1.4 Des limites

Cette utilisation souvent systématique exige que les manuels soient de bonne qualité, mais certains chercheurs ont démontré que ce n'est toujours pas le cas, et ce, notamment pour les manuels d'histoire.

Ainsi, les manuels d'histoire ont souvent fait l'éloge de héros nationaux, de victoires retentissantes, en tenant parfois un discours mythique. Le fait même de proposer un tel récit « [...] dicte une attitude mentale : celle du consommateur de connaissances ; et un modèle de pensée, celui de la croyance : en la vérité révélée et exclusive » (Laville, 1984, p. 80). La version des faits que l'on nous présente dans les manuels est souvent celle des vainqueurs et se transforme en un instrument de socialisation « [...] au profit de l'idéologie dominante et du pouvoir dominant — au profit de l'équipe gagnante du moment » (p. 78). Cette dénonciation date de vingt-cinq ans, mais le questionnement reste valable aujourd'hui, encore plus pour l'utilisation de nouveaux manuels. Par sa réforme, le MÉLS semble rompre avec cette utilisation de l'histoire, en proposant d'intégrer une approche réflexive sur la construction du savoir. D'ailleurs, c'est ce que Laville (1984) proposait : « faire des manuels sous une forme qui ne soit plus celle du réservoir de connaissances construites, mais sous une forme qui amène l'élève à produire sa propre connaissance » (p. 87).

Aux États-Unis, ces limites sont aussi dénoncées. Le manuel d'histoire peut présenter du texte narratif simpliste, écartant toute approche critique utile pour examiner, analyser et interpréter une réalité sociale (Aldridge, 2006). Certes, la nature d'un récit est de présenter de l'information, mais cette narration ne décrit pas comment s'est construit le savoir historique. Au contraire, la narration illustre que c'est arrivé, tout simplement, en taisant le processus par lequel l'auteur en arrive à ce produit, comme le notait aussi Éthier (2000, p. 250). Ainsi, le récit du manuel est alors souvent perçu comme dogmatique, c'est-à-dire que ce récit est associé par les élèves à un auteur invisible ou anonyme, seul détenteur de la vérité et ne permettant pas de mettre en œuvre une pensée critique face à ces propos (Paxton, 2002).

La conception du texte narratif dans les manuels d'histoire présente donc un manque de cohérence. Les élèves reproduisent cette erreur en présentant un collage d'événements, d'acteurs sans liens entre eux (Beck et McKeown, 1994). Ainsi, lorsqu'on leur demandait d'expliquer ce qu'ils avaient lu, les élèves parlaient des faits qu'ils arrivaient à retenir dans le désordre ou bien sans liens entre eux.

Cette limite du texte narratif est aussi relevée par Berti (1994), en Italie. Elle note que les concepts utilisés par les manuels sont parfois mal définis. En prenant l'exemple de la définition du concept d'État, Berti s'aperçoit que les manuels contribuent à simplement décrire ce concept sans en proposer de définitions explicites et en tenant pour acquis que les élèves le maîtrisent. Ce vide conceptuel s'est vite révélé important quand les élèves ont été interrogés et ne savaient pas comment définir avec certitude le concept d'État.

Au-delà des imperfections liées à la forme narrative récurrente des manuels, on retrouve aussi des visions unilatérales sur des événements historiques ou bien la survie de certains stéréotypes. Par exemple, à Taïwan, lorsque les manuels étaient sous le contrôle du gouvernement, la majorité du contenu présentait l'histoire, la géographie, la littérature et les traditions chinoises. Aujourd'hui tout ce qui se rapporte à l'histoire taïwanaise est assez réduit. Un minimum de contenu nécessaire est présenté pour satisfaire les revendications de groupes minoritaires qui réclamaient plus de place (Su, 2007). Une étude turque démontre que, malgré le nouveau curriculum développé en raison du rapprochement avec l'Union européenne, certains stéréotypes demeurent, surtout concernant la place de la femme pour garantir l'ordre social traditionnel (Esen, 2007).

Évidemment, à ces critiques, on peut répliquer qu'il revient à l'enseignant de combler les manques et de s'assurer que le manuel est bien un soutien à l'apprentissage. Par exemple, Laville (1991) suggère de bien se servir du manuel, en sachant ses limites et ce que l'on peut exploiter. Il propose d'utiliser la place accessoire des Amérindiens comme exercice au développement d'une attitude réflexive. Or, le principal rôle de l'enseignant est-il vraiment de corriger un manuel imparfait, surtout si l'on considère que le manuel est un soutien et non un problème à résoudre ?

On devrait donc s'attendre à ce que les manuels proposent des situations complexes d'apprentissage qui laissent place à la réflexion, à l'interprétation, à la synthèse et, surtout, que le récit ne soit pas érigé en dogme irréfutable, mais qu'il manifeste plutôt la

construction du savoir, processus dans lequel l'élève doit se retrouver pour pouvoir à son tour l'exercer. D'ailleurs, cette idée de pensée critique et de réflexion s'accorde avec le développement de la conscience citoyenne, selon le programme, comme nous le verrons dans la partie suivante.

2.2. La conscience citoyenne : variations d'un concept

Lorsque l'on discute de citoyenneté, beaucoup de caractéristiques peuvent apparaître et tous ne retiendront pas les mêmes. En effet, la définition de la citoyenneté varie selon les époques, les sociétés, les individus, etc. Pour notre part, nous nous limiterons à quatre perspectives qui proposent des typologies pertinentes à notre propos. Nous nous pencherons d'abord sur ce qu'en dit le MÉLS. Ensuite, nous discuterons d'autres conceptions selon les modèles de Galichet (2001, 2002), de Pagé (2004) et de Westheimer et Kahne (2004). Enfin, nous terminerons par une réflexion sur l'évolution de la conscience citoyenne.

2.2.1 Le modèle citoyen du MÉLS

La principale orientation de formation du cours d'histoire se résume dans cette phrase : « amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (MÉLS, 2006, p. 337). Ainsi, il faudrait se servir de l'histoire, de ses méthodes de compréhension du présent et du passé, pour favoriser et encourager la participation à la vie démocratique. Le cadre axiologique est, au premier abord, clair... et ambitieux : former des citoyens responsables, critiques et ceci, en partie, grâce à l'exercice de la méthode historique. Donc, la maîtrise des outils méthodologiques et conceptuels de l'histoire permet à l'élève de comprendre son environnement, de trouver les fondements de son identité sociale et de comprendre l'utilité de la démocratie, de ses institutions, de la participation collective, mais elle permet aussi de saisir l'influence des réalités sociales sur la démocratie (MÉLS, 2006, p. 349).

Néanmoins, il faut également remarquer que la manière dont devrait s'effectuer une pratique citoyenne adéquate n'est pas décrite de façon tout à fait explicite. En analysant les critères d'évaluation, on constate en effet que le programme établit certes un lien entre l'histoire et le développement de la conscience citoyenne, mais on retrouve en revanche peu d'informations détaillées : « transfert des savoirs historiques (conceptuels et

méthodologiques), considération de la participation à la vie collective et considération du caractère pluraliste d'une société » (MÉLS, 2006, p. 349).

En considérant ce cadre de mise en œuvre de la conscience citoyenne, des caractéristiques générales se retrouvent dans les documents officiels et on décèle alors une conception de la citoyenneté s'appuyant sur une formation de l'autonomie individuelle par la maîtrise d'une pensée critique, mais aussi sur l'implication collective et l'ouverture au pluralisme.

Certains auteurs identifient cette conception comme la citoyenneté délibérative, fondée principalement sur les écrits de Habermas (Courtois, 2005 ; Lefrançois, 2005). La citoyenneté s'organise alors autour de trois éléments : (1) faire preuve d'esprit critique en développant une attitude réflexive face aux réalités qui nous entourent, (2) développer la capacité de participer à des délibérations démocratiques en apprenant les savoir-faire qui y sont rattachés (débat, écoute de l'autre, respect, etc.), (3) se départir de ses particularités culturelles pour s'ouvrir au pluralisme et fonder son appartenance commune sur des valeurs démocratiques universelles (Courtois, 2005).

Les aspirations ministérielles sont une chose et leur application en est une autre. Cela rend d'autant plus utile de considérer que d'autres conceptions de la citoyenneté existent et que leurs moyens et leurs fins peuvent être divergents. En effet, selon certains, la citoyenneté n'est pas nécessairement composée d'esprit critique, de participation ou d'ouverture au pluralisme comme nous le verrons dans la partie suivante.

2.2.2 D'autres modèles citoyens

Cette partie ne se veut pas exhaustive. Il s'agit au contraire d'une sélection circonstancielle de conceptions nous paraissant à même de bien éclairer le contexte scolaire québécois. Ces conceptions présentent des modèles simplifiés, généraux, abstraits et idéaux qui permettent de reconnaître plusieurs entités réelles possédant des traits essentiels communs à un même type de citoyenneté, mais elles ne se retrouvent pas comme telles dans la réalité. Les auteurs qui suivent ont d'ailleurs pris le temps de le relever. Néanmoins, ces « types idéaux » sont utiles à la compréhension de ce concept complexe qu'est la citoyenneté ou, du moins, ils en permettent une description par l'utilisation de certains indicateurs.

Les conceptions suivantes sont retenues pour leur qualité de proximité avec les aspirations ministérielles, tout en proposant des indicateurs supplémentaires permettant une définition plus complète du concept de citoyenneté. Nous décrirons donc trois modèles expliquant la citoyenneté : celui de Galichet (2001, 2002), celui de Pagé (2004) et celui de Westheimer et Kahne (2004)

Le modèle de Galichet (2001, 2002)

L'intérêt de ce modèle est d'intégrer clairement un point de vue pédagogique dans la construction de la conscience citoyenne. En effet, quatre types de citoyenneté sont proposés. Ils sont respectivement fondés sur (1) la famille, (2) le travail, (3) le dialogue et (4) une relation éducative.

La famille. Le premier type de citoyenneté s'apparente aux liens qui existent dans une famille. Ce sont des liens d'affection qui se manifestent à un niveau supérieur comme la langue ou la culture. « La prédominance de l'affectivité sur la délibération rationnelle » (p. 28) laisse perplexe quant au développement de la conscience citoyenne et à son exercice responsable et critique que prévoit le MÉLS.

Le travail. Le deuxième type de citoyenneté repose sur une conception du travail comme le propre de l'homme, c'est-à-dire une activité transformatrice de sa personne et de son environnement. D'un point de vue social, le travail est souvent retenu pour décrire le lien social. Galichet cite les exemples de Platon et de Marx (p. 28). Platon décrirait le travail comme garant d'une cohésion sociale, la hiérarchisation étant nécessaire et incontestable. Au contraire, selon Marx, la distribution du travail (et des moyens de production) serait la source de la division des classes. Toutefois, le travail aurait aussi un aspect moral, aspect produisant certaines vertus, tels le sens de l'effort et le dévouement. Or, si ce type peut favoriser la coopération en classe, il peut aussi encourager la concurrence et la compétition, ce qui est moins propice à la promotion de l'égalité et du respect d'autrui. En effet, une visée du projet citoyen du MÉLS est d'être ouvert au pluralisme et donc de savoir interagir avec autrui plutôt que d'entrer en compétition négative avec lui.

Le dialogue. Le troisième type considère la citoyenneté comme un exercice de délibération commune, mais en sachant que cet exercice peut se réduire à « une relation purement discursive et intellectuelle » (Galichet, 2001, p. 29) et donc moins pratique ou

active. Ici, les limites de ce type seraient qu'il favorise les élèves maîtrisant le mieux l'expression orale et qu'il marginalise ceux qui n'ont pas acquis de telles habiletés. Rappelons que le MÉLS propose un tel exercice de délibération, mais en le rendant actif et accessible à tous.

La relation éducative. Galichet propose un quatrième type de citoyenneté qui dépasserait les précédents types « classiques ». Ce type exploite la relation pédagogique existant déjà en classe, mais la transporte à un autre niveau. Ainsi, il faut profiter du contexte scolaire pour « faire surgir, préserver, amplifier la relation d'altérité qui existe entre les individus » (p. 37). C'est dans cette relation d'altérité que la citoyenneté se développera et plus précisément dans une relation de pédagogie réciproque (Galichet, 2002). Pour ainsi dire, l'enseignant n'est plus le seul à éduquer, mais plutôt ceci devient le rôle de tous les élèves qui apprennent ensemble, s'entraident et se préoccupent les uns des autres. La relation pédagogique maître-élève doit donc se déplacer dans une relation tutoriale élève-élève pour leur montrer le lien entre leurs apprentissages théoriques et l'exercice de la citoyenneté par une ouverture pédagogique à autrui. L'élève se sent alors responsable de l'apprentissage de « [...] tous et à tout moment » (p. 122). Cette ouverture constante à autrui permet une réelle pratique de ce que devrait être la citoyenneté.

Du point de vue ministériel, le dernier type semble le plus proche, en proposant une ouverture pédagogique à autrui, ce qui ne se limiterait pas au travail d'équipe ou aux débats en classe. En effet, le MÉLS recherche la cohésion sociale et voit l'ouverture à autrui dans une société pluraliste comme un préalable pour se rassembler au-delà des particularités individuelles. Selon Galichet, cette altérité sera source d'apprentissage civique (2001, p. 37).

Les modèles libéral-individualiste, État-nation unitaire, pluraliste et républicain

Nous décrivons les quatre modèles qui suivent parce qu'ils sont les plus répandus dans la compréhension de la conscience citoyenne en général et qu'ils présentent clairement la divergence de la citoyenneté sur certains points. Pour ce faire, nous reprenons le modèle de Pagé (2004) qui articule quatre dimensions : (1) l'importance de l'identité nationale, (2) la reconnaissance d'identités distinctes, (3) le régime de droits et devoirs et, finalement, (4) les institutions qui permettent la participation civique. Le degré d'importance de ces

dernières dimensions permet de définir les quatre modèles qui suivent : (1) libéral-individualiste, (2) État-nation unitaire, (3) pluraliste et (4) républicain.

Le modèle libéral-individualiste. Il se concentre sur l'importance des droits individuels et leur préservation (p. 53). L'implication civique est plutôt modérée et se manifeste surtout pour la protection des libertés individuelles. De surcroît, le sentiment d'appartenance ne se situe pas au niveau d'une identité nationale, mais plutôt au niveau d'identités particulières fortes. Le MÉLS reconnaît ces particularités, les encourage, mais dans un contexte d'ouverture au pluralisme et non de repli sur ses propres besoins.

Le modèle de l'État-nation unitaire ou nationaliste. Il se fonde sur une forte appartenance à l'identité nationale (p. 54). En effet, l'identité, les intérêts du groupe majoritaire priment sur les particularités culturelles des minorités et peuvent même aller jusqu'à freiner, voire interdire, la manifestation de ces minorités. L'implication civique se conçoit en termes de protection et parfois d'exaltation de l'identité nationale. Le MÉLS promeut plutôt une cohésion sociale centrée sur l'intérêt commun et fondée sur une communauté de valeurs démocratiques plutôt que sur des identités ethniques ou culturelles.

Le modèle pluraliste. Il ne s'appuie pas sur une identité nationale unique, mais privilégie une identité cosmopolite, tout en gardant certains traits unificateurs, comme une langue officielle (p. 54). La participation civique sera encouragée pour que toutes les identités puissent s'exprimer librement et contribuent effectivement à une identité commune. Cette conception s'approche de celle du MÉLS, bien que celui-ci ne limite pas les traits unificateurs à la seule langue comme facteur d'unité, mais bien aux valeurs démocratiques communes : « le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, notamment celles rattachées à la démocratie » (2006, p. 348).

Le modèle républicain. Il dépasse les limites de la conception pluraliste. Ainsi, l'identité se fonde sur une communauté de valeurs démocratiques universelles transcendant les particularités culturelles et encourageant la délibération commune (Pagé, 2004, p. 55). Cette dernière conception est en fait très proche de la conception délibérative du MÉLS et du « patriotisme constitutionnel » de Habermas (Lefrançois, 2005; Pagé, 2004) qui prétend à la cohésion sociale par la délibération et la convergence de valeurs démocratiques suffisantes pour transcender les particularités.

Ainsi, selon que l'on est attaché à ses droits individuels ou à une identité nationale, la conception de la citoyenneté divergera tout autant que la participation civique. L'idéaltype du MÉLS veut développer des citoyens ouverts au pluralisme et à la différence d'autrui, tout en étant responsables et critiques. On ne se trouve plus dans un paradigme de citoyenneté qui veut favoriser un groupe plus qu'un autre, mais dans un paradigme qui veut fonder une communauté de valeurs et d'attitudes, ce à quoi l'école devrait contribuer et particulièrement par la richesse et l'exemple du contenu historique.

Le modèle de Westheimer et Kahne (2004)

Nous retenons ce modèle pour sa simplicité et sa hiérarchisation de la participation civique. Ce modèle retient trois types idéaux de citoyenneté : (1) responsable, (2) participatif et (3) orienté vers la justice sociale. Notons d'abord que ces types ne sont pas toujours mutuellement exclusifs, mais plutôt partiellement inclusifs d'un type à l'autre. Le développement de citoyens actifs fait partie intégrante des objectifs poursuivis par le Ministère, ce qui rend intéressante la hiérarchisation proposée par le modèle de Westheimer et Kahne. Les auteurs ont analysé les programmes d'écoles étatsuniennes pour établir leur typologie. Voyons donc ces trois types.

Le citoyen responsable. Il agit de façon individuelle et locale dans sa communauté : il fait son recyclage, donne de son sang, s'engage dans l'armée, paie ses impôts, est gentil avec ses voisins, est ponctuel et dévoué à son travail, etc. (p. 239). Certaines qualités sont recherchées comme l'honnêteté, l'intégrité, le contrôle de soi, etc. Quel que soit le régime politique, ces actions et ces qualités citoyennes sont vraisemblablement louables et appréciées : Hitler comme Churchill les appréciaient sans doute. Ce type de citoyenneté n'appartient donc pas exclusivement à la démocratie (et encore moins à la démocratie délibérative du MÉLS) et l'acquisition des traits de caractère qu'il valorise ne peut pas à elle seule assurer le développement ou le maintien de la démocratie. En fait, de ce point de vue, la citoyenneté n'a pas toujours besoin d'un gouvernement, de politiques ou de responsabilités collectives : les bonnes actions individuelles suffisent à une vie civile harmonieuse. En somme, le type responsable est d'abord un citoyen qui mène des actions individuelles pour faire du bien autour de lui et non un contestataire de l'ordre établi.

Le citoyen participatif. Il participe activement dans les affaires civiques et la vie sociale (p. 240). Ce type est centré sur un engagement communautaire et perçoit

l'importance des efforts en commun qui dépassent l'efficacité des efforts individuels qui sont souvent indépendants les uns des autres. Par exemple, il organise des souscriptions ou une tournée de distribution de nourriture. Ce type de citoyen connaît et comprend comment les institutions démocratiques fonctionnent et comment il peut y participer. Le stade de l'individualité est dépassé et l'on recherche plutôt le bien-être commun. On retrouve l'idée, très présente dans les programmes du MÉLS (2006), d'une participation active et de la délibération collective.

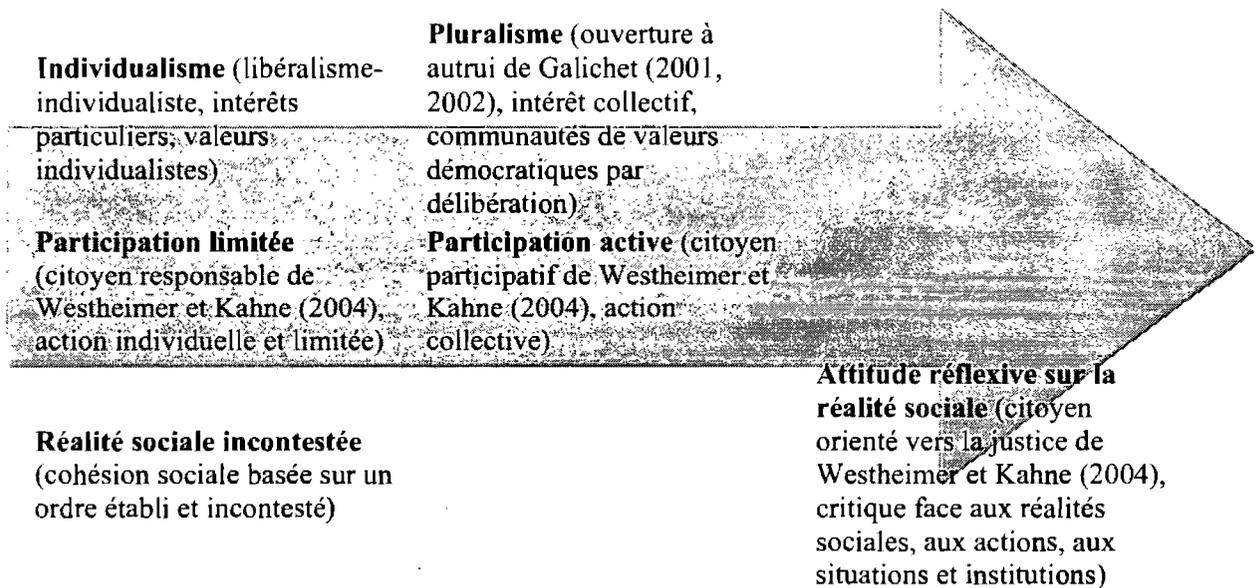
Le citoyen orienté vers la justice. Il est éduqué à s'interroger sur les relations sociales, économiques, politiques qui animent nos sociétés (p. 240). Ce type comprend le changement social au travers de l'analyse des réalités sociales dans lesquelles il vit ; il peut identifier des problèmes sociaux et proposer des solutions. Toutefois, il ne s'agit pas de renverser l'ordre établi, mais de réformer des éléments superstructureaux de la société pour mettre fin à des situations injustes.

C'est pourquoi Westheimer et Kahne (2004) considèrent que le développement d'une conscience citoyenne responsable et critique caractérise plutôt le citoyen participatif ou orienté vers la justice et est nécessaire pour faire avancer la démocratie. Ces deux types de citoyens porteront en effet plus d'attention aux dysfonctionnements d'une société et chercheront à y apporter des solutions. En somme, développer des citoyens responsables et critiques comme le voudrait le MÉLS, c'est en même temps développer des citoyens actifs et vice-versa.

2.2.3 Évolution de la conscience citoyenne

Pour paraphraser de Beauvoir et pour reprendre l'expression de Martineau (1998a, p. 40), on ne naît pas démocrate, on le devient. En effet, cette idée de devenir suppose une évolution, un apprentissage, d'où l'éducation à la citoyenneté. Or, devant la diversité des conceptions citoyennes que nous venons de décrire, il est intéressant de concevoir la citoyenneté comme une compétence en construction. La figure suivante (figure 1) résume les propos des derniers auteurs cités selon l'aspect de l'évolution de la conscience citoyenne.

Figure 1 - L'évolution de la conscience citoyenne



D'après ce que l'on vient de voir, on peut considérer la conscience citoyenne selon trois principes importants, mais non mutuellement exclusifs : (1) la place de l'individualité face à la collectivité, (2) de la participation citoyenne et (3) d'une attitude réflexive.

D'abord, la place de l'individualité face à la collectivité. Ce qui fera la cohésion de ces intérêts particuliers, c'est la recherche d'intérêts communs et le fait de se fonder sur une base commune, sur des valeurs démocratiques universelles. Notons que la recherche de ces intérêts communs n'est pas simple et peut même résulter de compromis favorisant une partie de la collectivité, mais cela est un autre débat. Tout ceci n'est possible que par une attitude d'ouverture à autrui, comme le suggèrent Galichet (2001, 2002) et le MÉLS.

Ensuite, la participation citoyenne dans la société est-elle considérée en termes actifs ou non ? La conscience citoyenne que veut développer le MÉLS rompt avec la seule connaissance des institutions démocratiques ou le fait de bien agir (au sens de poser un geste prédéterminé et accepté socialement) dans son voisinage (comme le citoyen responsable de Westheimer et Kahne, 2004). Le MÉLS veut en effet éduquer des citoyens sachant délibérer, et ce, en présence de diversité d'idées, d'origines et d'intérêts divergents, d'où l'importance de se familiariser avec un contexte de pluralisme et d'être un citoyen participant de façon active. Parker (2008) associe cette éducation à l'engagement politique éclairé (p. 68). Ce but poursuivi par nos sociétés démocratiques, pour assurer leur

continuité, peut se décomposer en deux apprentissages : (1) l'engagement politique correspondant aux actions et aux rôles démocratiques (par exemple, voter, protester, délibérer, etc.) et (2) l'éclairement démocratique correspondant à la connaissance et à la compréhension des institutions ou des espaces publics qui permettent cet engagement (p. 68). Il faut donc, non seulement apprendre, mais il faut aussi mettre en pratique cette participation, et ce, dans un contexte de pluralisme.

Enfin, on doit mettre en œuvre une attitude réflexive face aux réalités sociales, aux actions et aux institutions démocratiques. Cela correspond, pour reprendre les mots de Westheimer et Kahne (2004), au citoyen orienté vers la justice, celui qui a développé une attitude réflexive et critique face aux réalités sociales qui l'entourent. Il ne s'agit pas de promouvoir une révolution ni l'adhésion à une idéologie (l'anarchie, le socialisme, le libéralisme, etc.), mais de rendre les citoyens autonomes, critiques et capables de participer intelligemment aux délibérations et à l'avancement d'une société. Toutefois, il faut préciser que le MÉLS, tout en faisant valoir, dans l'introduction du programme d'histoire (p. 295-297), l'importance de développer l'esprit critique, ne pousse pas la conscience citoyenne aussi loin que cela paraît. En effet, les critères d'évaluation de la conscience citoyenne se limitent à considérer la participation à la vie collective ou à comprendre l'utilité des institutions publiques (MÉLS, 2006, p. 349). Prenons le temps de remarquer les termes employés : *considérer, comprendre, établir, rechercher*. Ces termes ne font pas directement référence au développement intégral d'un esprit critique. Ainsi, le développement de la pensée critique des élèves devrait, pour le MÉLS, leur permettre simplement d'examiner et de participer aux institutions, mais pas nécessairement pour les remettre en cause.

