

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

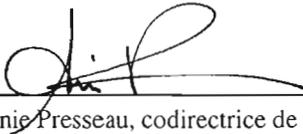
l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)



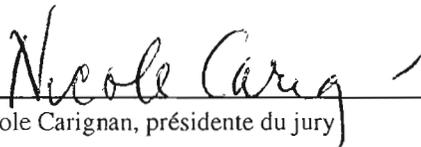
Robert Martineau, directeur de recherche

Université du Québec à Montréal



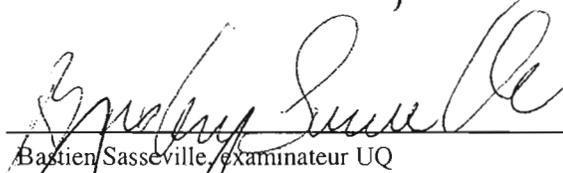
Annie Presseau, codirectrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières



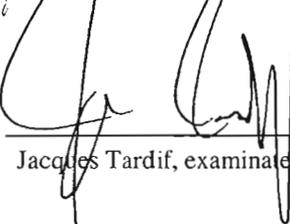
Nicole Carignan, présidente du jury

Université du Québec à Montréal



Bastien Sasseville, examinateur UQ

Université du Québec à Rimouski



Jacques Tardif, examinateur externe

Université de Sherbrooke

Thèse soutenue le 19 mars 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DES CONDITIONS DU TRANSFERT, DU CONTEXTE
SCOLAIRE AU CONTEXTE EXTRASCOLAIRE, D'UN MODE DE
PENSÉE D'INSPIRATION HISTORIENNE CHEZ DES ÉLÈVES
DU 3^E CYCLE PRIMAIRE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
CHANTAL DÉRY

MAI 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Bien que mon nom soit le seul qui apparaisse sur la couverture de ce travail, il est impensable de réaliser un parcours doctoral sans le soutien de nombreuses personnes. Je tiens ici à leur exprimer mes plus sincères remerciements.

En tout premier lieu, je voudrais témoigner de ma profonde gratitude envers Robert Martineau et Annie Presseau, respectivement directeur et codirectrice de cette recherche, qui ont su m'encadrer sans me contraindre tout au long de ma démarche de recherche. Leur disponibilité, leurs conseils, leur rigueur et leur complémentarité ont fait en sorte que cette thèse puisse être un travail de qualité.

Je tiens aussi à remercier Suzanne Laurin, professeure en didactique de la géographie à l'UQAM, pour les discussions que nous avons eues, à une période où ce projet avait une couleur plus géographique.

Ce projet n'aurait pas non plus été possible sans la participation des enseignants, des élèves et de leurs parents qui ont accepté de me laisser entrer dans leur quotidien pour les besoins de ma recherche. Je tiens aussi à souligner l'aide précieuse de Larissa Ilina et d'Audrey Rainville sans qui la passation des entrevues et surtout la transcription des *verbatim* n'auraient pas été possibles. L'aide de Mylène Goupil, qui a maintes fois relu des versions pas toujours achevées de mes textes, se doit aussi d'être soulignée.

Tout au long de ce parcours, j'ai aussi pu bénéficier du support de parents et d'amis. Je n'en nommerai que deux, mais les autres sauront se reconnaître. Merci donc à Virginie Martel et Sylvain Turcotte, deux collègues doctorants devenus amis au fil du processus et avec qui j'ai souvent échangé à propos des difficultés et des exigences du travail de chercheur.

Enfin, je veux remercier ceux qui, bien malgré eux, se sont retrouvés associés à ce travail. D'abord, mon conjoint Martin, dont la patience et le soutien sont d'autant plus remarquables que mes choix professionnels n'étaient pas les siens. Il y a aussi mes trois garçons, Jérémy, Nathaniel et Aymerick qui ont eu à vivre avec une mère qui devait utiliser l'ordinateur pour d'autres occupations que le jeu! À vous quatre, un immense merci.

Ces travaux ont aussi été rendus possibles grâce à l'octroi d'une bourse du FQRSC (à l'époque le FCAR) et d'une aide à la recherche dans le cadre des projets de perfectionnement de l'Université de Montréal. Je remercie ces organismes pour leur encouragement à la recherche.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ.....	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1- VERS UNE COMPÉTENCE CITOYENNE.....	4
1.1.1 <i>Les attributs du citoyen démocrate.....</i>	6
1.1.2 <i>La formation du citoyen démocrate.....</i>	9
1.2 LE TRANSFERT D'UN MPIH DE L'ÉCOLE A LA SOCIÉTÉ.....	11
1.2.1 <i>L'importance du transfert d'un MPIH.....</i>	13
1.2.2 <i>Un problème peu fréquenté : le transfert d'un MPIH.....</i>	17
1.3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	21
CHAPITRE II.....	22
CADRE THÉORIQUE.....	22
2.1- LE MODE DE PENSÉE D'INSPIRATION HISTORIENNE.....	22
2.1.1 <i>Quelques repères historiques.....</i>	23
2.1.2 <i>Deux courants de définitions.....</i>	25
2.1.2.1 Les Thinking skills.....	25
2.1.2.2 Un mode de pensée ancré dans la discipline historique.....	26
2.1.3 <i>La définition d'un MPIH.....</i>	30
2.1.3.1 L'attitude historique.....	30
2.1.3.2 La méthode historique.....	34
2.1.3.3 Le langage de l'histoire.....	38
2.1.3.4 Le MPIH : une compétence.....	41
2.1.4 <i>Un MPIH et sa famille de situations privilégiées.....</i>	44
2.1.4.1 Le paramétrage.....	45
2.1.4.2 L'habillage.....	50

2.1.5	<i>Les manifestations d'un MPIH chez des élèves du primaire</i>	52
2.2-	LE TRANSFERT	59
2.2.1	<i>L'apprentissage et le transfert</i>	60
2.2.2	<i>L'application, la généralisation et le transfert</i>	63
2.2.3	<i>Les prémisses de notre définition du transfert</i>	65
2.2.4	<i>La définition du transfert</i>	67
2.2.4.1	<i>L'importance du contexte dans le transfert</i>	70
2.2.4.2	<i>La place du problème dans le transfert</i>	73
2.2.4.3	<i>La perception et l'action de l'élève dans le transfert</i>	74
2.3	L'ÉVALUATION DU TRANSFERT D'UN MPIH	77
2.3.1	<i>La situation d'évaluation</i>	80
2.3.2	<i>Les indices du transfert d'un MPIH</i>	81
2.3.3	<i>Le caractère provoqué ou spontané du transfert d'un MPIH</i>	85
2.4	UN ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE FAVORABLE AU TRANSFERT D'UN MPIH	86
2.4.1	<i>Les facteurs favorables au transfert qui relèvent de la tâche</i>	86
2.4.2	<i>Les pratiques d'enseignement</i>	88
2.4.2.1	<i>Les pratiques d'enseignement favorables au transfert</i>	88
2.4.2.2	<i>Les pratiques d'enseignement favorables au développement d'un MPIH</i>	92
2.5-	LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	98
CHAPITRE III		99
MÉTHODOLOGIE		99
3.1	UNE APPROCHE MIXTE DE RECHERCHE	99
3.2	LA COLLECTE DE DONNÉES : UNE COMBINAISON D'APPROCHES	102
3.2.1	<i>L'évaluation du transfert d'un MPIH</i>	102
3.2.1.1	<i>La tâche cible</i>	102
3.2.1.2	<i>La tâche source</i>	106
3.2.2	<i>L'identification des pratiques d'enseignement</i>	107
3.2.2.1	<i>Les pratiques constatées</i>	108
3.2.2.2	<i>Les pratiques déclarées</i>	112
3.2.3	<i>Une étude multicas</i>	115
3.2.4	<i>Le design de recherche</i>	116

3.3 LE CHOIX DES SUJETS.....	117
3.3.1 <i>Les enseignants</i>	118
3.3.2 <i>Les élèves</i>	119
3.3.3 <i>L'échantillon final</i>	122
3.4 L'ÉLABORATION ET L'UTILISATION DES OUTILS	124
3.4.1 <i>L'évaluation du transfert d'un MPIH</i>	124
3.4.1.1 Élaboration des couples tâches sources et tâches cibles.....	125
3.4.1.2 Les canevas d'entrevues pour les tâches source et cible	134
3.4.2 <i>L'identification des pratiques d'enseignement</i>	136
3.4.2.1 L'élaboration du questionnaire.....	137
3.4.2.3 Le canevas d'entrevue	148
3.4.2.4 Le guide d'entrevue.....	150
3.4.2.5 La passation de l'entrevue.....	150
3.5 LE TRAITEMENT DES DONNEES ET LES MODALITES D'ANALYSE	152
3.5.1 <i>Le transfert d'un MPIH</i>	153
3.5.1.1 La mesure préalable de l'apprentissage	153
3.5.1.2 L'évaluation de l'utilisation d'un MPIH hors école	159
3.5.2 <i>Les pratiques d'enseignement</i>	159
3.5.2.1 La validation statistique et le traitement des données du questionnaire.....	160
3.5.2.2 L'analyse des données de l'entrevue avec les enseignants.....	163
3.5.3 <i>Le croisement du transfert d'un MPIH et des pratiques d'enseignement</i>	165
3.6 LES CONSIDÉRATIONS DÉONTOLOGIQUES.....	166
CHAPITRE IV	167
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	167
4.1 L'ÉVALUATION DU TRANSFERT D'UN MPIH.....	167
4.1.1 <i>La rareté du transfert</i>	167
4.1.2 <i>Un transfert circonstancié</i>	170
4.1.2.1 Les opérations d'un MPIH.....	171
4.1.2.1.1 Le changement.....	172
4.1.2.1.2 La continuité.....	173
4.1.2.1.3 La mise en perspective d'une source	174
4.1.2.1.4 La causalité.....	176

4.1.2.2 L'habillement	177
4.1.2.2.1 L'objet-but.....	177
4.1.2.2.2 Le thème.....	179
4.1.2.2.3 L'allusion temporelle	180
4.1.3 <i>Un transfert rarement spontané, le plus souvent provoqué</i>	182
4.2 QUAND IL Y A TRANSFERT, QU'EN EST-IL DES MANIFESTATIONS D'UN MPIH EN TS?.....	189
4.3 S'IL N'Y A PAS DE TRANSFERT, QU'Y A-T-IL?	194
4.3.1 <i>Chez les sujets dont les manifestations d'un MPIH en ts témoignent d'un développement avancé</i>	195
4.3.2 <i>Chez les sujets dont les manifestations d'un MPIH en ts témoignent d'un développement partiel</i>	199
4.3.3 <i>Chez les sujets dont les manifestations d'un MPIH en ts témoignent d'un développement embryonnaire</i>	206
4.4 LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN CAUSE DANS LE TRANSFERT D'UN MPIH.....	212
4.4.1 <i>À quelles pratiques les élèves qui transfèrent ont-ils été soumis?</i>	216
4.4.1.1 Les pratiques de Carmen.....	217
4.4.1.2 Les pratiques de Martine.....	224
4.4.1.3 Les pratiques de Léa	231
4.4.1.4 Les points communs	238
4.4.2 <i>À quelles pratiques les élèves qui transfèrent le moins ont-ils été soumis?</i>	239
4.4.2.1 Les pratiques de Jean-Luc.....	239
4.4.2.2 Les pratiques de Sarah	245
4.4.2.3 Les points communs	251
4.4.3 <i>Des pratiques favorables à l'apprentissage ou au transfert?</i>	252
CHAPITRE V.....	260
DISCUSSION	260
5.1 UN TRANSFERT EXTRASCOLAIRE D'UN MPIH POSSIBLE MAIS À CERTAINES CONDITIONS	260
5.1.1 <i>Un éloignement et un ancrage dans le présent qui expliquent la rareté</i>	260
5.1.2 <i>Les facteurs favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH</i>	264
5.1.2.1 Un élément lié à la tâche : l'allusion temporelle.....	264
5.1.2.2 Un élément lié à l'élève: la profondeur des apprentissages réalisés	268

5.2 LES PRATIQUES FAVORABLES AU TRANSFERT EXTRASCOLAIRE D'UN MPIH.....	272
5.2.1 <i>Une préoccupation temporelle omniprésente</i>	272
5.2.2 <i>L'établissement de liens entre les contenus abordés en histoire et l'actualité</i> ...	276
5.2.3 <i>La distanciation envers les manuels pour rendre les tâches plus significatives</i> .	278
5.2.4 <i>L'incitation à laisser une certaine initiative aux élèves</i>	280
5.2.5 <i>Des pratiques à combiner?</i>	282
5.3 LES DIFFICULTÉS LIÉES AU TRANSFERT EXTRASCOLAIRE D'UN MPIH.....	282
5.3.1 <i>Des pratiques favorables pas forcément transférogènes</i>	283
5.3.2 <i>Des pratiques favorables à l'apprentissage ou au transfert?</i>	285
5.4 QUELS APPORTS ET QUELLES LIMITES?.....	286
5.4.1 <i>Les principaux apports de la recherche</i>	286
5.4.1.1 Sur le plan théorique.....	286
5.4.1.2 Sur le plan méthodologique	287
5.4.1.3 Sur le plan social	289
5.4.2 <i>Les limites de la recherche</i>	291
5.4.2.1 Sur le plan théorique.....	291
5.4.2.2 Sur le plan méthodologique	292
5.5 POUR CLORE LA DISCUSSION	294
CONCLUSION.....	296
RÉFÉRENCES.....	307
LISTE DES APPENDICES	324

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Situation idéale pour mesurer le transfert et situation réaliste	127
3.2	Visualisation de la lecture verticale de la tâche source	154
3.3	Quatre profils de pratiques d'enseignement	162
4.1	Situation des enseignants selon le profil de pratiques	213
4.2	Score des dimensions liées au transfert dans les pratiques de Carmen ...	218
4.3	Score des dimensions liées au MPIH dans les pratiques de Carmen	219
4.4	Score des dimensions liées au transfert dans les pratiques de Martine ...	225
4.5	Score des dimensions liées au MPIH dans les pratiques de Martine	226
4.6	Score des dimensions liées au transfert dans les pratiques de Léa	232
4.7	Score des dimensions liées au MPIH dans les pratiques de Léa	232
4.8	Score des dimensions liées au transfert dans les pratiques de Jean-Luc .	240
4.9	Score des dimensions liées au MPIH dans les pratiques de Jean-Luc	240
4.10	Score des dimensions liées au transfert dans les pratiques de Sarah	246
4.11	Score des dimensions liées au MPIH dans les pratiques de Sarah	246
4.12	Score des dimensions liées au transfert dans les pratiques de François ..	253
4.13	Score des dimensions liées au MPIH dans les pratiques de François	253

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Degré de développement d'un MPIH	58
2.2 Niveau d'éloignement du transfert selon les contextes	71
2.3 Bases théoriques d'une vision du transfert axée sur l'acteur	76
2.4 Les indices de transfert d'un MPIH chez les élèves du primaire de 10-12 ans ..	84
2.5 Dimensions des pratiques d'enseignement favorables au développement et au transfert d'un MPIH	97
3.1 Modalités de collecte retenues pour l'évaluation du transfert d'un MPIH	107
3.2 Modalités de collecte retenues pour l'identification des pratiques d'enseignement	115
3.3 Le plan de la collecte et de l'analyse de données	117
3.4 Répartition des enseignants selon l'école, le sexe et le niveau scolaire	119
3.5 Nombre de sujets par classe ayant participé à chacune des étapes de la collecte.....	122
3.6 Répartition des sujets ayant été pris en compte dans la recherche	124
3.7 Couples tâche source/tâche cible soumis aux sujets	132
3.8 Étapes menant à l'évaluation des pratiques d'enseignement	137
3.9 Dimensions et indicateurs de pratiques d'enseignement favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH	138
3.10 Items du questionnaire associés à leur dimension	145
3.11 Codes utilisés pour l'analyse avec Atlas-ti	156
3.12 Cohérence interne du questionnaire	161
4.1 La répartition des sujets selon l'apprentissage et le transfert d'un MPIH	168
4.2 Les occurrences des manifestations d'un MPIH pour la tâche cible A	172

Tableau	Page
4.3 Les occurrences des manifestations d'un MPIH pour la tâche cible B	173
4.4 Les occurrences des manifestations d'un MPIH pour la tâche cible C	175
4.5 Les occurrences des manifestations d'un MPIH pour la tâche cible D	176
4.6 La répartition des élèves n'ayant pu répondre à la tâche en fonction de l'objet-but	178
4.7 Manifestations spontanées d'un MPIH en tâche cible selon la présence ou l'absence d'allusion temporelle	180
4.8 Comparaison des manifestations d'un MPIH en tâche cible selon la présence ou non d'une allusion temporelle	181
4.9 Les occurrences des manifestations d'un MPIH en fonction de l'opération d'un MPIH présente dans la tâche	185
4.10 Éléments de l'allusion temporelle liée à la tâche qui influencent favorablement le transfert d'un MPIH	187
4.11 Manifestations d'un MPIH en fonction des formes d'allusions temporelles liées à la tâche	188
4.12 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en ts pour les six sujets qui transfèrent un MPIH hors école	191
4.13 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en tc pour les six sujets qui transfèrent un MPIH hors école	193
4.14 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en ts pour les deux sujets qui ne transfèrent pas un MPIH hors école et qui ont un développement avancé en classe	195
4.15 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en tc pour les deux sujets qui ne transfèrent pas un MPIH hors école et qui ont un développement avancé en classe	197
4.16 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en ts pour les 12 sujets qui ne transfèrent pas un MPIH hors école et qui ont un développement partiel en classe	200

Tableau	Page
4.17 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en tc pour les 12 sujets qui ne transfèrent pas un MPIH hors école et qui ont un développement partiel en classe	205
4.18 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en ts pour les 12 sujets qui ne transfèrent pas un MPIH hors école puisqu'ils ont un développement embryonnaire en classe	208
4.19 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en tc pour les 12 sujets qui ne transfèrent pas un MPIH hors école puisqu'ils ont un développement embryonnaire en classe	211
4.20 Le classement des enseignants selon les scores transfert	214
4.21 Le classement des enseignants selon les scores MPIH	214
4.22 La répartition des élèves par classe selon l'apprentissage et le transfert	217
4.23 Description synthétique des pratiques d'enseignement de Carmen	220
4.24 Les manifestations d'un MPIH et d'absence d'un MPIH en classe et hors école chez les élèves de la classe de Carmen	222
4.25 Description synthétique des pratiques d'enseignement de Martine	228
4.26 Les manifestations d'un MPIH et d'absence d'un MPIH en classe et hors école chez les élèves de la classe de Martine	230
4.27 Description synthétique des pratiques d'enseignement de Léa	234
4.28 Les manifestations d'un MPIH et d'absence d'un MPIH en classe et hors école chez les élèves de la classe de Léa	237
4.29 Description synthétique des pratiques d'enseignement de Jean-Luc	242
4.30 Les manifestations d'un MPIH et d'absence d'un MPIH en classe et hors école chez les élèves de la classe de Jean-Luc	244
4.31 Description synthétique des pratiques d'enseignement de Sarah	248
4.32 Les manifestations d'un MPIH et d'absence d'un MPIH en classe et hors école chez les élèves de la classe de Sarah	249
4.33 Description synthétique des pratiques d'enseignement de François	255

Tableau		Page
4.34	Les manifestations d'un MPIH et d'absence d'un MPIH en classe et hors école chez les élèves de la classe de François	257
5.1	La comparaison des occurrences des manifestations d'un MPIH en TS et en TC en fonction du niveau de profondeur de l'apprentissage	269

RÉSUMÉ

Dans bon nombre de démocraties occidentales, une des finalités de l'enseignement de l'histoire est de contribuer à la formation d'un citoyen capable de participation active, réfléchie et autonome au débat social. Au Québec, il s'agit d'un des mandats explicites du programme d'histoire de niveau primaire. Il y est même précisé que l'enseignement de l'histoire devra permettre le développement d'un mode de pensée d'inspiration historique (MPIH) que les élèves pourront mobiliser dans l'exercice de leur citoyenneté hors du cadre scolaire.

Des travaux en didactique de l'histoire ont fait ressortir comment le développement de cette compétence à penser historiquement, utilisée par les élèves dans différentes sphères de leur vie, peut s'avérer profitable, voire nécessaire. Par contre, les conclusions des recherches sur le transfert, particulièrement celles sur le transfert éloigné, soulignent le plus souvent la difficulté ou l'absence de transfert chez les élèves.

Ce double cadre de référence permet de formuler les deux objectifs spécifiques de cette recherche soit, en premier lieu, reconnaître chez les élèves s'il y a transfert d'un MPIH du contexte de la classe au contexte hors école et souligner les facteurs pouvant le faciliter, puis vérifier si les pratiques d'enseignement, principalement en univers social, sont en cause dans ce transfert.

L'approche méthodologique choisie est mixte et s'articule autour de chacun des deux axes de cette recherche. Pour l'évaluation du transfert extrascolaire d'un MPIH, des couples de tâches source et cible ont été élaborés et intégrés à des entrevues, en personne (en classe) et téléphoniques (hors école), réalisées avec les élèves. Pour l'identification des pratiques mises en place par les enseignants dans leur classe, un questionnaire destiné aux élèves et aux enseignants a été élaboré puis distribué. Par la suite, une partie des informations obtenues grâce à ce questionnaire ont servi de base à des entrevues menées avec les enseignants cette fois.

Au terme du processus méthodologique, ce sont 32 élèves de troisième cycle primaire répartis dans 6 classes différentes chez qui il a été possible d'évaluer le transfert. Pour l'identification des pratiques d'enseignement, la chercheuse a pu compter sur les résultats de 152 questionnaires complétés par les élèves.

Les données recueillies lors des entrevues servant à l'évaluation du transfert ont été transcrites puis codifiées. Sur cette base, une analyse à la fois horizontale et verticale a été effectuée afin de reconnaître les manifestations d'une compétence à penser historiquement chez les élèves et les facteurs pouvant en favoriser le transfert. Pour l'identification des pratiques d'enseignement, les données issues des questionnaires ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Il a alors été possible de catégoriser les enseignants en fonction de leurs pratiques d'enseignement favorables au transfert et au MPIH.

Nos résultats indiquent que le transfert extrascolaire d'un MPIH est possible, bien qu'il soit rare. À cet égard, l'enseignant peut agir de manière à favoriser le transfert notamment en cherchant constamment à faire des liens entre les contenus et l'actualité, en insistant sur la perspective temporelle auprès des élèves, en s'éloignant quelque peu du programme pour mieux organiser les contenus et en laissant une certaine latitude aux élèves. Ces pratiques d'enseignement feront en sorte que les élèves bénéficieront d'un apprentissage en profondeur d'une compétence à penser historiquement, laquelle pourra ensuite être transférée dans un contexte hors école, notamment lorsque des tâches ou des problèmes marqués d'une allusion temporelle se présenteront à eux.

Du point de vue méthodologique, l'intérêt de cette recherche réside dans la création et la combinaison d'outils de manière à parvenir à mesurer le transfert dans un contexte extrascolaire, ce que peu de recherches avaient réussi auparavant. Cette recherche montre aussi la possibilité de recourir à l'observation par les élèves pour identifier certaines caractéristiques des pratiques d'enseignement. Sur le plan théorique, elle apporte un éclairage empirique sur une approche moins classique du transfert et sur le rôle des éléments disciplinaires pouvant lui être favorables. Finalement, sur les plans didactique et pédagogique, cette recherche met en lumière la nécessité de prendre en compte les didactiques disciplinaires dans le transfert.

Mots-clés : Transfert – Histoire – Pratiques d'enseignement – Primaire

INTRODUCTION

Le monde dans lequel nous vivons est en mouvance, les sociétés sont de plus en plus ouvertes, de plus en plus pluralistes. Les développements s'enchaînent à une vitesse folle, rendant archaïque ce qui, hier encore, était au goût du jour, créant une dynamique où le paraître et l'éphémère ont souvent davantage de poids que l'être et la longévité. Le Québec n'échappe pas à cette tendance, le citoyen doit s'adapter, il doit faire preuve de jugement et d'ouverture, il doit développer des compétences socio-relationnelles mais aussi des compétences intellectuelles de manière à pouvoir participer et contribuer à la santé démocratique de sa société.

Le gouvernement québécois, comme plusieurs États, a choisi d'inscrire dans son curriculum de formation des jeunes des éléments afin de faire en sorte d'aider le citoyen à faire face aux défis du 21^e siècle. En effet, on ne naît pas citoyen démocrate, on le devient, d'où l'importance de la formation du citoyen. Partant de là, il faut se préoccuper de la capacité des dispositifs de formation, dont nous disposons comme société, à véritablement former des citoyens. En effet, il serait vain que les efforts consentis par les institutions scolaires et les enseignants ne soient d'aucun effet dans la vie quotidienne des individus.

Voilà pourquoi la question du transfert nous semble primordiale. En effet, une grande part de la légitimité de la formation historique incluse dans le curriculum, dès le primaire, repose sur la prémisse de son transfert. Or les recherches sur le transfert nous apprennent qu'il ne suffit pas qu'il y ait apprentissage pour qu'il y ait transfert. Autrement dit, nous ne pouvons pas penser que parce qu'un élève apprend dans le cadre de ses cours d'histoire, il mettra nécessairement ces apprentissages en action lorsqu'il sera à la maison. Alors si depuis tout ce temps où l'on nous disait que l'histoire aide à la formation de « meilleurs citoyens », nous nous étions trompés? Si tous les apprentissages faits en classe, aussi pertinents et valables soient-ils, ne dépassaient qu'exceptionnellement les murs de l'école?

À titre d'historienne, de didacticienne, mais aussi de formatrice et de mère nous ne pouvons adhérer à cette vision pessimiste voulant que les élèves ne transfèrent rien de ce qu'ils apprennent en classe. Toutefois à titre de chercheure, nous ressentons le besoin d'examiner empiriquement de quoi il en retourne. Voilà pourquoi nous avons entrepris cette recherche.

