

# Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec

Vincent Boutonnet  
*Université du Québec en Outaouais*

## Résumé

Cette étude multicas analyse des pratiques enseignantes observées durant le cours d'histoire au secondaire. L'objectif est de décrire les ressources utilisées en classe, mais surtout les modalités et les fonctions épistémiques qui favorisent ou non l'exercice de la méthode historique. Il est avancé une typologie qui distingue des types d'usages observés en classe et explicités par des entretiens. Les pratiques constatées restent magistrocentrées, malgré des objectifs curriculaires encourageant un exercice autonome de la méthode historique. En outre, le manuel ne semble pas avoir un effet structurant sur les pratiques de ces enseignants. Ce serait plutôt l'usage du cahier d'exercices ou l'importance du cours magistral qui structure le savoir historique pour les élèves.

*Mots-clés* : pratiques enseignantes, histoire, secondaire, matériel didactique

## Abstract

This case study presents an analysis of teaching practices observed in high school history classes. The objective is to describe the teaching materials used in the classroom, but also

the procedures and the epistemic stances that promote or hinder the exercise of the historical method. We suggest a typology that distinguishes the different types of uses observed in the classroom and explained by teachers during interviews. These teaching practices are mainly teacher centered despite curricular objectives encouraging independent exercise of the historical method. In addition, the textbook doesn't seem to have a structuring effect on their practices, this being rather a consequence of using a workbook or the importance of the lecture that really structure the historical content for students.

*Keywords:* teaching practices, history, high school, teaching material

## Problématique

L'enseignement de l'histoire suscite souvent de vifs débats idéologiques, mais aussi épistémologiques. Quelle histoire enseigner? Comment l'enseigner? Comment le faire au niveau secondaire? Ces questions ne sont pas simples et attirent toutes sortes de réponses plus ou moins vives. Pour s'en convaincre, il suffit de suivre quelque peu l'actualité. Au Québec, si le débat sur l'enseignement de l'histoire s'est enflammé à nouveau depuis 2006 (Boutonnet, Cardin, & Éthier, 2012), il n'est pas pour autant si récent. Les différentes réformes des programmes qui se sont succédé au Québec depuis 1960 ont toutes mis de l'avant la confrontation des idées sur l'enseignement de l'histoire (Bouvier, Allard, Aubin, & Larouche, 2012; Cardin, 2006; Éthier, Cardin, & Lefrançois, 2013). En outre, ce débat s'est autant illustré dans les médias populaires (Boutonnet et al., 2012) que dans les revues scientifiques. En effet, le *Bulletin d'histoire politique*, la *Revue d'histoire de l'Amérique française*, ou plus récemment la *Revue d'histoire de l'éducation*, y ont tous consacré des sections ou des numéros thématiques.<sup>1</sup> Et ce débat n'est pas clos. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013) a lancé une vaste consultation sur le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire. Cette consultation a attiré l'intervention de près d'une centaine d'experts, enseignants, historiens, didacticiens, etc., et a conduit à la rédaction d'un rapport, le *Sens de l'histoire* (Beauchemin & Fahmy-Eid, 2014), déposé auprès du ministère afin qu'il apporte des changements au programme d'histoire.

Pourtant, si ce débat perdure depuis des années, il faut aussi s'intéresser aux pratiques enseignantes qui mettent en œuvre ces intentions curriculaires. Or, les pratiques enseignantes nous sont peu connues. Plusieurs remarquent que les pratiques enseignantes sont surtout contraintes, entre autres, par le temps, la lourdeur des programmes, la bureaucratie et l'appréhension d'une évaluation ministérielle (Charland, 2002; Cuban, 1993; Martineau, 1999; Ségal, 1990). Cuban (1993) avançait même que ces contraintes limitaient les choix pédagogiques et didactiques des enseignants. Ainsi, au-delà des

---

1 Entre autres, consultez : le *Bulletin d'histoire politique* (2007), vol. 15, n° 2. Repéré à : <http://www.bulletinhistoire-politique.org/le-bulletin/numeros-precedents/volume-15-numero-2/>; la *Revue d'histoire de l'Amérique française* (2007), vol. 61, n° 2. Repéré à : <http://www.erudit.org/revue/haf/2007/v61/n2/index.html>; et la *Revue d'histoire de l'éducation* (2013), vol. 25, n° 2. Repéré à : [http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu\\_hse-rhe/issue/view/428/showToc](http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/issue/view/428/showToc).

intentions curriculaires vivement débattues, les pratiques enseignantes ne semblent pas se transformer rapidement et il faudrait peut-être s'interroger sur la représentation des enseignants concernant la légitimité de nouvelles orientations prescrites par les programmes de formation (Hassani Idrissi, 2011; Lenoir, 2011; Morton, 2011; Saye & Brush, 2004). En effet, au Québec, les pratiques enseignantes restent magistrocentrées et axées sur un mode transmissif (Charland, 2002; Martineau, 1999), y compris depuis la dernière réforme (Demers, 2012; Karwera, 2012; Moisan, 2010).