Pour résumer, le développement de la conscience citoyenne peut être de différents niveaux. En effet, l'analyse et la description de plusieurs modèles expliquant la conscience citoyenne nous poussent à la considérer comme complexe, requérant des situations appropriées à son développement, autant théoriques que pratiques et pouvant aboutir à la formation de différents types de citoyen selon les objectifs poursuivis et les moyens mis en place. Nous retenons que trois aspects importants contribuent à l'évolution de cette conscience : (1) la place de l'individualité face à la collectivité, (2) le degré de la participation citoyenne et (3) le développement d'une attitude réflexive sur les rôles et les institutions démocratiques.

2.3. La discipline historique : fondements et méthode

Le programme du MÉLS a revisité la discipline historique en reformulant ses objectifs, mais aussi les apprentissages visés par rapport aux anciens programmes et par rapport aux nouvelles connaissances dans le domaine de l'éducation. Nous l'avons dit, trois compétences sont retenues pour bien former à la discipline historique : interroger les réalités sociales dans une perspective historique, interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

Trois éléments clés peuvent être dégagés de ces intitulés. Premièrement, la perspective historique, autrement dit, l'attitude réflexive que l'on exerce sur le passé, le temps et les traces que l'on peut étudier. Deuxièmement, la méthode qui permet de mettre en œuvre cette attitude réflexive de façon pratique. Troisièmement, l'attitude réflexive que développe la méthode historique permet, selon le MÉLS, le développement de la conscience citoyenne. Les deux premiers éléments seront approfondis maintenant et la relation entre la conscience citoyenne et l'utilisation de la méthode historique le sera à la partie 2.4 suivante.

2.3.1 La perspective ou pensée historique

La discipline historique permet de développer des « outils de réflexion qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique » (MÉLS, 2006, p. 337), mode de pensée qui est un composite d'attitudes, de méthodes et d'un langage propre à l'histoire. Nous discuterons donc en quoi la pensée historique est particulière. Enfin, nous analyserons les fondements de cette pensée.

Tout d'abord, il faut considérer l'histoire comme un mode de pensée particulier et, comme le rapporte Prost, développer cette attitude réflexive, c'est comme « apprendre à nager, c'est acquérir l'habitude de réfréner ses mouvements spontanés et de faire des mouvements contre nature » (1996, p. 65). Nos mouvements spontanés consisteraient à faire une lecture superficielle des choses qui nous entourent, à omettre la perspective du temps, à oublier qu'une situation est souvent plus complexe qu'on ne le pense et qu'il faut prendre le temps de l'interroger et de l'analyser. Faire de l'histoire, c'est aller à la source, comparer les versions, critiquer les témoignages, établir les faits. C'est ainsi changer le rapport que l'élève entretient avec le savoir historique : adhérer à une logique de raisonnement plutôt que de mémorisation, nous reviendrons plus loin sur l'écart entre le

raisonnement et la mémorisation. Cette idée, de l'utilité de l'histoire comme mode de pensée particulier, se retrouve souvent dans les écrits scientifiques.

Par exemple, Wineburg note que « ce n'est ni un processus naturel ni quelque chose qui apparaît soudainement dans notre développement psychologique* » (2001, p. 7), nous laissant entendre que ce mode de pensée doit s'apprendre. Martineau le remarque aussi : « initier les jeunes à l'histoire, c'est les introduire au mode de lecture bien particulier du présent qu'apporte la discipline historique » (1999, p. 134), découvrant la dimension d'un réinvestissement possible d'outils intellectuels développés par l'histoire dans des situations différentes.

De plus, Lee (2004) porte la réflexion un peu plus loin, démontrant aussi que faire de l'histoire ne résulte pas du sens commun et surtout qu'apprendre une version unique de l'histoire n'est pas valide. C'est bien au contraire de comparer des sources, des points de vue, des versions différentes de l'histoire et d'analyser des traces du passé qui peut prétendre à un développement d'outils intellectuels significatifs (p. 130). On ne fait plus de l'histoire pour savoir seulement ce qui s'est passé, mais pour enquêter, expliquer et réfléchir (Husbands, 1996, p.134). Or, la transmission d'un récit officiel a longtemps été le credo de l'utilisation de l'histoire à l'école. Ce changement de paradigme s'est récemment transposé en une pédagogie voulant équiper les élèves d'outils intellectuels que l'on regroupe sous l'appellation « pensée historique » (Laville, 2004). Qu'est-ce que ce mode de pensée a de si particulier ?

Le terme « histoire » vient du mot grec *historia* qui signifie « enquête ». Autrement dit, faire de l'histoire, c'est saisir, chercher le passé, interpréter des traces et essayer de s'y retrouver dans la masse de faits historiques. Les faits sont les matériaux principaux de l'historien, ce sont des preuves, mais au-delà de ceci, « il n'y a pas de faits sans questions, sans hypothèses préalables » (Prost, 1996, p. 75). Ce qui fait l'histoire, c'est l'intérêt que l'on porte pour le passé et il faut désormais distinguer sujet et objet.

En effet, « l'histoire est l'entreprise d'un sujet présent [...] une science active tendue vers un objet mort » (Ségal, 1992, p.45) : elle n'a donc pas de sens sans interrogations, ni investissement personnel. Or, cet investissement personnel met en jeu la scientificité de l'histoire. Le principe même d'une démarche scientifique est sa

* Traduction libre

reproductibilité, la possibilité de vérifier les résultats tout en tentant d'exclure les variables incontrôlables comme la subjectivité des individus. En histoire, c'est la démarche de l'historien qui est garante de cette prétention scientifique et qui vise davantage l'impartialité et la vérité en élucidant ses implications personnelles pour atteindre une meilleure rationalité (Prost, 1996, p. 99). Ainsi, la subjectivité sera toujours présente et est même nécessaire pour explorer de nouvelles interrogations ; ce qui importe, c'est « la combinaison d'un effort rigoureux vers l'objectivité et d'une conscience claire de la subjectivité » (Ségal, 1992, p. 46). En fait, il faut se départir d'une mémoire historique égocentrique et partielle, pour s'engager dans la compréhension d'un passé différent et cette altérité poussera l'historien vers l'objectivité (Pomian, 1999, p. 335). Dès lors, cette attitude historique remet en cause un savoir historique figé, déjà produit, préférant le processus de questionnement et de mise en perspective des réalités sociales qui nous entourent. Cette attitude, c'est aussi ne pas accepter une seule version du passé présentée en dogme irréfutable, mais plutôt de l'aborder avec une attitude réflexive et critique.

Cette attitude réflexive, sur des faits ou des sources historiques, est décomposée en trois niveaux de questionnement selon Husbards (1996, pp. 24-25) : (1) des questions simples du type « *qui est l'auteur ?* » pour permettre de rassembler des informations basées sur l'observation et la reconnaissance ; (2) des questions requérant un jugement de valeur du type « *est-ce que l'auteur de cette lettre est raisonnable de croire en... ?* » ; (3) des questions qui suscitent la compréhension et le raisonnement du type « *Quelle interprétation de ces événements peut-on déduire de ces faits rapportés ?* ». Ces trois niveaux permettent donc saisir les différents niveaux de complexité pour une réelle mise en œuvre de la perspective historique.

En somme, ce qui fait de la pensée historique une attitude qui sort du sens commun, c'est bien cet effort de rendre intelligibles les traces du passé en ayant une méthode de travail rigoureuse. Ainsi, comme Ségal le note, « l'éducation historique insère un effort de rationalité » (1991, p. 16) dans la mémoire, dans notre façon de percevoir le passé et surtout dans l'utilisation qu'on en fait. La pensée historique dépend donc des habiletés à travailler avec des sources de façon critique pour construire un savoir raisonné et argumenté par les preuves recueillies (Van Drie et Van Boxtel, 2008, p. 104). Cet effort varie en intensité et en complexité selon les niveaux de questionnement que l'on pose.

2.3.2 *La méthode historique*

Cette pensée historique est en quelque sorte le canevas dans lequel la pratique, les apprentissages seront réalisés. Par pratique, nous entendons ici méthode. Nous avons vu que le savoir historique est une construction, issue d'une question et alimentée par la recherche et l'interprétation de faits. Pour mieux comprendre la méthode historique, nous verrons tout d'abord ses postulats théoriques pour ensuite les illustrer par certaines études.

Le MÉLS définit la méthode historique par trois éléments (2006, p. 347). Premièrement, il faut établir les faits des réalités sociales en questionnant, en se documentant, en faisant un tri des informations, en identifiant acteurs et témoins. Deuxièmement, une fois les faits établis, il faut les expliquer en déterminant les liens qui existent entre les divers facteurs et causes, d'une part, et les conséquences qui en découlent, d'autre part. Troisièmement, l'interprétation des réalités sociales ainsi réalisée doit être relativisée et cette dimension critique de l'histoire garantit la rigueur scientifique de l'interprétation.

De plus, la méthode historique doit être approchée comme un apprentissage. La connaissance factuelle du passé ne suffit pas ; ce qui compte, répétons-le, c'est plutôt « la quantité et la qualité des expériences analytiques et critiques » (Martineau, 1999, p. 143) que les élèves auront en classe. Cette méthode peut se décomposer, selon Martineau, en quatre étapes : la formulation d'hypothèses, la recherche de données, l'analyse et l'interprétation des données et, enfin, la conclusion ou présentation des résultats.

La pensée historique qui encadre cette méthode permet alors de décrire les changements, de comparer et d'expliquer des faits historiques. Van Drie et Van Boxtel (2008) précisent que l'utilisation des sources est importante, mais aussi de les mettre en contexte, d'élaborer une argumentation interprétative rigoureuse et d'utiliser les concepts propres à l'histoire et à sa méthode.

Ainsi, nous retenons pour la méthode historique la définition suivante : c'est poser, raisonner et expliquer un problème à partir des sources et des faits historiques.

Proposer une méthode est utile, mais elle n'est pas pour autant infaillible et peut encore moins se poser en dogme. Sa valeur vient plus de son exercice et du cheminement qu'elle propose et « [...] d'un véritable accès [à son] sens de la part de l'élève » (Astolfi,

1997, p. 34). L'accès à cette méthode, autrement dit sa compréhension, est donc conditionné par les occasions répétées de l'exercer.

Dans la littérature anglophone, on retrouve plus souvent le concept de pensée historique que celui de méthode historique, mais qui englobe souvent des aspects pratiques qui ressemblent à ce que le MÉLS appelle la méthode historique. En effet, certains auteurs décrivent l'apprentissage d'habiletés liées à la pensée historique. Ces comportements sont souvent issus de l'étude et de l'analyse de documents historiques que nous appelons aussi sources. Nous nous limiterons aux cinq études suivantes qui dressent un portrait juste, récent et global de la situation.

Vansledright (2004) résume ces habiletés de travailler avec des sources historiques sous quatre aspects : (1) identifier une source, c'est d'abord connaître la nature de celle-ci (par exemple un article de journal, une image, son apparence, sa syntaxe, etc.) ; (2) attribuer correctement la source à un auteur, à un contexte social et à un but pour lequel la source est écrite ; (3) critiquer cette source selon la perspective de la situation sociale, culturelle et politique de l'auteur et (4) valider cette source par d'autres corroborant les faits exprimés. Cette procédure permet, selon l'auteur, de développer sa pensée historique, autrement dit de développer la méthode historique.

Tally et Goldenberg (2005) concluent que les élèves engagés dans de telles activités d'études de documents historiques effectuent un meilleur apprentissage d'outils d'analyse et d'interprétations transférables dans d'autres domaines. De plus, ces élèves reconnaissent qu'en utilisant de tels outils, ils se sentent plus actifs, se sont plus investis dans le processus d'apprentissage et ont réalisé qu'il y avait place, en classe d'histoire, à la discussion et à la construction personnelle de leurs savoirs. Ces résultats supportent les arguments du MÉLS quand il propose de mettre les élèves au centre de leurs apprentissages, ce que la méthode historique semble permettre.

Kholmeier (2003) mentionne que les habiletés reliées à la pensée historique sont en lien avec les stratégies d'enseignement. Dans son étude, elle a proposé une stratégie en trois étapes : (1) lire et interpréter des documents historiques, (2) avoir une perspective historique sur ces derniers et (3) écrire un récit historique. Ces étapes ont permis une amélioration de la perspective historique des élèves ayant développé des habiletés d'analyse et d'interprétation plus rigoureuses.

Cette idée (que les stratégies d'enseignement sont déterminantes pour permettre l'accès à la méthode historique) est aussi notée par Monte-Sano (2008). Dans cette recherche, il est discuté de l'approche différente de deux enseignants en histoire. Le premier organise le travail en classe autour de l'analyse, de l'interprétation de sources et de la rédaction d'essais sur un évènement historique à partir de ces sources. Le second organise son travail autour de la lecture d'un manuel et la mémorisation de faits historiques vérifiés par des examens ou la rédaction de résumés. Les résultats démontrent que les élèves du premier enseignant ont développé des habiletés d'écriture, de raisonnement et de critique plus avancées que ceux de l'autre groupe. De plus, il nous est rappelé que des occasions régulières d'exercer une telle méthode de travail sont nécessaires pour maîtriser la perspective historique et l'interprétation qui en est déduite (p. 1074).

Chowen (2006) a aussi relevé de tels signes d'amélioration par des pratiques guidées visant le développement d'habiletés induites par la pensée historique. Il a utilisé des documents historiques pour ce faire et a complété sa stratégie par des simulations historiques, des jeux de rôles et des discussions en classe. Il note, pourtant, que les élèves sont moins confiants lors de pratiques indépendantes et font peu de transfert de ces habiletés critiques, alors qu'elles ont été manifestées en classe. Il pose alors le problème de la rétention de ces habiletés dans d'autres contextes. Il faut donc non seulement guider ces apprentissages, mais surtout les consolider pour les rendre aussi significatifs dans d'autres contextes.

Quoique ces études soient concluantes, il faut noter que les résultats, d'une part, proviennent de petits groupes et, de l'autre, ont été obtenus dans un contexte étatsunien. Malgré ces limites, les résultats nous ont appris un peu plus sur les processus intellectuels qui se cachent derrière l'exercice de la méthode historique.

Pour résumer, la méthode historique est un apprentissage s'opérant dans une situation appropriée et dédiée à cet objectif. Les études citées ci-dessus démontrent que l'utilisation d'une méthode historique est bénéfique pour les élèves et qu'ils développent effectivement des habiletés intellectuelles de niveau supérieur comme exercer son esprit critique ou évaluer la crédibilité d'un document historique. Toutefois, ce sera bien le contexte d'apprentissage mis en place par l'enseignant, autrement dit des situations qui respectent l'essence de la perspective historique et de sa méthode de travail, qui fera la

différence. Il faut aussi s'assurer que de tels apprentissages soient consolidés pour permettre leur utilisation dans des contextes différents.

2.4 Méthode historique et conscience citoyenne

Jusqu'à présent, nous avons vu, d'un côté, la polysémie du concept de citoyenneté et, de l'autre, la pensée historique qui permet une démarche de raisonnement, la méthode historique. Comme nous l'avons déjà noté, le MÉLS présume d'un lien entre cette méthode de raisonnement et le développement de la conscience citoyenne. Cela mérite encore certains éclaircissements. Pour ce faire, nous organisons notre réflexion à partir de deux postulats que nous expliquerons : (1) la discipline historique forme une attitude réflexive réutilisable en contexte citoyen et (2) la discipline historique permet de comprendre le passé et d'y trouver des exemples à suivre ou non.

2.4.1 L'attitude réflexive

Pour discuter d'attitude réflexive, nous distinguerons d'abord deux façons d'utiliser l'histoire : (1) à des fins de mémorisation ou (2) à des fins de raisonnement.

Selon Laville (2000), l'histoire est trop souvent considérée comme un ensemble de faits passés et de dates importantes à faire mémoriser qui sont présentés dans « un récit fermé, destiné à mouler les consciences et à dicter les allégeances et les comportements » (p. 24). Pourtant, l'enseignement de l'histoire peut aussi permettre le développement d'une attitude réflexive envers les faits à l'aide d'une méthode rigoureuse qui doit être exercée par l'étude de « matières historiques ouvertes et variées plutôt que closes et déterminées » (p. 25).

Seixas (2000) observe également que l'histoire peut être utilisée de façon multiple. Il retient d'ailleurs les deux plus répandues. Premièrement, l'histoire peut servir à la transmission de savoirs, utilisation la plus répandue. C'est alors une histoire factuelle qui entretient une mémoire souvent pour conforter un ordre social ou participer à des justifications partisans. Deuxièmement, on peut, au contraire, aborder l'histoire comme une discipline, pour sa méthode de compréhension du passé privilégiant plus une attitude réflexive et critique. D'ailleurs, cette attitude réflexive met en place un autre rapport au savoir historique et à sa construction, un rapport de raisonnement plutôt que de mémorisation.

C'est en raison de cette démarche de réflexion que le MÉLS associe l'histoire à la citoyenneté. En effet, il faut que l'élève réalise « la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques » (MÉLS, 2006, p. 297). Le MÉLS prévoit que l'utilisation de la méthode historique encourage une attitude réflexive et critique, favorise l'investigation, la nuance dans ses propos et « contribue également à la construction de la conscience citoyenne » (p. 346). D'ailleurs, le programme définit la méthode historique premièrement comme une démarche intellectuelle rigoureuse qui sait raisonner, justifier et relativiser. Cette méthode est d'autant plus intéressante qu'elle devient, lorsqu'on la pratique, « [...] mobilisable et transférable [...] dans [des] situations nouvelles » que les élèves vivront (p. 295).

Si les liens entre le développement de la conscience citoyenne et l'utilisation de la méthode historique ne sont pas encore établis avec certitude, certaines recherches n'en démontrent pas moins que la méthode historique est accessible en classe et peut apporter les fruits prétendus par le MÉLS. En effet, l'enseignement de la méthode historique contribue au développement d'une attitude réflexive et critique chez les élèves (Kholmeier, 2003 ; Monte-Sano, 2008 ; Tally et Goldenberg, 2005 ; Vansledright, 2004). Cette attitude, quant à elle, favorise la construction de la conscience citoyenne à condition de se placer dans des situations d'apprentissage complexes, comme l'analyse de documents historiques, ceci développant des outils intellectuels transférables dans la vie de tous les jours et donc dans la vie civique (Brown, 2005), même si ce transfert n'est pas automatique et à la condition d'en donner le sens aux élèves (Chowen, 2006).

Malgré cette dualité, que ce soit à des fins de mémoire ou à des fins de raisonnement, l'histoire reste par essence citoyenne. D'ailleurs, les ensembles didactiques auront aussi cette essence citoyenne et leur contenu de formation devient tout aussi important. Comme on l'a déjà noté en discutant des manuels, ils sont porteurs des valeurs de la société et de la culture qui les ont produites (Esen, 2007 ; Ogawa et Field, 2006 ; Su, 2007 ; Thornton, 2006), ce que le ministère de l'Éducation note aussi (MÉLS, 2007, p. 3-4 ; MEQ, 1997, p. 34). En fait, ce sera la posture épistémologique de la discipline historique, telle que les ensembles didactiques la proposeront, qui sera déterminante. Si nous sommes en présence, d'un côté, d'un programme qui veut une attitude réflexive, critique, autonome et, de l'autre, d'ensembles didactiques qui s'en tiennent à la simple logique de transmission

d'un savoir historique, alors il y a contradiction. De la mémorisation d'un savoir à la construction critique d'un savoir, se creuse un très grand écart.

En fait, l'utilisation de la méthode historique permet cette construction critique d'un savoir, en cela que son utilisation permet de chercher, d'aller à la source et de se documenter avant de discuter et de présenter de l'information. Or, le MÉLS, quand il appelle à former des citoyens critiques face aux réalités sociales, veut justement favoriser le transfert des outils intellectuels développés par la méthode historique pour que les élèves puissent délibérer et prendre les meilleures décisions.

2.4.2 Relier le passé au présent

Lorsque le MÉLS discute de conscience citoyenne et d'histoire, un point important ressort : construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire, c'est aussi établir un rapport entre le passé et le présent (2006, p. 348). C'est pourquoi, il importe de mieux comprendre ce rapport et comment il peut s'établir en classe d'histoire.

L'histoire est utile pour les nombreux exemples contrastés de l'activité humaine à partir desquels elle permet d'induire des généralisations et d'établir un rapport avec le présent. Pour reprendre les mots de Martineau (1998b), ceci est nécessaire pour que les élèves adhèrent consciemment à la démocratie et comprennent ce qu'elle a de particulier, ses avantages et ses désavantages. Ceci est possible dans la mesure où l'histoire s'intéresse à la naissance et à l'évolution de la démocratie. Comme le note Osborne (2005), enseigner l'histoire, c'est faire connaître les essais et les réussites des hommes à former leur monde et inspirer les élèves à penser et à agir à leur tour. De ce point de vue, le MÉLS ajoute que l'élève peut alors établir « des liens entre l'action humaine et le changement social et [qu'il] prend conscience des fondements, des valeurs et des principes à l'origine de la démocratie » (p. 346). Ainsi, « c'est en comprenant l'importance de l'action humaine que l'élève construit sa conscience citoyenne » (p. 297) par les illustrations que l'histoire donne. L'utilité de l'histoire, ses concepts, sa méthode prend alors tout son sens dans le développement de la conscience citoyenne comme le présume le programme.

Pourtant, il faut noter que cette utilisation de l'histoire est souvent associée à un effort pour exacerber le sentiment nationaliste. Barton et Levstik (2004), tout en encourageant l'utilisation de l'histoire pour réfléchir sur les changements sociaux et favoriser la délibération commune, nous préviennent que cette fonction d'identification de

l'histoire peut générer des propos et des actions excluant certains groupes. Ils ajoutent tout de même que cette identification, bien que dangereuse, peut aussi permettre de rassembler et de former une identité plus stable puisqu'elle serait ancrée dans l'histoire et non seulement sur des convictions communes présentes.

Alors que le MÉLS propose de former des citoyens responsables, la dimension de la participation civique est tout aussi primordiale. L'histoire, en plus de faire réfléchir, illustre l'action humaine, le changement social, l'évolution de la démocratie. C'est bien de la participation qu'on parle ici. On ne peut se permettre de former des citoyens avec le complexe de Narcisse, centrés sur eux-mêmes et occupés à vivre l'instant (Martineau, 1998a, p. 39). L'histoire comme exemple devient matière à réfléchir, mais invite aussi à l'action.

C'est pourquoi le caractère « actif » d'un apprentissage revêt tant d'importance. On ne peut, en effet, s'attendre à la participation civique des élèves si des situations d'apprentissage ne les y ont pas habitués. La coopération, le débat, la simulation d'institutions démocratiques et la pratique d'actions démocratiques comme le vote sont des outils intéressants et nécessaires dans la formation à la participation collective dans un contexte de pluralisme comme le souhaite le MÉLS.

2.5. Rappel du problème spécifique et des objectifs de recherche

Nous avons vu que les préoccupations qui animent le programme du MÉLS ne sont pas neuves. En effet, les anciens programmes mettaient aussi l'accent sur l'éducation à la citoyenneté et l'utilisation de l'histoire comme méthode de raisonnement. Or, plusieurs recherches (Charland, 2003 ; Éthier, 2000 ; Martineau, 1999) ont démontré des résultats mitigés lors de l'application des ces anciens programmes. De nouveaux moyens ont été mis en place par le renouveau pédagogique pour corriger cette situation, dont la publication de nouveaux ensembles didactiques. Les recherches actuelles sur le nouveau contexte scolaire québécois sont peu nombreuses et concernent davantage le niveau primaire. C'est pourquoi nous nous interrogeons sur ce qui se passe au secondaire et plus particulièrement par l'analyse des ensembles didactiques qui ne s'est pas faite depuis la réforme.

Les ensembles didactiques sont une pièce centrale dans le dispositif enseignant, voire parfois un facteur déterminant de leur intervention. Il importe alors d'analyser ce

contenu pour vérifier leur qualité. En effet, nous avons démontré que les manuels transmettent un récit, des faits, des méthodes de travail, des biais dans les interprétations et il nous apparaît important de nous y intéresser, notamment à propos de l'exercice de la méthode historique et du développement de la conscience citoyenne.

Pour ce qui est de la conscience citoyenne, nous nous sommes arrêtés à une définition, après avoir décrit différentes conceptions de cette conscience. La citoyenneté est une compétence à développer par des situations appropriées et dédiées à cet objectif. Ainsi, la conscience citoyenne des élèves se construit et évolue selon trois aspects : (1) la place de l'individualité face à la collectivité ; (2) le degré de la participation citoyenne et (3) le développement d'une attitude réflexive sur les rôles et les institutions démocratiques.

Nous avons défini la méthode historique comme suit : poser, raisonner et expliquer un problème. Ce travail doit se faire selon la perspective historique qui nous invite à enquêter sur le passé pour le vérifier et, surtout, en permettre une interprétation juste et crédible. La formulation d'hypothèses, la recherche d'informations, la vérification de certains faits et le travail avec des sources historiques sont des étapes incontournables de l'exercice de la méthode historique.

Ensuite, le lien entre l'exercice de la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne n'est pas si évident. Il l'est dans la mesure où l'histoire est utilisée à des fins de raisonnement, non de mémorisation, et où le passé est rappelé au présent pour nous instruire par son exemple.

De tout ceci découlent nos objectifs de recherche pour le contenu des ensembles didactiques du premier cycle du secondaire en histoire : (1) analyser l'exercice de la méthode historique, (2) analyser le développement de la conscience citoyenne et (3) analyser la relation entre l'utilisation de la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne.

3. Méthodologie

Notre méthodologie s'organisera autour de trois parties. Premièrement, une discussion sur les différentes options envisagées pour créer notre méthodologie. Deuxièmement, la présentation et l'explication des indicateurs retenus pour démontrer la présence ou l'absence des différents aspects de nos objectifs de recherche, soit l'exercice de la méthode historique, le développement de la conscience citoyenne et le lien entre ces deux compétences. Troisièmement, nous présenterons et justifierons le choix de l'échantillon retenu pour notre recherche.