Une recherche que nous amorcerons en présentant d'abord les questionnements qui l'ont enclenchée. En effet, depuis plusieurs années, la formation des citoyens est une préoccupation centrale de nombreuses sociétés tout comme le rôle que les habiletés intellectuelles liées à l'histoire peuvent y jouer. En ce sens, cette discipline et le mode de pensée qui l'anime paraissent pouvoir jouer un rôle significatif dans la formation de citoyens éclairés aptes à agir dans une société démocratique comme la nôtre.

Dans un deuxième temps, nous préciserons le concept de mode de pensée d'inspiration historique, concept central de cette recherche, de même que celui de transfert, tout aussi important. Dans chaque cas nous présenterons les caractéristiques d'un environnement pédagogique pouvant favoriser à la fois l'un et l'autre. Nous expliquerons au passage quel statut nous accordons, dans le cadre de cette étude, à des concepts comme l'évaluation des compétences et les familles de situations.

Dans un troisième temps, il sera question de l'appareil méthodologique que nous avons mis en place pour tenter de mesurer le transfert extrascolaire d'un mode de pensée d'inspiration historique de même que les facteurs pouvant le favoriser. Par la suite, dans un quatrième temps, nous présenterons les résultats obtenus.

Finalement, dans un cinquième temps, nous discuterons des résultats obtenus à la lumière de nos objectifs de recherche. Ce faisant nous ferons ressortir les apports de même que les limites de cette recherche. Une brève conclusion permettra, à la

toute fin, de faire un retour sur le processus de recherche et d'ouvrir sur quelques pistes de recherche à considérer dans le futur.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

En guise d'amorce à cette étude portant sur les conditions du transfert du contexte scolaire au contexte extrascolaire d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du troisième cycle primaire, nous allons circonscrire la problématique à l'origine de notre questionnement.

1.1- Vers une compétence citoyenne

À l'aube du 21^e siècle, bon nombre de démocraties occidentales sont préoccupées par la question de la citoyenneté. Selon plusieurs chercheurs, certains facteurs telles l'omniprésence et l'influence des médias et la mondialisation des économies et des cultures nuisent à l'exercice d'une citoyenneté active et responsable¹. Ajouter à cela, la mobilité croissante des individus qui fait en sorte que les sociétés sont de plus en plus pluralistes, rendant parfois difficile la gestion des rapports interculturels². La combinaison de ces facteurs fait en sorte que les citoyens ont peine à s'identifier à leur collectivité, l'esprit communautaire et la solidarité s'effritent, la population des exclus s'accroît, les dirigeants et les institutions politiques sont souvent mis en cause et les individus, moins autonomes, dépendent de plus en plus de l'État.

Dans un même ordre d'idées, un récent rapport publié aux États-Unis souligne que les jeunes sont moins portés à voter en plus d'être moins intéressés par les débats

¹F. Audigier, (2000) Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique, dans Conseil de la coopération culturelle, *Projet Éducation à la citoyenneté démocratique*, [En ligne] Accès : http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_culturelle/education/E.C.D., récupéré le 6 février 2003; A. Marzouk, J. Kabano et P. Côté, (2000) *Éduquer à la citoyenneté à l'école. Guide pédagogique*, Montréal, Les Éditions Logiques; C. Tessier et M. McAndrew, (2001) Citoyenneté en milieu scolaire et conseils étudiants : une étude exploratoire dans quatre écoles montréalaises, dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao, *L'éducation à la citoyenneté*, p. 187-200, Sherbrooke, Éditions du CRP. Ces arguments sont aussi repris par le Conseil supérieur de l'éducation (1998) *L'éducation à la citoyenneté*, Sainte-Foy.

² Dans le cas du Québec la création par le gouvernement Charest, en février 2007, de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, en est un bel exemple.

politiques et sociaux que leurs aînés ou les jeunes des décennies précédentes³. Ce constat confirme les conclusions de *The National Commission on Civic Renewal* (NCCR) qui soulignait, quelques années auparavant, un fort déclin de la « santé civique » (*civic health*) aux États-Unis⁴. La même constatation est possible au Canada où, lors des élections fédérales de l'été 2004, de nombreux intervenants se sont dits préoccupés par la baisse du taux de participation de l'ensemble de la population⁵. De même, la faible participation des jeunes de 18 à 24 ans aux scrutins est particulièrement inquiétante depuis quelques années⁶.

Par ailleurs, dans les médias, les remarques à propos d'une société : «[...] où les arguments ont laissé la place aux propagandes et le raisonnement aux sentiments[...]»⁷ sont de plus en plus fréquentes. Au Québec, des voix s'élèvent et s'inquiètent de l'effritement de la réflexion citoyenne face à une information qui circule de plus en plus rapidement⁸. Dans ce sens, les bulletins d'informations où l'animateur offre une opinion toute faite à laquelle il est plus facile de se rallier que de faire l'effort de s'en forger une propre, semblent avoir la cote auprès d'un large segment de la population. Cette attitude d'adoption passive est notamment

³ Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), (2003) *The civic mission of schools*, [en ligne] Accès : www.civicmissionofschools.org/, récupéré le 20 mai 2004.

⁴ Cette affirmation se base sur la création d'un *Index of national civic health* (INCH) qui montre une baisse de la santé civique marquée, entre 1974 et 1996. Ce tableau de même que d'autres observations sont regroupés dans le rapport du National Commission on Civic Renewal, (1998) *A nation of spectators: how civic disengagement weakens America and what we can do about it*, [En ligne] Accès : http://www.puaf.umd.edu/Affiliates/CivicRenewal/finalreport/table_of_contentsfinal_report.htm, récupéré le 29 octobre 2004.

⁵ C. Cauchy, (2004) Triste record pour l'électorat canadien, *Le Devoir*, 30 juin, [En ligne] Accès : www.ledevoir.com/2004/06/30/58066.html récupéré le 25 février 2005.

⁶ Aux élections fédérales de 2000, seulement 25% des jeunes de 18 à 24 ans ont voté. J. H. Pammett et L. LeDuc, (2003) *Pourquoi la participation décline aux élections fédérales canadiennes : un nouveau sondage des non-votant*, Étude commandée par Élections Canada. [En ligne] Accès : <http://www.elections.ca/loi/tur/tud/Decline.pdf> récupéré le 25 octobre 2004. Les tableaux présentés au chapitre 3 fournissent des données relatives au taux de participation des jeunes.

⁷ P. Nassif, (2003) L'empire de l'hystérie, *Technikart*, n° 72, mai, p. 69.

⁸ P. Beaudouin, (2004) lors d'une entrevue à *Indicatif Présent* le 5 février. [En ligne] Accès : <http://www.radio-canada.ca/radio/indicatifpresent/chroniques/32501.shtml>, récupéré le 16 février 2004.

alimentée par les images télévisuelles qui renforcent le statut de spectateur du citoyen⁹.

Tous ces changements et ces manifestations soulèvent des inquiétudes quant à la santé de la vie démocratique en Occident. Jeremy Rifkin, par exemple, explique, comment aujourd'hui ceux qui contrôlent les idées sont en position de pouvoir et gagnent à garder les « consommateurs » sous leur emprise. De plus, souligne-t-il, les communautés résidentielles fermées, en essor aux États-Unis, sont devenues des lieux où les résidents renoncent à leurs droits et se laissent bercer par le monde mis en place par les promoteurs¹⁰. De son côté, Perraton estime que «[...] l'expérience Disney [avec ses parcs d'attractions et ses parcs résidentiels] contribue au renforcement des normes et des valeurs qui mettent en péril la société des consommateurs avertis, des citoyens tolérants et des citoyens responsables ».¹¹

Devant les défis auxquels le citoyen du 21^e siècle doit faire face, il importe de se demander quels attributs le citoyen démocrate doit posséder afin de préserver le caractère démocratique de notre société.

1.1.1 Les attributs du citoyen démocrate

En ce qui a trait aux qualités à développer chez le citoyen, une recension de quelques écrits sur la question permet de noter, d'entrée de jeu, que la citoyenneté démocratique est rarement réduite au seul fait d'aller voter.

Par exemple, pour Freire, le citoyen démocrate doit avoir une conscience transitive critique (*critical transitive consciousness*) qui se caractérise notamment par une interprétation en profondeur des problèmes, une ouverture à l'innovation et à la

⁹ G.W. Streich, (2000) Mass media, citizenship, and democracy: Revitalizing deliberation?, dans D. Schultz (ed), (2000) *It's show time! Media, politics and popular culture*, p. 51-71, New York, Peter Lang.

¹⁰ J. Rifkin, (2000) *L'âge de l'accès. Survivre à l'hypercapitalisme*, Paris, Éditions de la Découverte. Dans cet ouvrage, Rifkin consacre d'ailleurs toute une section aux communautés fermées.

¹¹ C. Perraton, (2004) Du cinéma à la ville : Disney, maître des lieux. *Cahiers du Gerse*, n° 6, p. 20-21. [En ligne] Accès : www.er.uqam.ca/nobel/gerse/numero_6_02.html, récupéré le 10 janvier 2005.

remise en question, une tendance à éviter les idées préconçues et les explications magiques, un refus de transférer ses responsabilités aux autres et un rejet des positions passives. Toujours selon Freire, un tel individu serait plus à même de contribuer positivement à la vie démocratique d'une société¹².

Pour Engle et Ochoa, le citoyen doit avoir certaines connaissances de base, doit considérer la démocratie comme une valeur importante, doit maîtriser certaines habiletés intellectuelles fondamentales telles la capacité à identifier un problème, à construire un jugement raisonné ou à faire preuve d'empathie envers ses concitoyens et finalement doit posséder certaines habiletés politiques permettant par exemple de s'assurer de ne pas se faire manipuler par les médias¹³. Toujours aux États-Unis, un rapport intitulé *The civic mission of schools* précise qu'un citoyen compétent et responsable est informé et réfléchi, participe à la vie de sa communauté, agit politiquement et a des vertus morales et civiques¹⁴.

En Angleterre, le rapport final du groupe conseil sur la citoyenneté souligne que les citoyens du 21^e siècle doivent être des citoyens actifs. Cela signifie qu'ils doivent penser par eux-mêmes, avoir une volonté d'influencer la sphère publique et d'y agir, tout en étant outillés pour le faire, et qu'ils doivent maîtriser des habiletés leur permettant de bien évaluer les faits avant de parler et d'agir. Une éducation à la citoyenneté adéquate devrait donc combiner trois éléments à la fois distincts et interreliés : la responsabilité sociale et morale, l'implication communautaire et la connaissance des réalités politiques¹⁵.

Plus près de nous, Martineau et Laville attendent du citoyen démocrate qu'il soit animé par des valeurs, qu'il soit ouvert au changement et un peu militant, qu'il

¹² P. Freire, (1983) *Education for critical consciousness*, New York, The Continuum publishing company. La traduction de ces propos est aussi inspirée d'un tableau proposé dans R. Martineau, (1991) *La démocratie des maîtres*, *Traces*, vol. 29, n° 1, p. 15.

¹³ S. Engle et A. Ochoa, (1988) *Education for democratic citizenship. Decision making in the social studies*, New York, Teachers college Press. Voir le 2^e chapitre.

¹⁴ CIRCLE, (2003) op. cit., p. 4.

¹⁵ Citizenship Advisory Group, (1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, London, Qualifications and Curriculum Authority.

maîtrise la pensée critique, qu'il soit capable de mise en perspective, qu'il accueille favorablement l'altérité, qu'il construise son identité, qu'il choisisse ses appartenances et qu'il sache se libérer de la mémoire¹⁶.

Pour sa part, André Jacob définit d'un point de vue plus social les éléments rattachés à l'exercice d'une citoyenneté démocratique. Pour lui, être un citoyen démocrate : « [...] c'est d'abord se sentir intégré, s'intégrer et développer une conscience critique. C'est développer sa capacité à participer à la vie sociale, économique, politique et culturelle d'une façon autonome, dynamique, libre et responsable »¹⁷. C'est aussi : « [...] faire appel à la compréhension à l'égard des peuples et des individus, à une culture de la paix et de la non-violence, à une ouverture d'esprit, au respect d'autrui, à des valeurs d'altruisme et de solidarité, à une capacité à reconnaître les multiples aspects de la personne humaine dans des contextes culturels, sociaux et politique différents »¹⁸.

Une société démocratique cherchera donc à doter ses citoyens des compétences leur permettant à la fois de s'épanouir personnellement et de contribuer au maintien et à l'épanouissement de la collectivité¹⁹. Le développement de ces compétences par les citoyens s'avère nécessaire car celles-ci : « [...] représentent un potentiel, un moyen de résoudre des problèmes imprévus dans différentes situations. [Elles] sont ouvertes, exhaustives et facilement adaptables »²⁰. Ces compétences permettent aux citoyens de participer de manière éclairée à la vie sociale, politique et

¹⁶ R. Martineau et C. Laville, (1998) L'histoire : voie royale vers la citoyenneté?, *Vie Pédagogique*, n°103, p. 35-38.

¹⁷ A. Jacob, (2002) La participation démocratique, dans Association pour l'éducation interculturelle du Québec, *Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références*, Montréal, Ministère des relations avec les citoyens et immigration, p. 80.

¹⁸ A. Jacob, (2002) La reconnaissance des identités : fondements du développement d'une société pluraliste, dans Association pour l'éducation interculturelle du Québec, *loc. cit.*, p. 67.

¹⁹ Ces compétences peuvent être : penser de manière critique et constructive, agir dans le respect des gens, suivre l'actualité et délibérer, prendre des décisions pour améliorer la vie politique et sociale, etc.

²⁰ C. Birzée, (2000) L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie, dans Conseil de la coopération culturelle, *Projet Éducation à la citoyenneté démocratique*, [En ligne] Accès : http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_culturelle/education/E.C.D. , récupéré le 6 février 2003, p. 26.

économique. Or, comme l'exprime si joliment Audigier : « La citoyenneté démocratique ne s'attrape pas comme la grippe. »²¹ Voilà pourquoi la formation du citoyen est primordiale.

1.1.2 La formation du citoyen démocrate

Au Québec, comme dans bien d'autres démocraties occidentales, la société entière concourt à la formation d'un citoyen démocrate. En effet, l'apprentissage des compétences citoyennes se fait tout au long de la vie et dans différents lieux. Toutefois, devant la situation préoccupante de la démocratie, l'éducation à la citoyenneté démocratique²² occupe une place de plus en plus visible dans les programmes de formation tant au primaire qu'au secondaire²³.

Bien que l'école ait été, depuis longtemps, un lieu privilégié pour l'éducation à la citoyenneté démocratique, sa responsabilité à cet égard a été renforcée, à tout le moins dans les textes officiels publiés depuis 2000, et ce, principalement pour deux raisons.

La première relève de « l'opportunité de territoire »²⁴ que constitue l'école. En effet, étant donné que des lois obligent les enfants d'une majorité de démocraties occidentales à la fréquenter jusqu'à un certain âge²⁵, les décideurs savent qu'en faisant de l'école un lieu d'éducation à la citoyenneté, ils vont rejoindre la presque totalité des jeunes citoyens. La deuxième raison tient au fait qu'il est possible d'agir sur les différents volets de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire. Qu'il soit question de 1) l'acquisition des connaissances de la citoyenneté et du

²¹ F. Audigier, (2000) op. cit., p. 21.

²² L'utilisation du terme « éducation à la citoyenneté démocratique » désigne la formation du citoyen qui se fait à l'école.

²³ En témoigne la présence du terme « éducation à la citoyenneté » dans le titre du nouveau programme du primaire alors que dans le programme de 1982, l'expression était absente.

²⁴ L'expression est de Pierre Waaub. P. Waaub, (2002) *De l'école bonne à tout faire à l'éducation à la citoyenneté interculturelle*, communication donnée à l'UQAM dans le cadre d'un atelier conférence « Éducation à la citoyenneté », le 8 novembre.

²⁵ Cet âge peut varier selon les pays, mais au Québec par exemple un jeune a l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans.

gouvernement, 2) du développement des habiletés intellectuelles de la citoyenneté, 3) du développement des habiletés participatives ou 4) des dispositions sociales²⁶, l'école a les ressources pour agir sur l'un et l'autre de ces volets.

La prise en charge de ces quatre volets peut se faire de trois manières différentes. D'abord, l'éducation à la citoyenneté peut être faite dans le cadre de la vie scolaire, avec ses règles et ses relations interpersonnelles. Ensuite, les enseignements eux-mêmes (à la fois les contenus des cours et les approches pédagogiques) peuvent aussi contribuer à l'éducation à la citoyenneté. Ce pourrait être le cas, par exemple, avec un enseignant qui fonctionne en coopération dans sa classe. Finalement, les moments, les lieux et possibilités d'initiatives laissés aux élèves en dehors de l'enseignement proprement dit, comme lors de la mise sur pied d'un conseil étudiant, sont une autre manière pour l'école de prendre en charge l'éducation à la citoyenneté²⁷. L'éducation à la citoyenneté peut donc se faire à la fois dans « les cours », c'est-à-dire la classe, et dans « la cour », en dehors de la classe²⁸.

Bien que l'école puisse contribuer à la formation du citoyen de différentes manières, le programme de formation de l'école québécoise, axé sur le développement des compétences, invite les enseignantes et les enseignants : « [...] à se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle et à leur réinvestissement dans des apprentissages ultérieurs. [Le programme] invite également à réaffirmer et à renforcer la fonction cognitive de l'école en la situant dans une visée de formation de la pensée. »²⁹ Ainsi, sans négliger la nécessité des connaissances, des habiletés participatives et des

²⁶ Il s'agit des quatre composantes de l'éducation à la citoyenneté dans une démocratie, telles que présentées par Patrick et Vontz. J. Patrick et T. Vontz, (2001) *Components of education for democratic citizenship in the preparation of social studies teachers*, dans J. Patrick et R. Leming, *Principles and practices of democracy in the education of social studies teachers*, ERIC Clearinghouse for social studies/social sciences, 2001, p. 48.

²⁷ Conseil supérieur de l'éducation, (1998) op. cit., et F. Audigier, (2000) loc. cit., p. 17.

²⁸ Ces expressions sont de M. McAndrew et C. Tessier, (1997) *L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire québécois : situation actuelle et perspectives comparatives. Études ethniques au Canada*, vol. 29, n° 2, p. 58-81.

²⁹ Ministère de l'Éducation du Québec, (2001) *Programme de formation de l'école québécoise*, p. 3.

attitudes³⁰, le programme de formation de l'école québécoise met l'accent sur la formation intellectuelle nécessaire à l'exercice d'une citoyenneté éclairée.

Cette formation intellectuelle, l'ensemble des disciplines peut y concourir. Toutefois, une lecture attentive du programme général de formation permet de voir que c'est notamment par le programme de *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* que se développent les habiletés intellectuelles de la citoyenneté chez l'élève. Dans la présentation du programme du domaine de l'univers social, il apparaît en effet que : «[...] l'histoire contribu[e] de façon particulière à la formation d'un citoyen capable de participation active, réfléchie et autonome au débat social »³¹.

Le programme de *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* cherche par ailleurs à former les élèves afin qu'ils soient en mesure d'expliquer de façon rigoureuse et de mettre en perspective des réalités sociales³². Plus spécifiquement : «[...] l'étude de l'histoire vise le développement du mode de pensée et l'appropriation de la méthode de constitution du savoir qui lui sont propres »³³. Un des mandats explicites du programme du domaine de l'univers social dans la formation de l'élève est donc le développement d'un mode de pensée d'inspiration historienne. De plus, le programme souligne la nécessité de former les élèves de manière à ce que, au moment d'exercer leur citoyenneté, ils choisissent eux-mêmes de mettre à contribution ce mode de pensée d'inspiration historienne (MPIH) pour expliquer les réalités sociales.

1.2 Le transfert d'un MPIH de l'école à la société

La légitimité de cette visée sociale généreuse au regard d'un mode de pensée d'inspiration historienne (MPIH), repose en quelque sorte sur son actualisation

³⁰ Un avis de la Commission des programmes d'études publié en 2004, *Vers un élève citoyen*, tend par ailleurs à renforcer les objectifs d'éducation à la citoyenneté liés à la compréhension culturelle ou démocratique, aux valeurs civiques et aux habiletés à apprendre et à agir socialement qui ressortaient peu du programme de formation de l'école québécoise publié en 2001.

³¹ Ministère de l'Éducation du Québec, (2001) op. cit., p. 170.

³² Ministère de l'Éducation du Québec, (2001) op. cit., p. 165.

³³ Ministère de l'Éducation du Québec, (2001) op. cit., p. 170.

réelle, c'est-à-dire, d'un point de vue didactique, que son développement par l'élève n'a de sens que dans la perspective de son transfert. En effet, comme le note Jean-Pierre Astolfi, « il est impossible de faire l'économie de la notion de transfert en éducation, dans la mesure où ce qui caractérise un apprentissage, c'est de devenir capable de réutiliser dans de nouveaux contextes non programmés d'avance des savoirs ou des compétences qui ont fait l'objet d'un « entraînement » préalable à l'école ou au cours de la formation »³⁴. En fait, le transfert serait une composante essentielle de l'apprentissage³⁵. Ceci est d'autant plus vrai dans le contexte d'un programme d'études axé sur le développement des compétences, qui implique nécessairement la perspective du transfert. Ainsi, dans le programme de *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* d'ordre primaire, le développement d'un mode de pensée d'inspiration historique est préconisé précisément pour que l'élève soit en mesure de l'utiliser dans sa vie quotidienne.

À quoi bon, en effet, être en mesure de développer une capacité de mise en perspective et de distanciation si le seul contexte d'utilisation visé est celui de la classe ? À quoi bon amener l'élève à se construire une représentation des réalités sociales à l'aide d'une perspective temporelle si elle ne sert d'aucune manière à orienter ses actions quotidiennes qui, pour la plupart, se déroulent à l'extérieur des murs de l'école ? À quoi bon amener un élève à raisonner à l'aide de l'histoire s'il continue d'adopter passivement les représentations véhiculées par la télévision ?

Par conséquent, pour qu'un tel mode de pensée d'inspiration historique puisse accompagner le citoyen dans sa vie active, il faut que son utilisation dépasse les limites du contexte d'apprentissage du programme de *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Eisner rappelle à son tour que « *the primary aim of*

³⁴ J.-P. Astolfi, (2002) Actualité du transfert, *Les cahiers pédagogiques*, n° 408, novembre, p. 9.

³⁵ P. Joannert et C. Vander Borgh, (1999) *Créer des conditions d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck Université; S. Kaniel, (2001) Teaching for transfer from the learner's point of view, *Journal of Cognitive Education and psychology*, vol. 1, n° 3, p. 266-293.

education is not to enable students to do well in school, but to help them do well in the lives they lead outside of school »³⁶.

En outre, l'élève doit transférer un mode de pensée d'inspiration historique appris en classe hors du contexte scolaire pour être en mesure de le mettre à profit dans l'exercice de sa citoyenneté. Ce point est essentiel : toute la légitimité civique et sociale entourant la visée d'apprentissage de ce mode de pensée repose sur sa « transférabilité »!

1.2.1 L'importance du transfert d'un MPIH

L'importance de l'utilisation d'un mode de pensée d'inspiration historique (MPIH) dans l'exercice de la citoyenneté est soulignée par de nombreux auteurs, que ce soit dans le contexte nord-américain ou européen³⁷. Déjà en 1955, Gustavson soutenait que l'«[...] *historical-mindedness is « a way of thinking », a form of reasoning when dealing with historical materials and present-day problems* »³⁸. Plus récemment, dans les *History standards*³⁹ aux États-Unis, l'apprentissage de l'« *historical thinking* » est un des principaux axes de formation parce qu'il constitue un précieux mode d'intelligence du social⁴⁰. Certains suggèrent même «[...] une corrélation entre niveaux de sollicitation de la pensée historique et degrés de démocratisation de la société »⁴¹. Pour d'autres, comme Lowenthal, la « pensée historique » est

³⁶ E. W. Eisner, (2003) *Preparing for today and tomorrow, new needs, new curriculums, Educational Leadership*, vol. 61, no 4, p. 10.

³⁷ Les auteurs utilisent différents termes pour désigner ce que nous appelons un mode de pensée d'inspiration historique. Ces termes seront présentés entre guillemets afin de respecter le plus possible le vocable de l'auteur.

³⁸ C. G. Gustavson, (1955) *A preface to history*, Toronto, McGraw-Hill Paperbacks, p. 5.

³⁹ Les *History Standards* sont une proposition de programme d'études national qui avait été faite aux États-Unis mais qui n'a pas été acceptée par le Congrès Américain. Néanmoins bons nombres d'États s'appuient sur ce document pour structurer leur programme d'enseignement de l'histoire.

⁴⁰ National Center for history in the schools, (1994) *National standards for history for grades K-4*, University of California, Los Angeles, p. 15.

⁴¹ M. Hassani, (2004) *Quelles réalités didactiques de la pensée historique dans l'enseignement secondaire au Maroc?*, Le cartable de Clio n4, p.177.

essentielle à la gestion de la vie quotidienne⁴². De son côté, Wineburg⁴³ souligne que bien qu'elle ne soit pas naturelle, la « pensée historique » (*historical thinking*) s'avère nécessaire dans un monde où Disney et MTV donnent le ton. Dans un article au titre explicite,⁴⁴ Martineau démontre à son tour comment la « pensée historique » est un outil réflexif indispensable pour le citoyen. Heimberg rappelle, lui aussi, que l'histoire enseignée doit être bâtitrice d'une « pensée historique » afin qu'elle soit vraiment formatrice en matière de citoyenneté⁴⁵.