Cet article propose un cadre d'analyse alternatif sur les pratiques enseignantes, en particulier sur l'usage des ressources didactiques<sup>2</sup> qui favorise l'exercice de la méthode historique. En effet, peu de recherches se sont intéressées à l'usage des ressources didactiques, alors que leur contenu pourrait influencer diverses pratiques enseignantes (Baquès, 2005; Haydn, 2011; Lebrun, 2001; Lenoir, 2006; Niclot & Aroq, 2006; Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2012; Rey, 2001; Spallanzani et al., 2001; Vargas, 2006). Or, l'exercice de la méthode historique tel que requis par le programme actuel<sup>3</sup> dépend du temps qui lui est alloué, mais aussi des ressources utilisées. En outre, l'analyse du contenu des derniers manuels d'histoire au secondaire montre que ces derniers ne semblent pas souvent solliciter la méthode historique (Boutonnet, 2009; Lévesque, 2011). Dès lors, nous postulons que l'usage des ressources didactiques aurait une influence sur la maîtrise des opérations intellectuelles relevant de la pensée et de la méthode historiques : formuler un problème, lire et interpréter différentes sources, organiser et sélectionner les informations pertinentes, relativiser son point de vue, etc. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Nos objectifs sont donc de décrire et d'analyser les pratiques enseignantes en lien avec ces divers usages et leurs impacts sur l'exercice de la méthode historique en classe d'histoire au secondaire. Ces objectifs éclaireront le manque de connaissances sur les pratiques enseignantes en classe d'histoire secondaire, mais pourraient aussi alimenter

---

2 Nous entendons par ressources didactiques, tout matériel utilisé en classe, c'est-à-dire, les manuels, les cahiers d'exercices, les cartes, les sources premières, les peintures, les caricatures, etc.

3 Le programme actuel (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, pp. 17-21) commande le développement de trois compétences disciplinaires propres à l'histoire, dont la deuxième s'intitule « Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ».

le débat sur l'enseignement de l'histoire, puisque nous nous intéressons aux fonctions épistémiques<sup>4</sup> attribuées à l'usage du matériel didactique par les enseignants.

## **Cadre Théorique**

Le cadre théorique s'organise autour de trois éléments essentiels : l'exercice de la méthode historique, les pratiques enseignantes en classe d'histoire et l'usage des ressources didactiques.

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

La méthode historique procède d'une méthode de travail rigoureuse. Celle-ci se développe et s'apprend par certaines situations d'apprentissage, en particulier à partir de documents de toutes sortes (Seixas, 2006; VanSledright, 2004; Wineburg, 2001). Ce travail peut se décomposer en trois étapes rassemblées par l'euristique de la source : 1) établir la provenance de la source, 2) contextualiser et 3) corroborer. La critique d'établissement est associée à la critique interne et externe du document chère aux historiens (Carr, 1986; Marrou, 1975; Prost, 1996), c'est-à-dire en établir sa provenance, sa nature, son auteur, son intention, etc. Contextualiser est également essentiel, puisqu'au-delà de connaître les caractéristiques du document, il faut aussi établir dans quel contexte politique, social, religieux et culturel il se situe. En effet, si un document peut rapporter certains faits historiques, il se comprend mieux au travers du contexte dans lequel il a été écrit. Il faut donc parfois savoir lire entre les lignes du document et proposer une interprétation de son intention. C'est d'ailleurs pourquoi la corroboration est utile afin de comparer divers documents sur un même problème historique, afin de raffiner ou nuancer son interprétation.

Ce travail d'euristique n'est pas inné, ce que souligne très bien l'écart entre les habiletés d'interprétation d'experts et de novices (Wineburg, 1991a, 1991b). En effet, les tâches de lecture, et même d'écriture, sont spécifiques et essentielles à la discipline

---

4 Les fonctions épistémiques relèvent des processus cognitifs par lesquels les enseignants définissent des finalités pour l'enseignement de l'histoire et des critères sur la validité du savoir historique (Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009). Bouhon (2009) parle plutôt de posture didactique, mais associe les mêmes processus déterminant les pratiques enseignantes et leurs influences sur l'apprentissage des élèves.

historique (Boix-Mansilla & Gardner, 1997; De La Paz, 2005; Fang, 2012; Monte-Sano, 2011; VanSledright, 2012). En fait, l'utilisation du document est primordiale en classe d'histoire, quelle que soit la nature du document, afin d'exercer les élèves à critiquer, interpréter, comparer ou synthétiser. Ce serait même un meilleur moyen pour retenir des connaissances historiques (Nokes, Dole, & Hacker, 2007; Reisman, 2012). Cependant, il ne suffit pas d'utiliser des documents historiques pour espérer que les élèves exercent de manière autonome la méthode historique. Plusieurs soulignent que ce sont avant tout la qualité des situations d'apprentissage proposées par les enseignants et le temps passé à exercer diverses opérations intellectuelles associées à l'heuristique qui favorisent les apprentissages des élèves (Chowen, 2005; Kohlmeier, 2003; Monte-Sano, 2008; Nokes et al., 2007). En outre, la manipulation de documents contradictoires permet d'atteindre des niveaux de compétence supérieurs (VanSledright & Afflerbach, 2005) et de développer l'esprit critique des élèves qui doivent déterminer des critères fiables afin d'évaluer la crédibilité des sources (Gagnon, 2010). Cependant, la maîtrise de la méthode historique par les élèves est conditionnelle à un enseignement explicite et orienté vers ce but (Martineau, 1999; Nokes, 2010; Stahl, Hynd, Britton, McNish, & Bosquet, 1996).