3.1 Discussion méthodologique

Rappelons d'abord notre objectif principal de recherche : analyser la relation entre l'utilisation de la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne. Pour saisir cette relation, plusieurs options s'offraient à nous.

Tout d'abord, nous pouvions construire nos propres indicateurs de la présence de la méthode historique et de la conscience citoyenne. En effet, bien que les intitulés du programme restent insuffisamment développés, il était possible d'en faire ressortir certains traits caractéristiques comme « l'exercice d'une analyse critique de ses sources » ou bien « faire preuve de nuance dans ses propos » (MÉLS, 2006, p. 347). Toutefois, il nous sembla plus pertinent d'élargir nos vues avec d'autres caractéristiques.

Ensuite, il était aussi envisageable de reprendre les indicateurs de Westheimer et Kahne (2004). Pourtant, cela nous limitait à l'aspect citoyen de notre recherche alors que le MÉLS lie citoyenneté et méthode historique. De plus, leur contexte d'application était trop différent du nôtre puisque leur recherche s'était opérée dans des programmes dédiés spécialement à l'exercice citoyen et analysait donc des aspects plus pratiques.

Finalement, la reprise de la méthode dans Éthier (2000) était aussi intéressante. En effet, son contexte d'opérationnalisation est très semblable au nôtre puisque son corpus se composait de manuels d'histoire au secondaire. Bien que sa méthode tienne compte des anciens programmes et, par conséquent, d'objectifs différents dans leur formulation de ceux

d'aujourd'hui, certains indicateurs sont tout à fait liés au contexte actuel, étant donné que les finalités des deux programmes sont analogues, comme nous l'avons démontré plus haut.

Dans ce travail, la voie privilégiée sera de combiner ces options, puisque nos objectifs sont multiples. Ainsi, l'utilisation de la méthode historique utilisera certains indicateurs, le développement de la conscience citoyenne en emploiera d'autres et la relation entre ces deux compétences, aussi.

3.2 Indicateurs retenus

À la lecture de différents travaux portant sur l'analyse de manuels (par exemple Éthier, 2006 ou Alridge, 2006), nous avons constaté que ces derniers se basaient sur une série d'indicateurs manifestant la présence ou l'absence de certains concepts. C'est pourquoi nous avons élaboré et sélectionné certains indicateurs afin d'analyser le contenu des ensembles didactiques selon nos objectifs de recherche.

Les indicateurs retenus seront répartis en trois unités de codage, à savoir (1) l'exercice de la méthode historique, (2) le développement de la conscience citoyenne et (3) la relation entre ces deux compétences.

Ensuite, nous devons choisir quel contenu serait le plus approprié pour une telle analyse. En effet, les ensembles didactiques sont composés de textes, d'iconographies, d'exercices, de questions, etc. Considérant que notre objectif est de vérifier l'exercice de la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne, il nous semble évident de chercher du côté plus pratique du manuel. Cet aspect se manifeste plus particulièrement dans les situations d'apprentissage proposées et dans leur forme la plus simple, les consignes.

Nous mettons donc de côté tout l'aspect narratif des manuels pour deux raisons. Premièrement, comme Laville (1984), Lebrun (2006) ou Alridge (2006) l'ont noté, le récit du manuel est souvent figé et présenté en vérité exclusive, ce qui tait les conditions de production du savoir historique et le raisonnement qui le soutient. Ces processus dissimulés n'incitent donc pas les élèves à raisonner sur ces propos, mais plutôt à lire le récit pour retrouver simplement les faits importants sans faire de liens entre eux (Paxton, 2002, p. 234). Pour les nouveaux ensembles didactiques en histoire, le caractère dogmatique du récit n'est pas démontré. Toutefois, ceci est accessoire à notre recherche. Ainsi, ce silence

ou plutôt ce processus dissimulé ne nous indique pas et ne démontre pas aux élèves de façon claire l'exercice de la méthode historique ou le développement de la conscience citoyenne.

Deuxièmement, en faisant ce choix, nous restons conscient que souvent les consignes sont dépendantes du récit explicatif et que donc nous ne pourrions pas analyser les consignes sans analyser aussi le récit. Or, nous nous en tenons aux consignes, puisque leurs objectifs sont d'exercer, de développer, de guider, de vérifier un apprentissage, alors que le récit se limite à expliquer sans vérifier quels ont été les apprentissages effectués. Ce qui nous intéresse est bien de vérifier les objectifs d'apprentissage qui sont évidents dans les consignes, mais qui transparaissent moins dans le récit. Il est envisageable de lire entre les lignes du récit, mais nous ne le faisons pas justement à cause de la complexité d'établir avec certitude les objectifs cachés du récit, alors que les consignes sont beaucoup plus transparentes.

Nous entendons par consigne une directive de travail sur un objet donné. La plupart du temps, elle prend la forme d'interrogation et requiert la recherche et la formulation d'une réponse sous forme de texte, de tableaux, de schémas ou autres. Elle est parfois sous la forme impérative et requiert aussi la production d'un travail. De plus, les consignes sont facilement repérables, puisqu'elles sont toujours placées en exergue d'un texte, de sources iconographiques ou autres. Ces consignes sont d'ailleurs souvent numérotées et encadrées ou l'accent est mis sur elles par une autre couleur ou une autre police de caractère.

Ainsi, chaque consigne sera codée selon la catégorie à laquelle elle appartient. De plus, une consigne peut aussi se faire attribuer plusieurs codes, si cette consigne répond aux différents critères de plusieurs codes. Il faut noter aussi que les codes décrits plus bas sont organisés selon un schème positif ou négatif (CR1 ou CR1-), mais non selon un schème présent ou absent. Autrement dit, si un code (CR1) ne correspond pas pour une consigne, elle n'est pas codée négativement (CR1-), elle n'est tout simplement pas codée selon ce type (CR1 ou CR1-), mais elle répondra aux critères d'un autre code (par exemple CR2).

3.2.1 La méthode historique

L'exercice de la méthode historique nous sera démontré par les consignes proposées. Il convient donc de catégoriser ces consignes puisque leur variété et leur complexité sont envisageables.

Il est aussi important de noter que les consignes peuvent être de complexité graduelle. L'exercice de la méthode se vérifiera dans l'apprentissage graduel alimenté par des consignes variables et de plus en plus complexes. Nous prévoyons donc de retrouver des consignes qui mettront en œuvre les postulats de la méthode historique et d'autres, moins ou pas du tout.

Ces postulats sont décrits en partie par la composition de la compétence 2 du programme (MÉLS, 2006, p. 347) : établir les faits, les expliquer et relativiser son analyse. Pour saisir la complexité de la mise en œuvre de la méthode historique, il est utile d'étendre quelque peu ces postulats. Nous pensons qu'il sera plus riche de regrouper des indicateurs en quatre catégories. Ces catégories, utilisées par Éthier (2000, 2006), reprennent les indicateurs correspondant à la démarche d'apprentissage suggérée par le MÉQ dans le programme précédent. Cette démarche devait être réflexive, historique, synthétique et active. De cette démarche, nous retenons surtout la catégorisation dans laquelle nous incluons les énoncés du programme actuel et d'autres, issus du cadre conceptuel. Voici donc nos quatre catégories principales : (1) réflexive, (2) historique, (3) synthétique et (4) active.

La catégorie réflexive

Dans le cadre conceptuel, nous avons vu que la méthode historique est avant tout un effort en vue de saisir le passé par un questionnement, mais aussi de le rendre intelligible par une interprétation rigoureuse. Une démarche est réflexive si elle permet de réfléchir sur une situation, de dégager des conséquences ou d'identifier des ruptures (Éthier, 2000, p. 187). Or, la méthode historique, selon le MÉLS, c'est justement de raisonner sur un problème (2006, p. 342 et p. 346). Ainsi, nous retenons l'indicateur réflexif puisqu'il servira à juger si une situation d'apprentissage permet réellement un raisonnement sur une réalité sociale.

Dans le détail, trois sous-catégories sont retenues. Premièrement, les consignes débouchent-elles sur l'utilisation de faits, de concepts en les justifiant, les commentant (CR1) ou bien les consignes débouchent-elles sur une opinion, ne font-elles que décrire ou évoquer un fait, un concept (CR1-) ?

Deuxièmement, la consigne permet-elle une explication détaillée, une argumentation (CR2) ou la réponse se résume-t-elle à des informations à repérer dans le

manuel et à reproduire (CR2-) ? Autrement dit, une consigne demandant une certaine réflexion et surtout la construction personnelle d'un savoir historique à partir de documents n'est pas du même niveau qu'une question de repérage et de transcription d'une réponse qui se trouve mot pour mot dans le manuel. En effet, le modèle de Husbands (1996), décrivant les niveaux de complexité du questionnement historique, catégorise le premier cas de figure comme le niveau supérieur de raisonnement et le deuxième cas comme le premier niveau de simple repérage de l'information. Nous tenons tout de même à noter que le repérage d'information n'est pas pour autant négatif ou à exclure, mais au contraire c'est un point de départ intéressant pour développer une explication plus complexe par la suite. Le problème qui nous apparaît plus inquiétant serait le fait de rester au niveau du repérage et c'est pourquoi nous trouvons incontournable de mesurer la proportion des consignes du type repérage par rapport à celles qui demandent une explication approfondie de la part de l'élève.

Troisièmement, l'élève peut-il faire preuve de nuance dans ses propos, peut-il user d'esprit critique sur une situation donnée (CR3) ou bien ne réfléchit-il pas sur sa démarche, ses explications (CR3-) ? Nous avons vu que la construction du savoir historique est associée à une certaine mesure de subjectivité (Prost, 1996, Ségal, 1991); il est donc important de prendre ce recul sur son travail, sa réflexion pour donner un caractère crédible et rigoureux à sa démarche.

Tableau I - Les consignes réflexives pour le développement de la méthode historique

(CR) Réflexives	CR1 s'appuie sur faits, concepts (justifier, commenter)	CR2 explique, argumente (pourquoi, comment)	CR3 nuance ses propos, fait preuve d'esprit critique
	CR1- opinions, n'utilise pas les faits ou concepts (décrire, indiquer, évoquer)	CR2- repérage d'informations, description d'un fait (lire manuel et copier-coller réponses)	CR3- ne réfléchit pas sur sa démarche, son analyse, ses explications

La catégorie historique

Une démarche est historique si elle tient compte de la perspective historique, autrement dit, si la démarche propose d'analyser et d'interpréter des sources de première main ou bien de rechercher de l'information pertinente pour un problème donné (Éthier, 2000, p. 187). La deuxième compétence disciplinaire, à savoir utiliser la méthode

historique, prévoit cette démarche de recherche, d'analyse et d'interprétation de sources. Donc, l'indicateur historique retiendra si la démarche propose d'utiliser la méthode historique par l'intermédiaire de la recherche, de l'analyse et de l'interprétation d'informations.

Trois sous-catégories nous permettront de mieux la décrire. Premièrement, y a-t-il une formulation d'hypothèses, une recherche, une organisation de l'information (CH1) ou non (CH1-) ? Par exemple, l'élève devrait avoir l'occasion de se documenter sur divers aspects pour respecter le principe de rompre avec une version officielle, unique (Laville, 2004, Seixas, 2000) et de permettre un vrai travail d'enquête (Husbands, 1996 ; Prost, 1996).

Ensuite, la consigne permet-elle d'établir le rapport entre le passé et le présent (CH2) ou non (CH2-) ? Il s'agit en somme de savoir si la perspective historique est considérée. Certaines situations d'apprentissage devraient comprendre cet aspect de relier passé et présent par des concepts, des facteurs, des documents historiques pour démontrer la continuité et les ruptures de l'histoire.

Pour terminer, y a-t-il utilisation de documents, de sources de première main, cartes, images pour appuyer un fait ou alimenter une réflexion (CH3) ? Sinon, l'utilisation de documents ne sert-elle qu'à illustrer des propos (CH3-) ? Comme nous l'avons déjà noté, l'exercice de la méthode historique suppose l'utilisation, l'analyse de documents, qu'ils soient sous forme de texte ou qu'ils soient iconographiques. En effet, il a été démontré que l'analyse de documents favorisait l'apprentissage d'outils réflexifs (Kholmeier, 2003 ; Monte-Sano, 2008 ; Tally et Goldenberg, 2005). De plus, Vansledright note que le travail avec des sources historiques est la condition *sine qua non* de la pensée historique (2004, p. 231). Nous trouvons alors important d'analyser et de distinguer ce qui est demandé lors de l'utilisation de documents : un outil de réflexion ou de simple illustration. Notons en passant que nous ne rejetons pas les avantages d'illustrer ses propos par des documents, mais nous trouvons tout aussi important de distinguer cette utilisation, de celle qui est axée sur le développement d'une réflexion.

Tableau II - Les consignes historiques pour le développement de la méthode historique

(CH) Historiques	CH1 formulation d'hypothèses, recherche informations	CH2 établit rapport passé/présent (liens causes/conséquences, explique le présent par le passé)	CH3 Utilisation de documents, sources pour appuyer un fait, alimenter une réflexion
	CH1- pas ou peu de recherche, d'analyse	CH2- pas de perspective historique	CH3- Utilisation des documents comme illustration

La catégorie synthétique

Une démarche est synthétique si elle permet de mettre en relation des concepts, des informations, des causes et des conséquences (Éthier, 2000, p. 187). Autrement dit, l'élève doit pouvoir synthétiser et réorganiser son information. Le nouveau programme demande que l'élève mette en relation les faits, les concepts historiques et construise une argumentation cohérente (MÉLS, 2006, p. 346-347). L'indicateur servira donc à identifier si la situation d'apprentissage permet de synthétiser, de mettre en relation des informations.

La consigne permet-elle d'expliquer des liens, des facteurs, des conséquences (CS1) ou bien la consigne ne demande-t-elle que de décrire ces liens, mais sans les expliquer (CS1-) ?

La consigne permet-elle de comparer des différences ou des similitudes dans certaines situations, certains faits, certaines époques, etc. (CS2) ? Sinon, la consigne ne permet-elle pas la comparaison ou est-elle minimaliste, sans donner d'explications (CS2-) ?

Finalement, la consigne permet-elle de faire le point, de résumer ce qui a été appris (CS3) ou non (CS3-) ? Nous considérons qu'un travail s'achève souvent par la production d'un texte ou d'une présentation. Il nous semble donc important de mesurer s'il y a une préparation à ce travail final par l'entremise de résumé ou de rassemblement des idées ou des faits.

Tableau III - Les consignes synthétiques pour le développement de la méthode historique

(CS) Synthétiques	CS1 explique des liens, des facteurs, des conséquences	CS2 Compare différences / similitudes	CS3 Résume, fais le point
	CS1- décrit des liens sans les expliquer	CS2- Pas de comparaison ou minimaliste (sans explications)	CS3- Pas de résumé

La catégorie active

Une démarche est active si elle met l'élève au centre de son apprentissage. L'élève est-il en situation de résoudre un problème historique ? L'élève coopère-t-il avec d'autres élèves ? Y a-t-il place à la discussion, au débat ? Le MÉLS prévoit que l'élève cherche, observe, interroge, interprète (2006, p. 342). L'indicateur actif jugera si la situation permet une discussion ou une situation de coopération avec d'autres élèves (Éthier, 2000, p. 187). Nous notons que ces deux indicateurs ne sont pas les seuls indicateurs d'un apprentissage actif, mais nous nous en tenons à la définition précédente de Éthier (2000, p. 187). De plus, nous remarquons que ces éléments sont relatifs à l'exercice de la méthode historique, dans le sens qu'ils favorisent cet exercice, mais n'en sont pas les fondements incontournables.

Il faut remarquer que nous ne retenons pas de volet négatif pour ces indicateurs, puisque nous voulons simplement vérifier la présence de la coopération ou de situation de débat. En effet, s'il n'existe pas de consignes permettant la coopération ni de consignes favorisant la compétition, nous n'aurons tout simplement aucun code CA1 et il devient alors inutile de coder leur absence par un code négatif.

Tableau IV - Les consignes actives pour le développement de la méthode historique

(CA) Actives	CA1 coopération	CA2 débat, argumentation
---------------------	------------------------	---------------------------------

3.2.2 La conscience citoyenne

Nous avons déjà remarqué que le MÉLS corrélait le développement de la conscience citoyenne avec l'utilisation de l'histoire et de ses instruments de réflexion et d'interprétation. Nous supposons que certaines situations d'apprentissage seront consacrées à cette troisième compétence et nous pensons donc utile de disposer d'indicateurs spécifiques à ces situations.

Dans le cadre conceptuel, nous avons conclu la partie sur la citoyenneté par une figure (voir figure 1, p. 25) représentant les différents niveaux de conscience citoyenne que nous avons retenus. Nous aurons donc les mêmes catégories pour nos indicateurs à savoir le degré d'ouverture à autrui, de participation à la vie collective et d'attitude réflexive.

L'ouverture à autrui

Nous entendons, par ouverture à autrui, la mise en place de conditions favorables au développement ou à la manifestation d'une attitude d'écoute, de débat, de délibérations avec d'autres élèves (O1) ou non (O1-). Être ouvert à autrui, ce sera aussi être capable

d'expliquer les fondements de son identité (O2), qu'ils soient historiques, politiques, sociaux, etc. Nous précisons le degré en différenciant « expliquer » qui suppose une compréhension approfondie, et « indiquer » (O2-) qui démontre des lacunes dans la compréhension des fondements identitaires ou bien qu'ils ne sont que simplement décrits.

Tableau V - Les consignes ouverture à autrui et pluralisme pour le développement de la conscience citoyenne

(O) Ouverture à autrui, pluralisme	O1 Débat - Écoute	O2 Explique fondements identitaires
	O1- Pas de place à la discussion et à l'écoute	O2- Indique fondements identitaires

Qualification à la vie collective

Pour ce qui est de la participation à la vie collective, deux sous-catégories sont retenues. Premièrement, propose-t-on de mettre en pratique des actions et des rôles démocratiques (VC1) ou bien évoque-t-on simplement le rôle des actions et des institutions démocratiques (VC1-) ? La distinction entre mettre en pratique et simple évocation nous semble pertinente puisque, pour Parker (2008), une mise en pratique favoriserait autant l'exercice citoyen que ne le ferait la simple évocation théorique. En effet, il faut assurer un équilibre entre la connaissance et la pratique si nous voulons éduquer des citoyens actifs.

Deuxièmement, les actions proposées sont-elles collectives (VC2) ou individuelles (VC2-) ? Cette distinction nous semble aussi importante dans le contexte de pluralisme de nos sociétés. En effet, les situations proposées par les ensembles didactiques peuvent favoriser, soit une délibération commune, soit la défense des intérêts individuels.

Tableau VI - Les consignes qualification à la vie collective pour le développement de la conscience citoyenne

(VC) Qualification à la vie collective	VC1 Simulation institutions, actions démocratiques	VC2 Action collective
	VC1- Évoque rôle institutions, actions possibles	VC2- Action individuelle

L'attitude réflexive

Pour terminer, l'attitude réflexive sera mesurée par deux sous-catégories. Tout d'abord, y a-t-il réflexion, critique des institutions, de leurs limites, de leurs avantages et des enjeux qu'elles suscitent (AR1), ou non (AR1-) ? Ensuite, cette réflexion se retrouve-t-elle aussi au niveau de la participation sociale (AR2) ou non (AR2-) ?

Tableau VII - Les consignes réflexives pour le développement de la conscience citoyenne

(AR) Attitude réflexive	AR1 Réflexion sur les institutions, limites, enjeux	AR2 Réflexion sur la participation sociale, limites, enjeux
	AR1- Pas ou peu de réflexion sur institutions	AR2- Pas ou peu de réflexion sur participation sociale

3.2.3 La relation entre méthode historique et conscience citoyenne

Pour vérifier cette relation, nous utiliserons encore les situations dédiées explicitement au développement de la conscience citoyenne. Nous aurons trois sous-catégories.

En premier lieu, la situation requiert-elle l'utilisation de concepts, de faits historiques abordés pour une réalité sociale (T1) ou non (T1-) ? Il paraît vraisemblable que, si aucune utilisation de concepts ou de savoirs historiques n'est opérée au niveau du développement de la conscience citoyenne, on ne pourra pas vraiment discuter de relation entre méthode historique et conscience citoyenne.

Dans cette optique, cette utilisation se fait-elle aussi au niveau méthodologique (T2) ou non (T2-) ? Donc, nous devrions retrouver la formulation d'hypothèses, la recherche et l'utilisation de documents ou l'exercice de son esprit critique.

En dernier lieu, considère-t-on la perspective historique dans ces situations (T3) ou non (T3-) ? L'explication de problèmes sociaux, politiques devrait se formuler selon un rapport au passé.

Tableau VIII - Les consignes sur l'utilisation de la méthode et des savoirs historiques pour le développement de la conscience citoyenne

(T) Utilisation de la méthode et des savoirs historiques	T1 Utilisation concepts liés à l'objet de conscientisation	T2 Utilisation de la méthode historique (hypothèse ? utilisation document ? esprit critique ?)	T3 Établit rapport passé/présent et l'explique
	T1- N'utilise pas de concepts historiques	T2- N'utilise pas la méthode	T3- Ne fait pas de rapport passé/présent ou ne l'explique pas

3.3 Échantillon retenu

L'analyse des données recueillies par les indicateurs précédents sera une analyse mixte : une analyse qualitative lors du codage des unités de situations d'apprentissage; en

second lieu, une analyse quantitative par la comptabilité des indicateurs démontrant leur importance ou leur absence. Nous avons aussi pensé à mesurer la surface occupée selon la méthode utilisée par Éthier (2000), mais la surface occupée d'une consigne ne nous renseigne pas sur sa complexité. Le dénombrement suffira.

Nous retenons pour cette recherche les ensembles didactiques du premier cycle du secondaire en raison de leur contenu et de leur utilisation déjà répandue dans les milieux scolaires. De plus, la troisième compétence à développer pour le second cycle est de consolider l'exercice de la citoyenneté, ce qui suppose que le processus s'est amorcé au premier cycle, d'où l'intérêt pour le premier cycle. Ainsi, les cinq ensembles didactiques suivants seront pris en compte puisqu'ils figurent sur la liste des manuels approuvés par le MÉLS et le BAMD (Bureau d'approbation du matériel didactique) et sont donc les seuls susceptibles d'être utilisés largement :

Tableau IX - Liste des manuels et de leurs guides approuvés par le MÉLS pour la 1^{ère} année du 1^{er} cycle du secondaire

BLOUIN, Claude et Jean ROBY (2005a). <i>L'Occident en 12 événements, 1er cycle, Manuel de l'élève</i> . Volume 1A, Laval, Éditions Grand Duc HRW, 232 p.
BLOUIN, Claude et Jean ROBY (2005b). <i>L'Occident en 12 événements, 1er cycle, Guide d'enseignement</i> . Volumes 1A-2A, Laval, Éditions Grand Duc HRW, 583 p.
DALONGEVILLE, Alain et coll. (2005a). <i>Regards sur les sociétés, 1er cycle, Manuel de l'élève</i> . Volume 1, Anjou, Québec, Éditions CEC, 270 p.
DALONGEVILLE, Alain et coll. (2005b). <i>Regards sur les sociétés, 1er cycle, Guide d'enseignement</i> . Volumes 1 et 2, Anjou, Québec, Éditions CEC, 528 p.
LAMARRE, Line et coll. (2005a). <i>Réalités, 1er cycle, Manuel de l'élève</i> . Volume 1A, Montréal, ERPI, 179 p.
LAMARRE, Line et coll. (2005b). <i>Réalités, 1er cycle, Guide d'enseignement</i> . Volumes 1A-2A et 1B-2B, Montréal, ERPI, 811 p.
LAVILLE, Christian et Geneviève THERRIAULT (2005a). <i>D'hier à demain, 1er cycle, Manuel de l'élève</i> . Volume A, Montréal, Graficor Chenelière Éducation, 340 p.
LAVILLE, Christian et Geneviève THERRIAULT (2005b). <i>D'hier à demain, 1er cycle, Guide de l'enseignement</i> . Volume A, Montréal, Graficor Chenelière Éducation, 374 p.
LORD, France et Jean LÉGER (2006a). <i>Histoire en action, 1er cycle, Manuel de l'élève</i> . Volume 1, Mont-Royal, Québec, Thomson Groupe Modulo, 252 p.
LORD, France et Jean LÉGER (2006b). <i>Histoire en action, 1er cycle, Guide d'enseignement</i> . Volume 1, Mont-Royal, Québec, Thomson Groupe Modulo, 193 p.

Pour les besoins de la recherche, nous limiterons l'analyse à une seule réalité sociale correspondant à un seul chapitre : « Une première expérience de démocratie (Athènes, Vème siècle av. J.-C.) ». Ce chapitre est commun à tous les

ensembles didactiques. Nous le retenons en raison de la richesse de son contenu, directement liée à la citoyenneté et à la naissance de la démocratie. Cette période de naissance s'impose à l'esprit pour démontrer le changement social et l'évolution de la démocratie. Ces chapitres représentent 255 pages des manuels et 312 pages des guides d'accompagnement, pour un total de 567 pages à analyser.

La masse de la « population » de référence (l'ensemble des chapitres des cinq manuels totalise 1273 pages, sans compter les pages des guides d'accompagnement qui sont de l'ordre de 2489 pages, soit un total de 3762 pages) nous oblige à en extraire un échantillon par la sélection d'un chapitre commun à ces ensembles qui représente environ 15% de la totalité des pages des ensembles.

Afin d'assurer la fidélité de nos résultats, nous avons codé une première fois les données, pour ensuite reprendre l'opération après quatre mois. Dans l'intervalle, nous avons demandé les services de juges externes, pour vérifier la fidélité de nos résultats. Cette fidélité sera expliquée et décrite dans le chapitre consacré à l'analyse des résultats.

4. Présentation des résultats

À la suite de notre recherche, nous avons compilé plusieurs données rassemblées dans des tableaux. Pour plus de clarté, nous allons présenter nos résultats sous forme de graphiques. Ces derniers seront, pour la plupart, découpés en secteurs et en pourcentage.