L'apport principal d'un mode de pensée d'inspiration historique se situerait en fait dans le rôle qu'il joue comme habileté cognitive ou disposition dans l'exercice d'une citoyenneté éclairée. Pour Martineau, le recours à la « pensée historique » peut empêcher le citoyen de tomber dans le piège de la pensée unique, d'être manipulé par l'influence médiatique ou d'être paralysé par la « culture de l'instant »⁴⁶. Pour sa part, Heimberg souligne qu'en développant l'intérêt de l'élève pour le caractère spécifique et original du passé, la « pensée historique » favorise l'ouverture dans un contexte où l'élève sera de plus en plus confronté à l'altérité.

Si un tel rapprochement est fait entre un mode de pensée d'inspiration historique et l'exercice d'une citoyenneté éclairée, c'est aussi parce que le travail de l'historien est d'établir les faits et de les interpréter avec la perspective du temps, bref de raisonner la réalité sociale avec une perspective temporelle. Pour ce faire, il dispose de plusieurs outils intellectuels qui lui serviront à analyser, à comprendre, à comparer et à évaluer l'objet de sa recherche pour ensuite proposer l'interprétation la plus

⁴² D. Lowenthal, (2000) Dilemmas and delights of learning history, dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives*, New York, New York University Press, p. 72. « [...] *historical thinking* is essential to manage everyday affairs[...] » (traduction libre).

⁴³ S. Wineburg, (1999) *Historical thinking and other unnatural acts*, *Phi Delta Kappan*, vol. 80, n°7, mars, p.488-498.

⁴⁴ R. Martineau, (2000) La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen, dans R. Pallascio et L. Lafortune, *Pour une pensée réflexive en éducation*, p. 282-309, Sainte-Foy, PUQ.

⁴⁵ C. Heimberg, (2002) *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Paris, L'Harmattan, p. 117.

⁴⁶ R. Martineau, (2000) op. cit.

plausible. Tout au long de cette démarche, l'historien, comme l'élève peut être invité à le faire en classe d'histoire, remet en question les faits avec la perspective du temps. Comme le souligne Martineau, : « [...] si [les dimensions de la perspective temporelle] sont fondamentales pour permettre à l'historien de mettre son objet d'étude en perspective, [elles] peuvent par ailleurs s'avérer extrêmement précieuses pour un citoyen afin d'éclairer sa compréhension des situations qui se présentent à lui quotidiennement et l'aider à poser des gestes civiques éclairés. »⁴⁷.

Or aujourd'hui, les situations dans lesquelles un citoyen doit analyser et expliquer les événements en vue de poser des gestes (porter un jugement, mener une action, etc.) sont fort nombreuses et présentes dès le plus jeune âge. Les enfants sont en effet sollicités de plus en plus tôt par les médias, par la consommation, par les appels de la commémoration sous toutes ses formes, etc. Conséquemment, c'est de plus en plus jeunes qu'il faut les outiller afin qu'ils puissent porter un regard avisé sur la réalité sociale et agir en citoyens responsables et éclairés.

Par ailleurs, dans le contexte contemporain où la diversité ethnoculturelle est de plus en plus grande à la fois en milieu scolaire et dans la société, la capacité de mise en perspective attribuable à un mode de pensée d'inspiration historique contribue « [...] à la construction de l'identité et au développement de la tolérance, attitude indispensable en démocratie »⁴⁸. En effet, un mode de pensée d'inspiration historique permet aux citoyens de ne pas s'enfermer dans des préjugés ou des fausses croyances qui sont parfois véhiculées par les médias⁴⁹. En outre, dans une société pluraliste comme la nôtre, il importe de doter les élèves d'instruments leur

⁴⁷ R. Martineau, (2002) L'histoire... mode d'emploi civique, Dans Association pour l'éducation interculturelle du Québec, *Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références*, Montréal, Ministère des relations avec les citoyens et immigration, p. 21.

⁴⁸ MEQ, (2001) p.170.

⁴⁹ Le réseau éducation-médias faisait encore récemment ressortir le traitement souvent biaisé des réalités autochtones ([En ligne] Accès : <http://www.media-awareness.ca/francais/enjeux/stereotypes/aborigenes/index.cfm>, récupéré le 25 octobre 2005) ou des minorités au Canada ([En ligne] Accès : http://www.media-awareness.ca/francais/enjeux/stereotypes/minorites_ethniques/index.cfm, récupéré le 25 octobre 2005) dans les différents médias (journaux, télévision, films, etc.).

permettant non seulement de préserver la démocratie, mais aussi de contribuer à son rayonnement⁵⁰. Le mode de pensée d'inspiration historique est donc un de ces instruments puisqu'il amène chez l'élève la perspective temporelle nécessaire à une compréhension et une action citoyenne éclairée. Cela est d'autant plus nécessaire dans un contexte où, comme nous dit Grand'Maison. « [...] on ne sait plus avoir de distance sur soi, ni se situer dans le temps, [alors] on renvoie forcément la responsabilité sur les autres, sur le système, sur le gouvernement, sur tout le monde et son père »⁵¹. Il s'agit là, aux yeux du sociologue, d'un comportement destructeur que l'on doit contrecarrer notamment par la réintégration de la conscience historique chez les citoyens. En effet, pour lui le prix à payer est lourd si la société québécoise continue de faire table rase de son passé et de laisser de côté la perspective temporelle dans la compréhension des enjeux du présent. Il y a là un réel danger de devenir une population qui se sent impuissante et qui, par conséquent, « [...] est beaucoup plus susceptible de se laisser leurrer, de décrocher de la politique, ou de croire à des solutions magiques hors du réel »⁵², une attitude collective qui ne ferait que fragiliser la démocratie.

Cette attitude collective, que Grand'Maison craint de voir émerger davantage, est le résultat « [...] du dérèglement de notre rapport au temps, de notre incapacité historique à nous projeter dans l'avenir, de notre enlèvement dans l'urgence du présent »⁵³. C'est pourquoi, sans l'apport d'un mode de pensée d'inspiration historique, nous sommes condamnés à constamment envisager nos actions dans un sentiment d'urgence, dévalorisant par le fait même l'idée de projet qui elle seule peut permettre d'envisager l'avenir et de construire une société démocratique ouverte et durable.

⁵⁰ W. Parker, (1990) Assessing citizenship, *Educational Leadership*, vol. 48, n° 3, p. 17-22.

⁵¹ J. Grand'Maison, (2003) *Questions interdites sur le Québec contemporain*, Montréal, Fides, p. 50-51.

⁵² J. Grand'Maison, (2003) op. cit., p. 34.

⁵³ Z. Laïdi, (1999) *La tyrannie de l'urgence*, Montréal, Fides, p. 20.

Qui plus est, une société dont les citoyens manquent de perspective temporelle ne sera portée à expliquer qu'en fonction du temps court et au détriment du temps long. Cela est fort préoccupant quand on sait que « [...] la démocratie se mesure à sa capacité à inscrire la vie sociale dans le devenir temporel, à *penser politiquement dans la durée*, sur un mode responsable et ouvert »⁵⁴. En fait, la démocratie «[...] ne peut s'épanouir que dans le temps [...]. Il lui faut s'enrichir dans la durée, agir dans la durée, et surtout penser dans la durée. »⁵⁵ Le prix à payer serait donc lourd pour une société dont les citoyens n'utiliseraient pas un mode de pensée d'inspiration historienne essentiel à la santé démocratique. Or, actuellement, malgré cette importance, nous ne disposons, à notre connaissance, d'aucune donnée nous permettant de voir si un mode de pensée d'inspiration historienne est effectivement transféré par les élèves.

1.2.2 Un problème peu fréquenté : le transfert d'un MPIH

Une telle situation n'est certes pas imputable à un manque de recherche sur le transfert. Depuis près d'un siècle, des chercheurs de différents azimuts ont tenté de mesurer le transfert et d'en comprendre les mécanismes. Parmi les recherches effectuées, plusieurs ciblent les conditions générales du transfert⁵⁶, les compétences à maîtriser par les enseignants pour favoriser le transfert⁵⁷ ou les liens entre la métacognition et le transfert⁵⁸. À ce jour, il est généralement admis que bien que l'élève ait un rôle à jouer dans le transfert, le contexte de même que les actions

⁵⁴ J. Chesnaux, (1996) *Habiter le temps*, Paris, Bayard Éditions, p. 256. L'italique est dans l'original.

⁵⁵ J. Chesnaux, (1996) op. cit., p. 260.

⁵⁶ R. E. Haskell, (2001) *Transfer of learning. Cognition, instruction and reasoning*, New York, Academic Press; J. Tardif, (1999) *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques; J. Tardif et P. Meirieu, (1996) *Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances*, *Vie pédagogique*, n° 98, p. 6.

⁵⁷ A. Presseau, (2002) *Des compétences professionnelles pour favoriser le transfert chez les élèves en difficulté d'apprentissage*, *La revue de l'AQEFLS*, vol. 24, n 1, p. 52-63.

⁵⁸ J. Del'Guidice (1996) *Évaluation-régulation et apprentissage de transferts. Construction de situations d'apprentissage à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Provence, Aix-Marseille 1 (mathématiques)

posées par l'enseignant sont aussi d'une grande importance⁵⁹. Par exemple, Marini et Genereux estiment qu'un enseignement non approprié serait un des facteurs les plus déterminants pour expliquer la rareté des transferts observés⁶⁰. Selon Tardif, les enseignants véhiculent des conceptions erronées sur le transfert ou manquent de connaissances à son sujet⁶¹, ce qui expliquerait, du moins partiellement, pourquoi en général ils favorisent peu le transfert dans leurs pratiques en classe.

Différents travaux menés sur le transfert nous renseignent au sujet des pratiques dites « transférogènes », soit des actes qui favorisent le transfert. Toutefois la majorité de ces actions « transférogènes » ont jusqu'à maintenant été identifiées dans les contextes d'enseignement des mathématiques et des sciences⁶² ou de l'enseignement d'habiletés générales⁶³. Or, comme le soulignent Tardif et Meirieu : « [...] étant donné les contraintes des connaissances particulières dans toute démarche cognitive, il appert que la réponse pédagogique au problème du transfert ne peut faire l'économie de la prise en considération de chaque domaine de connaissances »⁶⁴. Dans le même esprit, Alexander et Murphy affirment que « [...] a domain-specific perspective should be taken to the problem of transfer »⁶⁵. Il est donc nécessaire de voir si, dans le cadre spécifique de l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social au primaire, il n'y aurait pas des pratiques

⁵⁹ A. Marini et R. Genereux, (1995) The challenge of teaching for transfer, dans A. McKeough, J. Lupart et A. Marini, *Teaching for transfer : Fostering generalization in learning*, p. 1-19, Mahwak, New Jersey, Lawrence Erlbaum associates publishers; A. Presseau, (2002) loc. cit.

⁶⁰ A. Marini et R. Genereux, (1995) op. cit.

⁶¹ J. Tardif, (1999) op. cit.

⁶² A. Presseau, (1998) *Le transfert de connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire : le rôle des interventions et des interactions sociales*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal; N. Brouillette, (2001) *Bonification, validation et expérimentation d'un modèle d'intervention en faveur du transfert des apprentissages auprès d'élèves à faible rendement scolaire en biologie*. Mémoire non-publié, Université du Québec à Trois-Rivières; G. Samson (2003) *Le transfert de connaissances entre les mathématiques et les sciences. Une étude exploratoire auprès d'élèves de 4^e secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Trois-Rivières; J. Del'Guidice, (1996) op. cit.

⁶³ M. L. Gick et K. J. Holyoack, (1987) The cognitive basis knowledge transfer, dans S. M. Cormier et J. D. Hagman (éds) *Transfer of learning, contemporary research and applications*, p. 9-46, San Diego, Academic Press.

⁶⁴ J. Tardif et P. Meirieu, (1996) loc. cit., p. 6.

⁶⁵ P. Alexander et K. Murphy, (1999) Nurturing the seeds of transfer: a domain-specific perspective, *International Journal of educational reseach*, vol 31 (7), p. 571.

pédagogiques davantage favorables au transfert d'un mode de pensée d'inspiration historique.

De plus, il importe de souligner que du côté des recherches sur le transfert, la préoccupation pour le transfert d'une compétence disciplinaire d'un contexte scolaire à un contexte hors scolaire n'a pas davantage fait l'objet d'une grande attention. En effet, les travaux soulignent que de tels transferts sont peu observés dans les faits⁶⁶. Une majorité de résultats tendent, en outre, à démontrer que plus deux contextes sont éloignés, moins il y a de transfert⁶⁷. Cette constatation est particulièrement préoccupante dans le cas du transfert d'un mode de pensée d'inspiration historique puisque, justement, c'est un transfert éloigné qui est visé soit le transfert de la classe au hors classe.

Peu d'auteurs mettent en lumière la relation entre pratiques d'enseignement disciplinaire et transfert, et la plupart du temps, ce n'est pas dans le cadre de recherches empiriques⁶⁸. Encore faut-il noter que lorsqu'il est question de la spécificité disciplinaire dans le transfert, le plus souvent, du moins dans le contexte québécois, il est question du transfert à l'intérieur d'une même discipline ou d'une discipline à l'autre⁶⁹. La liste ci-dessous, bien que non exhaustive, présente les principaux contextes dans lesquels les recherches touchant le transfert se sont effectuées et montre bien qu'en ce qui a trait au transfert d'un mode de pensée d'inspiration historique de la classe au hors classe nous ne pouvons pas nous en remettre aux constats actuels.

⁶⁶ R. E. Haskell, (2001) *op. cit.* ; A. Marini et R. Genereux, (1995) *op.cit.*; J. Tardif, (1999) *op.cit.*; J. Tardif et P. Meirieu, (1996) *loc. cit.*

⁶⁷ S. M. Barnett et S. J. Ceci, (2002) When and where do we apply what we learn ? A taxonomy for far transfer, *Psychological bulletin*, vol. 28, n° 4, p.612-637.

⁶⁸ Voir l'article de J.Tardif et P. Meirieu, (1996) *loc. cit.* pour une discussion de ce sujet sans donnée empirique.

⁶⁹ Voir les travaux de : N. Brouillette, (2001) *op. cit.*; A. Presseau, (1998) *op. cit.*; G. Samson, (2003) *op. cit.*

Principaux contextes des recherches sur le transfert connus et documentés

- D'une discipline à une autre (Samson, 2003; Lehman et al. 1988)
- À l'intérieur d'une même discipline (Lobato, 2003; Brouillette, 2001; Presseau, 1998; Del'Guidice, 1996)
- D'une année scolaire à une autre (Chen et Klahr, 1999)
- Du cours de formation professionnelle au milieu de travail (Tuomi-Grohn et Engstrom, 2003)
- En « laboratoire » (Gick et Holyoak, 1987)

En ce qui concerne les écrits traitant d'un mode de pensée d'inspiration historique, il est souvent question de sa nature et de ses caractéristiques⁷⁰, de la façon dont les élèves du primaire le développent⁷¹, des actions à poser en classe pour en favoriser le développement⁷² ou de la façon dont la formation des maîtres doit en tenir compte⁷³. Cependant il ne semble pas y avoir, à ce jour, une réelle préoccupation pour son transfert⁷⁴.

⁷⁰ K. Barton, (1994) *History is about people: Elementary students' understanding of history*, communication présentée au CUFA Phoenix, novembre 1994 (ED 384 564); M. Zaccaria, (1978) The development of historical thinking : implications for the teaching of history, *The History teacher*, vol. 11, n° 3, p. 323-340; G. Leinhardt, (1994) History: A time to be mindful, dans G. Leinhardt, I. Beck et C. Stainton, *Teaching and learning in history*, p. 209-255, New Jersey, Lawrence Erlbaum associates publishers; H. Cooper, (1995) op. cit.; R. Martineau et C. Déry, (2002) Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de *raisonnement historique*, *Le cartable de Cléo*, n° 2, p. 114-131.

⁷¹ H. Cooper, (1995) *History in the early years*, New York, Routledge.

⁷² P. Fischer, (1999) Analysing Anne Frank: a case study in the teaching of thinking skills, *Teaching history*, vol. 95, p. 24-31; R. Martineau, (2000) op. cit.; C. Heimberg, (2002) op. cit.; H. Cooper, (1995) op. cit.; L. Levstik et K. Barton, (2001) *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates publishers.; R. Martineau et C. Déry, (2002) loc. cit.

⁷³ E. Yeager et E. Wilson, (1997) Teaching historical thinking in the social studies methods course: A case Study, *The social studies*, vol. 88, n° 3, p. 121-126.

⁷⁴ C'est du moins la conclusion à laquelle nous arrivons après avoir fouillé dans de nombreuses sources. Par ailleurs, une des recherches qui se rapprochent le plus de celle-ci est celle de Charland qui a tenté de voir, en réponse au questionnaire présent dans le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (GTEH), si l'enseignement de l'histoire aide à former des citoyens informés et responsables. GTEH, *Se souvenir et devenir*, op. cit., p. 43 et J.-P. Charland, (2003) *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Sainte-Foy, PUL.

1.3. La question générale de recherche

Dans l'état actuel de la recherche, il apparaît pertinent de se pencher sur cette question du transfert d'un mode de pensée d'inspiration historique (MPIH) dans le contexte extérieur à la classe étant donné, d'une part, le poids qu'on lui fait porter socialement et, d'autre part, le manque de données empiriques relatif à ce domaine de recherche. En conséquence, dans la foulée des arguments qui ont été présentés précédemment, une question générale de recherche émerge : *Les élèves ont-ils l'occasion d'apprendre à « penser historiquement » à l'école primaire et à se servir de cet apprentissage dans la réalité extrascolaire?*

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Avant d'aller plus avant, il convient d'opérationnaliser l'ensemble des concepts qui seront en cause dans cette recherche. En premier lieu le concept de mode de pensée d'inspiration historique sera précisé. Il en sera de même pour le concept de transfert, que nous devons définir mais dont nous indiquerons aussi la nature et le fonctionnement. Outre ces deux concepts centraux, cette section traitera de compétence, d'évaluation et de famille de situations et surtout de la manière dont ces concepts s'articulent entre eux afin de préciser nos objectifs de recherche.

2.1- Le mode de pensée d'inspiration historique

Dans le programme du domaine de l'univers social d'ordre primaire, il est expliqué que «[...] l'étude de l'histoire vise le développement du mode de pensée et l'appropriation de la méthode de constitution du savoir qui lui sont propres »¹. Or, donner une définition de ce mode de pensée d'inspiration historique (MPIH) n'est pas chose facile. Comme le soulignent, à juste titre, Yeager et Wilson, le concept de « pensée historique » n'est pas monolithique² et Barton d'ajouter que « ... *there is little consensus on the pattern or organizing structure of children's historical thinking* »³. Il ne faut toutefois pas croire qu'une telle situation soit imputable au peu d'intérêt que les chercheurs ont pour le concept. Depuis plus de 40 ans, la « pensée historique »⁴ a fait l'objet de recherches de toutes sortes et, par conséquent, les définitions que les chercheurs et praticiens ont pu lui accoler sont nombreuses.

¹ Ministère de l'éducation du Québec, (2001) Programme de formation de l'école québécoise, p. 170.

² E. Yeager et E. Wilson. (1997) Teaching historical thinking in the social studies methods course: A case Study *The Social Studies*, 88(3), p. 121-126.

³ K. Barton, (1994) *History is about people: elementary students' understanding of history*. Paper presented at the Annual Meeting of the College and University Faculty Assembly, NCSS, Phoenix, november 1994. ED 384 564, p. 4.

⁴ Selon les auteurs les termes *thinking in history*, *historical thinking*, *pensée historique*, *mode de pensée historique*, etc. sont utilisés. Ici ils sont tous considérés comme des synonymes.

2.1.1 Quelques repères historiques

Dans les années 1960, souvent dans la foulée des travaux de Piaget, des spécialistes de l'enseignement de l'histoire ont commencé à étudier le développement de la pensée des élèves en histoire. Leur volonté était souvent de voir à partir de quel âge il est possible pour un élève de « penser historiquement » pour, par la suite, être en mesure d'établir des étapes ou des stades du développement de la pensée historique. À la lumière des travaux de Hallam (1966, 1975) il a été établi que c'est à l'âge de 16.5 ans que les élèves atteignent le stade de la pensée formelle en histoire (alors que dans les travaux de Piaget ce stade est atteint vers l'âge de 11 ans). Bien que cette conclusion ait été mise en doute par Booth⁵ et Hallam⁶ lui-même quelques années plus tard, notamment pour des raisons méthodologiques, la capacité des élèves du primaire à développer une pensée raisonnée en histoire a été remise en cause pendant un certain temps.

Dans les années 1970, de même que dans la première moitié des années 1980, on retrace peu de travaux qui traitent de l'enseignement d'un mode de pensée d'inspiration historique chez les élèves du primaire. C'est davantage le concept de temps et son développement qui ont intéressé à la fois les psychologues et les éducateurs préoccupés par l'enseignement de l'histoire chez les 6-12 ans. Toutefois, depuis une quinzaine d'années, entre autres à la suite des avancées de la recherche en psychologie cognitive, « *the development of historical thinking has become one of the major justifications for history's place in the public school curriculum.* »⁷ et ce, à la fois au primaire et au secondaire. Le défi n'est donc plus de vérifier s'il est possible pour les élèves, dès le primaire, de penser historiquement mais plutôt de cerner comment il est possible d'en favoriser le développement dans le cadre de l'enseignement de l'histoire.

⁵ M. Booth, (1978) Children's inductive historical thought, *Teaching history*, no21, p. 4-8.

⁶ R.N. Hallam, (1978) An approach to learning history in primary schools, *Teaching history* no21, p. 9-14.

⁷ M. Downey, (1994) *Writing to learn history in the intermediate grades – defining and assessing historical thinking: a technical report*. ED 376 513, p. 8.

Pour cette recherche, il est devenu nécessaire de définir de façon opérationnelle un mode de pensée d'inspiration historique (MPIH). Cela est d'autant plus nécessaire que les définitions existantes sont souvent implicites ou brèves et liées directement aux préoccupations de chaque auteur ou chercheur⁸. À cette variété s'ajoute l'effet de l'interprétation que chaque individu a d'une même définition d'un MPIH en fonction de sa conception de l'histoire. En effet, à la suite d'une de leurs recherches portant sur l'enseignement de la pensée historique, Yeager et Wilson ont remarqué que même si des étudiants en formation des maîtres avaient reçu le même enseignement, ce qui implique qu'ils ont travaillé de manière commune avec une même définition de la « pensée historique », « ...*these students interpret the concept of historical thinking in diverse ways* »⁹.

À cette variété d'interprétations personnelles il faut ajouter l'importance des contextes social et curriculaire dans lequel chaque définition d'un mode de pensée d'inspiration historique évolue. En effet, puisque la fonction de l'histoire peut être différente d'une société à l'autre, tout comme d'une époque à une autre, la définition d'un MPIH le sera nécessairement elle aussi. Lié à ce contexte social, il y a les programmes d'enseignement qui teintent, eux aussi, les définitions d'un MPIH que différents auteurs formulent. Par exemple aux États-Unis, les *National Standards*¹⁰ proposent déjà une définition qui, bien qu'elle ne soit pas reprise systématiquement par tous les auteurs américains, constitue une référence implicite dans les écrits concernant un MPIH provenant des États-Unis. C'est la même situation en Grande-Bretagne où les *Key stages*¹¹ offrent un point de départ commun à ceux qui veulent définir un MPIH dans le cadre de leur pratique.

⁸ Ainsi un chercheur qui s'intéresse au développement de la pensée historique par les textes en donnera une définition opérationnelle dans ce contexte (VanSledright, 1998). De la même manière, l'auteur d'un commentaire sur l'évaluation en histoire en donnera une définition particulière au contexte dont il traite sans considérer l'éventail des définitions existantes (Stoskopf, 2001).

⁹E. Yeager et Wilson, (1997), loc. cit., p.123.

¹⁰ Voir note 37 pour un rappel de ce que sont les *National Standards*.

¹¹ Les *Key stages* sont le programme d'histoire en Grande-Bretagne.

2.1.2 Deux courants de définitions

Les définitions d'un MPIH qu'il est possible de répertorier constituent donc, pour toutes les raisons évoquées précédemment, un corpus fort éclaté qu'il est toutefois possible de recadrer sous deux grandes catégories : le courant des « *thinking skills* » et celui d'un mode de pensée ancré dans la discipline.

2.1.2.1 Les *Thinking skills*

Pour définir un MPIH, certains auteurs ont pris appui sur une définition générale de la pensée, le plus souvent dans la foulée des développements de la psychologie cognitive, y greffant par la suite des spécificités disciplinaires. C'est notamment le cas de Nichol qui définit la *pensée historique* en s'inspirant du *Somerset Thinking Skills Course* (STSC). Pour lui, « *Historical thinking is 'a set of skills and processes' [...] By process we mean the undertaking of a historical enquiry, from the initial framing of a question through the mounting of an enquiry, the investigation of sources, the extraction, ordering, collating, synthesising and analysis of information to the framing and testing of hypotheses and the reaching of and presentation of conclusions* »¹². Cette définition est en quelque sorte l'adaptation du modèle STSC à l'enseignement de l'histoire.

Toujours du côté britannique, Peter Fischer, chercheur impliqué dans le *North East Thinking Skills Group* de l'Université de Newcastle, tente de mettre de l'avant le '*thinking-through-history*'¹³. Ce concept est de notre point de vue très proche de celui d'un MPIH tel qu'il est considéré par ceux qui s'inscrivent dans le courant des *thinking skills*. En effet, bien que Fisher tente de se dissocier des approches générales¹⁴, les caractéristiques et visées du '*thinking-through-history*' sont peu ancrées dans la discipline historique. Il y est davantage question de résolution de

¹² Nichol, J. (1998) *Thinking skills and children learning history*, Dans R. Burden et W. Marion, *Thinking through the curriculum*, New York, Routledge, p. 28-46.

¹³ P. Fisher, (1999) *Analysing Anne Frank: a case study in the teaching of thinking skills* dans *Teaching history*, issue 95.