Faut-il rappeler que ces arguments théoriques et empiriques se retrouvent dans les objectifs curriculaires du programme d'histoire au secondaire au Québec? Que ce soit par le développement de la deuxième compétence disciplinaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007) ou par le cadre d'évaluation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011), l'exercice de la méthode historique requis par le curriculum invite les enseignants à proposer des situations qui permettent aux élèves d'utiliser de multiples documents, de comparer, d'établir des faits, de les mettre en lien ou d'établir des liens de causalité. Ces objectifs curriculaires mettent donc en jeu les pratiques enseignantes qui suscitent ou limitent ces opérations intellectuelles associées à la méthode historique. Or, les pratiques enseignantes restent magistrocentrées par un mode transmissif qui laisse peu de place à un exercice authentique et autonome de la méthode historique (Baquès, 2005; Charland, 2002; Cuban, 1993; Lautier & Allieu-Mary, 2008; Martineau, 1999; Morton, 2011). Plusieurs expliquent cet écart entre pratiques enseignantes effectives et objectifs curriculaires par les représentations des enseignants sur l'enseignement de l'histoire (Bouhon, 2009; Demers, 2012; Fridaky & Mamoura, 2008; Klein, 2010; Moisan, 2010; Van Hover & Yeager, 2007; Yeager & Davis, 1996). Ce qui équivaut à dire que les

fonctions épistémiques retenues par les enseignants, concernant la manière d'enseigner l'histoire, conditionnent leur intervention éducative en classe.

### **Les pratiques enseignantes dans le cadre de leur intervention éducative**

Il convient donc de mieux appréhender la complexité des pratiques enseignantes, en particulier au regard de l'importance de l'utilisation de ressources didactiques en classe. Nous proposons d'examiner ces pratiques à l'aide des modèles d'intervention éducative avancés par les travaux de Not (1979) et repris par Lenoir (1991a). Ces derniers visent à discerner les pratiques selon deux axes. Un premier s'intéresse à l'importance de l'activité contrôlée par l'enseignant (magistrocentrée) ou par l'élève (puérocentrée). Le deuxième axe s'intéresse à la production du savoir d'un mode transmissif externe (par exemple, par l'enseignant ou le manuel) à un mode de construction interne (l'élève produit un savoir à partir de son interprétation). Ces deux axes distinguent alors quatre modèles : l'hétérostructuration traditionnelle (MIE1 – l'enseignant révèle et transmet le savoir, c'est la pédagogie transmissive); l'hétérostructuration coactive (MIE2 – l'enseignant fait découvrir le savoir, c'est la pédagogie de la découverte<sup>5</sup>); l'autostructuration coactive (MIE3 – l'élève tâtonne afin de produire un savoir, c'est la pédagogie naturelle ou non-directive) et l'interstructuration coactive (MIE4 – l'élève interagit avec le savoir et l'enseignant, c'est la pédagogie interactive de la recherche).

Bien que notre recherche ne vise pas à vérifier l'existence de ces modèles d'intervention, ces derniers semblent pertinents à nos objectifs puisqu'ils permettent « l'identification des rapports entre l'élève, les objets d'apprentissages et l'enseignant, en relation avec les finalités qui sous-tendent ces rapports » (Lenoir, 1991b, p. 256). C'est aussi dire que nous visons les relations gérées par le triangle didactique : l'élève (sujet), l'enseignant (agent) et l'exercice de la méthode historique (objet). Pour aller plus loin, le caractère médiateur du document nous intéresse particulièrement, puisque la sélection et les modalités d'utilisation du matériel déterminées par l'enseignant contribueront à l'exercice de la méthode historique. En outre, le contenu d'une ressource didactique, notamment

---

5 La découverte du savoir pourrait être autonome et objective dans une perspective constructiviste. Il faut toutefois préciser que la pédagogie de la découverte, telle qu'entendue ici, se rapporte à la « découverte » d'une bonne réponse prédéterminée par l'enseignant. Cela contrevient donc à une authentique construction autonome du savoir, puisque c'est avant tout la recherche de la bonne et seule réponse qui motive l'élève.

celui du manuel d'histoire, n'est pas garant d'une réception intégrale de la part de son utilisateur (Moreau, 2006; Wertsch, 1997). Cette situation versatile génère donc des tensions et des échanges nombreux entre le document et son utilisateur : « il n'y a donc pas une mais des gestions du document, qui coexistent souvent dans l'intervalle d'une même séquence [d'apprentissage] » (Margairaz, 1988, p. 34).

## Les usages des ressources didactiques

Pourtant, peu de recherches se sont intéressées aux modalités de l'usage des ressources didactiques. Par exemple, l'usage du manuel est généralement rapporté comme étant important et occupant une place primordiale, avec 60 % à 95 % de temps d'utilisation en classe (Braxmeyer, 2007; Helgason & Lässig, 2010; Horsley & Lambert, 2001; Lebrun et al., 2002; Levstik, 2008). Or, ces statistiques sont issues de sondages sur des pratiques autorapportées et peu sont le résultat d'une observation prolongée de pratiques enseignantes en classe. Cela dit, certaines de ces recherches soulignent que l'usage du manuel est relatif aux représentations des enseignants et à leur conception de l'enseignement de l'histoire (Gudmundsdottir, 1990; Helgason & Lässig, 2010; Kon, 1995; Lambert, 1999; Zahorik, 1991). Dès lors, il nous apparaît nécessaire d'explicitier les représentations des enseignants quant à leurs usages des ressources didactiques, au lieu de simplement quantifier le temps passé à utiliser le manuel en classe. À ce sujet, Nokes (2010) s'est intéressé aux modalités spécifiques d'enseignants d'histoire au secondaire. Il observe que si 60 % du temps est passé à utiliser le manuel, ce dernier est rarement utilisé avec d'autres ressources et sert encore moins souvent à la critique et l'analyse de documents. Nokes (2010) avance une explication : le matériel utilisé en classe est choisi par l'enseignant, qui contrôle la structuration du savoir historique au détriment d'un exercice authentique de la méthode historique.