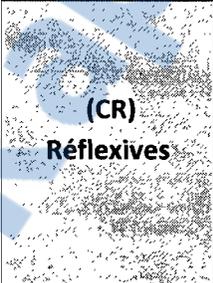
Notre présenterons d'abord les données propres aux différents manuels. Nous communiquerons ensuite les données spécifiques des différents guides d'accompagnement. Nous dresserons enfin un portrait global des données composées de l'ensemble du matériel, c'est-à-dire les données mixtes sur les manuels et sur les guides d'accompagnement.

Nous présentons séparément les données des manuels et des guides d'accompagnement puisque leur contenu n'est pas nécessairement identique et présente parfois des différences que nous discuterons lors de l'interprétation des résultats.

Avant de procéder à cette présentation, nous rappelons, dans les tableaux ci-dessous, l'ensemble de nos codes et de leur signification. Pour le reste de ce travail, nous recourrons donc à ces appellations sans répéter leur signification à chaque fois, sauf à la première occurrence présentée. De plus, à chaque première occurrence d'un code présenté, nous l'accompagnerons d'un exemple de consigne extrait aléatoirement de notre échantillon. Par la suite, nous citerons un exemple pour les codes les plus importants en nombre pour chacune des catégories de consigne jusqu'à saturation.

Ce premier tableau (tableau X) rassemble les codes servant à démontrer la présence ou l'absence de différents aspects de la méthode historique apparents dans les consignes des ensembles didactiques.

Tableau X - Récapitulatif des codes concernant l'exercice de la méthode historique

 <p>(CR) Réflexives</p>	<p>CR1 s'appuie sur faits, concepts (justifier, commenter)</p>	<p>CR2 explique, argumente (pourquoi, comment)</p>	<p>CR3 nuance ses propos, fait preuve d'esprit critique</p>
	<p>CR1- opinions, n'utilise pas les faits ou concepts (décrire, indiquer, évoquer)</p>	<p>CR2- repérage d'informations, description d'un fait (lire manuel et copier-coller réponses)</p>	<p>CR3- ne réfléchit pas sur sa démarche, son analyse, ses explications</p>

(CH) Historiques	CH1 formulation d'hypothèses, recherche informations	CH2 établit rapport passé/présent (liens causes/conséquences, explique le présent par le passé)	CH3 Utilisation de documents, sources pour appuyer un fait, alimenter une réflexion
	CH1- pas ou peu de recherche, d'analyse	CH2- pas de perspective historique	CH3- Utilisation des documents comme illustration
(CS) Synthétiques	CS1 explique des liens, des facteurs, des conséquences	CS2 Compare différences / similitudes	CS3 Résume, fais le point
	CS1- décrit des liens sans les expliquer	CS2- Pas de comparaison ou minimaliste (sans explications)	CS3- Pas de résumé
(CA) Actives	CA1 coopération		CA2 débat, argumentation

Ce deuxième tableau (tableau XI) rassemble les codes concernant les situations d'apprentissage spécifiques au développement de la conscience citoyenne.

Tableau XI - Récapitulatif des codes concernant le développement de la conscience citoyenne et lien entre les compétences méthode historique et conscience citoyenne

Ouverture à autrui, pluralisme	O1 Débat - Écoute	O2 Explique fondements identitaires	
	O1- Pas de place à la discussion	O2- Indique fondements identitaires	
Qualification à la vie collective	VC1 Simulation institutions, actions démocratiques	VC2 Action collective	
	VC1- Évoque rôle institutions, actions possibles	VC2- Action individuelle	
Attitude réflexive	AR1 Réflexion sur les institutions, limites, enjeux	AR2 Réflexion sur la participation sociale, limites, enjeux	
	AR1- Pas ou peu de réflexion sur institutions	AR2- Pas ou peu de réflexion sur participation sociale	
Utilisation de la méthode et des savoirs historiques	T1 Utilisation concepts liés à l'objet de conscientisation	T2 Utilisation de la méthode historique (hypothèse ? utilisation document ? esprit critique ?)	T3 Établit rapport passé/présent et l'explique
	T1- N'utilise pas de concepts historiques	T2- N'utilise pas la méthode	T3- Ne fait pas de rapport passé/présent ou ne l'explique pas

Les graphiques par secteurs sont présentés en pourcentage et en deux parties (c'est-à-dire deux cercles entiers). La première partie (à gauche) présente les pourcentages supérieurs à 3% et la deuxième partie (à droite), ceux inférieurs à 3%. Nous procédons ainsi

pour garder plus de clarté dans les graphiques à secteurs, vu que certains de nos codes ont des proportions inférieures à 3%.

4.1. L'ensemble des données

4.1.1. L'ensemble des consignes pour chaque manuel

Les figures 2 et 3 présentent l'ensemble des consignes codées par notre méthode dans le manuel de Blouin et Roby (2005a).

Figure 2 – Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le manuel de Blouin et Roby (2005a)

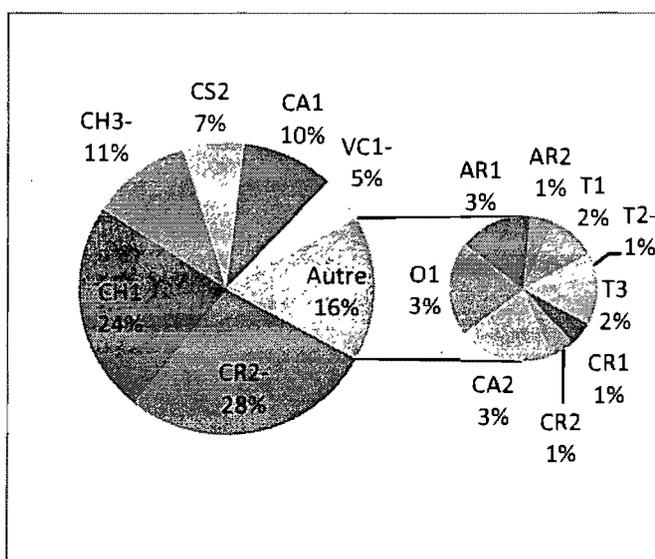
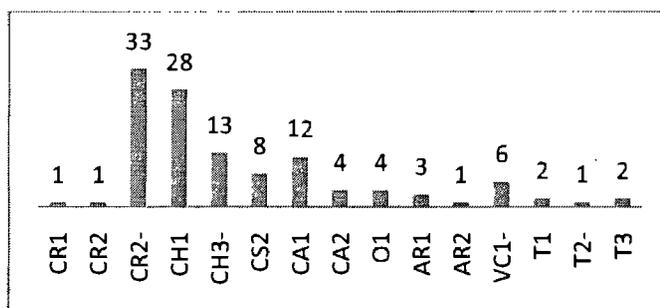


Figure 3 – Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le manuel de Blouin et Roby (2005a)



Nous retrouvons dans la catégorie des consignes réflexives : 1 CR1 (1%) qui argumente à partir de concepts ou de faits (« *À ton avis, qui de Socrate ou de Platon a eu le plus d'influence sur la démocratie athénienne de son temps ? Note tes arguments* », p. 175), 1 CR2 (1%) qui explique ou définit les faits (« *Formulez une définition de la démocratie qui convient à la majorité des élèves* », p. 152) et 33 CR2- (28%) qui ne

permettent pas une réflexion développée et se limitent à du repérage d'informations (« *Énumère les faits marquants qui ont favorisé la mise en place de la démocratie en indiquant les années* », p. 156).

Dans la catégorie des consignes historiques, nous avons 28 CH1 (24%) qui permettent l'exercice de la méthode historique (« *Fais une recherche pour déterminer les causes des guerres médiques* », P. 187) et 13 CH3- (11%) qui n'utilisent des documents que pour l'illustration des propos ou qui ne développent pas une réflexion (« *Sur la carte muette, colorie le territoire actuel occupé par la Grèce* », p. 157).

Pour la catégorie synthétique, nous avons obtenu 8 CS2 (7%) qui comparent des différences et des similitudes (« *Compare le régime politique athénien avec celui des Perses achéménides en utilisant un tableau semblable à celui qui est reproduit ci-contre* », p. 195).

La catégorie active est composée de 12 CA1 (10%) qui proposent la coopération entre élèves (« *Forme un groupe de base avec des camarades. Chaque coéquipier ou coéquipière travaillera sur le dossier que son enseignant ou son enseignante lui remettra* », p. 170), 4 CA2 (3%) qui proposent un débat (« *Ensemble, confrontez vos hypothèses* », p. 175).

Pour ce qui est de l'ouverture à autrui, nous avons 4 O1 (3%) qui proposent une situation de débat et d'écoute (« *En groupe classe, établissez une définition qui convient à la majorité des élèves* », p. 204).

Dans la catégorie qualification à la vie collective, nous trouvons 6 VC1- (5%) qui ne demandent aux élèves que d'évoquer les rôles des institutions ou des actions démocratiques sans prendre le temps de les mettre en pratique (« *Quelles caractéristiques de la démocratie athénienne retrouve-t-on dans la démocratie du Québec et du Canada aujourd'hui* », p. 204).

La catégorie attitude réflexive est composée de 3 AR1 (3%) qui permettent une réflexion sur les institutions ou les rôles démocratiques (« *Reprends la définition collective de la démocratie afin de la compléter. Au besoin, consulte de nouveau les documents proposés aux pages 205 à 207* », p. 204) et 1 AR2 (1%) qui permet une réflexion sur la participation sociale, ses limites et ses enjeux (« *Comment est-il possible pour les citoyens*

et les citoyennes du Québec et du Canada d'être des acteurs et des actrices responsables dans la démocratie, sans participer à l'élaboration des lois », p. 204).

Nous retrouvons enfin la catégorie sur l'utilisation de la méthode et des savoirs historiques. Nous avons 2 T1 (2%) qui démontrent l'utilisation de concepts historiques dans l'objet de la conscientisation citoyenne (« *Quelles caractéristiques de la démocratie athénienne retrouve-t-on dans la démocratie du Québec et du Canada aujourd'hui* », p. 204), 2 T3 (2%) qui permettent d'établir un rapport entre le passé et le présent (« *Formulez une réponse collective sur la démocratie actuelle du Québec et du Canada. Cette réponse doit tenir compte de l'héritage d'Athènes et des modifications qui ont été apportées* », p.204) et 1 T2- qui démontre une utilisation inadéquate de la méthode historique (« *Consultez les documents proposés aux pages 205 à 207 et ceux aux pages 153 à 155* », p. 204).

Les figures 4 et 5 présentent l'ensemble des consignes dans le manuel de Dalongville (2005a). Nous rappelons qu'à partir de maintenant, nous donnons un exemple de consignes pour le code le plus important en nombre et lorsque nous rencontrons la première occurrence d'un code.

Figure 4 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le manuel de Dalongville (2005a)

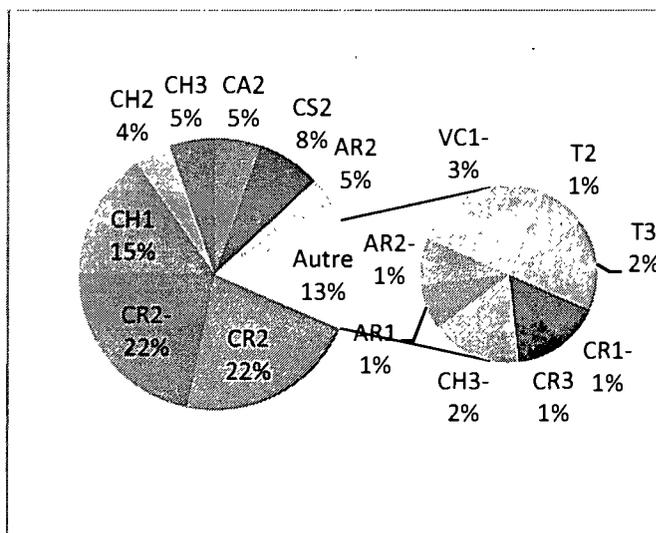
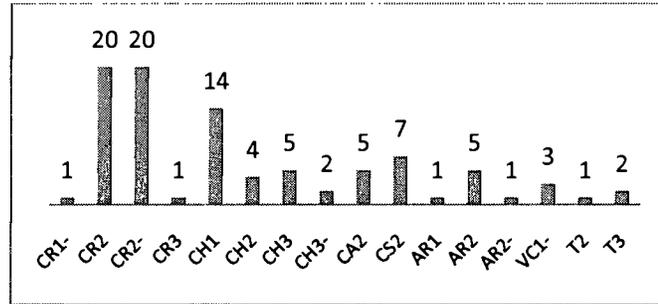


Figure 5 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le manuel de Dalongeville (2005a)



La catégorie réflexive est composée de 1 CR1- (1%) qui n'appuie pas sa réflexion sur des faits ou des concepts, mais plutôt sur des opinions (« *Selon toi, qu'apporte l'égalité de la parole ?* », p. 101), 20 CR2 (22%), 20 CR2- (22%) et 1 CR3 (1%) qui permet une réflexion sur sa démarche ou d'exercer son esprit critique (« *Ton enseignante ou ton enseignant te remettra un parcours d'évaluation qui te permettra d'évaluer ta démarche de recherche et d'en découvrir les forces et les faiblesses* », p. 113).

Dans la catégorie des consignes historiques nous avons : 14 CH1 (15%) ; 4 CH2 (4%) qui démontrent l'utilisation de la perspective historique en faisant des liens entre le passé et le présent (« *Définis ce qu'était un citoyen athénien au Ve siècle avant Jésus-Christ. Crois-tu que cette définition pourrait s'appliquer aux citoyens et aux citoyennes du Québec ?* », p. 99) ; 5 CH3 (5%) qui utilisent des documents, des sources pour appuyer un fait ou développer une réflexion (« *doc. 2, Platon était-il pour ou contre la démocratie ? Explique ta réponse* », p. 97) et 2 CH3- (2%).

La catégorie synthétique est composée de 7 CS2 (8%) avec comme exemple : « *Le régime politique sous lequel tu vis peut aussi être étudié à l'aide de ces concepts. Fais-en l'essai* » (p. 105).

La catégorie active est représentée par 5 CA2 (5%) en prenant comme exemple : « *Trouvez deux arguments pour convaincre vos camarades de classe du bon fonctionnement de la démocratie athénienne* » (p. 91).

Pour la catégorie qualification à la vie collective, nous avons 3 VC1- (3%) en ayant comme exemple : « *À Athènes, tous les citoyens pouvaient participer aux débats de l'éclésià. En est-il de même au Canada ?* » (p. 121).

La catégorie attitude réflexive est composée de 1 AR1 (1%), 5 AR2 (5%) et 1 AR2- (1%) qui permet peu, ou pas du tout, une réflexion sur la participation sociale (« *Qui n'a toujours pas le droit de vote au Canada ?* », p. 121).

Pour la catégorie utilisation de la méthode historique, nous avons 1 T2 (1%) qui utilise la méthode historique pour répondre à l'objet de conscientisation citoyenne (« *En t'appuyant sur les documents 2, 3, 4, 5 et 6, crois-tu que le droit de vote a été facile à obtenir ? Explique ta réponse* », p. 121) et 2 T3 (2%).

Les figures 6 et 7 présentent les résultats pour le manuel de Lamarre (2005a).

Figure 6 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le manuel de Lamarre (2005a)

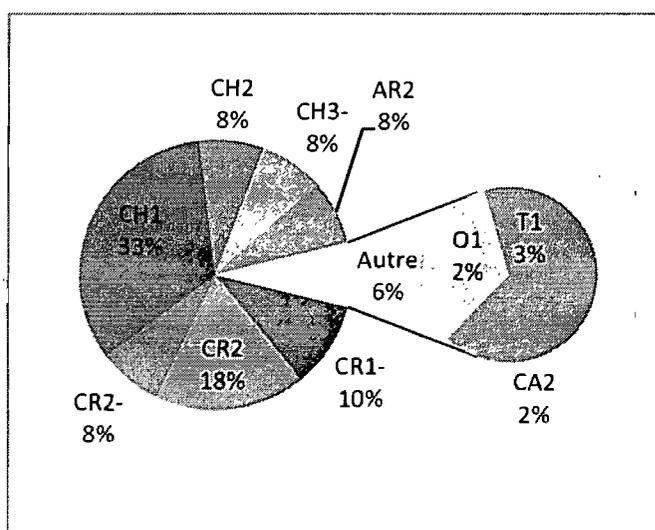
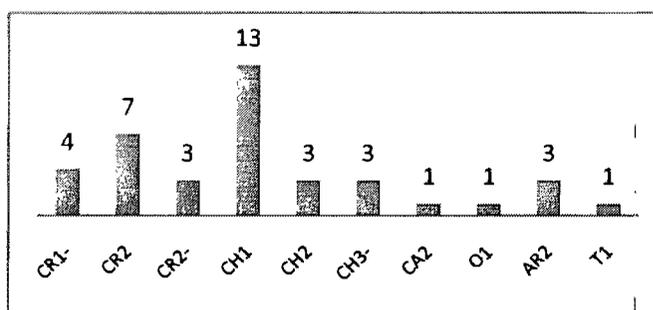


Figure 7 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le manuel de Lamarre (2005a)



La catégorie réflexive se compose de 4 CR1- (10%), de 7 CR2 soit 18% (« *Aujourd'hui, dans notre société, les garçons et les filles reçoivent-ils la même éducation ? Expliquez votre réponse* », p. 148) et de 3 CR2- (8%).

Dans la catégorie des consignes historiques, nous avons 13 CH1, soit 33% (« *Reconstruisez le Parthénon ou la statue d'Athéna. Avant de vous lancer dans ce projet,*

trouvez le plus d'information possible sur la construction que vous souhaitez faire », p. 159), 3 CH2 (8%) et 3 CH3- (8%).

La catégorie active se retrouve avec 1 CA2 (2%), comme l'illustre l'exemple suivant : « Où devraient être conservées les frises du Parthénon ? À qui appartiennent les biens d'une société ? » (p. 157).

La catégorie ouverture à autrui est représentée par 1 O1 (2%) en citant l'exemple suivant : « En tant que citoyen ou citoyenne quelle est votre position par rapport à cette réalité ? Justifiez votre réponse » (p. 178).

La catégorie attitude réflexive est composée de 3 AR2 (8%) avec comme exemple : « Pouvez-vous imaginer une manière d'utiliser Internet qui permettrait de pratiquer la démocratie directe au Québec et au Canada ? », p. 171.

Pour la catégorie utilisation de la méthode et des savoirs historiques, nous avons 1 T1 (3%) en ayant pour exemple : « Si demain vous deveniez maître d'un territoire donné et de sa population, quel système mettriez-vous en place ? Quel rôle choisiriez-vous ? » (p. 176).

Les figures 8 et 9 présentent l'ensemble des consignes pour le manuel de Laville et Therriault (2005a).

Figure 8 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le manuel de Laville et Therriault (2005a)

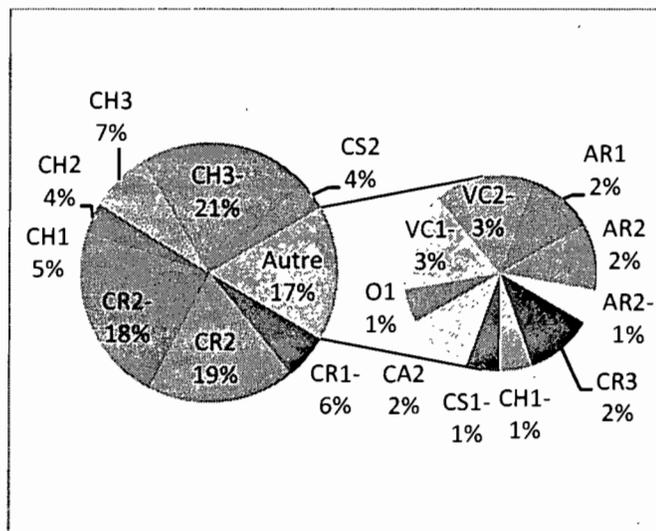
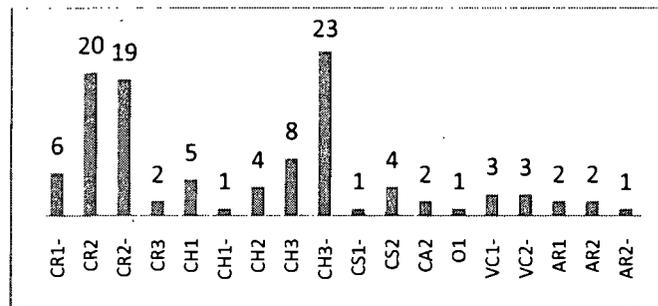


Figure 9 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le manuel de Laville et Therriault (2005a)



La catégorie réflexive est composée de : 6 CR1- (6%), 20 CR2 soit 19% (« *Comment, en histoire, peut-on s'assurer de la crédibilité des témoins et des témoignages* », p. 94), 19 CR2- (18%) et 2 CR3 (2%).

Dans la catégorie des consignes historiques nous avons : 5 CH1 (5%), 1 CH1- (1%) qui ne démontre une recherche de l'information, 4 CH2 (4%), 8 CH3 (7%) (« *Extrait de vie de Lycurgue. Comment les Spartiates se comportent-ils avec les hilotes ? Pourquoi ?* », p. 113) et 23 CH3- (21%).

La catégorie synthétique est composée de 1 CS1- (1%) qui décrit les liens entre des concepts sans les expliquer et 4 CS2 soit 4% (« *Compare le territoire grec avec celui de l'Empire perse. Que constates-tu ?* », p. 89).

Nous retrouvons dans la catégorie active 2 CA2 (2%) avec comme exemple : « *Si on te demandait de trancher la question, que déciderais-tu ? Pourquoi ?* » (p. 125).

La catégorie ouverture à autrui est composée de 1 O1 (1%) en citant l'exemple suivant : « *Pour te préparer à ce débat, trouve deux arguments en faveur de la démocratie et deux arguments contre* » (p. 128).

Pour la catégorie qualification à la vie collective, nous avons : 3 VC1- (3%) et 3 VC2- (3%) qui exerce à la participation sociale par des actions individuelles (« *Quelles sont les occasions où tu peux faire valoir ton point de vue ?* », p. 129).

La catégorie attitude réflexive se retrouve par : 2 AR1 (2%), 2 AR2 soit 2% (« *D'après toi, est-ce que les jeunes ont les mêmes droits et les mêmes responsabilités que les adultes ?* », p. 128) et 1 AR2- (1%).

Les figures 10 et 11 illustrent l'ensemble des consignes pour le manuel de Lord et Léger (2006a).

Figure 10 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le manuel de Lord et Léger (2006a)

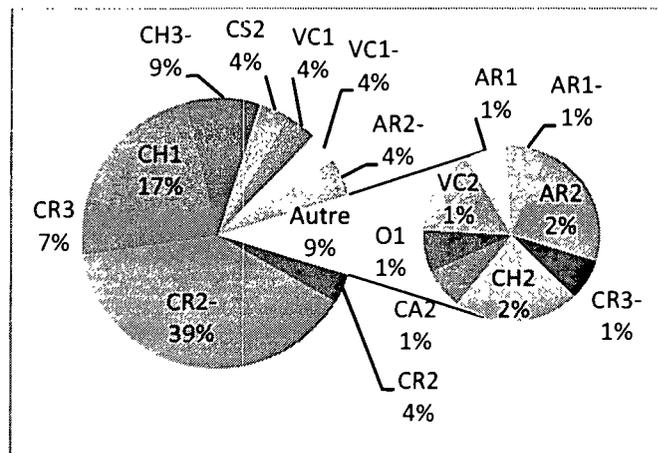
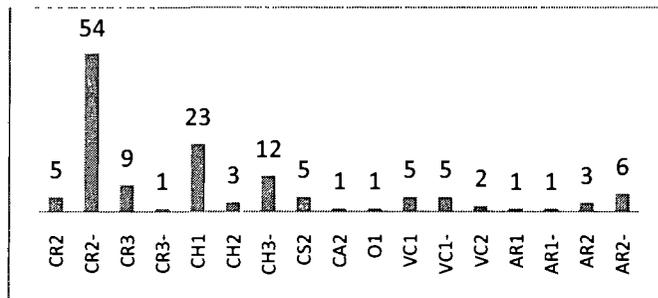


Figure 11 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le manuel de Lord et Léger (2006a)



La catégorie réflexive est composée de 5 CR2 (4%), 54 CR2- soit 39% (« *Caractérise le relief et le climat du territoire grec* », p. 82), 9 CR3 (7%) et 1 CR3- (1%) qui ne permet pas une réflexion sur sa démarche ou d'exercer son esprit critique.

La catégorie historique se retrouve par 23 CH1 soit 17% (« *Cherche la même information dans différentes sources* », p. 82), 3 CH2 (2%) et 12 CH3- (9%).

La catégorie synthétique se compose de 5 CS2 (4%) avec comme exemple : « *Classe, critique et compare les données recueillies* » (p. 94).

La catégorie active se trouve par 1 CA2 (1%) en prenant pour exemple : « *Un modèle d'éducation rigoureux et sévère serait-il préférable pour les adolescents d'aujourd'hui* » (p. 101).

La catégorie ouverture à autrui est aussi présente avec 1 O1 (1%) en ayant pour exemple : « *Forme une équipe de citoyens et préparez ensemble une règle de conduite que vous aimeriez voir inscrite au code de vie de votre école* » (p. 102).

Pour la catégorie qualification à la vie collective nous avons 5 VC1 (4%) qui permet de simuler des institutions ou des actions démocratiques (« *Entreprends un sondage sur la démocratie* », p. 109) et 5 VC1- (4%). Nous avons aussi 2 VC2 (1%) qui exerce à la participation sociale par des actions collectives (« *Forme une équipe de citoyens et préparez ensemble une règle de conduite [...] chaque membre de l'équipe apporte un argument en faveur du projet commun* », p. 102).

La catégorie attitude réflexive est composée de 1 AR1 (1%), 1 AR1- (1%) qui ne permet pas ou peu de réflexion sur les institutions en se limitant à une énumération ou une simple description (« *Indique une conséquence d'un manque d'intérêt pour la démocratie* », p. 109), 3 AR2 (2%) et 6 AR2- (4%).