¹⁴ Par exemple il écrit à propos notamment du STC : "Until recently, history teachers interested in such approaches [il parle du '*thinking-through-history*'] have had to 'live off the scraps' of generalist critical thinkers and programmes" P. Fisher, loc. Cit. p.30.

problème, d'accent sur la démarche plutôt que sur la solution, d'accroissement de la motivation, etc.

Le courant des *Thinking Skills*, bien qu'il ne soit pas sans intérêt, ne tient pas assez compte de la spécificité de l'histoire¹⁵. Cette critique était d'ailleurs déjà adressée aux travaux de Hallam et Peel par Thompson en 1972 avant d'être reprise en 1984 : « *It remains true that 'the first and vital stage in research into how children think in history should be a careful examination of what is meant by historical thinking', rather than starting with the procedures and criteria of any general work on children's thinking, and hoping or assuming that history will fit neatly into that pattern* »¹⁶. D'où l'intérêt d'examiner le courant d'un mode de pensée ancré dans la discipline historique.

2.1.2.2 Un mode de pensée ancré dans la discipline historique

Le deuxième courant qu'il est possible de dégager des définitions est celui d'un mode de pensée ancré dans la discipline historique. Un courant que l'on retrouve d'ailleurs chez un plus grand nombre d'auteurs. Par exemple, dans un article au titre révélateur, *Historical thinking and other unnatural acts*, Samuel Wineburg, un psychologue américain spécialiste de la cognition et de l'enseignement/apprentissage de l'histoire, souligne que l' « *historical thinking, in its deepest forms, is neither a natural process nor something that springs automatically from psychological development. Its achievement, [...], actually goes against the grain of how we ordinarily think* »¹⁷. Pour Wineburg, la pensée historique ne se résume pas à une pensée naturelle ou générale appliquée à l'histoire, elle est propre à la discipline historique.

¹⁵ Notamment Yeager E. A. et O. L. Davis, (1995) *Between campus and classroom : secondary student-teacher' thinking about historical texts*, *Journal of research and development in education*, vol 29, no1, p.1-8. et R. Martineau, (1999) *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal, L'Harmattan.

¹⁶ Thompson, D., (1984) *Understanding the past: procedure and content*, Dans A. K. Dickinson, P. J. Lee et P. J. Rogers, *Learning history*, London, Heinemann Educational Books, p. 168-186.

¹⁷ Wineburg, S., (1999) *Historical thinking and other unnatural acts*, *Phi Delta Kappan*, vol 80, no 7, mars, p. 488-498.

Yeager et Davis, pour leur part, s'inspirent du travail de l'historien afin de proposer les traits caractéristiques de la « pensée historique » « *These aspects include consideration of perspective, context, authorship, and bias; the ability to sift through and sort facts into different explanations and tentative conclusions; and a healthy skepticism that permeates historical thinking and demands new information before committing to particular ideas or explanations* »¹⁸. Alan Stoskopf décrit lui aussi la « pensée historique » en prenant clairement pour appui le travail de l'historien : « *The historical thinking skills employed in von Ranke's seminars have been refined over the years to include the following qualities : Point of view [...], Credibility of evidence [...], Historical context [...], Causality [...] and, Multiple perspectives...* »¹⁹.

Hilary Cooper s'inspire principalement de la psychologie développementale (Piaget), de la psychologie socio-culturelle (Bruner) et de la philosophie de l'histoire (Collingwood) pour définir la « pensée historique ». Pour elle la « pensée historique » est constituée de trois volets interdépendants que sont : le raisonnement déductif, l'empathie historique et les concepts historiques²⁰. Bien que proposant des pistes d'activités très concrètes (lecture d'artéfacts, visite au musée, création de pièces de théâtre) en lien avec ces volets, Cooper n'a pas véritablement opérationnalisé sa vision de la « pensée historique » sous la forme d'une définition claire. Encore une fois la volonté de proposer des moyens de développer un MPIH fait en sorte que les chercheurs ne prennent pas toujours le recul nécessaire pour le définir.

Cooper n'est pas la seule à agir de la sorte, Keith Barton s'intéresse lui aussi au développement d'un MPIH chez les élèves du primaire mais sans en donner une définition globale. En effet, dans un texte où il présente une recherche par laquelle il tente de mieux cerner la compréhension de l'histoire qu'ont des élèves de 4^e et 5^e année, il annonce ceci : « *I examined historical thinking through an extensive*

¹⁸ Yeager et Davis, (1995) loc. cit.

¹⁹ A. Stoskopf, (2001) *Reviving Clio. Inspired history teaching and learning (without high-stakes tests)*, Phi Delta Kappan, vol 82, no 1, p. 469.

²⁰ H. Cooper, (1991) *Young children thinking in history*, thèse de doctorat inédite, Lancaster University

qualitative investigation [...], and found more explicit structuring patterns than most previous research has indicated. »²¹. Toutefois, bien que cette annonce nous laisse espérer une définition bien structurée et explicite, dans la conclusion de son étude il ne revient pas sur ce que seraient les « structures de la pensée historique » chez des élèves de cet âge. Ainsi la seule définition qu'il donne de la « pensée historique » est celle qu'il présente en introduction et qui est plutôt partielle à savoir : « *It is this aspect of children's historical thinking – their tendency to explain historical developments solely in terms of the actions and intentions of individuals – that forms the focus of this paper* »²².

VanSledright a lui aussi cherché à définir la « pensée historique » dans le cadre de travaux ciblant la compréhension de textes historiques. Dans un article publié en 1998, en collaboration avec Kelly, il écrit que penser historiquement (*think historically*) est l'une des facettes de la compréhension historique (*historical understanding*) au même titre que l'analyse et l'interprétation du passé ou la conduite d'une recherche historique²³. Ce positionnement de la « pensée historique » paraît peu cohérent avec les informations qu'ils donnent à propos des tâches associées dans la « pensée historique » un peu plus loin dans le même article. Pour eux: « *In much the way historical thinking involves weighing evidence, searching for patterns and inconsistencies, and constructing different ideas about what might have taken place...* »²⁴. En fait, nous critiquons que l'analyse et l'interprétation du passé sont à la fois incluses dans la « pensée historique » et considérées comme des facettes de la compréhension historique au même titre que la « pensée historique ».

Pour le ministère de l'Éducation du Québec, le concept est présent dans le curriculum de l'ordre primaire de 2001, sous le vocable « mode de pensée propre à

²¹ K. C. Barton, (1994), op. cit., p. 5.

²² Ibid, p. 4.

²³ B. A. VanSledright et C. Kelly, (1998) Reading American history: The influence of influence of multiple sources on six fifth graders, *The Elementary school journal*, vol. 98, no 3, p. 239-265.

²⁴ Ibid., p. 242

l'histoire » Toutefois, il faut consulter le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire pour avoir des précisions quant à ce « mode de pensée ». La « pensée historique » y est alors définie comme une : « Façon particulière d'aborder un problème, d'en cerner les coordonnées et de le mettre en perspective, de recueillir les données appropriées et de les analyser, de les évaluer, d'en tirer la substance, d'interpréter et d'en tirer des conclusions »²⁵.

Qu'elles soient données par des historiens, des didacticiens, des enseignants ou d'autres, les définitions d'un MPIH sont parfois imprécises, incomplètes, peu ou pas opérationnalisées et dans une large mesure tributaires des contextes social et scolaire des sociétés. Puisque le rôle conféré à l'enseignement de l'histoire peut varier d'une société à une autre, ou d'une époque à une autre, notamment sous l'influence des programmes, la définition d'un MPIH varie elle aussi. Il apparaît donc important de cibler, pour cette recherche, une définition d'un MPIH qui tienne compte du contexte québécois tout en étant ancré dans la discipline historique.

La définition retenue est celle de Martineau, pour qui penser historiquement c'est expliquer la réalité sociale avec une perspective temporelle²⁶. C'est ce que nous appelons un mode de pensée d'inspiration historique (MPIH). Pour ce didacticien de l'histoire, la préoccupation première en est une d'opérationnalisation en classe (au secondaire) d'un mode de pensée inspiré du travail de l'historien. Ce mode de pensée, bien qu'il partage des éléments de méthode notamment avec d'autres disciplines des sciences humaines, est constitué de trois dimensions auxquelles se rattachent 13 « opérations intellectuelles constitutives de la perspective historique ». Toutes ces opérations sont associées au travail de l'historien mais aussi, et surtout, à la perspective du temps et de la durée. Le rapport au temps étant une caractéristique essentielle d'un MPIH selon Martineau. Il en va de même dans le

²⁵ Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, (1996) *Se souvenir et devenir*, Gouvernement du Québec, p. 4.

²⁶ Cette définition se retrouve dans différents écrits de Martineau, notamment R. Martineau, (1999), op. cit., p.133 et ss. Et R. Martineau, (2000) *La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen* Dans R. Pallascio et L. Lafortune, *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, PUQ, p. 281-309.

programme de Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (GHEC) d'ordre primaire où la continuité est identifiée comme un concept de base. D'où l'intérêt d'adopter cette définition. Par ailleurs, bien que cette définition ait été élaborée dans le contexte de l'enseignement de l'histoire au secondaire, les finalités de l'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire étant les mêmes au Québec peu d'aménagements sont nécessaires. Ceux qui devront être faits seront mineurs et liés principalement aux capacités des élèves.

2.1.3 La définition d'un MPIH

Le mode de pensée d'inspiration historique (MPIH) doit être envisagé dans une perspective globale. Ainsi, la définition du MPIH se veut plus large que les « techniques particulières à l'histoire » ou que la « démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire », que l'on retrouve actuellement dans le programme de GHEC du primaire. En fait, le MPIH est une compétence à développer qui s'articule autour de trois dimensions : l'attitude, la méthode et le langage.

2.1.3.1 L'attitude historique

L'attitude historique est une dimension importante du MPIH, car c'est en grande partie ce qui permet de distinguer le MPIH des autres modes de pensée. En effet, beaucoup des procédures et des concepts qui composent la méthode et le langage de l'histoire sont partagés par d'autres disciplines des sciences sociales. Ce n'est pas le cas de l'attitude historique.

L'attitude historique, est « [...] une disposition de l'esprit à l'égard de son objet et un ensemble de jugements et de tendances qui conditionnent « le comportement correct de la raison dans son usage historique »²⁷. Ce comportement correct de la raison peut porter sur des réalités sociales passées ou présentes. En effet, l'attitude historique est une disposition de l'esprit qui donnera une couleur « historique » au

²⁷ R. Martineau, (2000) *La pensée historique...*, op. cit., p. 293. citant Marrou 1964, p. 9

raisonnement. Dans ses travaux sur le MPIH, Martineau a relevé six éléments constitutifs de l'attitude historique dans le contexte de la classe d'histoire au secondaire. Il s'agit d'une conception de la connaissance, d'une conscience historique, d'une conception dynamique de l'histoire, d'un esprit critique, d'une connaissance du rôle de la pensée en histoire et d'une connaissance de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du mode de pensée historique²⁸.

Du côté des historiens, Carl Gustafson a décrit ce qu'il appelle l' « *historical-mindedness* » et qu'il définit comme « une façon de penser, une forme de raisonnement quand un sujet fait face à du matériel historique et des problèmes d'aujourd'hui »²⁹. Cet « *historical-mindedness* » s'apparente à l'attitude historique, telle que présentée par Martineau et possède les caractéristiques suivantes :

- 1- « Une curiosité naturelle à l'endroit de tout ce qui sous-tend l'aspect apparent des événements historiques;
- 2- Une propension inévitable de l'esprit, dans l'appréhension de tout problème, idée ou institution du présent, à être attiré dans la direction du passé, cherchant les origines, les liens et les comparaisons entre cet épisode particulier et d'autres auxquels il peut être lié;
- 3- Un intérêt, comme le scientifique en sciences naturelles, pour les forces qui constituent la dynamique de la société. Pour ce, l'historien se donne des outils, des concepts pour en lire les manifestations;
- 4- Une tendance à faire ressortir la continuité sous toutes ses formes dans la société. L'historien est sensible au fait que le passé est toujours à l'œuvre dans le présent. Il est donc à cet égard une espèce de conservateur;
- 5- Une fascination pour les problèmes relatifs au processus du changement social, parce qu'il est convaincu que la société est, de multiples façons, en processus de changement permanent;
- 6- Une grande humilité dans l'approche de son objet d'étude, afin d'être prêt à reconnaître l'implacable réalité plutôt que ce qu'il souhaiterait y trouver;

²⁸ Ibid. Voir les pages 293-296 pour plus de précision à ce sujet.

²⁹ C. Gustafson, (1955) *A preface to history*, Toronto, McGraw-Hill book company inc., p. 5. Traduction libre.

- 7- Une conviction que chaque situation et chaque événement étudiés sont singulier et qu'il est donc illusoire de rechercher l'existence de lois, l'histoire n'étant pas une science, bien qu'elle utilise autant que possible une méthode scientifique ». ³⁰

L'acquisition de cette attitude historique s'avère un élément important dans la maîtrise d'un MPIH mais aussi pour le transfert. En effet, l'attitude historique « [...] stimul[e] le réflexe d'utilisation de la démarche historique et encadr[e] son usage » ³¹. Par conséquent, l'attitude historique a un rôle à jouer dans le transfert en intervenant au moment où le sujet se construit une représentation des occasions d'utilisation d'un MPIH. Bien plus, l'attitude historique peut teinter l'intention d'un sujet, dans le sens où Rey l'entend ³², et dès lors conduire à une authentique transversalité. En outre, l'attitude historique peut amener le sujet à utiliser un MPIH pour réaliser la nouvelle tâche à laquelle il fait face.

Comme le MPIH, l'attitude historique apparaît aussi dans le programme de GHEC d'ordre primaire. Cette présence est parfois implicite, mais un examen attentif du programme permet de retrouver certaines de ses caractéristiques, telles qu'énoncées dans les deux définitions données préalablement.

Ainsi dans le programme, la préoccupation temporelle (la durée, la continuité ou le passé), centrale dans l'attitude historique, est omniprésente. Par exemple, la continuité y est décrite comme un concept de base en histoire ³³, un concept que l'élève doit construire. À quelques reprises, il est également question d'établir des liens de continuité entre le passé et le présent et ce, que ce soit dans un sens ou

³⁰ Ibid., p. 6-7 Traduction de Robert Martineau dans le cadre d'une communication « Le patrimoine culturel historique et l'éducation du citoyen », conférence donnée au Salon national de l'histoire et du patrimoine, UQTR, 13 mai 2000.

³¹ R. Martineau, (2000) *La pensée historique...*, op. cit., p. 293.

³² B. Rey, (1998) *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF Éditeur

³³ MEQ, (2001), op. cit., p.170

dans l'autre³⁴. Les enseignants sont aussi appelés à travailler la notion de changement afin d'amener les élèves à voir comment le changement se perpétue dans le présent³⁵. En outre, cette compréhension de la dynamique temporelle alliant changement et continuité (ou permanence), qui caractérise l'attitude historienne, se trouve aussi dans le programme.

Bien que cela se fasse avec moins d'insistance, le programme de GHEC endosse la vision d'une histoire à construire et non simplement à mémoriser. Ce volet de l'attitude historienne (une vision dynamique de l'histoire) se traduit d'abord par l'idéologie constructiviste qui enrobe le programme de formation de l'école québécoise. Plus précisément, dans le programme de GHEC, il est écrit que l'élève doit créer ses propres représentations des réalités sociales et territoriales tout en les nuancant au besoin³⁶. De plus, dans le libellé des compétences 2 (Interpréter le changement dans une société et sur son territoire) et 3 (s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire), certaines composantes insistent sur la justification et la prise de position de l'élève face à ses interprétations, par exemple lorsqu'il est question de « justifier son interprétation des changements », « justifier sa vision de la diversité » et « prendre position face aux forces et aux faiblesses perçues... ». Ces trois exemples montrent bien que les enseignants du primaire sont invités à présenter l'histoire comme un produit pensé à leurs élèves, et que ces derniers sont invités, à leur tour, à construire leur représentation du passé et non seulement à en recevoir une déjà construite.

La présence dans le programme de GHEC de la justification et de la prise de position de même que celle de l'argumentation qui les sous-tend illustre, aussi la reconnaissance de la valeur de l'histoire dans l'appréhension des réalités sociales. Or, considérer l'histoire comme un moyen de voir au delà des apparences, comme

³⁴ Par exemple une des composantes de la compétence 1 est « Établir des liens de continuité avec le présent » (p.173). Il est aussi mentionné que l'élève doit partir du présent pour se questionner sur les traces du passé (p. 172) pour rechercher l'origine des réalités sociales (p. 178)

³⁵ Ibid, p. 174

³⁶ Ibid, p.170

un outil pour questionner des faits, cela relève de l'attitude historique. Dans le programme de GHEC, cet aspect de l'attitude historique se manifeste notamment lorsqu'il est question de l'histoire qui développe « la capacité de mise en perspective »³⁷.

Finalement, un dernier élément de l'attitude historique, celui de voir dans l'histoire un moyen de questionner les réalités sociales et de les expliquer rigoureusement, est souligné à maintes reprises dans le programme. Il y est écrit notamment que l'apprentissage de l'histoire « [...] contribue à la formation du citoyen »³⁸, que conjointement avec la géographie il « [...] constitu[e] les fondements de l'apprentissage de la vie dans une société pluraliste »³⁹. De plus, il permettra à l'élève de « [...] construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé »⁴⁰.

Les éléments constitutifs de l'attitude historique qui viennent d'être mis en relief trouvent un écho dans le programme de GHEC. Par conséquent, cette attitude est susceptible d'être construite par les élèves dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au primaire. Toutefois, le MPIH n'est pas constitué de cette seule dimension. La méthode historique, dont l'attitude historique supportera l'éventuelle utilisation, est aussi une dimension importante qu'il convient de définir et de repérer dans le programme de GHEC.

2.1.3.2 *La méthode historique*

Deuxième dimension du MPIH, la méthode historique est décrite par Martineau comme la démarche en trois grandes étapes d'une opération de résolution de problème. Il s'agit de poser un problème, de le raisonner et de l'expliquer⁴¹. Cette association de l'histoire à la résolution de problème prend d'une part appui sur les

³⁷ Ibid, p. 165.

³⁸ Ibid, p.170.

³⁹ Ibid, p. 165

⁴⁰ Ibid, p. 165

⁴¹ R. Martineau, (2000) *La pensée historique...*, op.cit., p.296-297.

propos d'historiens qui, à la manière de Lucien Febvre rappellent que : « [...] pas de problèmes, pas d'histoire... »⁴² et, d'autre part, trouve un écho dans les propos des didacticiens ou des pédagogues qui soulignent que l'apprentissage par problèmes est particulièrement important dans les programmes de sciences sociales⁴³.

Ainsi, le point de départ de la méthode historique est un problème. Un problème lié à une réalité sociale passée ou présente. Un problème qui est formulé par l'historien lui-même dans le cadre de son travail, ou en ce qui concerne l'élève du primaire, un problème qui peut lui être soumis par l'enseignant, prenant alors parfois davantage les allures d'un problème pédagogique plutôt qu'historique⁴⁴. Une fois le problème posé, il faut le raisonner. Le plus souvent, le raisonnement est hypothético-déductif, c'est-à-dire qu'une hypothèse est formulée, suivie d'une recherche de données, puis de l'analyse et de la conclusion. Cela rejoint tout à fait cette conception de l'histoire comme « [...] étude scientifiquement conduite »⁴⁵. Toutefois, dans le cadre de travaux récents, il nous a été possible de dégager trois autres modulations de raisonnement historique utilisées en classe d'histoire : il s'agit de l'approche argumentative, de l'approche empathique et de l'approche narrative⁴⁶.

Essentiellement, ces approches consistent en des façons différentes pour l'élève de construire sa représentation du passé en mettant davantage l'accent sur l'une ou l'autre des étapes du travail de l'historien. En regroupant ces quatre modulations, il est alors possible d'enrichir la description du raisonnement historique. Raisonner en histoire, c'est se questionner, établir les faits, formuler une hypothèse, cueillir des

⁴² L. Febvre, (1995) *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Collin, p. 22.

⁴³ J. Saye et T. Brush, (2004) Scaffolding problem-based teaching in a traditional social studies classroom, *Theory and research in social education*, vol 32, no 3 p. 349.

⁴⁴ Dans le cadre d'une recension de plus de 115 scénarios d'activités visant le développement de la « pensée historique » du primaire à l'université, il est apparu qu'avec les plus jeunes la question était le plus souvent formulée par l'enseignant. C. Déry, documents de travail inédit.

⁴⁵ L. Febvre, (1995) op.cit., p. 22.

⁴⁶ R. Martineau et C. Déry, « Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique » dans *Le cartable de Clio*, 2002, no 2, p. 114-131.

informations, valider une hypothèse, analyser, interpréter des documents, développer une argumentation, construire un récit, critiquer, objectiver et réinvestir⁴⁷.

Dernière étape de la méthode historique, l'explication s'apparente à la synthèse. Sur la base des retombées du raisonnement, il s'agit de proposer une conclusion, une interprétation valable en regard du problème de départ.

Dans sa thèse, et dans quelques autres de ses écrits, Martineau a montré comment la méthode historique n'est pas étrangère au programme d'histoire du secondaire. Il en va de même pour le programme de GHEC d'ordre primaire. En effet, toute une section du programme décrit la « [...] démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire »⁴⁸. Cette démarche se compose de six étapes : prendre connaissance d'un problème; s'interroger, se questionner; planifier une recherche; cueillir et traiter l'information; organiser l'information et communiquer le résultat de sa recherche. Chacune de ces étapes est à son tour divisée en sous-étapes. Il s'agit en fait d'une adaptation d'une démarche de recherche hypothético-déductive au contexte de l'enseignement des sciences humaines au primaire.

Dans l'organisation du programme de GHEC, l'enseignant, et par ricochet l'élève, est appelé à faire usage de cette « [...] démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire » (autrement dit, de la méthode) pour travailler les trois compétences disciplinaires. En fait, cette « démarche de recherche » sert de canevas pour amener l'élève à se construire une représentation de l'organisation d'une société sur son territoire (compétence 1), de son évolution à travers le temps (compétence 2) et de ce qui la distingue ou la rapproche de l'organisation d'une autre société (compétence 3). Tout au long du développement des trois compétences disciplinaires, «[...] l'élève doit être placé dans des situations qui l'engagent dans [cette] démarche »⁴⁹.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ MEQ, 2001, op. cit., p. 186-187.

⁴⁹ Ibid, p.186.

Cette démarche est alimentée par des habiletés techniques, certaines plus spécifiques à l'histoire et d'autres plus générales, dont on décèle la présence dans le programme de GHEC. Parmi les habiletés particulières à l'histoire identifiées dans le programme, on retrouve notamment le décodage et l'interprétation de documents iconographiques, le repérage d'informations historiques dans un document, le calcul de durée et l'utilisation de repères chronologiques⁵⁰. Ces techniques font l'objet d'un enseignement systématique, mais comme le rappelle à juste titre Yves Lenoir : « [...] il ne s'agit que d'adjuvants, certes nécessaires et incontournables »,⁵¹ mais qui ne doivent pas masquer la finalité des apprentissages en univers social. En effet, la maîtrise de ces techniques permettra aux élèves de repérer des sources d'informations, de faire une collecte de données efficace, de distinguer les faits des opinions, de comparer les données, d'indiquer leurs sources, etc.; autant de ressources à mobiliser pour poser, raisonner et expliquer un problème.

Des éléments plus généraux de la méthode historique sont aussi présents de façon particulière dans deux des trois compétences du programme de GHEC. Par exemple, une des composantes de la compétence 2 (interpréter le changement dans une société et sur son territoire) est de « [...] justifier son interprétation des changements ». Un des critères d'évaluation de la compétence, davantage lié à cette composante, souligne la nécessité du « [...] recours à des arguments pertinents » pour soutenir une justification⁵². De même, dans la compétence 3 (s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire), il est aussi question que l'élève soit en mesure de recourir à des arguments pertinents, mais cette fois pour justifier sa vision de la diversité des sociétés⁵³.

⁵⁰ Ibid, p. 187

⁵¹ Y. Lenoir, (2000) *Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire : de l'illusion des sciences humaines au fantasme de l'univers social* Colloque Les nouveaux programmes scolaire au Québec : de l'intention initiale à la réalisation, Acfas, Montréal, p.28.

⁵² MEQ, 2001, p. 175.

⁵³ Ibid, p. 177.

La méthode historique, telle qu'elle vient d'être définie, est donc bien présente dans le programme de GHEC. D'abord, au cours de la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire et ensuite par certaines composantes des compétences disciplinaires.

2.1.3.3 *Le langage de l'histoire*

Le langage de l'histoire, dernière dimension du MPIH, est cet ensemble de concepts et de codes utilisés dans la production de l'histoire⁵⁴ et qui, en même temps, résultent de cette production. Ce sont aussi les éléments factuels qui appartiennent à une culture historique constituée d'énoncés relatifs aux réalités sociales du passé (noms de lieux et d'acteurs, repères temporels (dates), désignation de périodes, etc.). Le langage de l'histoire se manifeste dans la construction d'un récit dans lequel l'explication d'une réalité sociale se fait avec une perspective temporelle. C'est en quelque sorte le ciment qui va lier l'attitude et la méthode afin de constituer un MPIH encore plus développé.

Par ailleurs, ce corpus formé par le langage de l'histoire s'élargit au fur et à mesure que l'on « fait de l'histoire ». Un jeune enfant qui, pour la première fois, tente de se représenter une réalité sociale passée utilise des mots, des concepts qui n'ont que peu à voir avec les éléments constitutifs du langage de l'histoire. Le langage de l'histoire est alors plus général, contenant moins d'éléments factuels liés à la culture historique et davantage d'éléments qui proviennent de sa culture personnelle ou de son histoire de vie. Ce n'est que graduellement, et surtout vers la fin du primaire, que l'enfant commence à insérer plus systématiquement des éléments du langage de l'histoire issus de la discipline elle-même dans son discours⁵⁵.