C'est pourquoi le cadre d'analyse issu des modèles d'intervention de Not (1979) peut être utile à l'observation des pratiques enseignantes. Si Zahorik (1991) a identifié des types d'enseignement relié à l'usage du manuel au moyen d'un sondage, il n'y a encore eu que peu de recherches sur l'observation de pratiques en lien avec l'usage du matériel didactique. Nous proposons alors, a priori, trois types d'usages inspirés des modèles d'intervention de Not (1979) et des types avancés par Zahorik (1991). Le premier est *intensif* et s'écarte peu des propositions didactiques du manuel. Un seul document est



généralement utilisé et sert à transmettre un savoir qui n'est pas problématisé ni critiqué. Le matériel a une fonction transmissive. Le second est *extensif* et peut se baser sur l'utilisation, parfois interactive, de plusieurs documents. Cela dit, ces derniers sont choisis et utilisés par l'enseignant, qui contrôle le chemin vers la découverte et la reproduction du savoir historique préétabli par le récit de l'enseignant. Le matériel a une fonction illustrative. Le troisième est *critique* et constitue un exercice authentique et autonome de la méthode historique. Les documents doivent donc favoriser la problématisation, l'analyse, l'interprétation, la critique et ultimement la production d'un nouveau savoir historique par l'élève. Le matériel a une fonction interprétative. Le tableau suivant synthétise notre typologie théorique et illustre différents éléments observables en classe.

**Tableau 1.** Éléments observables selon le type d'usage

Éléments	Intensif	Extensif	Critique
Poser un problème	Proposer un récit unique	Proposer un cheminement entrecoupé de ressources pour découvrir le récit	Placer en situation-problème
Rechercher l'information	Reproduire l'information	Repérer l'information	Rechercher et sélectionner l'information
Analyser l'information	Lire et observer une seule ressource	Lire et observer plusieurs ressources	Analyser et interpréter plusieurs ressources
Organiser l'information	Produire ou apprendre un résumé ou des notes de cours	Réorganiser l'information sous la forme de tableaux ou de schémas	Transformer et organiser de manière autonome de l'information pour présenter une synthèse
Modalités de lecture	Lecture individuelle ou par l'enseignant	Lecture en groupes pouvant mener à une discussion de compréhension globale	Lire et critiquer la ressource
Types de questions	Absentes ou rares	Répondre à une question factuelle	Répondre à une question d'analyse
Nombre de ressources	Utiliser une seule ressource, le plus souvent le manuel	Utiliser plusieurs ressources	Utiliser plusieurs ressources, dont certaines sont contradictoires
Modalités des interactions	Écouter le récit de l'enseignant	Discuter en plénière, cours dialogué	Structurer en plénière (situation de médiation)

## Cadre Méthodologique

Cet article propose une analyse qualitative d'une étude multicas. L'approche se voulait la plus naturelle possible par le biais d'une observation non-participante, mais malgré tout

structurée par un a priori théorique (Yin, 2009) à l'aide de la typologie avancée précédemment. La première phase de cette étude s'est réalisée à l'aide d'un sondage en ligne auprès de 81 enseignants d'histoire au secondaire. Les 17 questions du sondage nous ont permis d'identifier les trois types d'enseignement. Les réponses choisies avaient une pondération différente afin de mieux distinguer les types d'usages. Les résultats du sondage ne seront pas présentés ici, mais nous en tiendrons compte lors de l'analyse des résultats.

La deuxième phase a consisté en l'observation de neuf enseignants d'histoire au secondaire durant cinq à sept périodes d'enseignement, jusqu'à saturation des données. Les observations se sont étalées d'octobre 2012 à février 2013, en alternant les écoles afin de varier le contenu abordé par les enseignants et de pouvoir observer différents moments d'une séquence didactique. Ces enseignants ont été sélectionnés selon trois critères : 1) leur appartenance à un type d'usages, selon leurs réponses au sondage; 2) leurs années d'expérience; 3) leur formation universitaire. Ces critères nous semblent répondre à une hypothèse selon laquelle les enseignants les plus expérimentés et possédant une formation universitaire diversifiée répondraient mieux aux exigences curriculaires. Les participants choisis reflétaient alors une diversité de profil. En fait, leurs années d'expérience varient de sept années à plus de quarante années de carrière et leur formation universitaire est au moins un baccalauréat en histoire ou en enseignement de l'univers social avec, pour certains, une maîtrise ou des certificats supplémentaires. Les lieux d'observations sont autant urbains que ruraux, autant dans des établissements publics que privés. Sept enseignants étaient de sexe masculin et deux de sexe féminin. Il est à noter qu'une série d'observations n'a pas été menée à terme en raison de conflits d'horaire et de l'éloignement. Cela dit, ces données seront considérées dans les constats généraux.

Nous avons procédé à une observation directe à l'aide d'une grille d'observation inspirée de la méthode du *synopsis* (Blaser, 2009; Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, 2005). Celle-ci consiste à minuter les différentes phases d'une période en consignnant les types d'activités. Il est alors possible d'identifier au sein d'une même période les rythmes imposés par l'enseignant en lien avec l'exercice de la méthode historique, le type de ressource utilisé, les interactions en classe et les pratiques de littératie (écriture et lecture). Les observations ont duré en moyenne 525 minutes par enseignant, pour un total de 60 heures. À cela s'ajoute un entretien d'explicitation semi-dirigé avec chaque enseignant afin de revenir sur leurs choix didactiques, leurs représentations sur l'enseignement de l'histoire et leurs usages des ressources didactiques. Cela constitue donc une triangulation

des données avec une phase d'émergence des représentations (sondage), une phase d'observation et une phase d'explicitation (entretien semi-dirigé).