4.1.2. L'ensemble des consignes pour chaque guide

Les figures 12 et 13 présentent l'ensemble des consignes retrouvées dans le guide d'accompagnement de Blouin et Roby pour le manuel du même titre (2005b).

Figure 12 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le guide de Blouin et Roby (2005b)

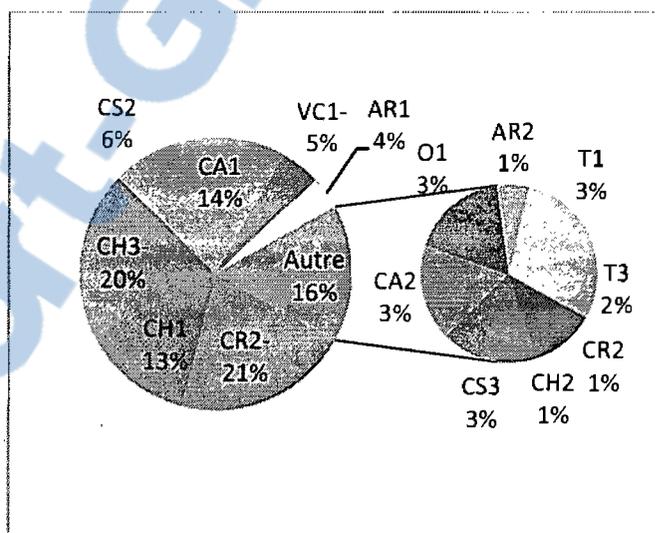
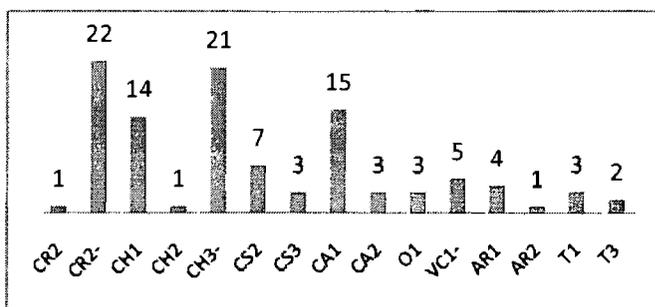


Figure 13 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le guide de Blouin et Roby (2005b)



Dans la catégorie réflexive nous retrouvons 1 CR2 (1%) et 22 CR2- soit 21% (« *Dans le tableau ci-dessous, énumère les faits marquants qui ont favorisé la mise en place de la démocratie en indiquant les années* », fiche 3-3).

La catégorie historique comporte 14 CH1 (13%), 1 CH2 (1%) et 21 CH3- soit 20% (« *Colorie les zones qui ont été occupées par les civilisations en tout ou en partie, avant l'Empire perse* », fiche 3-30).

Nous retrouvons dans la catégorie synthétique 7 CS2 soit 6% (« *Compare le régime politique athénien avec celui de la cité-État de Sparte en utilisant le tableau ci-dessous* », fiche 3-37) et 3 CS3 (3%) qui permettent de résumer ou faire le point sur une réalité sociale.

La catégorie active est composée de 15 CA1 soit 14% (« *Forme un groupe d'experts et d'expertes avec des camarades qui ont lu les textes du dossier A* », fiche 3-10) et 3 CA2 (3%).

La catégorie ouverture à autrui est représentée par 3 O1 (3%) avec comme exemple : « *En équipe confrontez vos opinions sur la question suivante : quelles caractéristiques de la démocratie athénienne trouve-t-on dans la démocratie du Québec et du Canada aujourd'hui* » (fiche 3-38).

Pour la catégorie qualification à la vie collective, nous retrouvons 5 VC1- (5%) en citant comme exemple : « *Reprends la définition collective de la démocratie formulée à la page 3-1 de ton carnet de bord afin de la compléter* » (fiche 3-40).

Dans la catégorie attitude réflexive nous avons obtenu 4 AR1 (4%) (« *Comment est-il possible pour les citoyens et les citoyennes du Québec et du Canada d'être des acteurs et des actrices responsables dans la démocratie sans participer à l'élaboration des lois ?* », fiche 3-39) et 1 AR2 (1%).

La catégorie utilisation de la méthode et des savoirs historiques est composée de 3 T1 soit 3% (« *Formulez une réponse collective sur la démocratie actuelle du Québec et du Canada. Cette réponse doit tenir compte de l'héritage d'Athènes et des modifications qui ont été apportées* », fiche 3-38) et 2 T3 (2%).

Les figures 14 et 15 illustrent l'ensemble des consignes pour le guide d'accompagnement de Dalongeville pour le manuel du même titre (2005b).

Figure 14 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le guide de Dalongeville (2005b)

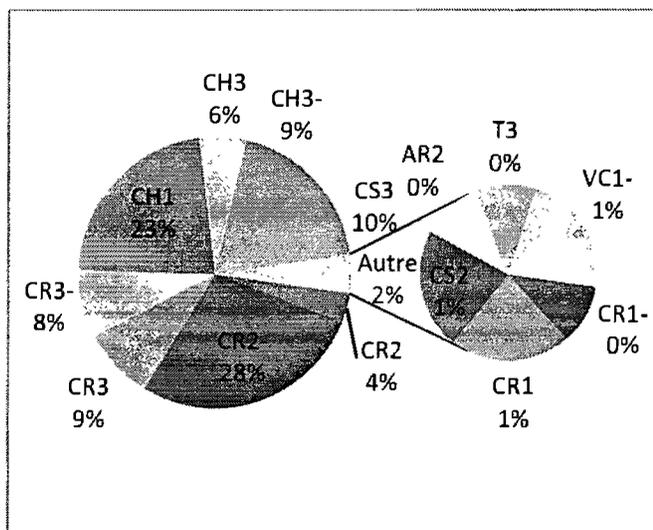
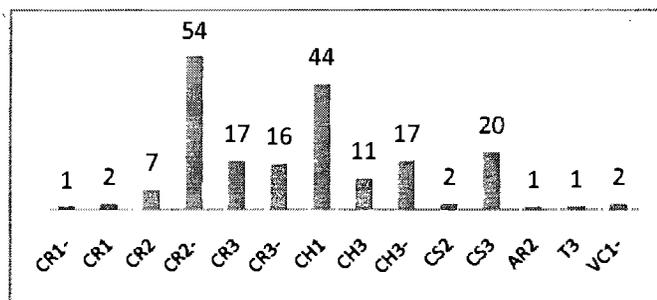


Figure 15 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le guide de Dalongeville (2005b)



Nous retrouvons dans la catégorie réflexive : 2 CR1 (1%), 1 CR1- (moins de 1%), 7 CR2 (4%), 54 CR2- soit 28% (« Fournis les renseignements demandés : Le nom du régime politique », fiche MR-3-2), 17 CR3 (9%) et 16 CR3- (8%).

La catégorie historique comporte 44 CH1 (23%) (« Formule au moins une question à laquelle tu espères trouver une réponse dans le cadre de l'étude de ce chapitre », fiche MR-3-1), 11 CH3 (6%) et 17 CH3- (9%).

La catégorie synthétique est composée de 2 CS2 (1%) et 20 CS3 soit 10% (« À l'aide des renseignements contenus dans les schémas des numéros 1 et 2 dans le chapitre 3, complète les phrases suivantes. Je pense que la démocratie c'est... », fiche MREC-C-3-5).

Pour la catégorie qualification à la vie collective nous avons obtenu 2 VC1- (1%) en prenant comme exemple : « Nomme d'autres occasions au cours desquelles tu pourrais participer à la vie démocratique » (fiche DGF-3-3).



La catégorie attitude réflexive est représentée par 1 AR2 (moins de 1%) avec comme exemple : « *Crois-tu que les trois principes de la démocratie athénienne (voir les pages 100-101 de ton manuel) s'appliquent toujours aujourd'hui au Canada ? Explique ta réponse* » (fiche DGF-3-3).

La catégorie utilisation de la méthode et des savoirs historiques obtient 1 T3 (moins de 1%) voir l'exemple précédent.

Les figures 16 et 17 présentent les consignes codées pour le guide d'accompagnement de Lamarre pour le manuel du même titre (2005b).

Figure 16 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le guide de Lamarre (2005b)

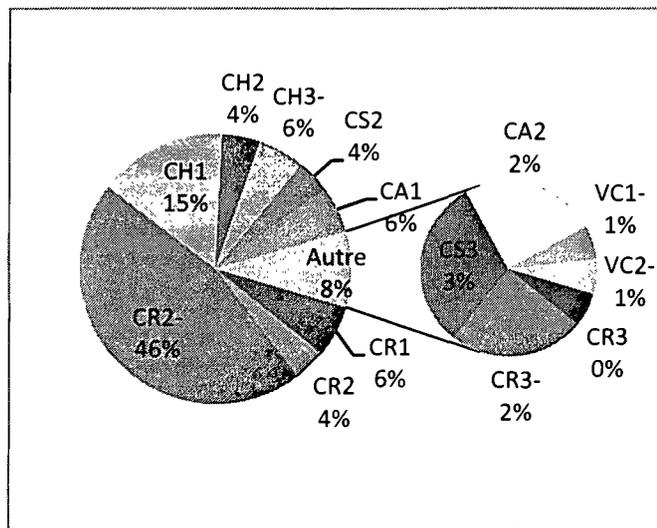
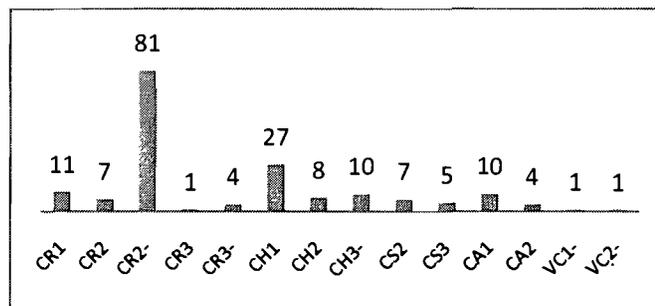


Figure 17 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le guide de Lamarre (2005b)



La catégorie réflexive se compose de 11 CR1 (6%), 7 CR2 (4%), 81 CR2- soit 46% (« *Faites une liste de situations qui vous tiennent à cœur. Écrivez-en au moins trois. Entourez ensuite celle qui vous paraît la plus importante* », fiche 3-10), 1 CR3 (moins de 1%) et 4 CR3- (2%).

La catégorie historique est représentée par 27 CH1 soit 15% (« Consultez Internet et des ouvrages spécialisés pour trouver une ou plusieurs des célèbres citations d’Alexandre le Grand. N’oubliez pas de mentionner vos sources », fiche 3-15), 8 CH2 (4%) et 10 CH3- (6%).

La catégorie synthétique est composée de 7 CS2 soit 4% (« En vous fiant aux explications des autres membres de votre équipe, remplissez le tableau sur les institutions athéniennes », fiche 3-5) et 5 CS3 (3%).

La catégorie active se retrouve avec 10 CA1 (6%) en ayant pour exemple : « Voici notre plan d’action pour aider la cause qui nous tient à cœur (Chaque membre de l’équipe décrit le plan d’action sur sa fiche) » (fiche 3-11). Nous retrouvons aussi 4 CA2 (2%).

La catégorie qualification à la vie collective se compose de 1 VC1- soit moins de 1% (même exemple que précédemment) et 1 VC2- (moins de 1%).

Les figures 18 et 19 représentent l’ensemble des consignes dans le guide d’accompagnement de Laville et Therriault pour le manuel du même titre (2005b).

Figure 18 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le guide de Laville et Therriault (2005b)

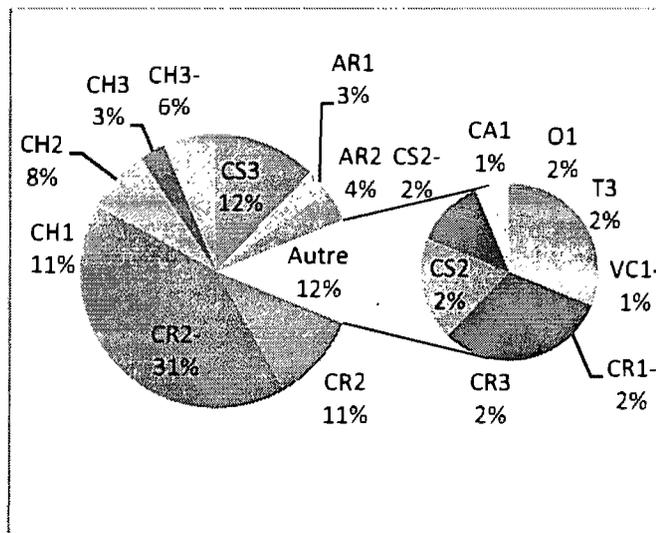
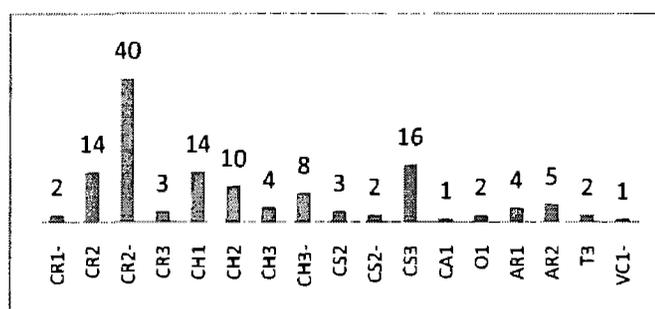


Figure 19 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le guide de Laville et Therriault (2005b)



La catégorie réflexive se compose de 2 CR1- (2%), 14 CR2 (11%), 40 CR2- soit 31% (« *Quelles sont les principales institutions politiques ?* », fiche 2) et 3 CR3 (2%).

La catégorie historique est représentée par 14 CH1 soit 11% (« *Sur la ligne du temps situe : les débuts de la civilisation grecque, la période de colonisation, etc.* », fiche 3), 10 CH2 (8%), 4 CH3 (3%) et 8 CH3- (6%).

La catégorie synthétique est composée de 16 CS3 soit 12% (« *Ce que j'ai appris sur la démocratie athénienne : ...* », Fiche 8), 3 CS2 (2%) et 2 CS2- (2%).

La catégorie active se retrouve avec 1 CA1 (1%) avec comme exemple : « *Organise une séance de remue-méninges en équipe pour trouver des idées de slogans accrocheurs et porteurs de sens* » (fiche 1).

La catégorie ouverture à autrui est représentée par 2 O1 (2%) en citant l'exemple suivant : « *Trouve deux arguments en faveur de la démocratie et deux arguments contre* » (fiche 15).

La catégorie qualification à la vie collective se retrouve avec 1 VC1- (1%) avec pour exemple : « *Énumère les occasions où les citoyens d'aujourd'hui participent à la vie démocratique* » (fiche 1).

La catégorie attitude réflexive est composée de 5 AR2 soit 4% (« *Selon toi, pourquoi un grand nombre de jeunes n'exercent-ils pas leur droit de vote ? Élabore ta réponse à l'aide du document 13, p. 8* », Fiche évaluation des compétences) et 4 AR1 (3%).

La catégorie utilisation de la méthode et des savoirs historiques est représentée par 2 T3 (2%) avec pour exemple : « *À ton avis, quelles sont les principales différences entre la démocratie athénienne et celle dans laquelle tu vis aujourd'hui ? Explique ton point de vue* » (fiche 14).

Les figures 20 et 21 présentent les résultats pour le guide d'accompagnement de Lord et Léger pour le manuel du même titre (2006b). Vous remarquerez tout d'abord que le nombre de consignes au total est assez restreint, ce qui s'explique par des exercices qui sont en fait des enquêtes demandant une bonne somme de travail et de recherche, mais qui restent économes en consignes.

Figure 20 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans le guide de Lord et Léger (2006b)

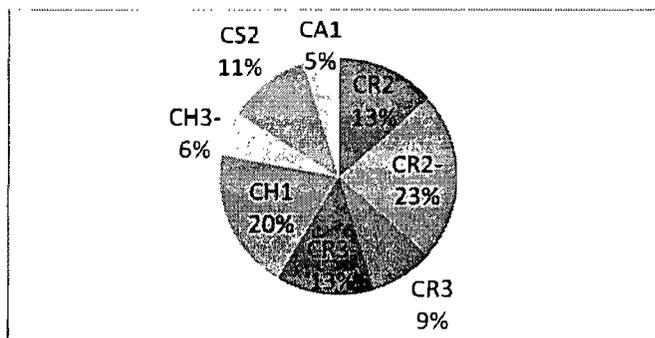
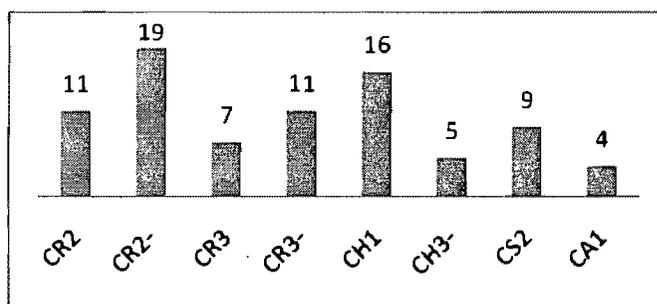


Figure 21 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans le guide de Lord et Léger (2006b)



Nous retrouvons dans la catégorie réflexive 19 CR2- soit 23% (« *Décris les particularités de la production artisanale grecque* », p. 102), 11 CR2 (13%), 7 CR3 (9%) et 11 CR3- (13%).

La catégorie historique se retrouve avec 16 CH1 soit 20% (« *Décris comment les Grecs tirent avantage de leur territoire (p. 82-84)* », p. 101) et 5 CH3- (6%).

La catégorie synthétique est représentée par 9 CS2 (11%) avec comme exemple : « *Pour chacun des concepts indiqués, compare ce qui caractérise la société athénienne et une autre société de son époque (Sparte ou Empire perse)* » (p. 106).

La catégorie active est présente avec 4 CA1 (5%) en ayant pour exemple : « *Se répartir la collecte et la fabrication des accessoires* » (p. 103).

4.1.3. L'ensemble des consignes mixtes (l'ensemble didactique)

Les figures 22 et 23 présentent l'ensemble des consignes mixtes pour tous les manuels précités. Dès à présent, nous ne citerons plus d'exemple puisque nous pensons avoir atteint une certaine saturation.

Figure 22 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans tous les manuels

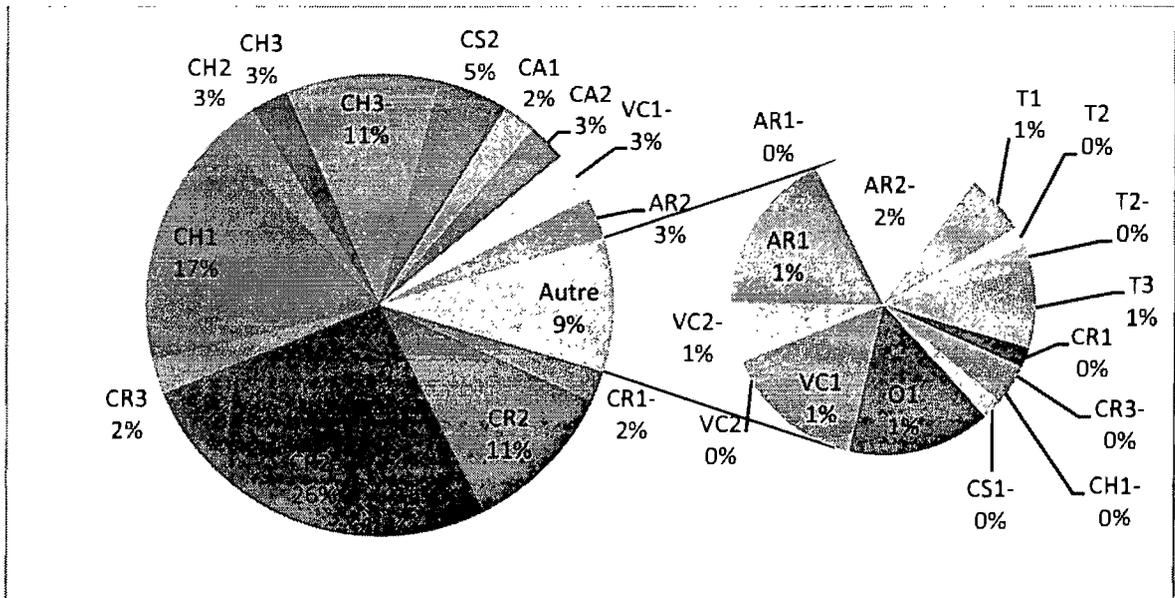
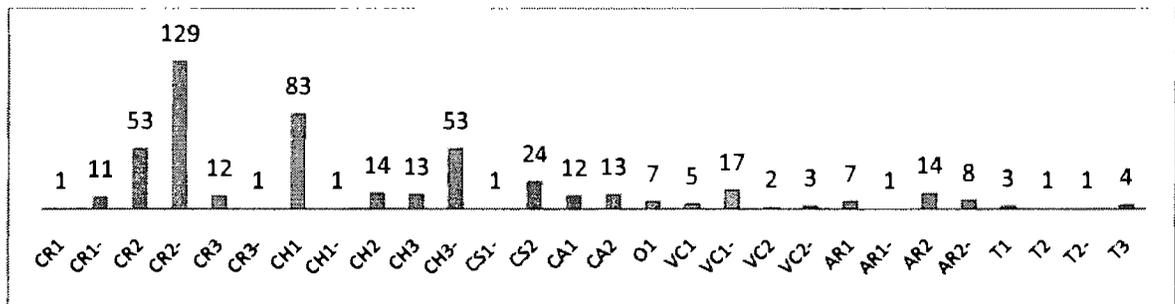


Figure 23 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans tous les manuels



La catégorie réflexive est composée de 1 CR1 (moins de 1%), 11 CR1- (2%), 53 CR2 (11%), 129 CR2- (26%), 12 CR3 (2%) et 1 CR3- (moins de 1%).

La catégorie historique se retrouve avec 1 CH1- (moins de 1%), 83 CH1 (17%), 14 CH2 (3%), 13 CH3 (3%) et 53 CH3- (11%).

La catégorie synthétique est représentée par 1 CS1- (moins de 1%) et 24 CS2 (5%).

La catégorie active est présente avec 12 CA1 (2%) et 13 CA2 (3%).

La catégorie ouverture à autrui se retrouve avec 7 O1 (1%).

La catégorie qualification à la vie collective 5 VC1 (1%), 17 VC1- (3%) 2 VC2 et 3 VC2- (1%).

La catégorie attitude réflexive se compose de 7 AR1 (1%), 1 AR1- (moins de 1%), 14 AR2 (3%) et 8 AR2- (2%).

La catégorie utilisation de la méthode et des savoirs historiques est représentée par 3 T1 (1%), 1 T2 (moins de 1%), 1 T2- (moins de 1%) et 4 T3 (1%).

Les figures 24 et 25 représentent l'ensemble des consignes mixtes retrouvées dans tous les guides d'accompagnement précités.

Figure 24 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans tous les guides

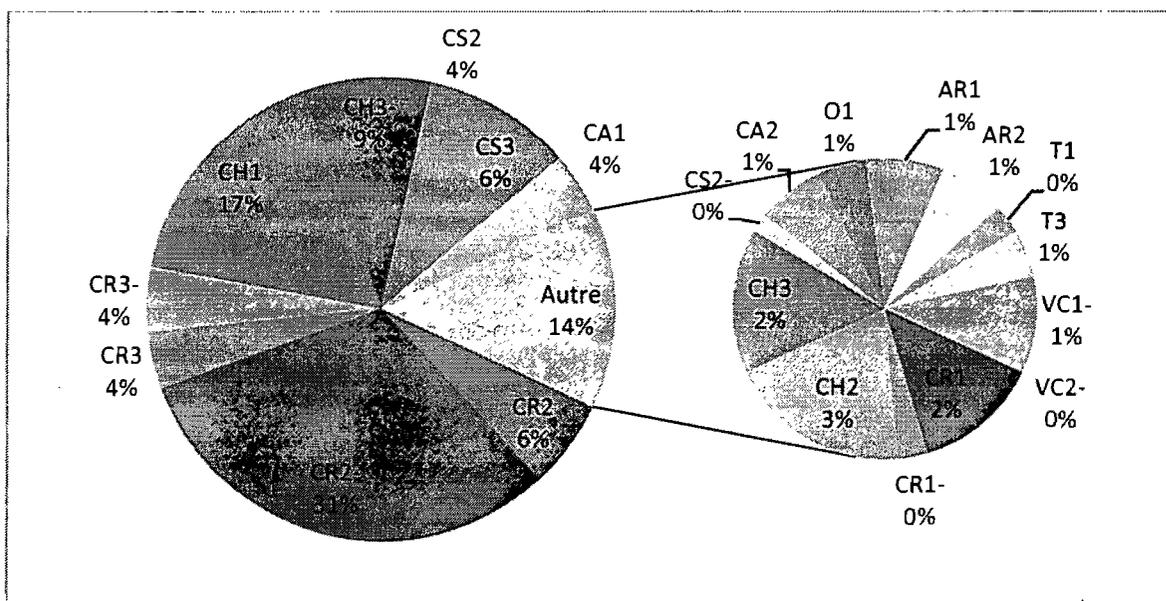
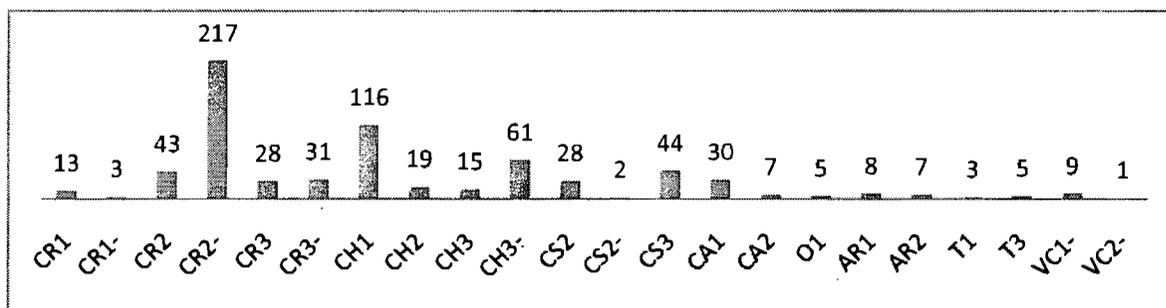


Figure 25 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans tous les guides



La catégorie réflexive se compose de 13 CR1 (2%), 3 CR1- (moins de 1%), 43 CR2 (6%), 217 CR2- (31%), 28 CR3 (4%) et 31 CR3- (4%).