Le langage de l'histoire est en ce sens doublement important puisqu'il est le reflet du développement d'un MPIH en même temps qu'il est un vecteur de son

⁵⁴ R. Martineau, (1999) *L'histoire à l'école...*, op. cit., p. 154.

⁵⁵ L. Levstik et K. Barton (1996) 'They still use some of their past' : historical salience in elementary children's chronological thinking . *Journal of curriculum studies*. 28, 5 p. 531-576.

développement. Ce double rôle prend notamment forme dans la thèse d'Hilary Cooper. Chez cette chercheuse, la compréhension des concepts historiques (*historical concepts*) est un des trois aspects de la définition de la « pensée historique » (*historical thinking*). Dans le cadre de ses travaux, elle a mis sur pied des séquences d'enseignement qui avaient pour but de développer la maîtrise des concepts historiques chez des élèves du 1^{er} cycle du primaire. Par la suite, elle a évalué la maîtrise de ces concepts afin d'inférer le niveau de développement d'une pensée historique chez ces mêmes élèves⁵⁶.

Dans le programme de GHEC, le langage de l'histoire devient le « vocabulaire disciplinaire ». Il est aussi question d'acquisition « [...] de concepts qui se rapportent aux territoires et aux sociétés observés »⁵⁷. Ceux-ci sont décrits dans la liste des « contenus spécifiques aux sociétés à l'étude », sur laquelle le programme s'étend pendant presque sept pages. Ces contenus spécifiques, qui sont autant de mots, de concepts et de repères temporels et spatiaux, sont appelés à être compris et utilisés avec précision au fur et à mesure que les élèves développent les trois compétences. De plus, le langage de l'histoire est aussi lié à la « [...] démarche de recherche et de traitement en géographie et en histoire » où il est indiqué que l'élève doit « choisir les mots appropriés »⁵⁸ pour communiquer le résultat de sa recherche.

Dans les attentes de fin de cycle pour chacune des trois compétences du programme, il est clairement établi que l'élève doit, dans la présentation de son explication de la réalité sociale⁵⁹, employer un vocabulaire précis⁶⁰. Cette importance du langage de l'histoire est aussi réitérée dans les échelles de niveaux de compétence de l'enseignement primaire qui ont été élaborées par le MEQ. Par

⁵⁶ H. Cooper, (1991), op. cit.

⁵⁷ MEQ, (2001) op. cit., p.171.

⁵⁸ MEQ, (2001) op. cit., p.187.

⁵⁹ Cette explication pourra prendre des formes légèrement différentes selon que l'élève travaille davantage la compétence 1, 2 ou 3.

⁶⁰ MEQ, (2001) op. cit., p. 173, 175 et 177

exemple, le niveau d'atteinte de la compétence sera jugé meilleur si l'élève emploie un vocabulaire précis⁶¹.

Parmi les éléments constitutifs du langage de l'histoire présents dans le programme de GHEC d'ordre primaire, on retrouve des concepts tels : sédentaire, nomade, industrialisation, parlementarisme, laïcisation, etc.; des personnages comme Champlain, Lavolette, Maisonneuve, Talon, Mercier, Labelle, Trudeau, Bourassa, etc.; des repères temporels et spatiaux tels : la Nouvelle-France, le Québec, les Treize colonies, la société canadienne des prairies, etc. Certains de ces éléments sont associés à une réalité sociale spécifique alors que d'autres le sont à plus d'une, témoignant ainsi de l'importance variable de chacun de ces éléments du langage de l'histoire dans le programme.

À l'instar des techniques de la méthode historique, plusieurs composantes du langage de l'histoire ne sont pas exclusives à la discipline, comme l'illustrent les concepts d'industrialisation, de besoins, de ressources, de territoires, etc. Toutefois, à l'intérieur du MPIH ces concepts acquièrent un sens propre au langage de l'histoire. Leur utilisation dans un sens spécifique à l'histoire fait d'ailleurs partie de l'apprentissage qui doit être fait par les élèves.

En s'appuyant sur la définition du MPIH élaborée par Martineau et sur le programme de GHEC d'ordre primaire il a été possible de décrire ce qu'est un MPIH, dans le cadre de cette recherche, en tenant compte de la clientèle et du contexte. En outre, l'analyse de la définition de Martineau aura aussi permis de mettre en place certaines caractéristiques du MPIH qui, par ailleurs, referont surface lorsque viendra le temps de préciser les manifestations du MPIH chez les élèves du primaire.

⁶¹ MEQ, (2002) *Échelles de niveaux de compétence. Enseignement primaire*, p. 53, 54, 55, 56, 57 et 58.

2.1.3.4 Le MPIH : une compétence

Réunis ensemble, l'attitude historique, la méthode historique et le langage de l'histoire forment le MPIH, cette compétence à expliquer la réalité sociale avec une perspective temporelle; compétence qui, même si elle n'est pas explicitement nommée dans le programme de GHEC, s'y trouve néanmoins bien ancrée. Une compétence qu'il a été nécessaire de définir dans chacune de ses dimensions afin de bien la cerner, puisque, comme le souligne Le Boterf, la compétence « [...] ne peut s'appréhender ou se comprendre [qu'] au terme d'un découpage des ressources qui la constituent »⁶²; une compétence qu'il importe maintenant d'envisager dans sa globalité.

En effet, la compétence à penser historiquement se veut plus que la somme d'une attitude, d'une méthode et d'un langage. Comme le précise Booth : il faut mettre l'accent sur « [...] *the holistic nature of historical thinking rather than its component parts* »⁶³. En fait, il ne faut pas perdre de vue que « [...] l'analyse d'une compétence en ses parties ne doit pas la désintégrer »⁶⁴. Une compétence est organisée, c'est d'abord et avant tout un système.

La définition de compétence qui est retenue ici est celle de Roegiers qui, pour l'élaborer, a avantageusement combiné les définitions de De Ketele, Le Boterf et Perrenoud. Pour lui, « [la] compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes" »⁶⁵. En formulant ainsi sa définition de la compétence, Roegiers a voulu mettre l'accent sur le fait que « [...] **la compétence**

⁶² G. Le Boterf, (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, p. 45.

⁶³ M. Booth, *Students' historical thinking and the national history curriculum in England Theory and Research in Social Education*, 1983, 21(2),

⁶⁴ A. Maingain et al. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 222.

⁶⁵ X. Rogiers, (2001) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2^e éd., p. 66

est au service de l'individu, et de ce qu'il décide d'en faire »⁶⁶. C'est donc à l'individu que revient l'initiative de mobiliser une compétence selon ses besoins. Il s'agit là d'une des dimensions de la définition de Roegiers qui explique, en partie, qu'elle ait été choisie ici.

Nonobstant l'intérêt de cette définition de la compétence, il importe de souligner la difficulté d'utilisation de l'expression « famille de situations-problèmes ». En effet, cet amalgame des termes « famille de situations » et « situation-problème » peut laisser entrevoir que c'est uniquement dans le cas de situations-problèmes que se manifeste une compétence. Or, Roegiers lui-même, lorsqu'il commente sa définition de la compétence, précise que l'expression « résoudre des situations-problèmes » signifie que la compétence est limitée à une « catégorie de situations »⁶⁷. Plus loin, il s'explique davantage en rappelant que : « Chaque fois qu'il sera question des situations constitutives de compétences, le terme « situation » devra donc être compris dans le sens de « situation-problème » ou de « situation significative »⁶⁸. En ce sens, l'expression « famille de situations-problèmes » paraît réductrice en plus de constituer un pléonasme. Ainsi, on retiendra que la compétence est mobilisée en vue de résoudre une tâche ou un problème appartenant à une même famille de situations.

Outre le concept de famille de situations, celui de ressources est aussi central dans la définition de la compétence. Généralement il est convenu de diviser les ressources mobilisées par un sujet selon deux catégories : les ressources internes et les ressources externes⁶⁹. Par ressources internes, il faut comprendre ce qui est propre au sujet, ses connaissances, ses habiletés cognitives, sa motivation, etc. Ces ressources internes peuvent être d'ordre cognitif, affectif ou social⁷⁰. L'attitude historienne, la méthode historique et le langage de l'histoire sont des ressources

⁶⁶ X. Roegiers, (2001) op. cit., p. 67. le gras est dans l'original.

⁶⁷ Ibid, p. 67.

⁶⁸ Ibid, p.127.

⁶⁹ G. Le Boterf, (2000) op. cit.

⁷⁰ P. Jonnaert, (2002) *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck, p.38.

internes spécifiques au MPIH. Par ressources externes, on entend des documents ou des spécialistes à consulter, du matériel (papier, règle, ordinateur, etc.), ou tout autre élément qui peut être disponible selon le contexte dans lequel se retrouve un sujet⁷¹.

Toutefois, pour Roegiers, cette distinction n'a pas lieu d'être. En effet, selon lui, les ressources peuvent être des capacités, des connaissances, des savoirs d'expérience, des automatismes, des raisonnements, des schèmes, etc., mais pas des ressources externes⁷² parce que « [...] c'est toujours grâce à des ressources internes que la personne peut mobiliser des ressources externes »⁷³. Ainsi, quelqu'un de compétent, c'est quelqu'un qui justement sera en mesure de chercher dans son environnement des ressources pouvant l'aider dans sa démarche.

Toujours à propos de la mobilisation de ressources dans le cadre d'une compétence, il importe de rappeler qu'« [...] [il] ne s'agit [...] pas d'une « somme » de ressources que le sujet empilerait, mais bien d'un ensemble de ressources pertinentes qui, articulées entre elles, permettent le traitement efficace de la situation »⁷⁴. En fait, la mobilisation des ressources s'apparente à l'intégration, telle qu'on la verra dans le paragraphe suivant.

Pour Roegiers, l'intégration repose sur trois composantes : l'interdépendance, la coordination et la polarisation⁷⁵. L'interdépendance, c'est l'idée selon laquelle le tout est supérieur à la somme des parties. Est compétent celui ou celle qui assemble et associe, sans fusionner ou confondre, des éléments entre eux. Si ces éléments sont intégrés, c'est dans une perspective d'action, ce qui amène l'idée de coordination dans laquelle les éléments sont assemblés en vue d'une mise en mouvement. Cette

⁷¹ Comme le rappelle Jonnaert : « [...] il n'existe pas de *limitation de ces ressources*, elles peuvent être très différentes d'une situation à une autre et d'une personne à une autre » (Ibid).

⁷² X. Roegiers, (2001), op. cit. p. 66.

⁷³ Ibid, p. 66 note 11.

⁷⁴ P. Jonnaert, (2002) op. cit., p. 36.

⁷⁵ X. Roegiers, op. cit., p. 22.

mise en mouvement doit se faire dans un but précis, notamment celui de produire du sens. C'est ce que Roegiers nomme la polarisation.

C'est dans ce sens précis qu'il faut comprendre et envisager un MPIH. Penser historiquement, c'est assembler et associer des ressources (attitude, méthode et langage) entre elles. C'est tenter d'expliquer une réalité sociale en étant préoccupé par le passé, en cherchant à construire une argumentation ou un récit, par exemple, et en utilisant un langage adéquat. Penser historiquement, c'est entreprendre une démarche raisonnée dans le but de prendre position et de pouvoir agir. Finalement, penser historiquement, c'est chercher à produire du sens, à construire une représentation plausible d'une réalité sociale avec une perspective temporelle. Ce sont tous ces éléments imbriqués les uns dans les autres qui font la complexité et en même temps la richesse d'un MPIH.

2.1.4 Un MPIH et sa famille de situations privilégiées

Puisque la compétence se définit par rapport à une famille de situations⁷⁶, il importe de préciser celle dans laquelle un MPIH gagne à être utilisé. En effet, aussi longtemps que les familles de situations ne sont pas identifiées, il ne peut être question de compétences⁷⁷. Identifier la famille de situations dans laquelle la compétence s'inscrit, c'est préciser le *champ d'application*⁷⁸, le *champ situationnel*⁷⁹ ou le *champ de situation*⁸⁰ de la compétence. Il s'agit d'une étape importante dans le cadre de cette recherche, puisque, en plus de définir la compétence, la famille de situations détermine les bornes à l'intérieur desquelles il sera ici question de transfert. Car, il ne saurait être question du transfert d'une compétence si on change

⁷⁶ X. Roegiers, op.cit., G. Le Boterf, op. cit, P. Jonnaert, op.cit, et J.-M. De Ketele, (2001) Enseigner des compétences: repères Dans J.-L. Jadoulle et M. Bouhon, *Développer des compétences en classe d'histoire*, Unité de didactique de l'histoire de l'université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve

⁷⁷ J.-M. De Ketele, (2001) op. cit., p. 14.

⁷⁸ L'expression est de De Ketele.

⁷⁹ L'expression est de Jonnaert et Vander Borght, P. Jonnaert et C. Vander Borght, (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 299

⁸⁰ L'expression est de Roegiers.

de famille de situations. On ne reproche pas à un électricien d'être incompetent s'il ne sait pas quoi faire devant un tuyau qui fuit!

Une famille de situations est composée d'un paramétrage et d'habillages⁸¹. Le paramétrage, ce sont les invariants, ou pour reprendre une terminologie utilisée fréquemment lorsqu'il est question de transfert, les caractéristiques structurelles d'une situation. L'habillage, pour sa part, représente ce qui est en surface, les caractéristiques non essentielles d'une situation. Comme De Ketele, on pourrait dire que le corps d'une personne constitue la structure, et que celle-ci ne changera pas même si les vêtements qu'elle porte sont différents d'une fois à l'autre. Seul ce qui est en surface change. Il en va de même pour le paramétrage et l'habillage.

Ce qui relève du paramètre ou de l'habillage sera pour une bonne part fonction de la définition de la compétence qui est retenue et de la façon dont la compétence est décrite (par exemple soit comme une organisation d'opérations mentales ou physiques⁸²). Le paramétrage et l'habillage désignent « [...] un ensemble de classes de situations, didactiques ou non, et les contextes, scolaires ou non, dans lesquels l'apprenant pourra utiliser l'objet d'apprentissage »⁸³, l'objet dans ce cas-ci étant un MPIH, une compétence qui se caractérise notamment par la mobilisation d'opérations mentales. Examinons maintenant plus en profondeur le paramétrage dans un premier temps, puis, dans un deuxième temps, l'habillage, plus spécifique au regard d'un MPIH.

2.1.4.1 *Le paramétrage*

Le paramétrage d'une famille de situations est relativement facile à préciser lorsque les élèves sont dans le cadre scolaire. En effet, l'enseignant peut, en fonction des visées d'apprentissage, déterminer les paramètres applicables à la famille de situations lorsqu'il est dans la salle de classe. Par exemple c'est lui qui peut statuer,

⁸¹ Ces deux termes sont de De Ketele, (2001) op. cit.

⁸² B. Rey, (1998) op. cit., p.143.

⁸³ P. Jonnaert et C. Vander Borght, (1999) op.cit., p.299.

dans le cadre de l'enseignement des disciplines de l'univers social, qu'une compétence x doit pouvoir se manifester chaque fois que les élèves doivent comparer deux sociétés. Or, dans la vie de tous les jours, c'est-à-dire lorsque vient le temps d'utiliser une compétence hors classe, le contrôle du paramétrage et de l'habillage n'est plus possible, sinon à titre artificiel. Il faut donc s'assurer que la précision du paramétrage n'aura pas d'implications néfastes sur l'éventuelle mesure du transfert.

Cet état de fait nous concerne au premier chef dans le cadre d'une compétence à penser historiquement. D'une part, un MPIH est une compétence qui résulte de l'organisation d'opérations mentales, ce qui le rend moins tangible, et de ce fait plus difficilement visible. D'autre part, puisque la finalité ultime du développement d'un MPIH est son utilisation dans un contexte hors classe, il n'est donc pas possible, non plus que souhaitable, de préciser de manière restreinte le paramétrage de la famille de situations.

Étant donné le caractère « non tangible » d'un MPIH, on ne peut mettre de l'avant des caractéristiques telles « en comparant trois auteurs » ou « sur la base d'un document iconographique » des paramètres d'une famille de situations. Il deviendrait alors quasi impossible de voir une telle situation émerger d'elle-même dans la vie citoyenne. De plus, en faisant de ces éléments des paramètres, la compétence ne serait que scolaire et contrainte à le rester.

Une manière d'éviter ce piège est d'examiner, préalablement à l'exercice de définition de la famille de situations d'une compétence à penser historiquement, ce que les élèves seront appelés à faire avec celle-ci une fois dans le contexte hors classe. C'est-à-dire repérer les différentes situations dans lesquelles l'utilisation d'un MPIH est profitable dans l'exercice de sa citoyenneté. C'est en partant de cet examen que les paramètres pourront être établis et transposés par la suite dans un contexte de développement de la compétence en classe.

C'est cette voie que les rédacteurs du programme de GHEC semblent avoir empruntée. En effet, dès les premières pages du programme présentant les disciplines, il est précisé que le « mode de pensée propre à l'histoire », ou MPIH, gagne à être employé quand l'élève doit « [...] construire ses propres interprétations des réalités sociales et territoriales »⁸⁴, que ce soit celles d'aujourd'hui comme celles d'hier et de demain. Ainsi, toute situation nécessitant que l'élève construise une interprétation de la réalité sociale est une situation potentielle d'utilisation d'un MPIH.

Dans l'exercice de la citoyenneté ces situations peuvent être nombreuses. Comme le rappellent les auteurs du rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire : « [...] 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, à quelque échelle de la vie sociale que ce soit. »⁸⁵ Ainsi, un MPIH gagne aussi à être utilisé lorsque vient le moment de prendre position dans un débat, de choisir de participer ou non à une fête commémorative, de réagir face à une nouvelle, etc. En effet, comme il a été dit plus tôt, l'éclairage qu'apporte un MPIH peut se révéler fort utile pour guider le citoyen dans de telles situations. Ces situations qui, malgré leur habillage différent, ont en commun de nécessiter la construction d'une interprétation ou d'une explication de la réalité sociale. Il y a donc là un paramètre de la famille de situations d'un MPIH.

Ce paramètre est aussi présent dans les situations auxquelles les élèves devront faire face dans le cadre du programme de GHEC. Lorsqu'en classe l'élève doit expliquer l'influence de Robert Bourassa ou d'Honoré Mercier sur la société québécoise, il se doit d'expliquer une réalité sociale. De la même manière, lorsqu'il est appelé à dégager les traces des changements qui ont marqué notre société et de les reporter sur une affiche, l'élève devra là encore porter un regard sur une réalité sociale. Il devra aussi le faire quand vient le temps de « [...] [lire] l'organisation

⁸⁴ MEQ, (2001) op. cit., p.170.

⁸⁵ Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, (1996), op. cit., p. 4-5.

d'une société sur son territoire » ou de « [...] prendre position face aux forces et aux faiblesses perçues des sociétés et de leur territoire ».

Ainsi, en classe, l'élève afin de construire sa représentation des réalités sociales, sera amené à répondre à diverses questions puis, plus tard, à les formuler par lui-même tout en tentant d'y trouver une réponse. Voici quelques questions qui, justement, peuvent être suggérées aux élèves afin de les amener à développer un MPIH qui pourra être transféré hors classe :

- Selon toi, quel est le personnage qui a le plus marqué le Québec au 19^e ou 20^e siècle? Pourquoi?
- Est-ce que la voie maritime du Saint-Laurent est importante pour le Québec? Pourquoi?
- Qu'est-ce qu'un syndicat? Quand sont arrivés les premiers syndicats au Québec? Dans quel contexte? Que nous en reste-t-il aujourd'hui?
- Décris le mode de vie des habitants du Québec vers 1820 ou 1900.
- Compare le mode de vie du Québec de 1900 avec celui de la Côte ouest et des Prairies à la même période.

Toutes ces questions qu'un élève apprend à formuler afin d'être en mesure d'« expliquer une réalité sociale » constituent en quelque sorte le terreau à l'intérieur duquel une compétence à penser historiquement est appelée à se développer. En apprenant à poser ce type de questions, et aussi d'y répondre, bien que cette réponse puisse être partielle chez des élèves de 8-12 ans, l'élève apprend à expliquer une réalité sociale avec une perspective temporelle. Ainsi, en même temps que les situations données en exemples contribuent au développement d'une compétence à penser historiquement, elles constituent aussi des situations dans le cadre desquelles un MPIH est appelé à se manifester. Le paramétrage étant le même, le transfert est possible.

La famille de situations d'utilisation d'un MPIH est donc très vaste, vaste dans le sens où un élève, tout comme un citoyen, peut recourir à un MPIH dans toute

situation (dilemme, situation-problème, tâche, etc.) qui demande d'expliquer une réalité sociale. Dès qu'un élève ou un citoyen doit expliquer ou interpréter une réalité sociale, il peut gagner à mettre en œuvre un MPIH et ce, que la situation fasse allusion ou non au temps. En fait, l'allusion temporelle⁸⁶ caractérise un MPIH, mais pas la famille de situations dans laquelle un MPIH gagne à être utilisé.

Est considérée comme une réalité sociale, tout ce qui touche l'être humain dans son rapport à la société. Ainsi, lorsqu'il est question d'environnement, de politique, d'économie, de culture, d'éducation, nous sommes dans le champ de l'univers social. Saisir le sens des actions humaines⁸⁷ en questionnant l'idée de progrès, les rapports hommes/femmes, les rapports entre groupes ethniques, le développement durable, appartient à la famille de situations d'explication des réalités sociales. Il s'agit de tous les thèmes du quotidien qui vont toucher le citoyen à l'un ou l'autre des moments de sa vie, que ce soit en écoutant les nouvelles, en lisant un journal, parce qu'il doit prendre position au sujet de la venue d'une nouvelle usine dans son quartier, etc. Ce contact avec la réalité sociale est présent à chaque fois que l'action citoyenne est sollicitée. Ainsi, les raisons pour lesquelles un citoyen se procure un bien plutôt qu'un autre, vote pour un parti ou un autre, choisit de s'impliquer dans une cause, prend position dans un débat social, toutes ces actions tirent profit d'une réflexion, laquelle peut être basée sur un MPIH.

Toutefois il importe de souligner qu'une pensée religieuse, politique ou un raisonnement éthique et moral pourraient jouer un rôle explicatif dans un débat. Voilà pourquoi les situations décrites jusqu'à maintenant sont des situations potentielles d'utilisation d'un MPIH et non des situations d'utilisation exclusive.

⁸⁶ À titre de précision la perspective temporelle se rapporte à ce qu'un sujet peut faire tandis que l'allusion temporelle se retrouve dans une situation ou une question. Ainsi une question contient une allusion temporelle et un sujet peut expliquer avec une perspective temporelle.

⁸⁷ S. Laurin (1998) La relation espace-temps dans la formation à l'univers social Dans J.-L. Klein et S. Laurin, *L'éducation géographique : Formation du citoyen et conscience territoriale*, p.14, Sainte-Foy, PUQ

Sans négliger l'apport des autres modes de pensée, c'est avant tout le MPIH que le programme met de l'avant pour raisonner la réalité sociale. En effet, le ministère de l'Éducation a choisi d'associer l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire endossant du même coup les arguments de ceux qui soutiennent qu'un « mode de pensée propre à l'histoire » contribue à la formation d'un citoyen démocrate. C'est dans cette logique qu'une des visées du programme de GHEC est que, au terme de sa formation, l'élève recoure spontanément à un MPIH lorsque viendra le temps d'expliquer de façon rigoureuse et systématique une réalité sociale.

Certes, pour les élèves du primaire ces situations d'interprétation de la vie sociale ne sont pas toujours suivies d'un volet « action », ils ne votent pas ou sinon dans un contexte particulier (scolaire par exemple) et ils n'ont pas le même pouvoir d'achat, ni la même liberté de choix et d'action que les adultes. C'est donc souvent dans des situations où ils doivent donner leur opinion ou élaborer une interprétation ou une explication que leur réflexion est requise. Et lorsque ces situations touchent les réalités sociales, ils gagnent à faire intervenir un MPIH.

Maintenant que nous avons examiné plus finement le paramétrage, premier élément d'une famille de situations, attardons nous à l'habillage.

2.1.4.2 L'habillage

L'explication de la réalité sociale est le paramètre de la famille de situations d'un MPIH qui peut prendre différentes formes, c'est-à-dire dont l'habillage peut varier. Ainsi, le citoyen peut être amené à commenter une réalité sociale passée, par exemple : rendre compte des raisons qui ont présidé à la création du Canada. Une allusion au temps est présente dans l'habillage de la situation et elle peut être plus ou moins explicite. Dans l'exemple qui vient d'être mentionné, elle est implicite mais bien présente. En ajoutant la date de 1867, l'allusion temporelle deviendrait alors très explicite. Cet habillage temporel pourrait sans doute encourager le recours à un MPIH pour expliquer cette réalité sociale, sans toutefois fermer la porte à d'autres modes de pensée.

L'habillage de la situation peut aussi ne contenir aucune allusion temporelle explicite. Par exemple : « Pourquoi les habitants du Québec ont-ils une carte d'assurance-maladie? ». Cette situation a un habillage différent de la précédente, mais profite tout autant de l'utilisation d'un MPIH. La différence la plus perceptible serait sans doute que moins d'individus utiliseraient spontanément un MPIH pour expliquer cette situation.

Outre ces distinctions en ce qui a trait à l'allusion au temps, la situation peut avoir une couleur géographique, économique, politique, etc. Peu importe l'habillage, tant qu'il s'agit d'une situation qui touche l'être humain dans son rapport au monde, il s'agit de la même famille de situations.

Il est clair cependant que dans un contexte hors classe les modalités peuvent être variables. Tantôt, un individu sera appelé à réagir de vive voix à une question ou un dilemme soumis par un ami. Tantôt, il lui faudra écrire une lettre de protestation, tantôt, faire comprendre une réalité sociale qui aurait piqué la curiosité de son enfant.