## **Présentation et Discussion des Résultats**

### **Constats généraux**

Le sondage préliminaire nous indique que 70 % des enseignants déclarent utiliser le manuel souvent ou très souvent en classe (Boutonnet, 2013). Cette première donnée est intéressante, surtout lorsque l'on considère les données d'observations. En effet, le temps d'utilisation du manuel par les neuf enseignants observés<sup>6</sup> varie entre 0 % et 37 % de leur cours. Durant les entretiens, ces enseignants ont tous confirmé ne pas se référer au manuel pour planifier ou piloter leurs situations d'apprentissage. La principale raison invoquée est leur besoin d'affirmer leur autonomie professionnelle et d'utiliser des ressources qui leur semblent mieux adaptées à leurs besoins, même s'ils avouent avoir été rassurés par la structure d'un manuel en début de carrière. Cependant, moins d'années d'expérience ne semble pas déterminer un usage accru du manuel, puisque les deux enseignants les moins expérimentés (7 et 10 années d'expérience) utilisaient peu le manuel (3,3 % pour Marthe et 32,2 % pour André). Force est de constater que les données jusqu'ici communément acceptées sur l'usage central du manuel pourraient être révisées à la baisse.

Si le manuel ne semble pas occuper cette place structurante, il convient de se poser la question sur ce qui structure généralement les cours d'histoire au secondaire. Nous avons remarqué deux éléments de réponse :

Le premier concerne l'usage du cahier d'exercices confectionné par des enseignants ou le cahier d'exercices issu de maisons d'édition. Il faut tout d'abord mentionner que cet usage constaté est inégal selon les enseignants observés. En effet, Thomas est celui qui a le plus recours au cahier d'exercices (70 % du temps d'observation), suivi de Pierre (40 % du temps), alors que Jacques (31 % du temps) et Marthe (28 % du temps) utilisent un cahier maison. Les activités qui encadrent généralement ces usages sont le

---

6 Des noms fictifs ont été attribués aux neuf participants : Jean, André, Jacques, Pierre, Philippe, Thomas, Marie et Marthe.

surlignage de contenu jugé important, la complétion d'exercices et la prise de notes. Les avantages déclarés par ces enseignants liés à ces usages concernent le contenu de référence à jour inclus dans le cahier, le côté pratique et personnalisable du cahier (au contraire du manuel) et, pour ceux qui utilisent un cahier maison, l'aspect sur mesure selon leurs besoins. Or, les autres enseignants observés rejettent justement le cahier d'exercices en raison de sa linéarité et de la simplicité des exercices proposés. En fait, notons que tous ces enseignants ont justifié l'usage ou l'absence d'usage du cahier, ce qui démontre des choix raisonnés dans le cadre de leur intervention éducative. Nous pourrions aussi induire que l'usage du cahier d'exercices a un effet structurant sur certaines pratiques, avec le remplacement intégral du manuel par un cahier d'exercices pour Thomas et un usage ponctuel d'un cahier maison par quelques cas. Cependant, seul Thomas illustre parfaitement un effet structurant et il devient nécessaire de se référer à notre deuxième élément de réponse pour mieux cerner les pratiques enseignantes.

Le deuxième élément relève du récit de l'enseignant, c'est-à-dire de la place du cours magistral durant la classe. La majorité des périodes observées confirment un temps important consacré au cours magistral (plus d'un tiers du temps en classe) durant lequel l'enseignant explique des notions, attire l'attention sur des dates importantes ou des personnages importants et finalement structure le savoir historique à reproduire par les élèves dans le cahier maison ou le cahier d'exercices. Que ce soit sous forme traditionnelle — où l'enseignant transmet —, ou sous forme dialoguée — une succession de courtes questions/réponses factuelles —, l'activité de l'élève se limite généralement à l'écoute (36 % du temps moyen pour tous les cas) et à l'observation de différents documents illustrant les propos de l'enseignant (12,2 % du temps moyen). La récente présence des tableaux blancs interactifs (TBI) (13 % du temps moyen) ou l'utilisation d'un diaporama informatique<sup>7</sup> (11 % du temps) est aussi évidente et soutient généralement le récit de l'enseignant ou sert à afficher le cahier d'exercices ou certains documents. Le récit de l'enseignant a donc une fonction structurante sur le déroulement du cours, avec une activité passive de l'élève et un exercice faible de la méthode historique. En effet, durant le cours magistral, l'observation de documents cède rarement la place à l'analyse ou à la critique de documents, pourtant essentielles à l'exercice de la méthode historique. En fait, nous remarquons que l'importance du cours magistral est inversement proportionnelle au

---

7 Ces diaporamas informatiques sont tous présentés à l'aide du logiciel *Microsoft Power Point*.

temps passé à exercer des habiletés liées à la méthode historique. Par exemple, lorsque le récit est prépondérant (en particulier dans le cas de Jacques, Marie ou Marthe), les documents servent à l'illustration du propos de l'enseignant et lorsque le récit est limité (Pierre ou Jean), les documents servent davantage à l'analyse et à l'interprétation.

### Distinction des types

Les observations ont confirmé la présence de différents types d'usages et il importe de noter que différentes pratiques pouvaient se succéder chez un même enseignant. Par exemple, Pierre, qui a démontré un usage modéré du cahier d'exercices ou du cours magistral, a aussi proposé des activités d'analyse et de comparaison de documents qui favorisaient les habiletés d'interprétation des élèves. En outre, une retombée essentielle de cette étude est probablement d'avoir mis en avant l'écart significatif entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées en classe. En effet, si nous nous en tenons aux réponses du sondage préliminaire, six enseignants observés étaient du type *extensif*, un était du type *intensif* et un était du type *critique*. Pourtant, après les observations et les entretiens, plusieurs comportements ou propos nous ont conduits à réviser leurs positions initiales. Ainsi, deux enseignants se sont avérés du type *intensif*, deux du type *extensif* et deux du type *critique*. Nous avons aussi dû recourir à un type intermédiaire, le type *extensif-méthodique*, pour décrire deux enseignants.