La catégorie historique est représentée par 116 CH1 (17%), 19 CH2 (3%), 15 CH3 (2%), 61 CH3- (9%).

La catégorie synthétique est présente avec 28 CS2 (4%), 2 CS2- (moins de 1%), 44 CS3 (6%).

La catégorie active obtient 30 CA1 (4%) et 7 CA2 (1%).

La catégorie ouverture à autrui est représentée par 5 O1 (1%).

La catégorie qualification à la vie collective obtient 9 VC1- (1%) et 1 VC2- (moins de 1%).

La catégorie attitude réflexive se retrouve avec 8 AR1 (1%) et 7 AR2 (1%).

La catégorie utilisation de la méthode et des savoirs historiques se retrouve avec 3 T1 (moins de 1%) et 5 T3 (1%).

Les figures 26 et 27 totalisent et rassemblent l'ensemble des données des manuels et de leurs guides d'accompagnement précités ci-haut.

Figure 26 - Répartition en pourcentage des consignes de chaque type dans tous les ensembles didactique

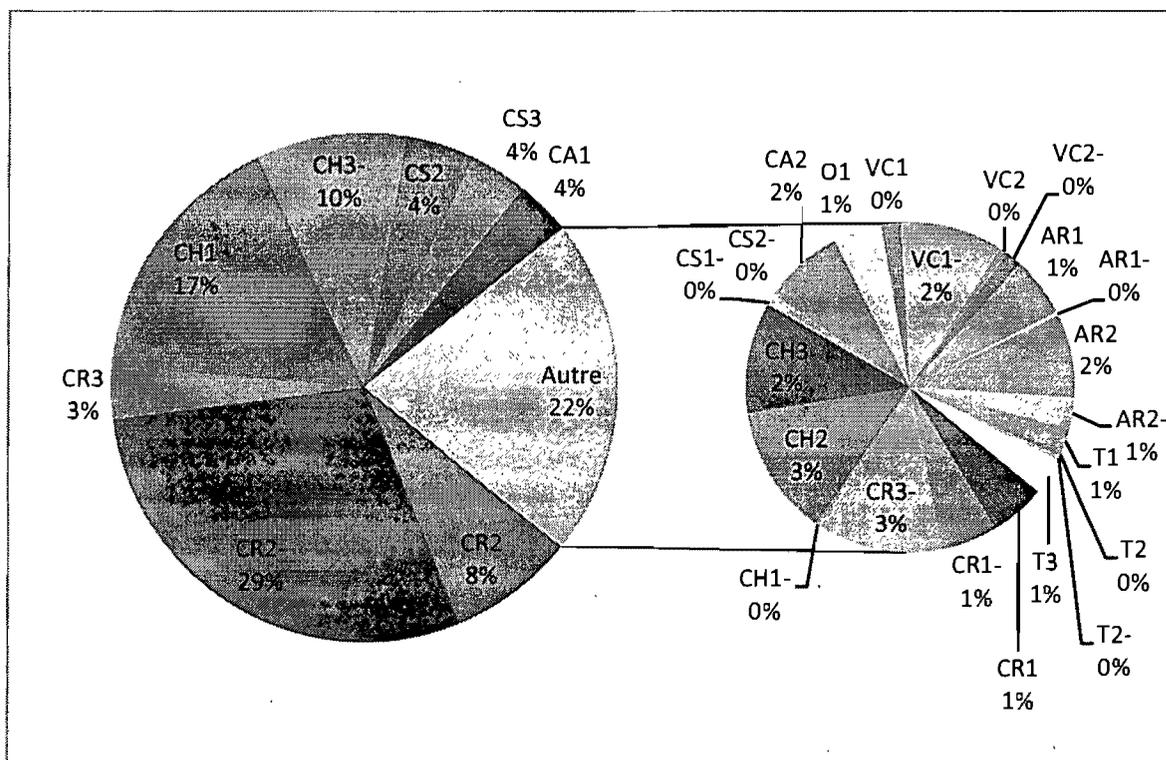
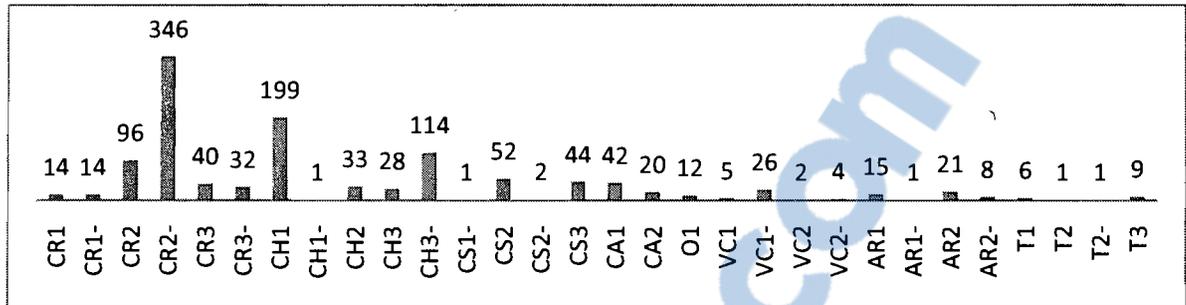


Figure 27 - Nombre d'occurrences des consignes de chaque type dans tous les ensembles didactique



La catégorie réflexive totalise donc 14 CR1 (1%), 14 CR1- (1%), 96 CR2 (8%), 346 CR2- (29%), 40 CR3 (3%) et 32 CR3- (3%).

La catégorie historique cumule 199 CH1 (17%), 1 CH1- (moins de 1%), 33 CH2 (3%), 28 CH3 (2%) et 114 CH3- (10%).

La catégorie synthétique totalise 1 CS1- (moins de 1%), 52 CS2 (4%), 2 CS2- (moins de 1%), 44 CS3 (4%).

La catégorie active cumule 42 CA1 (4%) et 20 CA2 (2%).

La catégorie ouverture à autrui totalise 12 O1 (1%).

La catégorie qualification à la vie collective cumule 5 VC1 (moins de 1%), 26 VC1- (2%), 2 VC2 (moins de 1%) et 4 VC2- (moins de 1%).

La catégorie attitude réflexive totalise 15 AR1 (1%), 1 AR1- (moins de 1%), 21 AR2 (2%), 8 AR2- (moins de 1%).

La catégorie utilisation de la méthode et des savoirs historiques cumule 6 T1, 1 T2, 1 T2-, 9 T3, représentant moins de 1% de l'ensemble des consignes.

5. Analyse et interprétation des résultats

Ce chapitre sera consacré à l'analyse des résultats présentés précédemment. Premièrement, nous discuterons de la fidélité des résultats, autrement dit comment ils ont été validés par des juges externes. Deuxièmement, nous aborderons la fiabilité de ces résultats selon certains aspects qui nuanceront ces résultats. Troisièmement, nous ferons l'analyse et l'interprétation des résultats selon l'exercice de la méthode historique, le développement de la conscience citoyenne et le lien entre ces deux compétences.

5.1. Fidélité des résultats

Avant de commencer l'analyse des résultats, nous présentons la fidélité des résultats. Nous entendons, par fidélité, le fait d'avoir testé notre grille d'évaluation et ses codes auprès d'autres personnes, pour vérifier la validité de cette grille peu importe le juge. Ainsi, un taux de fidélité élevé veut dire que notre grille d'évaluation et les résultats qu'elle a mis en évidence seraient justes et reproductibles pour chacun des chapitres issus des ensembles didactiques.

Le premier test que nous avons mis en place a été un test entre plusieurs juges pour valider la stabilité des résultats. Nous avons donc extrait de notre échantillon (des ensembles didactiques approuvés par le MÉLS), plusieurs consignes qui couvraient l'ensemble des différentes catégories d'analyse (réflexive, historique, ouverture à autrui, qualification à la vie collective, etc.). Nous avons alors fourni aux différents juges (trois étudiants en didactique des sciences humaines dont deux à la maîtrise et un au doctorat), la grille d'évaluation, les pages numérisées des différents manuels et de leur guide d'accompagnement. Nous avons aussi joint une feuille d'instructions et d'explications sommaires de notre cadre conceptuel et de la méthodologie mise en place.

Un problème s'est très vite présenté : il était possible que certaines consignes soient codées dans plusieurs catégories. Nous avons personnellement éprouvé cette difficulté à faire un choix unique de code pour chacune des consignes, mais nous avons continué le codage pour voir si cela posait vraiment un problème. Les résultats qui nous ont été retournés par les trois juges ont confirmé le problème, avec un taux de fidélité plutôt

discutable de 67%. Ce faible taux s'expliquait, premièrement, par la possibilité de coder de plusieurs façons une seule et même consigne. Le problème était en fait au niveau du choix d'un code unique pour une consigne, mais n'enlevait rien à la justesse des autres codes qui pouvaient convenir à une seule et même consigne. Deuxièmement, il faut remarquer aussi que la formation qui a été donnée aux juges a été transmise par courrier électronique et que nous n'avons pas vraiment pu en vérifier la compréhension, ce qui peut aussi expliquer ce faible taux.

Pour remédier à la situation, nous avons recodé personnellement l'échantillon que nous avons extrait, pour nous apercevoir que parfois des consignes pouvaient avoir plus d'un code. Nous avons donc recodé l'ensemble des consignes de tous les manuels et de leur guide d'accompagnement, en ajoutant à certaines reprises un à quatre codes nouveaux pour une consigne.

Notons premièrement que le fait de recoder n'a pas diminué la fidélité du premier codage (puisque nous avons seulement ajouté des codes et non retiré ceux qui étaient déjà présents) et que, d'ailleurs, cet exercice de codage a été repris à plusieurs mois d'intervalle, ce qui démontre aussi bien une fidélité dans le temps (ou « fidélité intrajuge »). De plus, le biais de mémoire (« test, retest »), par lequel le résultat d'un deuxième codage s'améliore nécessairement si l'intervalle entre les deux mesures est trop court (puisque le juge se souvient de ce qu'il a répondu), ne s'applique pas dans notre cas, car l'intervalle était assez long. Deuxièmement, ce problème de codage multiple n'est pas vraiment fondamental pour notre méthodologie, car cela ne mettait pas en cause les codes, mais plutôt le choix d'avoir un codage unique ou multiple. En fait, ceci a plutôt contribué à enrichir nos résultats de nouvelles données. Ainsi, après ce nouvel ajustement de notre méthode par un codage multiple, nous obtenions un taux de fidélité plus acceptable de 86,6%, avec les mêmes juges.

5.2. Fiabilité des résultats

La fiabilité des résultats est fondée sur certaines prémisses dont nous n'avons pas encore discuté et qui sont fondamentales pour une meilleure compréhension et analyse de nos résultats.

Premièrement, ce travail porte sur l'analyse de la méthode historique proposée par les ensembles didactiques pour éduquer à la citoyenneté ou, pour le moins, pour vérifier si un tel lien est présent. Cette analyse est faite à partir des consignes présentes dans ces ensembles didactiques. Nous avons conscience de ce que les enseignants n'utilisent pas nécessairement la totalité du contenu de ces ensembles et, par conséquent, ne suivent pas forcément à la lettre toutes les indications des auteurs de ces ensembles. Nous tirons donc de cette situation la conclusion suivante : l'exercice de la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne prescrits par ces ensembles ne reflètent pas dans tous les cas la réalité de la pratique enseignante. Ainsi, l'analyse des résultats qui suivra ne met pas en doute les capacités des enseignants à utiliser à bon escient les ressources didactiques à leur disposition et à les ajuster le cas échéant. Nous insistons donc sur l'objectif de notre recherche, le contenu des manuels, et non la pratique enseignante.

Deuxièmement, la production même de ces ensembles, comme nous en avons discuté dans le cadre conceptuel, est souvent liée à des contraintes de temps, de respect du contenu prescrit par le ministère et de statisme dans leur forme et leur utilisation. Nous remarquons aussi que ces ensembles didactiques sont le fruit de négociations entre les intérêts convergents ou divergents des différents auteurs, évaluateurs, professeurs, éditeurs, etc. Nous sommes alors conscient que les ensembles ne sont pas des outils parfaits et qu'ils dépendent grandement de l'utilisation que les enseignants en font. Donc, nous ne rejetons pas l'utilisation de ces ensembles. Au contraire, nous la souhaitons et l'objectif de ce travail est même surtout de donner des pistes de réflexion pour une meilleure utilisation de ces ressources didactiques, en analysant leur contenu au travers des consignes.

Troisièmement, les codes que nous avons élaborés pour analyser les types de consignes présentes dans les ensembles didactiques nous conduisent aussi à une certaine nuance dans l'analyse qui suit. En effet, nos codes évaluent les types de consignes (réflexives, actives, ouverture à autrui, etc.), mais n'évaluent pas la somme de travail requise. Par exemple, une consigne de type « réflexive » pourrait demander une somme de travail importante (en termes de temps, de mobilisation des savoirs, des méthodes de travail ou de processus cognitifs) et une autre consigne pourrait en demander moins. Ainsi, bien que notre analyse porte sur la récurrence ou l'absence de consignes, nos conclusions ne peuvent quantifier avec exactitude les processus requis pour la réalisation de certaines consignes. Dès lors, le nombre de consignes n'est pas un indicateur parfait du type de

rapport au savoir qu'un manuel permet globalement d'instaurer par les consignes. De plus, nous considérons que ces consignes mobilisant plus de ressources pourraient balancer celles qui sont de type « peu réflexives ».

Donc, l'analyse qui suit est soumise à ces trois prémisses et ne peut évaluer avec certitude la réelle rigueur du travail réalisé par les enseignants et par les auteurs de ces ensembles didactiques. Ce qui nous intéresse est de maximiser le potentiel de ces ressources et de leurs utilisations par une analyse de leur contenu pour en tirer des pistes de réflexion sur la pratique enseignante et l'utilisation des ces ensembles.

5.3. Analyse et interprétation des résultats

Pour l'analyse qui suit, nous avons découpé la présentation en plusieurs parties qui correspondent en fait à nos objectifs de recherche : (1) l'analyse de l'exercice de la méthode historique, (2) l'analyse du développement de la conscience citoyenne et (3) l'analyse du lien entre l'exercice de la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne. Une quatrième partie sera développée autour de la question de la différence entre les contenus des ensembles didactiques.

Pour simplifier les choses, nous recourons aux abréviations suivantes : CD2 pour compétence disciplinaire 2 (soit l'exercice de la méthode historique) et CD3 pour compétence disciplinaire 3 (soit le développement de la conscience citoyenne).

Ensuite, pour l'analyse des données, nous présenterons les graphiques regroupant l'ensemble des consignes, c'est-à-dire sur la totalité des ensembles didactiques (manuel et son guide d'accompagnement). Ainsi, nous ne ferons pas d'analyse différenciée selon les manuels ou les guides, car les écarts entre ceux-ci sont peu importants, sauf dans certains cas que nous prendrons le temps de détailler, dans la dernière partie, à la lumière des conclusions générales suivantes.

5.3.1. L'exercice de la méthode historique

Pour analyser nos résultats, nous rappelons les différentes catégories de codes illustrant l'exercice de la méthode historique : (1) la catégorie réflexive (CR), (2) la catégorie historique (CH), (3) la catégorie synthétique et (4) la catégorie active. Ces quatre aspects seront en fait les quatre premières parties de notre analyse de l'exercice de la CD2. La dernière et cinquième partie dressera un constat global selon ces différents aspects.

Avant de poursuivre, nous présentons la proportion de l'ensemble des consignes développant la CD2 selon leur type par les figures 28 et 29 suivantes.

Figure 28 – Répartition en pourcentage des types de consignes développant la CD2

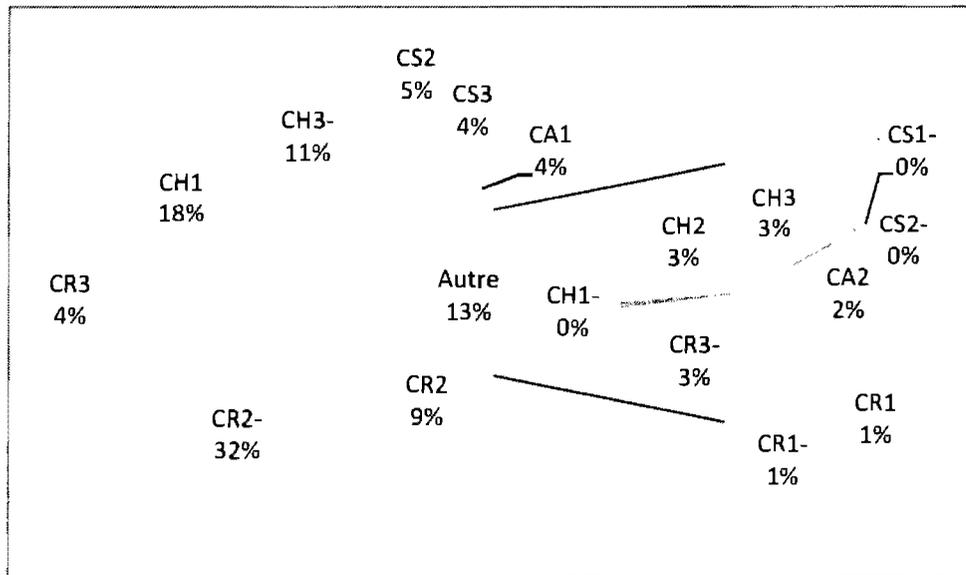
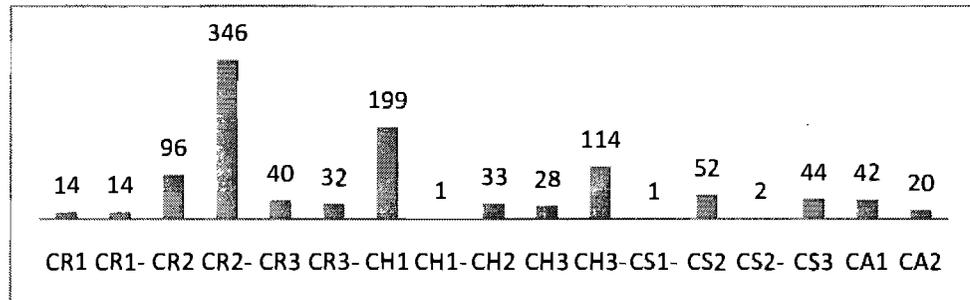


Figure 29 – Nombre d'occurrences des types de consignes développant la CD2



La catégorie réflexive

Cette catégorie rassemble les consignes qui permettent de raisonner sur un problème, de dégager des conséquences ou d'argumenter à partir de faits historiques. Le premier constat à dresser est par rapport à la proportion la plus importante, soit celle de CR2- (32% ou 346 consignes). Ceci établit que 32% des consignes se limitent à du repérage et à de la retranscription d'informations trouvées dans le manuel. Même en prenant la proportion par rapport à l'ensemble des consignes toutes confondues, nous restons avec un taux assez conséquent de 29% (voir la figure 26, p. 69) de consignes de type « peu réflexives ».

Comme nous l'avons noté dans le chapitre sur notre méthodologie, le repérage d'informations n'est pas à exclure, dans la mesure où il permet de commencer une certaine réflexion et de rassembler en partie des informations. Le problème vient plutôt du fait de rester à ce niveau de réflexion peu complexe, en termes de construction du savoir historique. Ce taux de 32% nous paraît sujet à discussion et nous pousse à conclure que souvent la réflexion proposée dans ces ensembles reste à un niveau minimal, surtout que la proportion de CR2 (9% ou 96 consignes) ne nous paraît pas suffisante pour équilibrer ce constat.

Toutefois, ce premier constat peut être nuancé par deux facteurs. Le premier est celui du niveau des élèves, qui est celui du premier cycle du secondaire, et qui donc pourrait expliquer une faible complexité dans l'effort de réflexion requis pour résoudre des problèmes historiques. Ainsi, cette faible complexité de 32% des consignes serait liée au niveau du premier cycle de secondaire, mais nous croyons que ce facteur n'est pas considérable. En effet, nous nous rangeons de nouveau à l'avis de Martineau qui affirme que c'est « la quantité et la qualité des expériences analytiques et critiques » (1999, p. 143) qui comptent avant tout et non le niveau scolaire. Autrement dit, l'exercice de la méthode historique est possible au début du secondaire, tout en étant adapté aux élèves. Ainsi, la présence marquée de consignes de type « peu réflexives » ne s'explique pas vraiment par ce facteur.

Deuxièmement, comme nous l'avons évoqué plus haut, le nombre de consignes n'est pas proportionnel à l'effort de réflexion requis. Par exemple, entre trouver la date de naissance de Platon et expliquer sa pensée sur le gouvernement dans ses grandes lignes, il y a un grand écart de réflexion et de construction de savoir historique. Dans ce travail, ces deux consignes sont codées comme 1 CR2- et 1 CR2, or ceci ne mesure pas avec précision la qualité et la quantité du raisonnement requis. Ainsi, nous pouvons affirmer qu'il existe une grande quantité de CR2- pour initier une certaine réflexion et rassembler de l'information et qu'il existe un plus petit nombre de consignes permettant une réflexion plus complexe et requérant de mobiliser davantage de ressources et de temps. Toutefois, notre méthodologie n'a pas été élaborée pour mesurer ces ressources mobilisées et par conséquent nous ne pouvons affirmer de façon plus catégorique ce dernier constat. Nous nous en tenons donc à nuancer ce taux élevé apparent de consignes de type « peu réflexives ».

Les autres données sur les consignes réflexives apportent peu pour raffiner ce constat sur la présence peu marquée de consignes réflexives. En effet, la proportion de CR1 et CR1- sont équivalentes et peu nombreuses, de l'ordre de 1%, soit 14 consignes. Ce taux minimal ne vient pas trancher la question de la place de la réflexion dans les ensembles didactiques, si ce n'est que de très rares occasions de réflexions et d'argumentations, à partir de plusieurs faits ou d'une problématique complexe, sont présentes.

Ensuite, la proportion de CR3 (permet de réfléchir sur sa démarche) est de l'ordre de 4%, ou 40 consignes, et pour CR3- (ne permet pas ou peu de réfléchir sur sa démarche) de 3%, ou 32 consignes. Nous pouvons conclure que la réflexion sur sa démarche est présente dans les ensembles, mais de façon peu marquée et parfois peu développée. Notons que le retour sur sa démarche est une étape finale dans le processus mettant en œuvre la méthode historique, et ne peut occuper une place majeure. Ainsi, la place mineure de la réflexion sur sa démarche dans les ensembles didactiques est en accord avec sa place mineure, mais sans contredit inévitable, dans l'exercice de la méthode historique.

En conclusion, pour ce qui est des consignes réflexives, elles sont présentes dans les ensembles didactiques, de façon peu complexe, avec un plus grand nombre se limitant à du repérage. Nous considérons quand même que ce constat est nuancé par la présence notable de consignes permettant une réflexion plus complexe, mobilisant davantage de ressources et de temps, mais dans des proportions plus petites, dont de rares occasions se penchant sur des problématiques plus complexes.

La catégorie historique

Le premier code marquant la présence de l'exercice de la méthode historique (CH1) est le deuxième en importance, soit 18% des consignes développant la CD2 ou 17% sur l'ensemble total des consignes (voir figure 26, p. 69). Ce code quantifiait la formulation d'hypothèses de recherche, la sélection et l'organisation de l'information pertinente pour répondre à un problème historique. Même en comptant la seule consigne représentant CH1- (marquant la présence de la méthode historique de façon peu pertinente), l'étape d'établir les faits d'une réalité sociale est présente de façon marquée, comme le requiert le programme (MÉLS, 2006, p. 347). Ceci est une avancée notable si nous la comparons aux conclusions d'une utilisation peu marquée de la méthode historique selon Charland (2003), Éthier (2006) et Martineau (1999).

Un autre aspect que nous avons retenu pour l'exercice de la méthode historique, celui de la perspective historique, autrement dit la capacité de relativiser son interprétation et d'établir un rapport entre le passé et le présent, est aussi présent avec une proportion de 3% de CH2. Le dernier constat en est un peu terni, puisque la perspective historique est l'élément initiant le questionnement historique et surtout lui donnant son caractère scientifique comme nous l'avons noté à la lecture de Prost (1996) ou Pomian (1999) qui affirment que ce questionnement est inévitable et est créateur de la connaissance historique. Ainsi, bien que le taux important de CH1 démontrant une meilleure utilisation de la méthode historique, le plus faible taux de CH2 contredit un peu cette avancée, puisqu'il est difficile, sans perspective historique, d'être rigoureux dans nos moyens d'établir les faits historiques. Par contre, l'absence totale de CH2- vient conforter le faible taux de CH2 qui devient un peu plus signifiant de façon globale. Donc, la sélection et l'organisation de l'information sont bien présentes, mais elles sont peu soutenues par une perspective historique développée et suffisamment explicite.

Nous avons aussi retenu, comme code, l'utilisation de documents, de sources de première main et d'iconographies comme partie intégrante dans le processus d'établir les faits historiques. C'est pourquoi nous tenions à ce code pour démontrer soit une utilisation illustrative des sources (CH3-), soit une utilisation alimentant une réflexion (CH3). Nous avons retrouvé, dans les ensembles didactiques, la troisième proportion la plus importante des consignes développant la CD2 avec 11% de CH3-. Donc, l'utilisation de sources dans les manuels se limite souvent à illustrer les propos des auteurs des ensembles didactiques ou bien ne permet pas d'alimenter la réflexion sur un problème historique. Alimenter une telle réflexion pourrait se réaliser, par exemple, en comparant différentes versions d'un évènement rapporté par des sources historiques ou bien en vérifiant la crédibilité de l'auteur. De plus, la proportion de 3% d'utilisation pertinente des sources (CH3) ne suffit pas à contrer la dernière tendance mise en évidence. Nous pouvons relier ce constat à celui de la présence marquée de consignes de type « peu réflexives ». En effet, si l'exercice de la méthode historique passe souvent par des consignes de type « peu réflexives », nous pouvons nous attendre à ce que l'utilisation de sources soit, elle aussi, peu réflexive, comme le démontre la proportion marquée de CH3-.