Dans le contexte scolaire, les modalités entourant les tâches nécessitant d'expliquer une réalité sociale peuvent être tout aussi variables. La situation peut être présentée oralement ou par écrit, à l'intérieur d'un texte. S'il s'agit d'une question, elle peut être formulée de différentes façons. S'il s'agit d'une tâche, on peut demander à l'élève de faire une maquette, de créer un récit, de rédiger un court article, de personnifier un personnage, etc.

Les moyens utilisés par l'élève pour accomplir la tâche pourraient aussi différer. Ainsi, pour interpréter un conflit ou réagir à une nouvelle, un élève pourrait consulter des documents, des spécialistes, faire une critique des sources, organiser les faits sous forme de tableau, construire un récit, développer des arguments, etc. Même si, parfois, certaines de ces actions sont suggérées dans la tâche, elles demeurent

malgré tout des caractéristiques de l'habillage de la famille de situations « Expliquer des réalités sociales ».

2.1.5 Les manifestations d'un MPIH chez des élèves du primaire

Au cours de la dernière section, en abordant le MPIH en tant que compétence, nous avons fourni des précisions relatives aux ressources mobilisées par un sujet. Nous avons également porté une attention particulière au concept de famille de situations, en abordant plus spécifiquement le paramétrage et l'habillage. Il convient maintenant de voir comment la compétence se manifeste chez les élèves du primaire. En effet, pour être en mesure de nous prononcer sur son éventuel transfert, il faut préciser quelles sont les manifestations d'un MPIH en tenant compte des capacités des élèves.

Essentiellement, une compétence à penser historiquement, c'est expliquer une réalité sociale en ayant une préoccupation pour le passé, en utilisant une démarche de raisonnement rigoureuse et un langage approprié dans son explication. Comment cela se manifeste-t-il chez des élèves ?

Dans un ouvrage publié en 1999, Martineau décrit les indicateurs de maîtrise d'un mode de pensée historique⁸⁸. Poursuivant, par la suite, dans la voie de l'opérationnalisation d'un MPIH, il présente treize opérations intellectuelles qui «[...] sont en fait autant de capacités d'une compétence historique à lire la réalité sociale»⁸⁹. Ces « indicateurs » et « capacités », jumelés aux caractéristiques de l'attitude historienne, de la méthode historique et du langage de l'histoire décrites précédemment (section 2.1.3), de même que le contenu du programme de GHEC, constituent un bassin à partir duquel il est possible de cerner les manifestations du MPIH pour les élèves de 10-12 ans.

⁸⁸ R. Martineau, (1999) *L'histoire à l'école*, op. cit., p. 155.

⁸⁹ R. Martineau, (2000) *La pensée historique...*, op. cit. p. 299.

Un élève de 10-12 ans qui pense historiquement sera généralement curieux de ses origines ou de celles d'une réalité sociale existante; il envisage les modifications d'une société dans la durée (la continuité). Ainsi, lorsqu'il doit expliquer une réalité sociale, son explication portera la marque d'une préoccupation pour l'origine, le début des choses. Il pourra aussi chercher à établir des liens de permanence, tenter de souligner les traces dans le présent (ou le passé) de ce qu'il explique. Et même si ses connaissances historiques limitées font en sorte qu'il ne parvient pas à une réponse, le questionnement de l'origine est en soi une manifestation d'un MPIH. Penser historiquement pour un élève signifie qu'il utilise, ou tente d'utiliser, des apprentissages issus de l'histoire pour faire face à une tâche ou à une résolution de problème concernant la réalité sociale. Par exemple, on retrouvera dans son discours des allusions telles que : « C'est comme pour Jean Talon en Nouvelle-France... », « Ce qui se passe me rappelle l'immigration dont on a parlé en classe... » ou « Il y a peut-être eu une guerre qui a fait changer les choses... ».

Un élève manifeste un MPIH s'il questionne, se montre critique à l'égard des faits, des énoncés qui sont à sa disposition pour construire son explication. Il pense historiquement s'il vérifie les dates, interroge le contexte qu'il soit notamment historique, géographique, social, politique, économique, traite et analyse les données, les informations de manière raisonnée, laissant de côté les jugements gratuits et examine les intérêts des acteurs et des groupes en présence. Son discours sera alors parsemé d'allusions telles que : « Il faut vérifier si la description et la justification que le groupe A donne sont bel et bien valables », « C'était comment dans ces années-là ? Est-ce que c'était pendant la guerre ? Ça pourrait expliquer certaines choses », « Ça ici c'est un point de vue, ça ne nous donne pas des faits », etc. De la même manière, l'élève qui sélectionne l'information et critique les données⁹⁰, les remet en question afin de mieux les traiter et d'en tirer des conclusions⁹¹ et ce faisant est appelé à distinguer faits et opinions⁹², manifeste un

⁹⁰ S. Engle et A. Ochoa, (1988) *Education for democratic citizenship. Decision making in the social studies*. New York: Teacher College Press

⁹¹ R. Martineau et C. Laville, (1998) L'histoire: voie royale vers la citoyenneté? *Vie Pédagogique*; (109):35-38.

MPIH. Dans la même veine, lorsque l'élève se questionne sur l'influence des acteurs et cherche à identifier les causes et les conséquences d'un événement,⁹³ il s'agit bel et bien d'exemples de manifestations d'un MPIH.

L'élève qui, dans la construction de sa représentation de la réalité, est en mesure de mettre la réalité sociale (passée ou présente) en perspective temporelle manifeste une compétence à penser historiquement. Celle-ci apparaît lorsque l'élève situe l'événement ou la situation dans le temps, qu'il est en mesure de distinguer le durable de l'éphémère, de découvrir ce qui est de l'ordre de la continuité⁹⁴. Par ailleurs, quand il établit un lien entre la situation actuelle et la situation passée ou inversement - c'est-à-dire s'il se projette dans le futur en anticipant la continuité – il démontre une capacité de mise en perspective historique⁹⁵.

Cette mise en perspective se manifeste aussi par un emploi non exclusif du « je » pour expliquer une situation. L'élève qui utilise différents pronoms adéquatement (« nous », « eux », « il », etc.) montre qu'il est capable de marquer une distance entre lui, ou une tierce personne, et les gens impliqués dans un événement. Cela va un peu dans le sens de l'empathie telle que présentée dans le contexte de l'histoire par Foster⁹⁶ et dans le contexte plus large des sciences sociales par Engle et Ochoa⁹⁷. Finalement, la construction d'un récit historique par un élève (que ce soit oralement ou par écrit) est une manifestation possible d'une compétence à penser historiquement⁹⁸.

⁹² MEQ, (2001) op. cit.

⁹³ Ibid

⁹⁴ Ibid et R. Martineau et C. Laville, (1998) loc. cit.

⁹⁵ MEQ, (2001) op. cit.

⁹⁶ S. Foster (1999) Can you empathicize with Neville Chamberlain? *The social studies*, vol 90, no 7, p. 18-24.

⁹⁷ S. Engle et A. Ochoa, (1988) op. cit.

⁹⁸ T. Holt, (1995) *Thinking historically. Narrative, imagination and understanding*, New York, College entrance examination Board; R. Mayer (1998) Connecting narrative and historical thinking. Aresearch based approach to teaching history. *Social Education*, vol 65, no 2, p. 111-115; P. Seixas, The community of unquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, vol 30, no 2, p.305-324.

Ces manifestations d'un MPIH, à l'instar de celles des autres compétences citoyennes mobilisées dans la vie sociale, ne sont pas isolées les unes des autres. Ainsi, même si dans la liste ci-dessous les indicateurs sont présentés comme des éléments distincts, il ne faut pas perdre de vue qu'en réalité ils s'intègrent les uns aux autres. Dans la lignée de l'intégration telle qu'envisagée par Roegiers, et dont nous avons fait état précédemment (voir section 2.1.3.4), c'est l'articulation de ces différents indicateurs qui permet de se prononcer sur la compétence à penser historiquement chez un citoyen. L'élève manifeste un MPIH si dans l'explication de la réalité sociale il :

- Situe la réalité sociale dans le temps.
- Est curieux des origines de la réalité sociale.
- Établit des liens de continuité avec le présent.
- Envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations à une réalité sociale actuelle ou passée.
- Fait allusion à des éléments du langage de l'histoire.
- Fait allusion ou utilise pour construire son interprétation des éléments de la méthode historique.
- Met les acteurs en perspective en faisant par exemple intervenir le « je », le « eux » et le « ils ».
- Cherche à tisser des liens entre les événements, les acteurs, etc.
- Met en place des liens de causalité plausibles.
- Structure de manière cohérente son récit.

Ainsi les indicateurs d'un MPIH qui viennent d'être évoqués ne sont pas seulement interdépendants entre eux (c'est-à-dire que le tout est supérieur à la somme des parties), ils doivent aussi être coordonnés et polarisés⁹⁹. Cela signifie qu'en plus de relever la présence de certains des indicateurs évoqués précédemment il faut qu'il y ait une intention de produire du sens dans l'explication de la réalité sociale donnée par l'élève pour être en présence d'un MPIH. Ainsi chez un élève où certains des indicateurs évoqués seraient présents mais sans aucune intention il ne pourrait pas

⁹⁹ X. Roegiers, (2001) op. cit.

s'agir d'un MPIH au sens où nous l'entendons. Il s'agirait sans doute davantage de l'exemple de la maîtrise de certaines habiletés ou techniques.

Une compétence à penser historiquement est donc visible par la présence de certains indicateurs dans l'explication de la réalité sociale faite par l'élève mais aussi dans l'intention qui motive les opérations rendues visibles par ces manifestations. Pour reprendre les termes de Jonnaert¹⁰⁰ un MPIH se manifeste quand les ressources sont articulées entre elles pour le traitement efficace d'une situation c'est-à-dire l'élaboration de l'explication d'une réalité sociale.

Bien qu'il soit possible d'avoir une idée générale de ces indicateurs il est impossible de les prévoir tous. Comme le rappelle Le Boterf, une part de la compétence relève de l'interprétation. À savoir qu'à l'image d'un musicien qui fait intervenir son talent dans la lecture de la partition, « [...] chaque personne a « une certaine façon de s'y prendre » pour réaliser l'activité avec compétence, construire ses propres « schèmes opératoires » pour réaliser avec compétence une famille d'activités »¹⁰¹. Cela signifie qu'il importe de ne pas considérer les quelques indicateurs qui viennent d'être présentés comme une liste fermée et fixe, mais bien de garder une ouverture afin de pouvoir voir émerger des indicateurs d'un MPIH qui n'avaient pas été anticipés. Ainsi comme deux musiciens peuvent choisir d'interpréter la même pièce mais de façon différente, deux élèves peuvent utiliser un MPIH pour expliquer une réalité sociale mais sans qu'il soit possible d'y déceler les mêmes indicateurs. Dans les deux cas, l'intention et la volonté de produire du sens demeurent, pour les musiciens c'est de jouer la pièce musicale, pour les élèves c'est d'expliquer une réalité sociale. Toutefois le concert de l'un est différent de celui de l'autre, tout comme l'explication de l'un est différente de celle de l'autre. Dans les deux cas, il est possible de dire que nous venons d'être témoin de la manifestation d'une compétence, soit de jouer d'un instrument pour interpréter une partition, soit d'interpréter une réalité sociale avec une perspective temporelle.

¹⁰⁰ P. Jonnaert, (2002) op. cit.

¹⁰¹ G. Le Boterf, (2000) op. cit., p. 76.

Les manifestations de cette compétence à penser historiquement seront aussi fonction du développement du concept de temps chez l'enfant. En effet, vers l'âge de 10-11 ans l'enfant a généralement une bonne compréhension du temps et de la chronologie et, vers 12-14 ans, cette compréhension atteint sa maturité¹⁰².

Certaines manifestations d'un MPIH peuvent donc être présentes avec plus ou moins de précision. Ainsi, selon le niveau de sa compréhension du concept de temps, l'élève de 10-12 ans peut situer une réalité sociale dans le temps en utilisant soit un repère lié à son histoire personnelle, soit un repère vague (avant, dans le passé, etc.) ou soit un repère lié à des événements historiques. Au fur et à mesure du développement de sa compréhension du concept de temps, l'enfant apprend à se décentrer et à moins envisager les événements en fonction du temps présent. Si le développement du concept de temps chez l'enfant n'est pas très avancé, il lui sera difficile de manifester une compétence à penser historiquement. L'effet de ce développement du concept de temps encore inachevé est d'amener l'élève à baser son explication des réalités sociales essentiellement sur le présent. Comme Wineburg le souligne les élèves ont naturellement tendance à expliquer une réalité sociale en fonction de l'expérience concrète qu'ils en ont et non en fonction du passé¹⁰³. L'apprentissage d'une compétence à penser historiquement en classe doit donc faire en sorte de proposer une alternative à l'explication pragmatique très présente chez les élèves.

Par ailleurs, il est possible de reconnaître la présence d'un MPIH à la spontanéité avec laquelle un élève manipule les différentes opérations d'un MPIH. En effet, le développement avancé d'une compétence à penser historiquement suppose que l'élève utilise de lui-même les ressources associées à cette compétence. Selon qu'il y parvienne ou non, et selon les manifestations d'un MPIH présentes dans son explication des réalités sociales, nous pourrions qualifier le degré de

¹⁰² B. Inhelder et J. Piaget, (1962) *The growth of logical thinking*, New York, Basic Books.

¹⁰³ S. Wineburg, (1999) *Historical thinking and other unnatural acts*, *Phi Delta Kappan*, vol. 80, n°7, mars, p.488-498.

développement¹⁰⁴ d'un MPIH. Le tableau suivant présente ces différents degrés et leurs caractéristiques.

Tableau 2.1 Degrés de développement d'un MPIH

	Degrés de développement	Description/caractéristiques
Apprentissage	Développement avancé d'un MPIH	Dans l'explication de la réalité sociale de l'élève, nous retrouvons différentes manifestations d'un MPIH. Ces dernières se manifestent avec volubilité qu'il y ait ou non une allusion temporelle dans la question posée à l'élève.
	Développement partiel d'un MPIH	Dans l'explication de la réalité sociale de l'élève, nous retrouvons différentes manifestations d'un MPIH. Ces dernières se manifestent avec plus ou moins de volubilité. Toutefois, l'allusion temporelle explicite est nécessaire dans son cas pour permettre aux manifestations d'un MPIH d'émerger. Sans allusion temporelle explicite l'explication repose davantage sur des éléments du présent.
Aucun apprentissage	Développement embryonnaire d'un MPIH	Dans l'explication de la réalité sociale de l'élève, nous retrouvons quelques manifestations, le plus souvent accidentelles ou décousues, d'un MPIH. L'élève est souvent peu volubile et malgré une allusion temporelle explicite (par exemple en sous question), il ne recourt pas à un MPIH dans son explication. Le plus souvent son explication repose sur des éléments explicatifs du présent.
	Aucun développement d'un MPIH	Dans l'explication de la réalité sociale de l'élève, nous ne retrouvons aucune manifestation d'un MPIH.

¹⁰⁴ Nous parlons ici de niveau de développement plutôt que de niveau d'apprentissage et ce, afin d'être cohérente avec l'idée qu'un MPIH est une compétence, et qu'une compétence se développe. Toutefois afin d'également reprendre la terminologie propre au champ du transfert il apparaît nécessaire de statuer aussi sur le fait qu'il y ait ou non apprentissage, dans l'optique où cet apprentissage est en quelque sorte préalable au transfert de la compétence, que le développement de celle-ci soit « avancé » ou « partiel ».

Les éléments que nous venons de présenter sont le reflet de la manifestation d'une compétence à penser historiquement d'un élève de 10-12 ans compte tenu de ce que les recherches en psychologie et en didactique ont pu nous apprendre. Dans un contexte de classe ces éléments nous permettront de mesurer le niveau de développement d'un MPIH. Toutefois pour être visible dans l'exercice de la citoyenneté cette compétence doit faire l'objet d'un transfert.

2.2- Le transfert

S'il y a une chose frappante au sujet du transfert, c'est bien que, au delà des différences du point de vue des approches théoriques préconisées pour l'étudier, qui provoquent une certaine ambiguïté face à sa définition et aux concepts qui s'y rattachent, il y a un « consensus culturel et académique » quant à son importance¹⁰⁵. De façon régulière, les auteurs vont débiter leurs textes sur le transfert en soulignant comment le transfert : « *is a fundamental part of life* »¹⁰⁶. Pour certains, l'importance du concept de transfert des connaissances en éducation est telle qu'il ne vaut plus la peine de la démontrer¹⁰⁷. Haskell note pour sa part comment, pour une rare fois, chercheurs et praticiens de l'éducation, qu'ils soient libéraux ou conservateurs, s'entendent pour dire que le transfert des apprentissages est parmi les plus, voire la plus fondamentale problématique en éducation¹⁰⁸. Il reprend même l'expression de Resnick qui dit du transfert que c'est le Saint Graal des éducateurs¹⁰⁹.

¹⁰⁵ D. Bracke, (1998) Vers un modèle théorique du transfert. Le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

¹⁰⁶ V. Cree et C. Macaulay, (2000) *Transfer of learning in professional and vocational education*, Londres, Routledge, p. xiii

¹⁰⁷ P. Mendelsohn, (1996) Le concept de transfert Dans P. Meirieu et M. Develay, op. cit, p. 11

¹⁰⁸ R. Haskell, (2001) *Transfer of learning: cognition, instruction, and reasoning*, San Diego, Academic Press, p. 3-4

¹⁰⁹ Ibid, p. 8

Cette dernière image illustre bien la relation que certains entretiennent avec cet « objet énigmatique »¹¹⁰. En fait, tous s'entendent pour dire qu'un des objectifs fondamentaux de l'éducation est de faire en sorte que les apprentissages réalisés lors de la formation soient réutilisés efficacement dans des situations ultérieures. Cette préoccupation de savoir ce que fait un élève avec ce qu'il a appris constitue la pierre angulaire de toute l'entreprise éducative de la société. En effet, une bonne proportion des investissements, à la fois humains et financiers, dans le monde de l'éducation ont été justifiés, à tort ou à raison, sur le principe que l'enseignement aide à former des membres plus productifs pour une société¹¹¹. Ainsi, depuis plus d'un siècle, différents chercheurs tentent de comprendre les processus qui sous-tendent « [...] l'idée de porter sur un terrain nouveau quelque chose qui a été acquis précédemment, afin de le réinvestir »¹¹². Toutefois, il n'y a pas unanimité sur la façon de concevoir ce processus pas plus que sur celle de le définir.

2.2.1 L'apprentissage et le transfert

Une des raisons qui explique l'absence d'une définition consensuelle du transfert est la cohabitation de grandes traditions de recherche en psychologie de l'apprentissage. En effet, la vision que chacun a du transfert est directement tributaire de sa conception de l'apprentissage¹¹³. Par exemple, quand l'apprentissage est vu comme un processus dans lequel des associations s'établissent ou s'éteignent, le transfert devient possible si le sujet peut réutiliser ces associations. Pour ceux qui s'inscrivent davantage à l'enseigne d'un paradigme

¹¹⁰ J. F. Tressol, (2002) Entre concept flou et présupposé opératoire, *Les Cahiers pédagogiques*, no 408, novembre, p. 8.

¹¹¹ S. Barnett et S. Ceci, (2002) When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer, *Psychological Bulletin*, 128(4), p. 612-637

¹¹² J. Del'Guidice, (1996) *Évaluation-régulation et apprentissage de transferts. Construction de situations d'apprentissage à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat inédite, Université de Provence Aix-Marseille I, p. 89

¹¹³ Voir à cet effet un article de M. Frenay dans lequel elle montre de manière succincte et très claire comment le courant béhavioriste et les paradigmes du traitement de l'information et constructiviste conçoivent l'apprentissage et le transfert et l'impact sur la recherche. M. Frenay (2004) Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances Dans A. Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages*, p.7-48, Sainte-Foy, PUL

constructiviste, connaître c'est chercher la réponse à une situation grâce à son interaction avec l'environnement. Par conséquent, le transfert sera alors «[...] essentiellement un processus qui implique l'interprétation d'une situation donnée dans laquelle est inscrite une tâche à accomplir»¹¹⁴. Le courant de la cognition située se rattache à cette conception de l'apprentissage et du transfert tout comme d'ailleurs la présente recherche.

Ainsi, apprentissage et transfert sont des processus, des processus parfois confondus ou à tous le moins envisagés comme étant similaires. Pea résume bien cette situation lorsqu'elle écrit que «[...] *transfer is so pervasive that it blurs with the concept of learning*»¹¹⁵. En effet, parce que le transfert est une finalité de l'apprentissage dont il faut tenir compte dès la planification de l'activité d'apprentissage¹¹⁶, il n'est pas toujours différencié de l'apprentissage. Cette conception se voit aussi renforcée par l'existence de conditions favorables au transfert qui sont aussi souvent des conditions favorables à l'apprentissage¹¹⁷. Bref les relations entre transfert et apprentissage sont si nombreuses que pour des auteurs tels Campione, Shapiro et Brown¹¹⁸ ainsi que Detterman,¹¹⁹ il est inutile, voire impossible de les distinguer.

Cependant, dans la lignée de Tardif¹²⁰, il convient de souligner que si apprentissage et transfert étaient une seule et même chose, le fait qu'un enseignant soit en mesure

¹¹⁴ Ibid, p.14.

¹¹⁵ R. Pea, (1987) Socializing the transfer problem, *International Journal of educational research* vol 11, p. 640.

¹¹⁶ A. Presseau avec la collaboration de N. Brouillette (2002) Des compétences professionnelles pour favoriser le transfert chez les élèves en difficulté d'apprentissage, *La revue de l'AQEFLS*, vol. 24 no 1, p.52-63

¹¹⁷ M. Aubé, R. David et P. De La Chevrotière, (2004) « Le monde de Darwin » : un dispositif exploitant les TIC pour favoriser le transfert des apprentissages Dans A. Presseau et M. Frenay, (2004) op. cit p. 107-132

¹¹⁸ J. Campione, A. Shapiro et A. Brown, (1995) Forms of transfer in a community of learners : flexible learning and understanding Dans A. McKeough, J. Lupart et A. Marini, *Teaching for transfer*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers

¹¹⁹ D. Detterman, (1993) The case for persecution : transfer as an epiphenomenon, Dans D. Detterman et R. Sternberg, *Transfer on trial: intelligence, cognition, and instruction*, Norwood New Jersey, Ablex

¹²⁰ J. Tardif, (1999) Le transfert des apprentissages, Sainte-Foy, Logiques

de faire apprendre ses élèves signifierait qu'il serait aussi capable de les amener à transférer. Or, oui des élèves apprennent, mais très peu transfèrent. De plus, Auriac-Peyronnet et Descamps ont remarqué, lors de l'analyse de textes francophones publiés à partir des années 1990, que «[...] c'est lorsque le transfert est confondu avec l'apprentissage qu'il n'opère pas, ou est déconsidéré »¹²¹. Il y a donc là deux raisons pour lesquelles cette fusion complète entre apprentissage et transfert ne semble pas être la vision à privilégier.

Parallèlement à ceux qui défendent cette vision d'unité entre transfert et apprentissage, il y en a d'autres qui estiment que transfert et apprentissage doivent être distingués¹²². Parmi eux, Bracke propose un modèle qui établit une distinction très claire entre apprentissage et transfert¹²³, concluant notamment que le raisonnement analogique entre deux structures qu'exige le transfert n'est pas nécessaire dans l'apprentissage.

Entre ces deux visions de l'articulation apprentissage/transfert, il existe quelques propositions intermédiaires. Par exemple, Samson considère le transfert comme un sous-processus, une composante de l'apprentissage¹²⁴. En ce sens, le transfert peut même avoir une influence négative sur l'apprentissage par exemple dans le cas d'un élève qui apprend deux langues simultanément et qui intervertit le vocabulaire de l'une et l'autre langues. Jonnaert et Vander Borgh t partagent aussi cette vision du transfert comme une des composantes essentielles de l'apprentissage¹²⁵. De son côté, Tardif opte pour une « grande intersection commune » entre apprentissage et transfert¹²⁶. C'est dans cette orientation que se situe la présente recherche.

¹²¹ E. Auriac-Peyronnet et A. Descamps (2002) *Affaire non classée! Cahiers pédagogiques*, #408, p. 25.

¹²² Cormier et Hagman, 1987 et Salomon et Perkins, 1989 vont en ce sens

¹²³ D. Bracke, (1998) op. cit., p.133.

¹²⁴ G. Samson, (2003) *Le transfert de connaissances entre les mathématiques et les sciences. Une étude exploratoire auprès d'élèves de 4e secondaire*, Thèse de doctorat inédite, UQTR, p. 52.

¹²⁵ P. Jonnaert et C. Vander Borgh t, op. cit, p. 231.

¹²⁶ J. Tardif, (1999) op. cit., p.63.

Le transfert est en effet considéré ici comme la finalité de l'apprentissage. Mais considérer le transfert comme la fin de l'apprentissage ne doit pas porter à l'envisager, comme de nombreux enseignants et chercheurs l'on fait¹²⁷, comme une phase qui se juxtapose à l'apprentissage une fois que celui-ci est terminé. En fait, pour Mendelsohn : « [...] le transfert doit s'enseigner en même temps que les connaissances de base que l'on souhaite transférer et non après »¹²⁸. Develay va dans le même sens en soulignant que « le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage [...] il est présent tout au long de l'apprentissage »¹²⁹. Conche et Leparoux vont encore plus loin en se demandant : comment le transfert peut-il être optimal si la pédagogie employée ne le pose pas en priorité?¹³⁰

Ainsi, il sera question de transfert à tout moment du processus d'enseignement/apprentissage. Le transfert est partie prenante de l'apprentissage sans toutefois s'y fondre complètement. Cela signifie notamment qu'il peut y avoir apprentissage sans transfert, mais qu'il ne peut y avoir transfert sans apprentissage. En effet, il serait difficile de transférer quelque chose qu'on ne maîtrise pas.