Le type *intensif* est bien caractérisé par un mode transmissif et magistrocentré de l'enseignement de l'histoire. Jacques et Thomas ont surtout eu recours au cours magistral, appuyé soit par un cahier d'exercices, soit par un cahier maison. L'activité principale de l'élève est d'écouter ou de prendre des notes. La recherche de l'information est quasi-absente, puisqu'un seul document à lire ou à observer est généralement proposé aux élèves. Cela conduit l'élève à compléter le cahier d'exercices ou à prendre des notes. La méthode historique n'est ici que très limitée, voir absente.

Le type *extensif* se retrouve aussi avec un cours magistral davantage dialogué (succession rapide de questions/réponses), soutenu parfois par une multitude de documents illustrant les propos de l'enseignant. Marie et Marthe suscitent l'intérêt de leurs élèves par la présentation de ressources très diverses (manuel, bandes dessinées, romans, cartes, photographies, peintures, etc.). Toutefois, si la place du document semble importante, celle-ci n'est qu'apparente par l'activité d'observation de l'élève. L'élève opère

un repérage de l'information jugée importante dans des documents présélectionnés par l'enseignant. L'élève peut réorganiser ces informations sous forme de tableaux ou de schémas, mais souvent dans une structure préétablie par l'enseignant. La méthode historique s'illustre surtout dans une recherche limitée de l'information et procède par un cheminement plutôt restreint par la structuration de l'enseignant.

Le type *critique* s'est retrouvé chez deux enseignants, Pierre et Jean. C'est le type qui démontre un exercice autonome, avancé et répété des différentes étapes de la méthode historique. Même si chez Pierre le cours magistral est modéré ou si chez Jean le manuel est souvent utilisé, cela n'empêche pas ces enseignants de proposer des activités qui permettent aux élèves de chercher eux-mêmes des documents, de repérer de l'information pertinente, mais surtout de la sélectionner au travers de plusieurs documents. C'est aussi le type qui favorise le plus une réelle appropriation et structuration du savoir par l'élève. Il faut toutefois remarquer que ces deux cas se retrouvent au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, qui n'est pas sanctionné par un examen ministériel. C'est d'ailleurs, un argument souvent entendu pour expliquer les disparités entre les pratiques enseignantes. Cela dit, Pierre et Jean déclarent avoir déjà enseigné au 2<sup>e</sup> cycle et que cela ne changeait par leurs pratiques.

Le type intermédiaire *extensif-méthodique* a été créé par nécessité devant les cas atypiques de Philippe et André. Si leur cours pouvait être structuré autour du cours magistral ou d'un cahier d'exercices, il faut tout de même remarquer l'effort pour rendre autonomes les élèves par des activités de recherche, de sélection et d'analyse de documents. Cependant, leurs pratiques sont aussi marquées par un contrôle plus accru sur l'activité de l'élève. De plus, si les enseignants favorisent le questionnement ou la problématisation, le reste de l'activité se déroule le plus souvent avec un jeu de documents présélectionnés et une réorganisation du savoir sous forme de tableaux ou de schémas préétablis. On y retrouve donc des caractéristiques du type *extensif* par son effet structurant, mais aussi du type *critique* par son effet parfois autonome et interprétatif. Ces deux cas sont particulièrement intéressants sur le plan épistémique de l'intervention éducative, puisque ces enseignants allient deux postures selon leurs besoins. C'est pourquoi nous avons recouru à un type intermédiaire qui semble réconcilier certaines contraintes avancées par ces enseignants.

La contrainte majeure invoquée lors des entretiens est le manque général de temps, dû à la lourdeur des programmes. À cela s'ajoute la pression de l'examen ministériel pour le 2<sup>e</sup> cycle, le manque de connaissances historiques des élèves, leurs

faiblesses en lecture et la nécessité de stimuler l'attention et l'intérêt des élèves par des moyens plus visuels (photographies, documentaires, films) ou modernes (c.-à-d. TBI, diaporama informatique). L'ensemble de ces contraintes motive les pratiques de ces enseignants, mais dans des dimensions variées. En effet, si les cas de type critique ou extensif-méthodique semblent s'accommoder de ces contraintes, c'est principalement par un découpage et un soutien accru des différentes étapes de la méthode historique. Pierre et André sont deux exemples remarquables pour leur pratique guidée et graduellement autonome dans des activités liées à des techniques d'analyse et d'interprétation.

## **Conclusion**

Cette étude a proposé une approche méthodologique unique en lien avec l'observation des pratiques enseignantes et de la manière dont les enseignants font usage des ressources didactiques. Les observations et les entretiens ont confirmé l'existence de différents types d'usages, basés principalement sur les représentations de l'enseignement de l'histoire, mais aussi sur la conciliation de contraintes particulières du programme d'histoire au secondaire pour ces enseignants. Bien que notre échantillon ne soit pas probabiliste, il convient de remarquer la diversité de l'échantillon, qui supporte la crédibilité et la validité de ces résultats. En fait, nous continuons d'avancer que les pratiques enseignantes sont complexes et méritent une attention particulière par le recours à une triangulation nécessaire des données.