Si nous analysons ces résultats de façon globale, le constat reste tout de même plutôt positif pour l'exercice de la méthode historique. En effet, 24% (CH1 + CH2 + CH3) des

consignes indiquent une utilisation pertinente de la méthode historique dans la plupart de ses aspects. Par contre, la proportion de 11% de CH3-, soit d'une utilisation simplement illustrative des sources, contredit un peu ce constat positif, ainsi que la présence peu marquée de la considération de la perspective historique (faible taux de CH2) qui doit soutenir davantage la sélection et l'organisation de l'information.

En effet, l'histoire est construite à partir de l'interprétation des faits issue des sources et du questionnement que nous posons en tant qu'historien. Ce travail de recherche et de réflexion est un fondement sur lequel la méthode historique se développe. Or, si dans les ensembles didactiques 11% des consignes permettent peu ou prou une réflexion à partir des sources, nous pouvons nous interroger sur le développement complet de la méthode historique. Cet élément d'utilisation des sources est incontournable et semble mal exercé, ce qui contrevient et diminue l'aspect positif de l'exercice de la méthode historique, surtout si nous nous référons aux études de Kholmeier (2003), Monte-Sano (2008), Tally et Goldenberg (2005) et Vansledright (2004) qui affirment que les processus réflexifs et critiques issus de la méthode historique se fondent sur l'utilisation et l'explication des sources historiques.

La catégorie synthétique

Cette catégorie rassemble les consignes permettant de synthétiser et de mettre en relation les différentes informations recueillies.

Le premier code, CS1, qui dénombrerait les occasions d'expliquer des liens, des facteurs ou des conséquences, est totalement absent des ensembles didactiques. Cette absence confirme nos précédentes conclusions, à savoir que la perspective historique est peu approfondie et que les consignes de type « peu réflexives » sont plus présentes. En effet, le manque d'occasions d'expliquer des liens et de mettre en relation des facteurs ou des conséquences, ne contribue pas davantage à considérer la perspective historique ou à réfléchir sur des liens de causalité et de relation entre des faits historiques.

Par contre, l'aspect synthétique de l'exercice de la méthode historique est représenté par la présence notable de CS2 et CS3.

Une proportion de 5% des consignes développant la CD2, est de type CS2, c'est-à-dire qui permet de comparer des différences et des similitudes de plusieurs faits ou concepts. Nous avons aussi une proportion de 4% des consignes de type CS3 qui permet de

résumer les informations recueillies ou les apprentissages acquis. Si nous considérons ces deux types de consignes comme un tout, elles permettent donc avec évidence de réaliser cette étape synthétique de l'exercice de la méthode historique. Les aspects moins développés de ces types de consignes (CS1- et CS2-) sont peu notables, avec une proportion de moins de 1%, et ne contredisent donc pas la présence marquée d'une démarche synthétique dans les ensembles didactiques.

La catégorie active

Cette dernière catégorie recensait les occasions de coopération (CA1) et de débat (CA2) pour mener à terme certains apprentissages.

D'une part, CA1 est assez marqué, avec 4% des consignes développant la CD2. Ce taux est le même lorsque l'on considère l'ensemble des consignes toutes confondues. Ainsi, la présence est évidente sans être trop récurrente. D'ailleurs, nous nous attendions à une présence beaucoup plus marquée avec la mise en avant de la compétence transversale « coopérer », pour laquelle « l'école peut faire en sorte que les rapports entre les personnes servent de soutien à l'apprentissage. Mais il importe, pour ce faire, d'amener les élèves à coopérer » (MÉLS, 2006, p. 40). Nous notons, par ailleurs, que cette compétence transversale est une parmi neuf autres, ce qui explique vraisemblablement sa présence juste assez marquée dans les situations d'apprentissage proposées par les ensembles didactiques.

D'autre part, les consignes permettant une situation de débat (CA2) sont de l'ordre de 2% dans un contexte de développement de la CD2. Encore une fois, ce résultat n'est pas très conséquent, voire est un peu étonnant, surtout si l'on considère l'aspect formateur dans une perspective citoyenne de délibération commune. Nous reviendrons sur ce point dans la section traitant du développement de la CD3 plus bas.

Analyse globale du développement de la CD2

Pour ce qui est de l'exercice de la méthode historique, nous retenons de cette analyse trois conclusions.

Premièrement, le nombre élevé de consignes de type « peu réflexives » nous suggère la présence de nombreuses activités de type repérage et retranscription de l'information trouvée dans les manuels. Toutefois, un nombre plus restreint de consignes, mais mobilisant davantage de ressources, permet une réflexion plus complexe.

Deuxièmement, la sélection et l'organisation de l'information sont très présentes dans les manuels, mais elles sont peu soutenues par la perspective historique et par l'analyse pertinente de sources.

Troisièmement, certains aspects plus mineurs, mais essentiels, contribuant au développement de la méthode historique se retrouvent facilement. C'est notamment le cas de l'étape synthétique, du travail en coopération et de la réflexion sur sa démarche.

Nous remarquons aussi, par ce constat global, que ces conclusions sont reliées entre elles. Le fait d'avoir recensé une proportion marquée de consignes de type « peu réflexives » est associé à une analyse peu complexe des sources qui sont souvent utilisées comme simples illustrations et par une faible considération de la perspective historique. La troisième conclusion permet légèrement de balancer positivement l'apprentissage global de la méthode historique.

5.3.2. Le développement de la conscience citoyenne

Nous analyserons les données propres au développement de la CD3 selon les trois aspects importants retenus dans le cadre conceptuel qui établissent l'évolution de la conscience citoyenne : (1) la place de l'individualité face à la collectivité, (2) la qualification à la participation citoyenne et (3) la place d'une attitude réflexive. Nous résumerons, par la suite, l'ensemble du développement de la CD3.

Avant de procéder à l'analyse, nous présentons les figures 30 et 31 suivantes qui illustrent la proportion de l'ensemble des consignes développant la CD3 selon leur type.

Figure 30 – Répartition en pourcentage des types de consignes développant la CD3

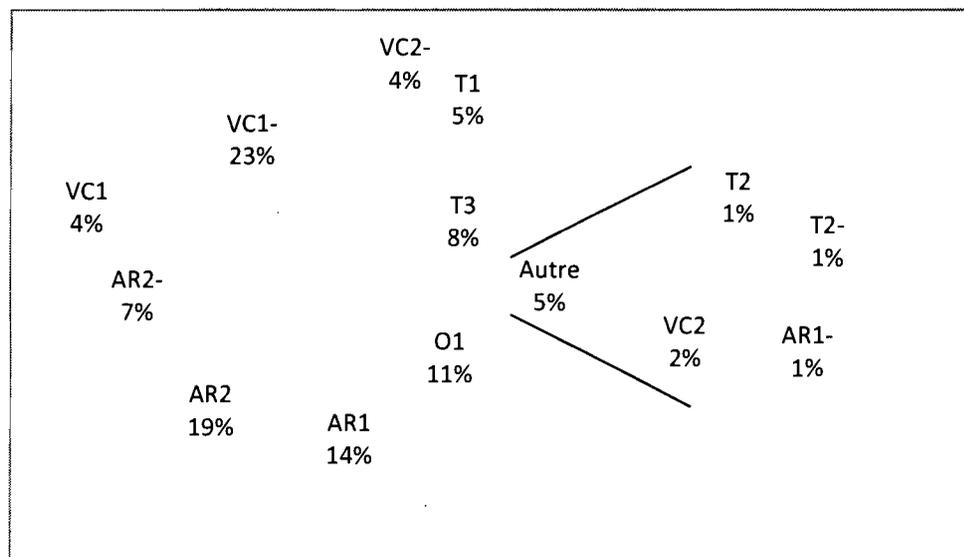
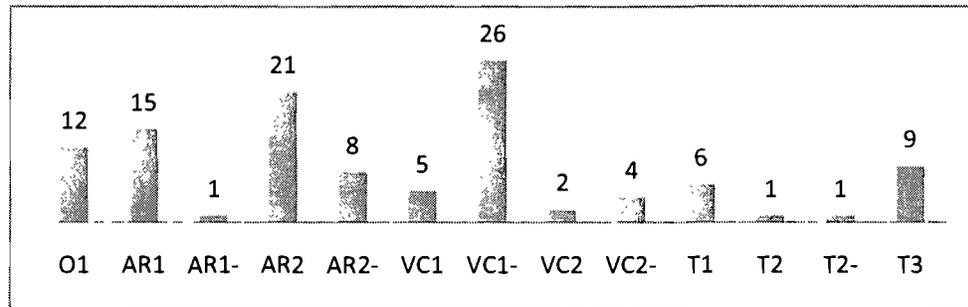


Figure 31 – Nombre d’occurrences des types de consignes développant la CD3



La place de l’individualité face à la collectivité

En de rares occasions, deux fois pour être précis, l’action démocratique est spécifiquement considérée sous l’angle collectif (VC2) et seulement quatre fois sous l’angle individuel (VC2-). Ces résultats ne nous permettent pas vraiment de porter un jugement certain, toutefois il apparaît que le rapport du citoyen à la société, qu’il soit individualiste ou collectif, est très peu abordé dans les ensembles didactiques ou, du moins, est rarement précisé. Un problème certain se pose dans l’évolution de la conscience citoyenne des élèves si seulement de rares occasions leur sont proposées pour considérer les actions démocratiques sous l’angle individuel ou collectif. Nous rappelons que l’accent mis davantage sur un angle plutôt qu’un autre conduira nécessairement à des consciences citoyennes différentes l’une de l’autre : un citoyen qui défend ses intérêts particuliers lorsqu’ils sont menacés (conception libérale-individualiste) et, à l’autre extrémité, un citoyen qui agit en collectivité (conception pluraliste).

Par contre, un nombre plus important de consignes (O1= 12 soit 11%) place les élèves en situation de débat ou d’écoute d’autrui, ce qui améliore la perspective d’agir en collectivité et se rapproche d’une conception délibérative de la conscience citoyenne. Ceci augmente aussi le faible taux de CA2 présent lors du développement de la CD2. Ainsi, la place de l’individualité face à la collectivité est peu abordée dans les situations d’apprentissage si ce n’est de façon plus importante et évidente lors de mise en situation de débat ou d’écoute d’autrui.

De plus, un autre résultat nous intéresse aussi : l’absence de consignes concernant la recherche de ses fondements identitaires (code O2 ou O2-). Cette absence est plutôt équivoque : elle peut manifester le manque flagrant d’occasions de rechercher ses fondements identitaires dans l’histoire ou bien elle peut manifester l’absence de consignes explicites qui touchent aux fondements identitaires. Nous pensons que cette absence est

plutôt mise en évidence par le manque d'explicitations des fondements identitaires. Cela n'exclut pas qu'ils soient abordés de façon indirecte et que donc cette identification soit sous-entendue. Par contre, nous pouvons convenir avec Barton et Levstik (2004) que le discours identitaire dans ce contexte est peu dangereux puisqu'il n'est pas explicite et cet ancrage identitaire dans l'histoire, nécessaire pour rassembler, perd donc de son utilité.

La qualification à la participation collective

23% des consignes (VC1-) se limitent à évoquer des rôles ou des actions démocratiques, ce qui veut dire qu'ils ne sont pas mis en pratique, contre 4% (VC1) des consignes qui les mettent en pratique. Cet aspect de mise en pratique est aussi important que de connaître ces rôles, ces normes ou ces actions démocratiques. En effet, comme le note Parker (2008), ces deux dimensions sont presque inséparables surtout si l'on veut à la fois développer des citoyens connaissant et participants. Pourtant, nous remarquons que le MÉLS, dans ces critères d'évaluation de la CD3, propose la simple considération de la participation à la vie collective (2006, p. 349). Ainsi, ce taux de 23% n'est pas problématique en regard du programme puisqu'il faut simplement considérer l'action ; par contre, en regard du développement d'une conscience citoyenne plus avancée, telle que définie par Westheimer et Kahne (2004), cela pourrait être problématique, en termes de participation active, puisque peu d'occasions sont proposées pour mettre en pratique.

Comme nous l'avons présenté dans la figure (figure 1, p. 25) illustrant l'évolution de la conscience citoyenne, un des aspects importants à développer est la participation citoyenne. Ceci nous pousse à nous interroger sur la valeur de la participation citoyenne proposée par les ensembles didactiques, qui est majoritairement théorique. Or, lorsque l'on considère la nature de la participation, elle est supposée active et ne s'arrête pas au stade théorique. Notons que le manque de participation active de la part de nos citoyens est un sérieux problème dans nos sociétés modernes et il apparaît que ce problème se formerait déjà depuis nos écoles. En effet, Perrenoud affirme que « l'école est traversée par les mêmes contradictions que la société » (2003, p. 28). Ceci n'empêche pas d'exiger certaines interventions, notamment en augmentant la variété et la fréquence de ces interactions pratiques (Parker, 2008). En fait, nous en venons au débat de la place et du rôle de l'école dans l'éducation à la citoyenneté, débat que nous ne pouvons vraiment trancher ici.

L'attitude réflexive

Cet apprentissage plus théorique de la conscience citoyenne se distingue mieux lorsque l'on considère que 33% des consignes (AR1 + AR2) permettent une réflexion constructive concernant les institutions, la participation sociale, leurs limites et leurs enjeux (par exemple, des réflexions sur le droit de vote, l'égalité devant la loi ou la liberté d'expression). Ainsi, nous pouvons affirmer qu'un effort de compréhension des institutions publiques, des actions démocratiques et de la participation sociale est développé par une bonne partie des consignes. Ce portrait est le plus encourageant des aspects précédents dont nous avons discuté. Cette attitude réflexive semble donc être bien ancrée dans les ensembles didactiques et à un niveau de complexité intéressant pour le développement d'une conscience citoyenne plus avancée. Remarquons que cet aspect réflexif est déterminant dans le développement d'une conscience citoyenne surtout en ce qui concerne l'autonomie du citoyen.

Toutefois, il faut noter que 8% des consignes (AR1- + AR2-) indiquent cette réflexion, mais à un niveau plutôt simpliste et, par conséquent, moins intéressant en termes de développement de la conscience citoyenne.

Malgré cette compensation, l'attitude réflexive semble bien développée par les situations d'apprentissage proposées dans les ensembles didactiques, même si elle prend des détours à des niveaux moins complexes, ce qui est normal d'un point de vue de gradation dans la réflexion. En effet, si nous faisons la somme des ces consignes réflexives (AR1 + AR2 + AR1- + AR2-), peu importe leur niveau de complexité, nous obtenons un total de 41% des consignes. Ainsi, si un aspect de la conscience citoyenne est bien développé, c'est bien celui de l'attitude réflexive, une attitude qui examine et comprend les institutions et les moyens de participer existants.

Nous en parlerons des consignes de type T1, T2 et T3 qui recensent les utilisations de la méthode et des savoirs historiques dans la section traitant du lien entre le développement de la CD2 et de la CD3.

Analyse de l'ensemble du développement de la CD3

L'analyse des trois aspects précédents démontre un développement de la conscience citoyenne plutôt inégal. Premièrement, la place de l'individu face à la collectivité est abordée rarement, si ce n'est lors de mise en situation de débat ou d'écoute d'autrui.

Deuxièmement, la participation citoyenne est maintenue à un niveau théorique et menace la participation active future des élèves comme citoyens. Troisièmement, l'attitude réflexive sur les institutions et la participation est la plus développée et encourage l'autonomie citoyenne.

Dès lors, nous pouvons nous interroger sur la qualité du développement de la conscience citoyenne. Ces mises en situation inégales ne nous permettent pas de conclure que le développement de la conscience citoyenne sera mené à terme dans tous les aspects que nous avons retenus. Nous avons conscience que le matériel que nous avons analysé s'adresse à des élèves du premier cycle du secondaire et qu'il peut être relié au niveau possible de complexité de l'apprentissage. D'ailleurs, ces apprentissages sont censés se développer et se poursuivre sur l'ensemble des deux cycles du secondaire. Nous concluons quand même que cet apprentissage inégal de la conscience citoyenne est inquiétant et pourrait perdurer dans les apprentissages suivants.

Ce développement inégal pose en fait la question : quel type de citoyen est formé par les situations d'apprentissage présentes dans les ensembles didactiques ? Nous notons tout d'abord que la formation de la conscience citoyenne n'est pas exclusivement subordonnée à la simple formation proposée par ces ensembles. Par contre, elle peut être affectée. Les différents modèles de citoyenneté décrits dans le cadre conceptuel (Galichet, 2001 ; Pagé, 2004 ; Westheimer et Kahne, 2004) s'accordent à décrire la conscience citoyenne comme un phénomène complexe. En effet, cette conscience peut se manifester par différents degrés de rapport à la société, à autrui et aux institutions démocratiques. Bien que le MÉLS propose de former un citoyen délibératif, les occasions de développement de la conscience citoyenne présentes sont peu nombreuses pour pouvoir affirmer que les objectifs de formation sont complètement atteints. Il est vrai que l'attitude réflexive et les situations de débat sont notables dans la formation proposée par les ensembles didactiques, mais le manque d'occasions de mise en pratique régulières pose problème.

Ainsi, les preuves recueillies démontrent un enseignement assez inégal de la conscience citoyenne et restent surtout à un niveau théorique, ce qui est en plus confirmé par la forte proportion des consignes destinées à la simple compréhension des institutions et de la participation citoyenne. Ceci dit, un autre aspect très important est à considérer, celui de la place qu'occupe le développement de la CD3 de façon globale dans les ensembles

didactiques. Cette place est très mineure, comme nous le verrons dans la partie qui suit, et cela ne rend pas un meilleur portrait global du développement déjà inégal de la CD3.

5.3.3. Le lien entre la compétence 2 et la compétence 3

Le premier constat que nous voulons dresser, par la présentation des figures 32 et 33 suivantes, concerne la proportion des consignes que nous retrouvons dans les ensembles didactiques selon qu'elles contribuent à l'exercice de la méthode historique (CD2) ou au développement de la conscience citoyenne (CD3).

Figure 32 - Proportion des consignes selon l'ensemble didactique et selon la compétence développée

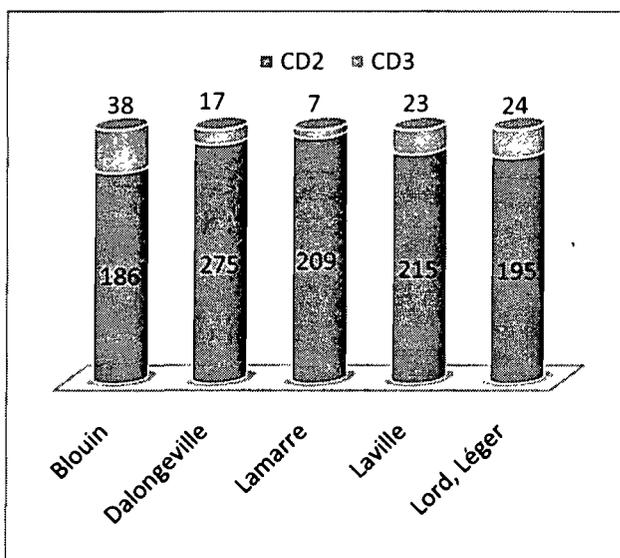


Tableau XII – Nombre d'occurrences des consignes selon l'ensemble didactique et selon la compétence développée

	CD2	CD3	Total général
Blouin	186 (83%)	38 (17%)	224
Dalongeville	275 (94%)	17 (6%)	292
Lamarre	209 (97%)	7 (3%)	216
Laville	215 (90%)	23 (10%)	238
Lord, Léger	195 (89%)	24 (11%)	219
Total général	1080 (90%)	109 (10%)	1189

De prime abord, il apparaît clair qu'il y a un déséquilibre évident entre les proportions attribuées au développement de la CD2 et celle de la CD3. Cette proportion est plutôt minimale pour chacun des ensembles didactiques : 38 consignes pour Blouin (17%), 17 pour Dalongeville (6%), 7 pour Lamarre (3%), 23 pour Laville (10%), 24 pour Lord (11%) soit un total de 109 (10%) pour l'ensemble des consignes. Ainsi, nous pouvons

facilement conclure que le développement de la CD3 est relégué à une place mineure. Ceci vient encore plus ternir la conclusion précédente que la CD3 est développée de façon inégale : elle est aussi restreinte.

Le second constat que nous retenons concerne le développement de la CD3 en relation avec la CD2 qui est plutôt infime et semble peu relié à l'utilisation de la méthode ou de savoirs historiques. En effet, en retournant aux résultats de la figure 26 (p. 69) au chapitre précédent, les types de consignes T1, T2 et T3 (qui expriment l'utilisation de la méthode ou de savoirs historiques dans le développement de la conscience citoyenne), sont au nombre de 16 pour la totalité des manuels et des guides, soit moins de 3% sur l'ensemble des consignes. Par contre, lorsque nous considérons la proportion par rapport aux consignes développant exclusivement la CD3, nous obtenons un taux plus avantageux de 14% (figure 30, p. 81).

Ces deux constats inquiétants peuvent s'expliquer de deux façons. Premièrement, ils confirment que la CD3 est reléguée à un plan très mineur (environ 10% de la tâche) et n'est pas sur un pied d'égalité avec l'exercice de la CD2. Remarquons, d'ailleurs, que le nombre de pages requises pour les situations exclusives au développement de la CD3 est tout aussi minime et exprime également sa place mineure : de l'ordre de deux à quatre pages par chapitre (un chapitre comportant une moyenne de 50 pages). Ainsi, malgré les directives exprimées dans le programme pour former un citoyen responsable, les situations mises en place sont peu nombreuses et donc on peut s'attendre à un développement minimal de la conscience citoyenne, sans compter qu'il est inégal dans ses différents aspects.

Deuxièmement, le MÉLS (2006, p. 338) note que les compétences disciplinaires sont étroitement liées dans leur développement et interagissent l'une avec l'autre. Ainsi, l'accent mis sur le développement de la CD2 pourrait contribuer à soutenir et à inclure de façon sous-jacente le développement de la CD3. En d'autres termes, il n'est pas exclu que, lors de l'exercice de la CD2, des apprentissages soient aussi développés pour la CD3. Néanmoins, ces apprentissages ne seront pas directs et ne se retrouveront pas explicitement dans les consignes : ce sont des apprentissages que nous appelons secondaires ou sous-jacents. Ce dernier point est en accord avec des recherches récentes qui donnent au manuel son caractère de transmission, même de façon indirecte, du contenu historique ainsi que des

valeurs de la société dans laquelle il est produit (Esen, 2007; Ogawa et Field, 2006; Su, 2007; Thornton, 2006).

Prenons un exemple. En étudiant le contexte de la naissance de la démocratie à Athènes par l'exercice de la méthode historique, les différents apprentissages se feront par l'acquisition de nouveaux savoirs historiques et/ou méthodologiques. Indirectement, ces apprentissages pourraient aussi contribuer au développement de certains aspects de la CD3, comme la recherche des fondements de son identité sociale ou l'apport des réalités sociales dans la vie démocratique en étudiant la place du droit de vote à Athènes et aujourd'hui, la séparation des pouvoirs ou la représentation directe/indirecte des citoyens. En effet, l'étude de ces derniers exemples historiques contribuera nécessairement au développement de la conscience citoyenne des élèves puisque ce sont des exemples qui sont reliés à notre présent et à notre façon actuelle de s'exprimer en tant que citoyen. Cela reste des apprentissages sous-jacents.

Ainsi, notre principal objectif de recherche n'est pas confirmé à la vue de ces résultats. Le lien qui existe entre l'exercice de la méthode historique et le développement de la conscience citoyenne n'est pas vérifié directement dans ces proportions minimales (moins de 3%) que nous avons recensées dans les ensembles didactiques. Nous sommes donc portés à croire que le développement de la conscience citoyenne est mineur (sans oublier qu'il est inégal), mais nous n'excluons pas des apprentissages sous-jacents lors de l'exercice de la CD2, apprentissages qui restent encore à prouver et qui pourraient améliorer le développement de la CD3.

5.3.4. Manuel et guide : une différence ?

Nos précédentes conclusions sont tirées d'un état général du contenu des ensembles didactiques. La partie qui suit ne répond pas à un de nos objectifs de recherche, elle provient d'un questionnement qui a émergé durant ce travail : le contenu des ensembles didactiques est-il différent pour certains cas ? En fait, cette question a un double sens. D'une part, évaluer de façon spécifique le contenu de chacun de ces ensembles. D'autre part, évaluer la différence du contenu entre le manuel et le guide d'enseignement.

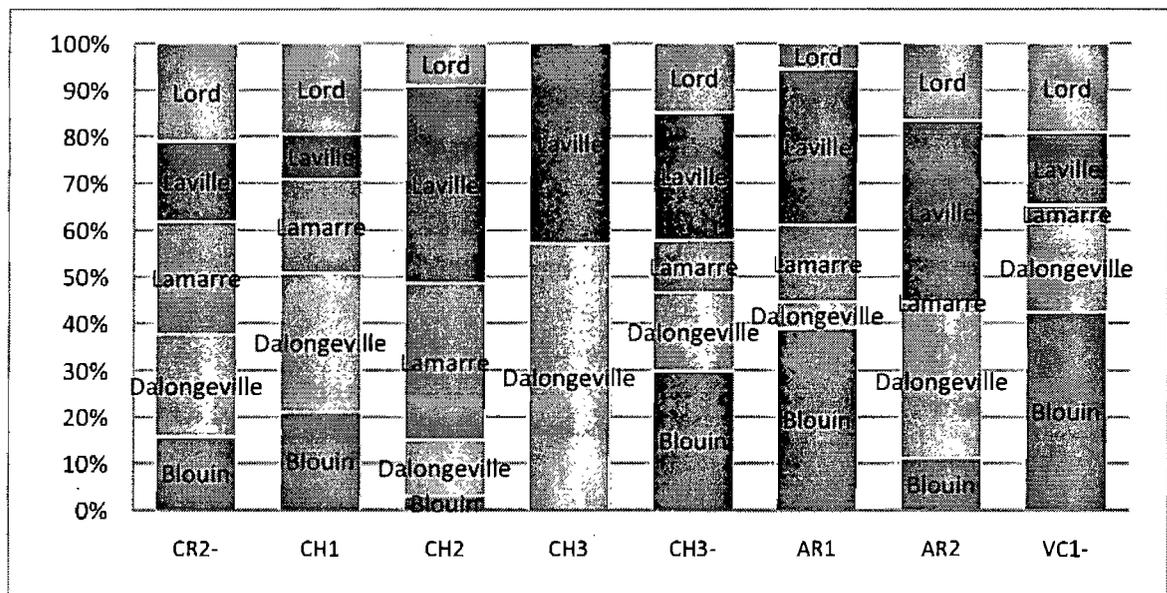
La première perspective nous semble délicate pour la simple raison de pouvoir discréditer, en partie, le travail de certains auteurs, ce qui n'est pas le but de ce travail. Toutefois, certaines de nos conclusions générales ne correspondent pas toujours à certains

aspects spécifiques que nous voulons prendre le temps de noter ici, mais qui auront peu d'incidence sur nos conclusions générales. Ensuite, la seconde perspective est plus facile à mettre en œuvre puisqu'elle n'évalue que la relation entre le manuel et son guide, ce qui est intéressant pour démontrer la cohérence de ces ensembles.