La signification accordée au concept de transfert dans le cadre de cette recherche étant maintenant précisée, il convient de fixer la définition du transfert retenue en commençant par distinguer application, généralisation et transfert et en présentant les prémisses sur lesquelles nous nous appuyons.

2.2.2 L'application, la généralisation et le transfert

Pris dans un sens large, le transfert est considéré par certains comme la réutilisation de connaissances apprises antérieurement; il s'agirait alors en fait d'un type de

¹²⁷ C'est du moins l'avis de Tardif, *ibid*, p.64.

¹²⁸ P. Mendelsohn, (1996), *loc. cit.*, p.18.

¹²⁹ M. Develay (1996) Le transfert qui échappe aux modèles, Dans P. Meirieu et M. Develay, *op. cit.*, p. 20

¹³⁰ V. Conche et L. Leparoux, (2002) En classe de découverte, *Cahiers pédagogiques*, #408, p. 45.

transport¹³¹. Ce transport peut prendre différentes formes. Ainsi, il y a l'application, soit la réutilisation telle quelle d'une connaissance lorsque le sujet est face à une situation devant laquelle il sait comment agir, qui ne lui pose pas de problème¹³². L'application consiste à puiser dans sa mémoire une solution toute faite pour exécuter une tâche qui n'est pas nouvelle pour le sujet. Il n'y a aucun travail de transformation ou de modification à effectuer. Le sujet est à la fois familier avec les domaines d'application et l'objet du transport. L'application est le processus de base, le plus simple des processus de transport des connaissances¹³³. C'est aussi, dans la taxonomie de Bloom, le troisième plus bas niveau d'utilisation du savoir, juste au-dessus de la compréhension et de la connaissance. Un exemple d'application serait donc un élève qui, face à un exercice mathématique connu, applique la solution (ou la règle) qu'il a en mémoire, tout simplement. À la longue, l'application d'habiletés peut devenir un automatisme.

À mi-chemin entre un transport de type application et de type transfert, Del'Guidice propose le transport de type généralisation¹³⁴. Essentiellement, ce qui distingue la généralisation de l'application, c'est la situation cible qui est inconnue du sujet. Faire un transport de type généralisation, c'est étendre à une situation nouvelle une connaissance connue et maîtrisée. En citant un exemple donné par D'Hainault, Del'Guidice parle d'un élève qui généralise quand celui-ci pense à utiliser, pour résoudre des problèmes de calculs d'aires (de terrains, de piscines, etc., de forme carrée) la formule de l'aire du carré¹³⁵. Tout comme pour l'application, Del'Guidice classe la généralisation parmi les processus de transport de niveau 1 : il s'agit simplement d'une réutilisation de connaissances.

Dans cette distinction des types de transport que propose Del'Guidice, le transfert constitue le transport le plus achevé, le « processus supérieur des processus de

¹³¹ J. Del'Guidice, (1996) op. cit.

¹³² D Bracke, (1998) op. cit.

¹³³ Toujours selon l'interprétation de Del'Guidice.

¹³⁴ Ici le terme est propre à Del'Guidice et il ne faut pas confondre avec la généralisation comme étape de la dynamique du transfert dont il sera question plus loin dans cette section.

¹³⁵ J. Del'Guidice, (1996) op.cit , p. 91

transport de connaissances ». En fait, le transfert intervient lorsque, pour répondre à une situation nouvelle, un élève se sert d'une connaissance acquise antérieurement qu'il transforme¹³⁶. Ainsi à l'instar de l'application et de la généralisation, le transfert est un moyen de réutilisation de connaissances, mais en plus il est générateur de nouvelles connaissances.

Ce qui fera en sorte que le processus de transport utilisé par un sujet face à une tâche cible sera soit l'application, la généralisation ou le transfert dépendra essentiellement du caractère novateur, pour le sujet, de la tâche présentée. Ainsi confrontés à une même tâche, il est possible que certains élèves la réussissent en passant par un processus d'application alors que pour d'autres, c'est de transfert qu'il sera question. Tout repose sur la perception que le sujet a de la tâche proposée.

2.2.3 Les prémisses de notre définition du transfert

Tel que souligné précédemment, il est possible de trouver plusieurs définitions du transfert dans les écrits que ce soit en psychanalyse¹³⁷, en psychologie ou en éducation. Comme le souligne Macaulay, il y a une diversité d'opinions considérable à propos des définitions de transfert des apprentissages¹³⁸ et il n'y a de consensus ni à propos du transfert, ni sur les contextes dans lesquels il se manifeste ou la nature des mécanismes qui le sous-tendent¹³⁹. Les définitions sont fortement influencées à la fois par le contexte dans lequel un chercheur évolue et par les clientèles qu'il côtoie.

En survolant les nombreux écrits qui traitent de transfert, il semble impossible de trouver une définition du transfert qui fasse consensus. En fait, plusieurs modèles tentent, chacun à leur façon et en fonction de leur angle d'approche du transfert,

¹³⁶ Ibid

¹³⁷ Dans le cadre de cette recherche il ne sera pas question du transfert dans son sens psychanalytique.

¹³⁸ V. Cree et C. Macaulay, *op. cit.*

¹³⁹ S. Barnett et S.Ceci, (2002) *loc. cit.*

d'en donner une définition. Alors que, dans le passé, les chercheurs logeant à des enseignes différentes défendaient leur vision du transfert parfois avec force, cherchant par exemple à identifier laquelle pouvait devenir la meilleure assise pour des recherches productives¹⁴⁰, en ce début du 21^e siècle la tendance semble être davantage à la réconciliation scientifique¹⁴¹. Il est possible de constater que de plus en plus de chercheurs, du moins dans la francophonie, mettent à profit les recommandations issues des différents courants théoriques dans leur travaux notamment parce qu'ils permettent d'apporter des points de vue complémentaires à la recherche sur le transfert¹⁴².

D'autres, dans la même veine, plaident «[...] pour la prise en compte simultanée de ces éléments qui, historiquement, ont fait l'objet, dans les recherches sur le transfert, de centrations exclusives»¹⁴³. D'autres encore soutiennent qu'il faudra à l'avenir «[...] élaborer de nouvelles manières de mener la recherche sur le transfert d'apprentissage qui tiendraient compte, de manière ingénieuse, à la fois des préoccupations des cognitivistes et des contextualistes».¹⁴⁴ Finalement, dans l'article d'ouverture d'une série étalée sur trois ans que le *Journal of the learning sciences* publiera, Lobato appelle ses collègues chercheurs à transcender l'ère des critiques pour développer de nouvelles approches face au transfert¹⁴⁵.

C'est tout à fait dans cet esprit que la présente recherche s'inscrit. Adopter des points de vue complémentaires ne peut qu'enrichir la compréhension du transfert d'un MPIH du contexte scolaire au contexte hors scolaire en mettant en commun les

¹⁴⁰ Un exemple célèbre est l'échange entre Greeno et Anderson à propos de la façon dont il faut concevoir le transfert et dont plusieurs articles témoignent.

¹⁴¹ J. Anderson, J. Greeno, L. Reder et H. Simon, (2000) Perspectives on learning, thinking and activity, *Educational Researcher*, 29 (4) p. 11-13.

¹⁴² M. Aubé, R. David et P. De La Chevrotière, (2004) op.cit.

¹⁴³ M. Frenay et D. Bédard, (2004) Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert Dans A. Presseau et M. Frenay, (2004) op. cit. p.263.

¹⁴⁴ J. Basque (2004) Le transfert d'apprentissage : Qu'en disent les contextualistes. Dans A. Presseau et M. Frenay, op. cit., p. 72.

¹⁴⁵ J. Lobato, (2006) Alternative perspective on the transfert of learning : History, issues, and challenge for future research, *The Journal of the learning sciences*, vol. 15, no 4, p. 431-449.

particularités de ces différents angles de lecture sans toutefois tomber dans le piège d'un syncrétisme.

Parmi les inspirations privilégiées il y a le modèle contextualiste qui accorde une grande importance au contexte (que ce soit le contexte initial ou le contexte de transfert) en en proposant une vision élargie. Le modèle cognitiviste apporte, pour sa part, un éclairage intéressant à la définition du transfert notamment en décrivant les opérations cognitives du transfert. En effet, bien que le contexte ait un rôle important à jouer dans le transfert, il ne faut pas passer sous silence les actions de l'élève en ce sens. Il est actif dans ce processus. Il convient donc de cerner quelles actions il pose pour réussir un transfert. C'est dans une description faite par Presseau¹⁴⁶, des opérations cognitives du transfert, que nous irons ici puiser. Finalement, le modèle de la « perspective de l'acteur » (*actor-oriented transfer*) élaboré par Lobato¹⁴⁷ complète bien les préoccupations des approches cognitivistes et contextualistes de par la place qu'il accorde à l'élève dans le processus du transfert.

2.2.4 La définition du transfert

Une manière simple de définir le transfert dans le cadre de cette recherche serait la suivante : « Le transfert des apprentissages, c'est la capacité qu'a une personne de réutiliser ses connaissances dans diverses situations de la vie quotidienne »¹⁴⁸. De fait, ce qui fait l'objet de cette recherche, c'est l'utilisation par un élève du primaire d'un MPIH appris en classe dans un contexte hors classe. Dans cette définition, le transfert des apprentissages doit être ici considéré comme un transport dans le sens où Del'Guidice l'entend. Et de la même manière que l'on peut se déplacer du point A au point B en voiture, en bicyclette ou à pied, ce transport peut prendre la forme d'une application, d'une généralisation ou d'un transfert. Cette première définition du

¹⁴⁶ A. Presseau, (1998) *op. cit.*

¹⁴⁷ J. Lobato, (2003) How design experiments can inform a rethinking of transfer and vice versa, *Educational researcher*, vol 32, no 1, pp. 17-20.

¹⁴⁸ Centre d'expertise pédagogique, (2002) AQUOPS

transfert, qui est en fait une définition du transport, n'est donc pas assez précise. Il faut la préciser davantage.

Pour Tardif, : « Le transfert d'un apprentissage fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source. »¹⁴⁹. Avec cette définition, Tardif décrit le transfert sous l'angle de la psychologie cognitive. Il insiste par ailleurs sur les mécanismes et la dynamique du transfert. Toutefois, cette définition ne parle pas du caractère novateur ou non de la tâche source pour le sujet, ni des transformations qui doivent être opérées ou non sur les connaissances ou les compétences.

Dans ce cheminement visant à préciser ce qu'il faut entendre par transfert dans le cadre de cette recherche, la définition proposée par Presseau amène un élément additionnel: celui de la transformation des connaissances entre les tâches source et cible. Ainsi, selon elle,

«[...] le transfert est un processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier (tâche source) sont réutilisées dans un contexte différent (tâche cible) après avoir été mobilisées, combinées différemment puis adaptées. Les buts de cette réutilisation de connaissances peuvent être la construction de nouvelles connaissances, le développement de nouvelles compétences ou l'accomplissement de tâche inédites »¹⁵⁰.

Avec une telle définition, il est clair que le transport dont il est question n'est pas une application ou une généralisation, il s'agit bel et bien de transfert; un transfert qui doit cependant être considéré comme un processus dynamique et non comme une réutilisation statique d'une connaissance. La définition du transfert se précise maintenant de plus en plus, mais il faut encore y ajouter un élément.

¹⁴⁹ J. Tardif, (1999) op. cit., p.58

¹⁵⁰ Presseau avec Brouillette, op. cit, p.53.

Louis Toupin, dans un livre publié en 1995, propose un portrait du transfert des connaissances qui s'applique au contexte de la formation des adultes. Pour cet auteur, il était important de présenter une définition du transfert qui tienne compte de la spécificité du contexte de l'éducation des adultes (que ce soit en entreprise ou non). En effet, pour lui, trop de définitions du transfert et il inclut dans le lot celle de Tardif¹⁵¹ «[...] passe[nt] à côté de l'aspect central de la question du transfert, à savoir qu'une personne en formation perçoit, s'approprie, diffuse et utilise les connaissances qu'on lui propose en les plongeant dans un contexte, en évaluant leur pertinence en fonction du monde personnel ou professionnel qui est le sien »¹⁵². L'importance que Toupin accorde à la perception en fonction d'un contexte qui est propre à chacun dans le processus de transfert s'avère primordiale puisque c'est la lecture qu'un sujet fera d'une situation qui l'amènera ou non à envisager le transfert selon que cette situation a des similarités avec d'autres rencontrées précédemment. À cet égard, Jonnaert souligne que : «[...] les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'apprentissage admettent tous aujourd'hui que l'élève ne travaille jamais sur la situation proposée par l'enseignant mais bien sur la représentation qu'il s'en est construite. Qu'il s'agisse d'une *tâche-source* ou d'une *tâche-cible*, peu importe! C'est sur sa représentation des situations que le sujet travaille et pas sur autre chose. »¹⁵³. Il convient donc de tenir compte de cette représentation dans la définition du transfert. C'est d'ailleurs ce qui amène Lobato à plaider pour une vision du transfert axé sur l'acteur (*actor-oriented transfer*) plutôt que sur l'expert (*traditional transfer*)¹⁵⁴.

Grâce à ces quelques définitions, et aux éléments particuliers que chacune apporte, il est maintenant possible de préciser la définition du transfert qui sera privilégiée tout au long de cette recherche. La définition de Gagnaire introduit les trois éléments

¹⁵¹ J. Tardif, (1992) *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions logiques

¹⁵² Toupin, (1995) *De la formation au métier: savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris, ESF Editeur, p. 15

¹⁵³ P. Jonnaert, (2002) Une notion tenace, *Les cahiers pédagogiques*, no 408, novembre, p. 11, l'italique est dans l'original

¹⁵⁴ J. Lobato, (2003) How design experiments can inform a rethinking of transfer and vice versa, *Educational researcher*, vol 32, no 1, pp. 17-20.

constitutifs d'une définition du transfert : « Le transfert correspond [...] au bricolage qu'effectue un individu, en adaptant ce qu'il a « sous la main », pour agir dans une situation qu'il perçoit nouvelle. »¹⁵⁵

La métaphore du bricolage renvoie d'abord à l'idée de transformation des connaissances présentes dans la définition de Presseau, à savoir qu'un sujet mobilise, combine de nouvelles façons et adapte ses connaissances. Ensuite, lorsque Gagnaire parle de ce qu'un individu a sous la main, il fait référence à toutes les ressources à la disposition du sujet pour agir, ce qui rejoint les préoccupations de Roegiers au regard du concept de compétence. En ce qui a trait au transfert d'un MPIH, ce sont notamment les ressources tels l'attitude historique, la méthode historique et le langage de l'histoire qui sont en cause. Finalement, et c'est ici le troisième élément de la définition du transfert, il y a une action qui se fait dans le but d'accomplir une tâche perçue comme étant inédite pour le sujet. Il s'agit de la tâche cible.

2.2.4.1 L'importance du contexte dans le transfert

L'éloignement de cette tâche cible reste toutefois à préciser et peut se « mesurer » selon différents points de repères. Dans une recension des écrits portant sur le transfert éloigné, Barnett et Ceci répertorient six éléments de contexte pouvant être utilisés pour statuer sur le niveau d'éloignement entre une tâche source et une tâche cible. Il s'agit du domaine disciplinaire, du contexte physique, du contexte temporel, du contexte fonctionnel, du contexte social et des modalités de travail. Le tableau 2.2 présente des exemples, pour chacun des six contextes, de transfert rapproché et de transfert éloigné.

¹⁵⁵P. Gagnaire, (2002) Reconnaître les « bricoleurs »..., *Les cahiers pédagogiques*, no 408, novembre, p. 27.

Tableau 2.2 - Niveau d'éloignement du transfert selon les contextes
(Barnett et Ceci, 2002), n.t.

Contextes	Transfert rapproché ←-----→ Transfert éloigné				
<u>Domaine disciplinaire</u>	Souris vs rat	Biologie vs botanique	Biologie vs économie	Science vs histoire	Sciences vs art
<u>Contexte physique</u>	Même local à l'école	Différents locaux dans l'école	École vs le laboratoire de recherche	École vs maison	École vs la plage
<u>Contexte temporel</u>	Même session	Le jour suivant	Quelques semaines plus tard	Quelques mois plus tard	Quelques années plus tard
<u>Contexte fonctionnel</u>	Deux contextes académiques	Deux contextes académiques mais un non évaluatif	Académique vs remplir une déclaration de revenu	Académique vs un questionnaire informel	Académique vs au jeu
<u>Contexte social</u>	Deux contextes individuels	Individuel vs en paire	Individuel vs petit groupe	Individuel vs grand groupe	Individuel vs société
<u>Modalité du travail</u>	Deux contextes écrits même format	Deux contextes écrits mais de formats différents	Apprentissage dans un livre vs un examen oral	Lecture vs dégustation de vin	Lecture vs travail de menuiserie

Dans leur revue des travaux empiriques ciblant le transfert, Barnett et Ceci ont constaté que, pour la majorité des auteurs, lorsqu'il est question de transfert éloigné seulement un des six contextes est en cause. Par exemple, dans le cas de l'étude de Gick et Holyoak, dont il est souvent question dans les écrits sur le transfert, où les chercheurs demandent à des sujets de transférer une stratégie militaire au domaine médical, seul le domaine disciplinaire permet de dire qu'il s'agit d'un transfert éloigné¹⁵⁶. Pour l'ensemble des cinq autres contextes, tout est très rapproché (tout se passe dans la même pièce, durant la même session et dans les deux cas, il s'agit de poser des questions à l'écrit puis à l'oral de manière individuelle).

¹⁵⁶ Gick et Holyoak, (1980) Analogical problem solving, *Cognitive psychology*, 12, p. 306-355.

Bien que Barnett et Ceci rappellent que la visée de l'éducation est un transfert éloigné sur chacun des trois premiers axes présentés, à savoir le domaine disciplinaire, le contexte physique et le contexte temporel, aucune des recherches répertoriées dans leur étude n'a tenté de mesurer un transfert éloigné dans ces trois contextes simultanément. Ainsi un transfert peut-être considéré comme éloigné dès qu'un de ses contextes l'est.

Le transfert d'un MPIH d'un contexte scolaire à un contexte hors scolaire est donc un transfert éloigné sur la base du contexte physique (de l'école à la maison). En ce qui concerne le contexte disciplinaire, la distance ne saurait être grande puisqu'une compétence ne se transfère qu'à l'intérieur d'une même famille de situations. En ce qui concerne les autres contextes, les distances peuvent être variables.

Ainsi le contexte général de la classe, le contexte que l'enseignant contribue à mettre en place par ses actions et les pratiques sociales au sein d'une communauté sont des éléments dont tiendra particulièrement compte un modèle contextualiste du transfert. Cette préoccupation nous apparaît d'autant plus pertinente que «[...] les contextualistes font [...] reposer fortement le succès du transfert d'apprentissage sur les perceptions de l'apprenant »¹⁵⁷ et que cette vision est cohérente avec la définition de la compétence retenue dans cette étude.

En effet, tout transfert se déroule dans un contexte. Un contexte caractérisé par la culture dans laquelle baigne l'apprenant, laquelle se compose des pratiques sociales de la communauté à laquelle il appartient. De même, le but de l'activité de l'apprenant qui, comme Basque l'explique : « [...] est socialement défini et joue un rôle majeur en ce qu'il incite l'apprenant à porter attention à certaines caractéristiques de la situation plutôt qu'à d'autres »¹⁵⁸, est un autre élément qui va préciser le contexte. Il y a aussi les objets physiques (artefacts) que l'apprenant

¹⁵⁷ Ibid, p.64.

¹⁵⁸ Ibid, p.64 reprenant l'idée de Greeno, More et Smith, 1993.

peut, ou non, utiliser et les personnes, qu'il s'agisse de l'enseignant ou de toute autre personne, qui vont déterminer le contexte.

Bastien souligne de son côté que les recherches montrent que le contexte peut avoir un effet à la fois sur l'évocation des connaissances et sur l'interprétation des situations¹⁵⁹. Deux éléments centraux dans le transfert ou plus précisément dans l'intention de transfert du sujet. Il y a donc une réelle importance du contexte dans le transfert.

2.2.4.2 La place du problème dans le transfert

À l'intérieur de ce contexte l'élève, pour pouvoir éventuellement transférer, doit faire face à un problème. En effet, d'après l'argumentation de Bracke¹⁶⁰, qui souligne à plus d'une reprise, que le transfert débute toujours par la formulation par l'élève d'un problème dans sa mémoire à court terme, il faut que l'élève soit confronté à une tâche qui représente un défi pour lui afin de s'engager dans un processus de transfert. Alexander et Murphy¹⁶¹ vont aussi en ce sens lorsqu'elles soutiennent que les élèves doivent être engagés dans une activité de résolution de problèmes qui a du sens pour eux si on veut que le transfert soit atteint. Tardif, pour sa part, écrit que le transfert des apprentissages est d'autant facilité que les apprentissages ont été réalisés dans un contexte de résolution de problème où, qui plus est, les tâches de résolution de problèmes étaient variées¹⁶².

Le problème est donc essentiel au transfert puisque si la tâche présentée à l'élève ne constitue pas un problème, il appliquera plutôt une solution toute faite, qu'il ira chercher dans sa mémoire, faisant ainsi l'économie d'un processus de transfert plus exigeant que celui d'application. Par ailleurs, il est reconnu que ce qui fait en sorte

¹⁵⁹ C. Bastien, (1997) *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*, Paris, Armand Collin.

¹⁶⁰ D. Bracke, (1998) op. cit.

¹⁶¹ P. Alexander et K. Murphy, (1999) *Nurturing the seeds of transfer: a domain-specific perspective*, *International Journal of educational reseach*, vol 31 (7), p.561-576.

¹⁶² J.Tardif, (1992) *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques

qu'il y a un problème, c'est l'interaction entre un individu et une tâche¹⁶³. Dans cette interaction, la représentation de la tâche par l'individu sera primordiale puisque c'est sur la base de sa représentation de la tâche qu'un individu évaluera si une situation est un problème pour lui.

2.2.4.3 La perception et l'action de l'élève dans le transfert

La représentation de la tâche devient par conséquent un maillon important de la dynamique du transfert du MPIH d'un contexte scolaire à un contexte hors scolaire. En effet, toutes les étapes ultérieures de la dynamique du transfert reposent sur la perception de l'élève. Ainsi l'élève emmagasine et organise la compétence dans sa mémoire en créant des voies d'accès, des passages, en fonction des caractéristiques structurelles perçues de la tâche source qu'il vient de résoudre¹⁶⁴. Cette première étape de l'encodage et de l'organisation en mémoire est fort importante puisque ce sont ces voies d'accès qui vont rendre possible, ou non, un repêchage ultérieur, donc un transfert.

Par la suite, une fois que l'élève se retrouve sur les « voies d'accès » encodées lors de la résolution de la tâche source, il devra mettre en jeu sa capacité à juger à partir de la généralisation et de la discrimination. La généralisation amène l'élève à déterminer quelles conditions sont nécessaires à une réutilisation du MPIH et la discrimination détermine les conditions qui sont suffisantes pour autoriser la réutilisation du MPIH. Si l'équilibre entre les deux (généralisation et discrimination) est atteint au moment du repêchage, alors l'élève fera un transfert. Il devra également discerner adéquatement le but de l'activité, percevoir le savoir en tant

¹⁶³ Cette façon d'envisager le problème comme un but à atteindre pour lequel un individu ne dispose pas de la solution fait généralement consensus chez les auteurs.

¹⁶⁴ C'est du moins la situation idéale qui est visée. Toutefois des recherches comparant novices et experts ont démontré que les experts encodent davantage les situations en fonction des caractéristiques structurelles et les novices en fonction des caractéristiques superficielles. C'est en partie parce que les élèves du primaire sont des novices que les caractéristiques superficielles, ce qui a été présenté comme l'habillage d'une famille de situations, voir section 2.1, seront minimisées dans les tâches sources auxquelles seront confrontés les élèves dans le cadre de cette recherche.

qu'outil et constater une similarité entre les deux contextes (tâche source et tâche cible)¹⁶⁵.

Ultimement, comme le précise Presseau, «[...] c'est en fonction de sa compréhension de la tâche cible que le choix de recourir à une stratégie déjà mobilisée au moment de la réalisation de la tâche source pourra être fait, si l'apprenant juge qu'il s'agit d'un choix judicieux»¹⁶⁶. Ainsi, d'une part, cette compréhension repose sur la compétence antérieurement mobilisée et, d'autre part, elle permet de diriger le repêchage. C'est le contexte, ou plus précisément la perception de celui-ci par l'élève, comme par exemple le fait d'être dans la même famille de situations, qui permettra notamment que soit établie une telle mise en correspondance¹⁶⁷. Or, trop souvent, c'est la vision de l'expert qui prime et qui détermine dans quelle mesure l'apprenant a une « perception adéquate » d'une situation. Lobato et Siebert, pour leur part, remettent en cause cette façon de considérer le transfert et proposent une autre voie, qui est celle de la perspective de l'acteur (*actor-oriented transfer*)¹⁶⁸.

Face aux faibles résultats de transfert obtenus dans une expérience qu'ils ont réalisée avec des élèves de niveau secondaire en algèbre, Lobato et Siebert ont décidé d'avoir recours à une approche alternative du transfert. En effet, puisqu'ils avaient l'intuition que les élèves avec lesquels ils avaient travaillé pouvaient avoir généralisé¹⁶⁹ leurs expériences de la tâche d'apprentissage (tâche source) d'une manière qui n'avait pas été saisie par une approche traditionnelle du transfert, ils ont décidé de changer d'approche. Ainsi, ils en sont arrivés à privilégier une vision du

¹⁶⁵ Ibid, p.66.

¹⁶⁶ A. Presseau, (2004) Quelles interventions pédagogiques qui tirent profit des interactions sociales doit-on poser pour favoriser le transfert de compétences? Dans A. Presseau et M. Frenay, op. cit.

¹⁶⁷ Ibid.