Si les pratiques constatées illustrent une prépondérance d'activités magistrocentrées, structurées et appuyées par des documents ou le récit de l'enseignant, l'étude révèle aussi la possibilité d'exercer la méthode historique au niveau secondaire. Il faut aussi souligner l'importance minorée du manuel, qui ne semble pas avoir une fonction structurante sur l'intervention éducative de ces enseignants. Au contraire, leur intervention est surtout motivée par leurs propres choix didactiques, comme en témoigne leur recours à un cahier maison sur mesure ou à une multitude de documents visant à intéresser les élèves et à illustrer leur propos. Les contraintes invoquées dans ces entretiens ne sont pas nouvelles au contexte québécois (Charland, 2002; Demers, 2012; Martineau, 1999) ou étranger (Bouhon, 2009; Cuban, 1993; Von Borries, 2000). En outre, loin de vouloir diminuer l'impact de ces contraintes institutionnelles, il convient de signaler les pratiques

exemplaires qui exercent authentiquement la méthode historique. D'ailleurs, plusieurs recherches ont déjà démontré les effets positifs d'une pratique guidée, autonome et répétée de la méthode historique par le recours régulier à des ressources textuelles ou iconographiques (De La Paz, 2005; Kohlmeier, 2003; Nokes, 2010; Nokes et al., 2007; Reisman, 2012). Nous pensons que la disparité de ces pratiques s'explique principalement par leurs représentations divergentes sur l'enseignement de l'histoire et leur conciliation des contraintes exprimées.

En outre, les années d'expérience ou la formation universitaire n'ont pas eu d'impact notable sur la pratique de ces enseignants ou leur appartenance à un type plutôt qu'un autre. En fait, si de leur aveu, leurs pratiques se sont affirmées depuis le début de leur carrière, il faudrait peut-être s'intéresser au développement professionnel et à l'insertion professionnelle des enseignants. Les changements curriculaires suite à des débats vifs dans la société québécoise ne sont pas garants de réelles transformations des pratiques enseignantes, il faut du temps avant qu'une approche ne devienne légitime (Hassani Idrissi, 2011; Lenoir, 2011; Morton, 2011; Saye & Brush, 2004). Il convient d'entendre la dénonciation légitime de certaines contraintes évidentes par ces enseignants et de leur offrir un soutien accru dans leur développement professionnel. Il nous semble qu'il faut continuer de s'intéresser aux pratiques des enseignants afin de mieux comprendre les besoins de ces derniers et les soutenir dans un développement professionnel plus personnalisé.



## Références

- Baquès, M.-C. (2005). Manuels d'histoire et pratiques scolaires en France depuis 1880. Dans J.-L. Jadoulle (Éd.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir* (pp. 33–53). Louvain-la-Neuve, Belgique: Université Catholique de Louvain.
- Beauchemin, J., & Fahmy-Eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à : [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/sens\\_de\\_histoire\\_s.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/sens_de_histoire_s.pdf)
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117–129.
- Boix-Mansilla, V., & Gardner, H. (1997). Of Kinds of Disciplines and Kinds of Understanding. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 381–386.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à leur enseignement*. (Thèse de doctorat inédite). Université Catholique de Louvain-La-Neuve, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Boutonnet, V., Cardin, J.-F., & Éthier, M.-A. (2012). Les représentations quant à la place des savoirs dans l'éducation historique telles qu'elles se sont manifestées lors du débat concernant le nouveau programme d'histoire au Québec (2006–2010). *Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté* (pp. 91–110). Lyon, France: INRP.
- Bouvier, F., Allard, M., Aubin, M., & Larouche, M.-C. (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec, Québec: Septentrion.

- Braxmeyer, N. (2007). Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège. *Éducation et formations*, 76, 93–104.
- Cardin, J.-F. (2006). Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 53–74.
- Carr, E. H. (1986). *What is History?* New York, NY: Palgrave Macmillan [2<sup>e</sup> édition].
- Charland, J.-P. (2002). *Le rapport à l'histoire et à la citoyenneté des élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Québec.
- Chowen, B. W. (2005). *Teaching Historical Thinking: What Happened in a Secondary School World History Classroom*. (Thèse de doctorat inédite). The University of Texas, Austin, TX.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1880–1990*. New York, NY: Teachers College Press.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139–156.
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., & Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2), 87–107.
- Fang, Z. (2012). The Challenges of Reading Disciplinary Texts. Dans T. L. Jetton & C. Shanahan (Éds), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines* (pp. 34–68). New York, NY: Guilford Press.
- Fridaky, E., & Mamoura, M. (2008). Exploring Teachers' Value Orientations in Literature and History Secondary Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1487–1501.

- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (Éds), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 159–181). Québec, Québec: Éditions Multimondes.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44–52.
- Hassani Idrissi, M. (2011). Un état des lieux de la didactique de l'histoire. Quelles sont les pratiques enseignantes et que dit la recherche? Le cas du Maroc. *Le cartable de Clio*, 11, 204–210.
- Haydn, T. (2011). The Changing Form and Use of Textbooks in the History Classroom. Dans S. Popp, J. Schumman & M. Schmitz (Éds), *International Society for History Didactics. Analyzing Textbooks: Methodological Issues* (pp. 67–88). Schwalbach, Allemagne: Wochenschau Verlag.
- Helgason, P., & Lässig, S. (2010). *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. Göttingen, Allemagne: V&R Unipress.
- Horsley, M., & Lambert, D. (2001). The Secret Garden of Classrooms and Textbooks: Insights from Research on the Classroom Use of Textbooks. Dans M. Horsley (Éd.), *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends* (pp. 8–23). Sydney, Australie: Teaching Resources and Textbook Research Unit.
- Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec.
- Klein, S. R. E. (2010). Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives. *Curriculum Inquiry*, 40(5), 614–634.
- Kohlmeier, J. (2003). *Beyond the Novelty of Historical Thinking: a Study of the Historical Thinking of 9th Grade World History Students with the Consistent Use of a Three-step-instructional Mode*. (Thèse de doctorat inédite). University of Kansas, Lawrence, KS.