Différences spécifiques pour certains des ensembles

La figure suivante présente les proportions de chaque consigne par rapport à chaque ensemble. Comme vous le remarquez, nous avons sélectionné seulement certaines consignes, celles qui avaient le plus d'incidence sur nos conclusions globales.

Figure 33 – Répartition en pourcentage des consignes selon l'ensemble



Par exemple, les consignes de type « peu réflexives » (CR2-) sont représentées dans des proportions presque identiques pour chaque ensemble. Ainsi, notre conclusion sur la présence marquée des consignes de type « peu réflexives » est confirmée dans tous les ensembles. La conclusion sur le développement marqué de la méthode historique par la sélection et l'organisation de l'information (type CH1) est aussi confirmée.

Par contre, certaines petites différences apparaissent et nous voulons tout de même attirer votre attention sur les plus notables.

Premièrement, l'utilisation pertinente de sources historiques (type CH3), que nous avons notée globalement faible, est en plus seulement présente dans deux ensembles : celui de Dalongeville et celui de Laville. Si nous examinons l'utilisation peu pertinente (type CH3-) des sources, nous avons une plus forte proportion pour Blouin et paradoxalement

aussi pour Laville. Nous pouvons tout de même conclure que les ensembles de Dalongeville et de Laville offrent le plus d'occasions d'utiliser des sources historiques, même si parfois elles sont peu pertinentes.

Deuxièmement, nous avons noté une faible proportion globale de consignes considérant la perspective historique (type CH2) et ce, malgré le fait d'une présence marquée de consignes permettant de sélectionner et d'organiser l'information. Ici, nous remarquons que l'ensemble de Laville se démarque plus spécifiquement dans la présence de consignes considérant la perspective historique, ainsi que l'ensemble de Lamarre.

Troisièmement, pour ce qui est de l'attitude réflexive présente lors du développement de la conscience citoyenne, deux constats s'imposent : (1) les ensembles de Blouin et Laville mettent plus l'accent sur la réflexion sur les institutions démocratiques (AR1) et (2) les ensembles de Dalongeville et Laville mettent plus l'accent sur la réflexion sur la participation sociale. De ces deux constats, nous remarquons que l'ensemble de Laville permet le plus d'occasions de réfléchir sur les institutions et sur la participation sociale, et donc permet de développer le plus globalement l'attitude réflexive pour développer sa conscience citoyenne.

Quatrièmement, la simple évocation des rôles et actions démocratiques est notable dans tous les ensembles, de façon équivalente pour les ensembles de Dalongeville, Laville et Lord et de façon très marquée pour l'ensemble de Blouin. Ceci ne vient pas contredire notre conclusion sur le fait que la mise en pratique des rôles et actions démocratiques est peu visible dans tous les ensembles, sauf peut-être pour l'ensemble de Lamarre.

Pour conclure, ces dernières réflexions ont démontré quelques spécificités pour les ensembles analysés, mais il faut noter que ces spécificités ont peu d'incidences sur nos conclusions générales. En effet, ce sont des spécificités qui viennent peu affiner nos conclusions. D'une part, nos conclusions les plus importantes se retrouvent dans tous les ensembles de façon équivalente : la présence marquée des consignes de type « peu réflexives », la présence marquée de l'utilisation peu pertinente des sources historiques et la présence marquée des consignes exerçant la méthode historique par la sélection et l'organisation de l'information. D'autre part, la conclusion qui a le plus d'incidence est celle qui nous fait remarquer la présence, déjà faible de façon globale, d'une utilisation peu

pertinente des sources historiques dans seulement deux ensembles sur cinq (celui de Dalongeville et de Laville).

Le lien entre le manuel et son guide

En analysant les données présentées par les figures 22 à 25 (pp. 67-68), nous constatons que le guide d'accompagnement prolonge souvent ce qui est prescrit dans le manuel. Par exemple, la proportion de CH3- est de 11% pour les manuels (voir figure 22, p. 67) et de 9% pour les guides (voir figure 24, p. 68). Remarquons que cet écart est peu important et ne nous permet pas d'établir une différence certaine entre le contenu du manuel et du guide d'accompagnement. En fait, cela est plutôt rassurant et démontre une cohérence certaine des différents ensembles.

Si nous examinons d'autres données, la conclusion revient au même : les consignes actives (CA) obtiennent le même résultat de 5%, les consignes sélectionnant et organisant l'information (CHI) ont la même proportion de 17%, les consignes synthétiques de type CS2 ont une proportion de 5% pour les manuels et 4% pour les guides.

D'autres écarts sont un peu plus notables. Par exemple, les consignes de type « peu réflexives », se retrouvent à la hauteur de 26% dans les manuels et à hauteur de 31% dans les guides ; ou bien 11% dans les manuels pour les consignes de type « réflexives » contre 6% dans les guides. De façon globale, ces écarts restent peu élevés et confirment notre conclusion de similitude du contenu entre le manuel et son guide.

Une autre donnée est aussi intéressante. Le nombre de consignes présentes dans les guides (695 consignes) est supérieur à celui dans les manuels (494 consignes). Nous pouvons en déduire que les situations d'apprentissage sont davantage développées dans les guides, même si de façon générale, le guide prolonge et répète ce qui est présent dans les manuels. En fait, ceci est valable pour les conclusions que nous avons retenues précédemment concernant la présence ou l'absence de certains types de consignes qui s'équivalent entre le manuel et son guide.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'analyser le lien entre l'exercice de la méthode historique et le développement de la méthode historique. Pour ce faire, nous avons retenu dans les ensembles didactiques approuvés un même chapitre et nous avons travaillé à partir des situations d'apprentissage et plus spécifiquement des consignes. De cet objectif principal découlaient deux sous-objectifs : (1) l'analyse de l'exercice de la méthode historique et (2) l'analyse du développement de la conscience citoyenne.

Notre méthode consistait à coder les consignes qui démontraient la présence ou l'absence des différents aspects de l'exercice de la méthode historique et du développement de la conscience citoyenne, ainsi que du lien entre ces deux compétences.

Nos résultats nous ont permis de formuler plusieurs conclusions intéressantes qui apportent de nouveaux éléments d'interrogations quant à l'utilisation et à la conception des ensembles didactiques. Résumons d'abord ces conclusions.

L'exercice de la méthode historique est marqué par une présence importante de consignes destinées à la sélection et à l'organisation de l'information historique. Par ce premier aspect, nous pouvons affirmer que c'est un constat positif et qui a évolué en bien par rapport aux précédentes conclusions de la faible utilisation de la méthode historique dans les ensembles didactiques issus de l'ancien programme de formation (Charland, 2003; Éthier, 2006 et Martineau, 1999).

Toutefois, certaines données viennent nuancer ce constat positif. En effet, d'une part la grande majorité de l'utilisation de sources est peu pertinente et, surtout, contribue peu à la réflexion sur une problématique, alors que l'analyse et l'utilisation de sources sont primordiales au développement de la pensée historique. Il faut noter aussi que l'utilisation pertinente des sources est non seulement faible, mais en plus se retrouve seulement dans deux ensembles sur cinq. D'autre part, la perspective historique est peu considérée, alors qu'elle est à l'origine même du questionnement historique. De plus, les données démontrent une proportion très marquée de consignes de type « peu réflexives », dont de nombreuses occasions de simple repérage et transcription de l'information présente dans le manuel. Ce dernier aspect est quand même nuancé par la présence de consignes plus complexes et

réflexives qui mobilisent davantage de ressources et pourraient balancer ce déséquilibre apparent. Notons aussi que d'autres aspects incontournables pour favoriser le développement de la méthode historique, comme le travail en coopération, la réflexion sur sa démarche ou les habiletés synthétiques, sont bien présents et confortent un peu mieux l'exercice global de la méthode historique.

Le développement de la conscience citoyenne est marqué par une forte proportion d'éléments de réflexion sur les institutions et les rôles démocratiques, ce qui contribuerait à l'autonomie des élèves. Par contre, ceci démontre aussi que la plupart des apprentissages restent à un niveau théorique, ce qui pourrait nuire à la participation active future des citoyens.

Nous avons aussi remarqué que de rares occasions permettaient de considérer la place de l'individualité face à la collectivité, en notant que, d'un extrême à l'autre, les conceptions de la citoyenneté et de la participation active en sont grandement affectées et diversifiées. Nous concluons donc que le développement de la conscience citoyenne reste à un niveau théorique et, surtout, est un enseignement inégal par rapport aux différents aspects que nous avons retenus. Ce développement est non seulement inégal, mais en plus occupe une place globale très mineure et secondaire dans les ensembles didactiques.

Tout ceci nous conduit à notre objectif principal, l'analyse du lien entre l'exercice de la méthode historique pour développer la conscience citoyenne. Ce lien n'est pas vérifié dans les proportions minimales que nous avons relevées. Cela dit, rien n'exclut que, lors de l'exercice de la méthode historique, des apprentissages indirects soient acquis pour le développement de la conscience citoyenne. Ces apprentissages indirects sont seulement supposés et non prouvés par ce travail.

Enfin, deux conclusions terminaient cette analyse par l'état de la différence entre les ensembles didactiques : (1) toutes nos conclusions précédentes se retrouvent de façon équivalente pour tous les ensembles, à quelques rares spécificités près, dont surtout la présence de l'utilisation pertinente des sources historiques dans seulement deux ensembles sur cinq et (2) ce que l'on retrouve dans le guide suit ce qui est prescrit par le manuel, à la seule différence d'être un peu plus développé.

De ces conclusions, nous tirons de nouvelles pistes de réflexion et d'implications didactiques.

Premièrement, l'utilisation des ensembles didactiques par les enseignants n'est pas analysée dans notre travail. Par contre, nous en tenons compte, car si certains aspects doivent être mieux développés dans ces ensembles didactiques, c'est aussi le rôle de l'enseignant d'être en mesure de pallier les faiblesses inhérentes de ce type de matériel. Nous suggérons donc que l'utilisation du manuel est nécessaire dans le soutien à l'apprentissage, mais qu'il ne doit pas occuper trop de place jusqu'à déterminer intégralement la pratique enseignante. Dès lors, ce qui nous apparaît important est de déterminer de façon certaine l'utilisation effective des ensembles qui est faite en classe d'histoire du premier cycle du secondaire au Québec. Cette recherche aurait l'avantage de vérifier si les ensembles sont utilisés intégralement ou en partie. Si l'utilisation est intégrale, nous pourrions nous attendre à retrouver les faiblesses des ensembles dans les apprentissages des élèves.

Deuxièmement, nous voulons proposer quelques pistes pour améliorer les ressources disponibles. L'utilisation des sources est peu développée dans les ensembles, mais rien n'empêche les enseignants de compléter le contenu des manuels par l'analyse de sources externes. Ceci serait d'autant plus bénéfique que cela permettrait aux élèves d'aller chercher de nouvelles informations, de pouvoir comparer différentes sources et non d'avoir seulement accès à celles disponibles dans un manuel. La seule contrainte envisageable est l'accès à ces sources. Cette contrainte n'en est pas vraiment une, si nous considérons les nouvelles ressources disponibles par l'entremise de l'Internet. Nous pourrions aussi nous inquiéter de la charge supplémentaire de planification qui serait encourue, mais cette charge pourrait être allégée par l'intégration des élèves dans cette tâche de recherche de nouvelles sources, ce qui d'ailleurs favoriserait, d'autant plus, l'exercice de la méthode historique.

Troisièmement, si un grand nombre de consignes sont de type « peu réflexives », l'enseignant peut rehausser ce niveau en proposant de nouvelles consignes en partant du même matériel disponible dans les manuels. Encore une fois, la charge de planification est augmentée, mais de nombreuses situations de type « peu réflexives » pourraient être rassemblées autour d'une problématique générale. Ainsi, même ces consignes de type « peu réflexives » pourraient être conservées, mais intégrées dans une situation de réflexion globale sur une situation ou un évènement donnés.

Quatrièmement, la conscience citoyenne est considérée, la plupart du temps, sur un plan théorique. De nombreux projets pratiques sont à envisager pour développer davantage certains rôles démocratiques, et ce, surtout si nous voulons que nos élèves deviennent des citoyens actifs dans nos sociétés. En effet, si de tels projets ne sont pas mis en place dans nos classes, nous ne pouvons sérieusement envisager de qualifier de façon efficace les élèves pour la vie collective et la participation citoyenne. Nous devons donc envisager de créer davantage d'espace pour cette vie collective et de favoriser des moyens d'expressions et de participations pour les élèves dans les classes ou de manière globale dans les écoles.

Cinquièmement, ceci nous fait reconsidérer le débat sur la place et le rôle de l'école dans l'éducation à la citoyenneté. Nos résultats démontrent que la conscience citoyenne serait développée de façon inégale et, surtout, de façon mineure. Ce débat est donc primordial : est-ce à l'école, en général, et aux enseignants, en particulier, de combler cette faiblesse ? Nous ne pouvons vraiment nous prononcer en quelques lignes, mais nous tenons à noter que le MÉLS donne la mission d'éduquer à la citoyenneté, comme nous l'avons vu dans notre problématique. Si cette mission est donnée, elle devrait se refléter dans l'importance qui lui est accordée dans les ensembles didactiques. Or, ce n'est pas le cas ; et un écart non négligeable se creuse alors entre les volontés officielles et les moyens mis à la disposition des enseignants.

Pour conclure, notre travail a soulevé autant de questions qu'il a apporté de réponses, mais une chose reste certaine, la réforme du programme scolaire répondait à des besoins urgents de nous actualiser dans notre démarche d'enseignant. Cette réforme est pratiquement intégrée dans tous les niveaux scolaires et de nouveaux problèmes surgissent, comme le démontre notre travail. Les problèmes surgissent lorsque des éléments entrent en conflit : en régler certains, c'est parfois en créer ou en découvrir d'autres, mais la mission de l'école reste toujours la même, celle d'éduquer. Dès lors, il n'en tient qu'à nous de continuer à travailler pour réaliser cette mission au meilleur de nos moyens et des nouvelles solutions à envisager.

Bibliographie

- ALRIDGE, Derrick (2006). « The limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr », *Teachers College Record*, 108 (4), pp. 662-686.
- ASTOLFI, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur. 117 p.
- BAIN, Robert (2006). « Rounding Up Unusual Suspects: Facing the Authority Hidden in the History Classroom », *Teachers College Record*, 108 (10), pp. 2080-2114.
- BARTON, Keith C. et Linda S. LEVSTIK (2004). *Teaching history for the common good*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 288 p.
- BECK, Isabel et Margaret McKEOWN (1994). « Outcomes of History Instruction: Paste-up accounts », dans CARRETERO, Mario et James VOSS (Éds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, LEA, pp. 237-256.
- BERTI, Anna E. (1994). « Children's Understanding of the Concept of the State », dans CARRETERO, Mario et James VOSS (Éds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, LEA, pp. 17-48.
- BLOUIN, Claude et Jean ROBY (2005a). *L'Occident en 12 événements, 1er cycle, Manuel de l'élève*. Volume 1A, Laval, Éditions Grand Duc HRW, 232 p.
- (2005b). *L'Occident en 12 événements, 1er cycle, Guide d'enseignement*. Volumes 1A-2A, Laval, Éditions Grand Duc HRW, 583 p.
- BROWN, Sarah (2005). « History in education for citizenship in a democracy », *The International Journal of Social Education*, 20 (2), pp. 13-34.
- CHARLAND, Jean-Pierre (2003). *Le rapport à l'histoire et à la citoyenneté des élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto*, Thèse de doctorat, Université Laval, 352 p.
- CHOWEN, Brent William (2006). *Teaching Historical Thinking: What Happened in a Secondary School World History Classroom*, Thèse de doctorat, Université du Texas à Austin, 229 p.
- COURTOIS, Stéphane (2005). « L'éducation à la citoyenneté : quelle citoyenneté? », dans DUHAMEL, André et François JUTRAS (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 261-279.
- DALONGEVILLE, Alain et coll. (2005a). *Regards sur les sociétés, 1er cycle, Manuel de l'élève*. Volume 1, Anjou, Québec, Éditions CEC, 270 p.
- (2005b). *Regards sur les sociétés, 1er cycle, Guide d'enseignement*. Volumes 1 et 2, Anjou, Québec, Éditions CEC, 528 p.
- ESEN, Yasemin (2007). « Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey », *Journal for critical educational policy studies*, 5 (2), pp. 1-15.

- ÉTHIER, Marc-André (2006). « Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique », *Canadian Journal of Education*, 29 (3), pp. 650-683.
- (2004). « Réflexivité en histoire et éducation à la citoyenneté », dans PALLASCIO, Robert *et coll.* (dir.), *Pensée et réflexivité*, Montréal, PUQ, pp. 53-69.
- (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'Histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 291 p.
- GALICHET, François (2002). « La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté », *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), pp. 105-124.
- (2001). « Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défective ? », dans PAGÉ, Michel, Fernand OUELLET et Luiza CORTESÃO (Éds), *Éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 27-39.
- HUSBANDS, Chris (1996). *What is History teaching?*, Buckingham, Open University Press, 148 p.
- KOHLMEIER, Jada (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, Université du Kansas, 290 p.
- LAMARRE, Line *et coll.* (2005a). *Réalités, 1er cycle, Manuel de l'élève*. Volume 1A, Montréal, ERPI, 179 p.
- (2005b). *Réalités, 1er cycle, Guide d'enseignement*. Volumes 1A-2A et 1B-2B, Montréal, ERPI, 811 p.
- LAVILLE, Christian (2004). « Historical Consciousness and Historical Education : What to Expect from the First for the Second », dans SEIXAS, Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. London: University of Toronto Press, pp. 165-182.
- (2000). « À l'assaut de la mémoire collective : discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXIe siècle », *Traces*, 38 (4), pp. 18-26.
- (1991). « Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui », *Traces*, 29 (2), pp. 26-32.
- (1984). « Le manuel d'histoire pour en finir avec la version de l'équipe gagnante », dans MONIOT, Henri (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, pp. 77-91.
- LAVILLE, Christian et Geneviève THERRIAULT (2005a). *D'hier à demain, 1er cycle, Manuel de l'élève*. Volume A, Montréal, Graficor Chenelière Éducation, 340 p.
- (2005b). *D'hier à demain, 1er cycle, Guide de l'enseignement*. Volume A, Montréal, Graficor Chenelière Éducation, 374 p.
- LEBRUN, Johanne (2006). « Les manuels scolaires réformés au primaire : quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves ? », dans LEBRUN Johanne, Johanne BÉDARD, Abdelkrim HASNI et Vincent GRENON, *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, Presses de l'Université Laval, pp. 33-54.

- (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 LENOIR, Yves (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 161-180.
- LEBRUN, Johanne, Yves LENOIR et Julie DESJARDINS (2004). « Le manuel scolaire réformé ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001 », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30 (3) pp. 509-533.
- LEBRUN, Johanne, Yves LENOIR, Mario LAFOREST, François LAROSE, Gérard-Raymond ROY, Carlo SPALLANZANI et Mary PEARSON, (2002). « Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in the Quebec Context », *Curriculum Inquiry*, 32 (1), pp. 51-83.
- LEE, Peter (2004). « Understanding History », dans SEIXAS, Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. London, University of Toronto Press, pp. 129-164.
- LEFRANÇOIS, David (2005). « Le postulat d'éducabilité dans la théorie de la démocratie délibérative : un fondement oublié », dans DUHAMEL, André et François JUSTRAS (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 245-260.
- LENOIR, Yves (2006). « Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre », dans LEBRUN Johanne, Johanne BÉDARD, Abdelkrim HASNI et Vincent GRENON, *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, Presses de l'Université Laval, pp. 13-32.
- LEVSTIK, Linda S. et Cynthia A. TYSON (Éds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York, Routledge, 402 p.
- LORD, France et Jean LÉGER (2006a). *Histoire en action, 1er cycle, Manuel de l'élève*. Volume 1, Mont-Royal, Québec, Thomson Groupe Modulo, 252 p.
- (2006b). *Histoire en action, 1er cycle, Guide d'enseignement*. Volume 1, Mont-Royal, Québec, Thomson Groupe Modulo, 193 p.
- MARTINEAU, Robert (2006). « Les manuels d'histoire québécois et la réforme pédagogique de 1982. Un bilan critique », dans LEBRUN, Monique (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'université du Québec, pp. 277-298.
- (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris, Montréal, L'Harmattan, 400 p.
- (1998a). « La réforme du curriculum: quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté », *Traces*, 36 (1), pp. 38-47.
- (1998b). « L'éducation à la citoyenneté et le patrimoine culturel historique », *Education Canada*, 40 (3), pp.8-12.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT [MELS] (2007). Direction des ressources didactiques, *L'approbation du matériel didactique*, Québec, Gouvernement du Québec, 8 p.

- (2006). Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle, Québec, Gouvernement du Québec, 612 p.
- MONTE-SANO, Chauncey (2008). « Qualities of Historical Writing Instruction : A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices », *American Educational Research Journal*, 45 (4), pp. 1045-1079.
- NICHOLLS, Jason (2006). *School history textbooks across cultures*, Oxford, Symposium Books, 124 p.
- OGAWA Masato et Sherry L. FIELD (2006). « Caution, controversy and contrition: recent development in Japanese history textbook content and selection process », dans NICHOLLS, Jason, *School history textbooks across cultures*, Oxford, Symposium Books, 124 p.
- OSBORNE Ken (2005). « Political Education and Citizenship. Teaching For Civic Engagement », *Education Canada*, 45 (1), pp.13-16.
- PAGÉ, Michel (2004). « L'éducation à la citoyenneté: des compétences pour la participation en démocratie plurielle », dans OUELLET, Fernand (dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 49-71.
- PARKER, Walter C. (2008). « Knowing and Doing in Democratic Citizenship Education », dans LEVSTIK, Linda S. et Cynthia A. TYSON (Éds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York, Routledge, pp. 65-80.
- PAXTON, Robert J. (2002), « The Influence of Author Visibility on High School Students Solving a Historical Problem », *Cognition and Instruction*, 20 (2), pp. 197-248.
- POMIAN, Krzysztof (1999). *Sur l'histoire*, Paris, coll. Folio Histoire, Gallimard, 410 p.
- PERRENOUD, Philippe (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie*, Lyon, Chronique Sociale, 192 p.
- PROST, Antoine (1996). *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 330 p.
- QUÉBEC, Ministère de l'Éducation [MEQ] (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Gouvernement du Québec, 40 p.
- (1996). *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Gouvernement du Québec, 80 p.
- (1983). Guide pédagogique. Histoire du Québec et du Canada. 4^{ème} secondaire, Gouvernement du Québec, 281 p.
- (1982). Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4^{ème} secondaire, Gouvernement du Québec, 67 p.
- REY, Bernard (2001). « Manuels scolaires et dispositifs didactiques », dans LENOIR, Yves (dir.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 25-40.
- SÉGAL, André (1992). «Sujet historien et objet historique», *Traces*, 30 (2), pp. 42-48.
- (1991). « Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire », *Traces*, 29 (2), pp. 16-20.

- SEIXAS, Peter (2000). « Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools », dans STEARNS, Paul, Peter SEIXAS & Sam WINEBURG, *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*, New York, New York University Press, 482 p.
- SPALLANZANI, Carlo et coll. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, Éditions du CRP, 201 p.
- SU, Ya-Chen (2007). « Ideological representations of Taiwan's history: an analysis of elementary social studies textbooks, 1978-1995 », *Curriculum Inquiry*, 37, n°3, pp. 205-237.
- TALLY, Bill et Lauren GOLDENBERG, (2005). « Fostering Historical Thinking with Digitized Documents », *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (1), pp. 1-21.
- THORNTON, Stephen J. (2006). « What is history in US history textbooks? », dans NICHOLLS, Jason, *School history textbooks across cultures*, Oxford, Symposium Books, 124 p.
- VAN DRIE, Jannet et Carla VAN BOXTEL (2008). « Historical Reasoning : Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past », *Educational Psychology Review*, 20 (2), pp. 87-110.
- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2004). « What Does It Mean to Think Historically... and How Do You Teach It? », *Social Education*, 68 (3), pp. 230-233.
- VARGAS, Claude (2006). « Les manuels scolaires: imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes », dans LEBRUN, Monique (dir.). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 13-35.
- VOGLER, Kenneth (2005). « Impact of a High School Graduation Examination on Social Studies Teachers' Instructional Practices », *Journal of Social Studies Research*, 29 (2), pp. 19-33.
- WAKEFIELD, John F. (2006). *Textbook usage in the United States: The Case of U.S. History*, communication présentée au International Seminar on Textbooks, Santiago, Chile, 19-21 Avril.
- WINEBURG, Sam (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 255 p.
- WESTHEIMER, Joel & Joseph KAHNE (2004). « What kind of citizen? The politics of educating for democracy », *American Educational Research Journal*, 41 (2), pp. 237-269.