- Kon, J. H. (1995). Teachers' Curriculum Decision Making in Response to a New Social Studies Textbook. *Theory and Research in Social Education*, 23(2), 121–146.
- Lambert, D. (1999). Exploring the Use of Textbooks in Key Stage 3 Geography Classrooms: a Small-Scale Study. *Curriculum Journal*, 10(1), 85–105.
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95–131.
- Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'Université de Sherbrooke. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (Éds), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (pp. 161–180). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R., Spallanzani, C., & Pearson, M. (2002). Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in the Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51–83.
- Lenoir, Y. (1991a). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement au primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogie*, 4, 43–102.
- Lenoir, Y. (1991b). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. (Thèse de doctorat inédite). Université Paris Diderot, Paris, France.
- Lenoir, Y. (2006). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni & V. Grenon (Éds), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (pp. 13–32). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2011). Toward a Transformation of Practices in Teacher Education. *McGill Journal of Education*, 46(1), 107–121.
- Lévesque, J.-F. (2011). *L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, Québec.

- Levstik, L. (2008). What happens in social studies classroom. Research on K-12 social studies practice. Dans L. Levstik & C. A. Tyson (Éds), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 50–62). New York, NY: Routledge.
- Maggioni, L., VanSledright, B. A., & Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187–213.
- Margairaz, D. (1988). L'utilisation des supports informatiques dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 85, 29–36.
- Marrou, H.-I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Montréal, Québec: L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire deuxième cycle*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à : <https://www7.mels.gouv.qc.ca/dc/evaluation/pdf/histoire-et-education-a-la-citoyennete-sec.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Document de consultation : Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à : [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/Montage\\_FR\\_Consultation\\_Histoire\\_s.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Montage_FR_Consultation_Histoire_s.pdf)
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Monte-Sano, C. (2008). Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1045–1079.

- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249.
- Moreau, D. (2006). Les manuels, transmission simple ou contribution originale? Analyse de trois manuels d'histoire nationale. Dans M. Lebrun (Éd.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (pp. 251–276). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Morton, T. (2011). Historical Thinking in Secondary Schools: Zones and Gardens. Dans C. Peck (Éd.), *New Possibilities for the Past: Sharing History Education in Canada* (pp. 195–209). Vancouver, C.-B.: UBC Press.
- Niclot, D., & Aroq, C. (2006). Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées des enseignants français. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni, & V. Grenon (Éds), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (pp. 55–83). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Nokes, J. D. (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 515–544.
- Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching High School Students to Use Heuristics While Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492–504.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, France: Privat.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112.
- Repoussi, M., & Tutiaux-Guillon, N. (2012). Les recherches récentes sur les manuels d'histoire : questions méthodologiques et théoriques. *Le cartable de Clio*, 12, 141–152.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy, & J. Lebrun (Éds), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*.

- Regards critiques sur ses apports et ses limites* (pp. 25–40). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Saye, J. W., & Brush, T. (2004). Scaffolding Problem-Based Teaching in a Traditional Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, 32(3), 349–378.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation, Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques*, 14, 77–93.
- Ségal, A. (1990). L'éducation par l'histoire. Dans F. Dumont & Y. Martin (Éds), *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* (pp. 241–256). Québec, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Seixas, P. (2006). *Les éléments (dimensions) de la pensée historique : un cadre d'évaluation pour le Canada*. Vancouver, C.-B.: Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G., & Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M., & Bosquet, D. (1996). What Happens When Students Read Multiple Source Documents in History? *Reading Research Quarterly*, 31(4), 430–456.
- Van Hover, S., & Yeager, E. (2007). "I Want to Use my Subject Matter to...": The Role of Purpose in One U.S. Secondary History Teacher's Instructional Decision-Making. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 670–690.
- VanSledright, B. A. (2004). What Does It Mean to Think Historically... And How Do You Teach It? *Social Education*, 68(3), 230–233.
- VanSledright, B. A. (2012). Learning with Texts in History: Protocols for Reading and Practical Strategies. Dans T. L. Jetton & C. Shanahan (Éds), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines* (pp. 199–226). New York, NY: Guilford Press.
- VanSledright, B. A., & Afflerbach, P. (2005). Assessing the Status of Historical Sources: An Exploratory Study of Eight US Elementary Students Reading Documents.

- Dans R. Ashby, P. Gordon, & P. Lee (Éds), *Understanding History: Recent Research in History Education* (pp. 1–20). New York, NY: Routledge Falmer.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (Éd), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (pp. 13–35). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Von Borries, B. (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe. A Report on Youth and History. Dans P. Seixas, P. Stearns, & S. Wineburg (Éds), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 246–261). New York, NY: New York University Press.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative Tools of History and Identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5–20.
- Wineburg, S. (1991a). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87.
- Wineburg, S. (1991b). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Yeager, E. A., & Davis, O. L. J. (1996). Classroom Teachers' Thinking About Historical Texts: An Exploratory Study. *Theory and Research in Social Education*, 24(2), 146–166.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zahorik, J. A. (1991). Teaching Style and Textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 185–196.