¹⁶⁸ J. Lobato et D. Siebert, (2002) Quantitative reasoning in a reconceived view of transfer *Journal of Mathematical Behavior*, vol 21 p. 87-116

¹⁶⁹ Ici le terme généralisé n'est pas employé dans le sens de la généralisation comme opérations cognitives constitutives du transfert. Dans son article, Lobato utilise le terme anglais « generalized » qui aurait pu être aussi traduit par l'idée plus large de transport. Généralisé a été préféré pour davantage coller au propos original.

transfert axée sur l'acteur (l'apprenant), plutôt que sur l'expert. Essentiellement, il s'agit de prendre le point de vue de l'apprenant pour observer le transfert. Partant de là, ils vont au-delà des interrogations habituelles (Est-ce qu'il y a eu transfert et à quelles conditions?) pour davantage se demander : Quelles relations de similarités sont créées? Comment sont-elles supportées par l'environnement? Le tableau 2.3 présente les grandes lignes de l'approche de Lobato et Siebert face au transfert.

Tableau 2.3 - Bases théoriques d'une vision du transfert axée sur l'acteur. (n.t.)

Dimension	Transfert selon la perspective de l'acteur
1. Définition	La construction personnelle de relations de similarité entre des activités (c.-à.d. voir des situations comme semblables).
2- Perspective	Celle de l'acteur (apprenant).
3- Méthode de recherche	Le chercheur tente de voir l'influence d'activités antérieures sur l'activité en cours et comment l'acteur en arrive à dégager une similarité entre des situations.
4- Question de recherche	Quelles relations de similarités sont créées? Comment sont-elles supportées par l'environnement?
5- Tâche transférée	Le chercheur reconnaît que ce que l'expert considère un trait de surface peut être perçu comme structurellement important pour un apprenant.
6- Localisation des invariants	Le transfert est distribué à travers les plans mental, matériel, social et culturel.
7- Processus de transfert	Plusieurs processus influencent le transfert par exemple l'utilisation du langage, l'assimilation et l'harmonisation des affordances et des contraintes.
8- Métaphore	Une production dynamique du « semblable ».

Adopter cette perspective de l'acteur du transfert ne veut cependant pas dire qu'il faille rejeter tous les aspects de la vision dite traditionnelle. En effet, en envisageant uniquement le transfert du point de vue de l'acteur, sans considérer celui de l'expert, il y a un risque de glisser vers l'autre extrême soit celui de voir du transfert partout. Voilà pourquoi la dynamique du transfert présentée ici, bien qu'elle fasse une place à celle de Lobato, tient aussi compte de l'importance du contexte, notamment des

caractéristiques du problème (ou de la tâche) présentée aux élèves telles qu'identifiées objectivement par l'expert.

À la lumière de ces précisions sur les contextes d'éloignement du transfert, la place du problème et la perception et l'action de l'élève, nous formulons la définition opérationnelle suivante du transfert d'un MPIH : *Il y a transfert d'un MPIH lorsqu'un élève mobilise, en les combinant ou en les adaptant les différentes ressources dont il dispose, vraisemblablement apprises en classe dans le cadre du programme de Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (tâche source), afin d'accomplir une tâche cible, inédite à ses yeux, rencontrée dans un contexte hors classe, mais appartenant à la même famille de situations.*

2.3 L'évaluation du transfert d'un MPIH

La préoccupation de cette recherche pour le transfert d'un MPIH du contexte de la classe au contexte hors classe rejoint une autre thématique très présente en éducation soit celle de l'évaluation des compétences. De fait, c'est en évaluant la compétence à penser historiquement d'un élève, alors qu'il fait face à une situation hors classe, qu'il sera possible de statuer sur le transfert (ou non-transfert) d'un MPIH chez ce même élève.

Évaluer une compétence, c'est chercher à porter un jugement sur une mobilisation intériorisée. Cela signifie, comme l'exprime si bien Le Boterf, que « La compétence réelle d'un sujet est par nature invisible, il faut la *mise en scène* d'une situation d'évaluation pour lui donner une visibilité. La situation d'évaluation c'est l'*épreuve* – au sens photographique du terme – qui permet de *révéler* la compétence réelle. »¹⁷⁰ La compétence n'est pas une entité naturelle que l'on peut observer¹⁷¹, il faut

¹⁷⁰ G. Le Boterf, (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation, p.113 (italiques dans l'original)

¹⁷¹ Ibid.

l'inférer¹⁷². Ainsi, l'observateur (l'évaluateur) aura un rôle déterminant à jouer dans l'évaluation de la compétence puisque « Les compétences ne sont pas des choses qui existent en dehors du jugement que l'on porte sur elles. L'évaluation *nomme* les compétences. »¹⁷³

Pour parvenir à inférer et nommer les compétences, l'évaluateur doit « [...] placer l'élève face à une situation issue de la famille de situations définissant la compétence, et voir comme il s'y débrouille, en analysant ce qu'il produit par rapport à cette situation-problème »¹⁷⁴. Une part de l'évaluation de la compétence portera donc sur le produit fini (qui est visible) et l'autre part sur la capacité de faire appel aux connaissances et aux habiletés, soit le processus (qui est invisible)¹⁷⁵.

Dans le cas d'une compétence à penser historiquement, cet aspect invisible est prépondérant. En effet, contrairement à des compétences comme « écrire des textes variés » ou « concevoir, préparer et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique... », le MPIH ne se manifeste pas par une production tangible, il relève du domaine des idées. Par conséquent, bien qu'il y ait un produit à l'utilisation d'un MPIH, ce dernier s'exprime sous la forme d'une idée, d'un point de vue, d'une interprétation, d'une explication, etc. Certes, il peut aussi être exprimé sous la forme d'un récit, d'une maquette ou d'un tableau, mais cela signifie qu'une autre compétence ou habileté entre en jeu. Il faut donc veiller à véritablement évaluer le MPIH et non le véhicule par lequel il devient tangible.

Pour évaluer un MPIH, il faut vérifier particulièrement que l'individu « [...] **pense de lui-même à utiliser ce qu'il sait et ce qu'il sait faire, et ce, à bon escient** »¹⁷⁶. Est-ce que l'élève utilise ou pense à utiliser des éléments propres au langage de l'histoire, use-t-il d'opérations associées à la méthode historique, adopte-t-il une

¹⁷²G. Scallon, (2004) L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, vol 18, no 1, p.14-20.

¹⁷³G. Le Boterf, (2000) op. cit., p.109.(italiques dans l'original)

¹⁷⁴X. Roegier (2001) op. cit., p.228.

¹⁷⁵G. Scallon, (2004) loc. cit.

¹⁷⁶Ibid., p.16. Le gras est dans l'original.

attitude historique dans la résolution de la tâche ? Dans l'évaluation, il faut être attentif à l'ensemble des manifestations d'un MPIH qui sont mobilisées. Les procédures et comportements développés par l'élève, de même que les réalisations attendues, vont fournir les indicateurs du développement d'une compétence donnée.

De plus, il ne faut jamais perdre de vue le caractère holistique de la compétence. Faut-il rappeler ici que « [...] l'évaluation isolée des composantes ne permet aucune conclusion juste sur le développement de toute compétence »¹⁷⁷. Il est en effet incorrect de considérer l'évaluation de la compétence à penser historiquement dans une logique arithmétique. Scallon et Tardif soulignent, chacun de leur côté, la nécessité de sortir d'un traitement arithmétique des résultats¹⁷⁸. Pour leur part, Lebel et Bélair estiment qu' : « [...] une compétence se développe, s'assume et se qualifie, mais ne se quantifie pas »¹⁷⁹. La démarche dans laquelle l'évaluation du transfert d'une compétence à penser historiquement devra s'inscrire est donc une démarche qualitative.

En plus d'évaluer la compétence à penser historiquement selon une approche qualitative, il faut, tel que Le Boterf le mentionne, privilégier sa singularité. Ainsi, l'évaluateur va chercher à reconnaître le « [...] schème opératoire construit par la personne pour réaliser l'activité prescrite »¹⁸⁰. Dans cette optique, il ne s'agit pas de considérer les manifestations d'un MPIH comme des moules auxquels l'élève doit obligatoirement se conformer, mais plutôt comme des attracteurs. Cela signifie en outre que, bien que l'on puisse prévoir que la maîtrise d'un MPIH prenne la forme de certaines manifestations attendues, d'autres manifestations moins prévisibles peuvent émerger.

¹⁷⁷ J. Tardif, L'entrée par la question de la formation des enseignants : le transfert des compétences à travers la formation de professionnels, Dans P. Meirieu, M. Develay (dir) *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*, Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, 1996, p. 43.

¹⁷⁸ G. Scallon, (2004) loc. cit. et J.Tardif, (2004) Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement (1^{ère} partie) *Pédagogie collégiale*, vol 18, no 1, p.21-26.

¹⁷⁹ C. Lebel et L. Bélair, (2004) Évaluer pour transformer, *Pédagogie collégiale*, vol 18, no 1 p. 29.

¹⁸⁰ G. Le Boterf, (2000) op. cit., p.115.

Ainsi, en envisageant l'évaluation de la compétence sous l'angle de la singularité, on ne dira pas d'un élève qui manifeste différemment la compétence, qu'il ne maîtrise pas le MPIH ou qu'il s'écarte de ce qu'il devrait faire, mais on soulignera plutôt que son interprétation de la compétence est singulière, comme un musicien qui a une interprétation personnelle d'une partition musicale. Cette vision de l'évaluation s'apparente à ce que Jorro appelle l'imaginaire de la construction¹⁸¹. Cela rejoint aussi la perspective de l'acteur dans le transfert qui teinte fortement cette recherche.

2.3.1 La situation d'évaluation

Étant donné que le transfert se fait toujours à l'intérieur d'une même famille de situations, la situation d'évaluation proposée à l'élève doit aussi s'inscrire dans la veine de ce qui a été fait au moment de l'apprentissage. Elle doit être similaire sans être identique, puisqu'on ne peut évaluer de manière valable une compétence en proposant aux élèves une situation d'évaluation en rupture avec ce qu'ils font depuis le début d'une séquence d'apprentissage. C'est ce que Bouhon et Dambroise qualifient de situations isomorphes¹⁸².

De plus, la situation d'évaluation proposée aux élèves doit, tout comme la situation d'apprentissage, être une situation authentique et complexe. Comme l'explique Scallon : « L'accomplissement de tâches complexes ou le traitement de situations-problèmes ou situations-tâches, par l'individu observé, est au cœur de la méthodologie de l'évaluation des compétences. »¹⁸³

Dans le cas d'une situation d'évaluation d'un MPIH, il faut donc que l'élève soit devant une situation ou une tâche problème dont la caractéristique principale est d'être une situation qui demande d'expliquer une réalité sociale. C'est l'habillage qui différenciera la situation d'évaluation de la situation d'apprentissage.

¹⁸¹ A. Jorro, (2000) *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université

¹⁸² Bouhon et Dambroise (2002) op. cit.

¹⁸³ G. Scallon, (2004) loc. cit., p.16.

La situation d'évaluation, dans le contexte de cette recherche, doit par ailleurs être comprise comme une situation d'évaluation « diagnostique » et non comme une situation d'évaluation « d'apprentissage » ou « certificative ». En effet, puisque dans la logique d'une approche par compétence l'évaluation est intégrée à l'apprentissage, les situations d'évaluation « d'apprentissage » deviennent des occasions d'intégrer les connaissances préalablement acquises en provoquant leur mobilisation par l'élève¹⁸⁴. Toutefois, la situation d'évaluation qui doit être mise de l'avant pour évaluer le transfert d'un MPIH n'a pas à contribuer à l'apprentissage de l'élève, bien qu'il soit possible qu'elle le fasse ; elle a pour objectif d'évaluer quelle utilisation d'un MPIH un élève fait à un moment précis, dans un contexte hors classe. En ce sens, il s'agit d'une évaluation faite dans un esprit diagnostique.

2.3.2 Les indices du transfert d'un MPIH

Pour qualifier adéquatement cette utilisation hors classe d'un MPIH par l'élève, et conséquemment son transfert, il importe de préciser les éléments qui permettent de porter un jugement sur le transfert d'un MPIH chez un élève de 10-12 ans, une fois la situation d'évaluation réalisée. Il sera dès lors question des manifestations d'un transfert d'un MPIH et du caractère provoqué ou spontané de ce transfert.

Les manifestations perceptibles servent à statuer sur le transfert ou l'absence de transfert d'un MPIH, d'un contexte scolaire à un contexte hors scolaire. Dans le cadre de cette recherche, il sera possible de repérer ces manifestations lorsqu'un élève explique une réalité sociale dans le contexte hors école. Ainsi, lorsqu'un élève situe la réalité sociale dans le temps, est curieux de ses origines, établit des liens de continuité entre le passé et le présent, fait allusion au langage et à la méthode de l'histoire, etc.¹⁸⁵, nous sommes vraisemblablement en présence d'un transfert d'un MPIH.

¹⁸⁴ Bouhon et Dambroise, (2002) op. cit.

¹⁸⁵ Ces manifestations ont fait l'objet d'une section de ce chapitre, voir section 2.2.

Toutefois, l'appréciation du transfert d'un MPIH ne repose pas uniquement sur le cumul de ces indices. En effet, il faut être vigilant et ne pas oublier, comme le soulignent Maingain et ses collègues à propos des compétences, que les « [...] indicateurs ne sont pas des critères absolus de maîtrise, mais ils donnent des indications à propos de l'exercice d'une compétence qui ne s'y réduit pas »¹⁸⁶. Ainsi, de la même manière que la compétence à penser historiquement ne peut être évaluée uniquement en additionnant ces indicateurs¹⁸⁷ les uns aux autres, l'appréciation du transfert ne se limite pas à l'addition pure et simple des indices perceptibles. En effet, il n'est pas possible d'utiliser uniquement une logique arithmétique pour apprécier le transfert d'un MPIH chez l'élève. C'est l'appréciation générale qui doit être prise en compte.

Plus concrètement, cela signifie que c'est en considérant l'utilisation, ou la tentative d'utilisation, de l'ensemble des ressources constitutives d'un MPIH dans l'explication d'une réalité sociale hors classe par un élève, qu'il est possible d'évaluer le transfert d'une compétence à penser historiquement. Pour faire une telle inférence, deux approches peuvent être retenues.

Il y a d'abord l'approche « compensatoire » dans le cadre de laquelle un élève qui manifesterait cinq des sept manifestations d'un MPIH serait jugé compétent. Celui qui n'en manifesterait que trois serait alors jugé moins compétent. Selon cette approche, l'échec d'un élément est compensé par la réussite d'un autre¹⁸⁸. Appliquée au transfert, cette logique signifie que, plus il est possible de repérer d'indices de transfert dans la résolution d'une situation-problème par un élève, plus l'élève transfère. En outre, cela signifie qu'il n'y a pas de hiérarchisation dans l'ensemble des manifestations, dans laquelle certaines seraient essentielles et d'autres non. Elles sont toutes considérées comme égales.

¹⁸⁶ A. Maingain et al. op. cit., p. 192.

¹⁸⁷ Ici les termes indicateurs et manifestations sont considérés comme des synonymes.

¹⁸⁸ G. Scallon, (2004) loc. cit.

Par ailleurs, il est aussi possible de dire que la maîtrise d'une compétence repose sur certains éléments essentiels (critères minimaux) qui servent à séparer la réussite de l'échec. À ces éléments s'ajoutent les critères de perfectionnement (souvent d'autres éléments non essentiels) qui, une fois la réussite de la compétence établie, servent à déterminer le caractère de perfectionnement de la compétence de l'élève¹⁸⁹. C'est ce que Scallon nomme le modèle « conjonctif »¹⁹⁰. En adoptant cette perspective d'appréciation de la compétence, on décide qu'un élève chez qui plusieurs indices de transfert sont présents, mais à qui certains autres manquent, ne transfère pas nécessairement la compétence. Dans le cas du transfert d'une compétence à penser historiquement, l'appréciation est davantage envisagée selon cette approche conjonctive.

L'élément essentiel afin de pouvoir statuer sur l'utilisation d'une compétence à penser historiquement hors classe et, par conséquent, sur le transfert, est l'allusion au temps. Toutefois, cette allusion au temps peut prendre différentes formes et être perceptible dans différentes manifestations, comme il est possible de le voir dans le tableau 2.4. Ce qui relève de la méthode, du langage ou de la façon d'introduire cette perspective temporelle dans l'explication de la réalité sociale qui est donnée contribuera aussi à caractériser le transfert d'un MPIH.

¹⁸⁹ M. Bouhon et C Dambroise, (2002), *op. cit.*

¹⁹⁰ G. Scallon, (2004) *loc. cit.*

Tableau 2.4 - Les indices de transfert d'un MPIH chez les élèves du primaire de 10-12 ans.

Indices de transfert	Exemples concrets dans le discours des élèves:
Situe le problème ou la réalité sociale dans le temps?	<ul style="list-style-type: none"> - Ça s'est passé avant ma naissance. - C'est en 1900. - Je ne me souviens plus exactement, mais c'est dans l'ancien temps
Est curieux des origines de l'événement?	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis quand est-ce comme cela? - D'où ça vient?
Établit des liens de continuité avec le présent?	<ul style="list-style-type: none"> - C'est parce que les Français étaient les ennemis des Anglais qu'il y a encore aujourd'hui des chicanes entre Français et Anglais.
Envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations à une réalité sociale actuelle ou passée?	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a peut-être eu une guerre ou un événement qui a fait que les choses ont changé. - Avant le linge était différent. - Dans l'ancien temps, on pouvait acheter plus de choses avec 2\$.
Fait allusion à des éléments du langage de l'histoire?	<ul style="list-style-type: none"> - C'est comme pour Jean Talon en NF. - Ce qui se passe me rappelle l'immigration dont on a parlé en classe.
Fait allusion ou utilise des éléments de la méthode historique?	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut vérifier si la description donnée par A est bel et bien valable. - Ceci est un point de vue, ça ne nous donne pas des faits. - On pourrait comparer ces documents. - Il faut voir qui a écrit ce texte et pourquoi.
Fait intervenir le « je », le « eux » et le « ils », « les autres », « nous », etc.?	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les Anglais, ceci était une bonne chose, mais pas pour les Français.
Cherche à tisser des liens entre des événements?	<ul style="list-style-type: none"> - Moi je pense que c'est parce que ...
Met en place des liens de causalité plausible?	<ul style="list-style-type: none"> - Si il y a des églises catholiques ici c'est parce que les premiers à venir ici étaient les colons français qui étaient catholiques.

Tel que souligné précédemment, ces indices ne constituent pas les seuls envisageables. En fait, un peu à l'image d'un patient qui a de la difficulté à définir les caractéristiques d'un médecin compétent, mais qui sait en reconnaître un lorsqu'il le rencontre¹⁹¹, il est possible pour un spécialiste de reconnaître le transfert d'un MPIH même si préalablement il est difficile d'en définir tous les indices avec certitude.

¹⁹¹ C. Lebel et L. Bélair, (2004) loc. cit.

2.3.3 Le caractère provoqué ou spontané du transfert d'un MPIH

Les indices de transfert ne constituent pas les seuls éléments sur lesquels s'appuyer afin d'apprécier le transfert d'un MPIH, il est aussi possible de tenir compte du degré d'autonomie de l'élève dans son utilisation hors classe d'une compétence à penser historiquement.

En effet, comme Meirieu le soulignait, la raison d'être de toute formation est de « rendre les sujets capables d'utiliser *ailleurs et à leur propre initiative* ce qu'ils apprennent »¹⁹²: Ainsi, une des visées de la formation du domaine de l'univers social est d'amener l'élève, même quand il n'y a pas d'allusion au temps, autrement dit d'habillage temporel, à voir la pertinence d'utiliser un MPIH pour établir une mise en perspective qui lui permettra de poser un regard raisonné sur une réalité sociale. Il s'agit de le rendre autonome dans l'utilisation d'une compétence à penser historiquement.

Dans les écrits consacrés au transfert, cette autonomie prend la forme de transfert spontané. Un transfert spontané est effectué à l'initiative de l'élève, qui utilise un MPIH sans qu'il soit directement incité à le faire, que ce soit par une allusion temporelle explicite ou l'intervention d'une tierce personne. Ainsi un élève qui utilise un MPIH dans une situation d'explication de la réalité sociale ne renfermant aucune allusion temporelle sera considéré comme ayant atteint une plus grande autonomie dans l'utilisation d'un MPIH. De la même manière, l'élève qui transfère un MPIH sans qu'un adulte ait eu à attirer son attention sur certaines similarités entre la structure de la tâche qu'il a à exécuter et celle qu'il a déjà faite manifeste de l'autonomie.

Bien que le transfert spontané soit celui recherché, il est aussi possible que le transfert extrascolaire d'un MPIH soit provoqué. Un tel transfert se produit lorsque, à la suite de l'intervention d'une tierce personne (souvent l'enseignant), l'élève est en

¹⁹² P. Meirieu, 1996, Relecture d'une démarche et genèse d'un colloque Dans P. Meirieu, M. Develay (dir) *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*, Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, 1996, p.7. *l'italique est de moi.*

mesure de faire le transfert alors qu'il en était incapable avant cette intervention. Dans le cas du transfert d'un MPIH, cette intervention portera le plus souvent soit sur l'ajout d'une allusion temporelle à la tâche soit sur une mise en évidence des similarités entre la tâche à effectuer et celles qui l'ont déjà été.

2.4 Un environnement pédagogique favorable au transfert d'un MPIH

Historiquement, selon les courants auxquels les auteurs s'identifiaient, les facteurs favorables au transfert ont été regroupés selon qu'ils relevaient de la tâche, des apprenants ou des contextes¹⁹³. Du côté de la didactique de l'histoire, c'est la relation entre l'objet et l'agent qui est davantage au cœur de nos préoccupations. Par conséquent, nous avons orienté notre regard principalement sur les facteurs relevant de la tâche et du contexte, dans ce dernier cas plus précisément sur les pratiques d'enseignement mises en place par les enseignants et ce, à la fois pour ce qui relève du transfert et ce qui relève du développement d'un MPIH.

2.4.1 Les facteurs favorables au transfert qui relèvent de la tâche

Pour favoriser le transfert il est en premier lieu nécessaire que les tâches présentées aux élèves soient équivalentes. L'appartenance de deux tâches à la même famille de situations est une première étape en ce sens¹⁹⁴, mais il doit aussi y avoir une équivalence formelle. L'équivalence formelle signifie que les deux tâches doivent faire appel aux mêmes concepts, notions ou connaissances¹⁹⁵. Ainsi, dans le cadre du transfert d'un MPIH, il est possible d'établir une équivalence entre deux problèmes lorsqu'ils font appel aux mêmes opérations intellectuelles d'un MPIH. La

¹⁹³ M. Frenay et D. Bédard, (2004) op.cit., p.263. P. Alexander et K. Murphy, (1999) op. cit., A. Marini et Genereux, (1995) The challenge of teaching for transfer Dans McKeaough, Lupart et A. Marini, *Teaching for transfer. Fostering generalization in learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-20.

¹⁹⁴ Voir la section 2.1.4 pour une présentation des caractéristiques de la famille de situations d'une compétence à penser historiquement.

¹⁹⁵ Bastien (1987), *op. cit.*

présence de cette même opération en tâche source et en tâche cible fait en sorte que les deux tâches appartiennent à la même famille de situations.

Outre ce facteur lié au paramétrage de la tâche, il y a aussi des facteurs liés à l'habillage qui peuvent jouer un rôle afin de favoriser ou non le transfert. En effet, Bastien a montré, à la fois par ses observations mais aussi en analysant d'autres travaux, qu'il peut exister un important décalage dans la réussite d'un « même » problème, mais dont l'« habillage » a été modifié¹⁹⁶.

Dans une recherche portant sur le transfert chez les enfants de 5 à 8 ans, Daehler et Chen ont pu mesurer l'effet de certains types de traits de surface sur le transfert¹⁹⁷. Ils arrivent à la conclusion que les traits de surface ont une influence sur le transfert, mais plus particulièrement ceux associés à l'objet-but. Lorsque le but ou l'objet de la tâche demandée à l'élève en tâche source et en tâche cible est similaire, les élèves font davantage de transfert et ce même si les protagonistes ou le thème changent. Ainsi un facteur favorable au transfert sera une similarité dans l'objet-but entre deux tâches.

Pour les autres facteurs liés à l'habillage de la tâche, ou aux traits de surface, ils peuvent varier selon le domaine d'exercice du transfert et, de manière générale, plus ils seront similaires plus ils sont susceptibles d'être favorables au transfert. De manière plus spécifique au transfert d'un MPIH, l'allusion temporelle et le thème peuvent aussi devenir des facteurs liés à la tâche qui vont favoriser le transfert. La présence d'une allusion temporelle pourrait ainsi être un facteur favorable au transfert puisque la dimension temporelle est très présente dans le MPIH, notamment par l'attitude historique. Le thème de la tâche pourrait aussi être un facteur favorable si l'élève se le représente comme étant associé à l'histoire.

¹⁹⁶ C. Bastien, (1987) *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*. Paris, PUF.

¹⁹⁷ M.W. Daehler et Z. Chen, (1993), Protagonist, theme, and goal object : effects of surface features on analogical transfer, *Cognitive Development*, 8, 211-229.

2.4.2 Les pratiques d'enseignement

Il sera question des pratiques d'enseignement propices au transfert dans un premier temps, puis nous aborderons les pratiques d'enseignement qui influent plus spécifiquement sur le développement d'un MPIH par les élèves.

2.4.2.1 Les pratiques d'enseignement favorables au transfert

Une tâche judicieusement élaborée n'est toutefois pas, à elle seule, le gage d'un transfert réussi. Il faut que les actions posées par l'enseignant soient, elles aussi, favorables au transfert. En outre, Tardif rappelle qu'une des raisons pour lesquelles on observe si peu de transfert chez les élèves c'est entre autres parce que certains enseignants croient que le transfert est uniquement du ressort de l'élève¹⁹⁸. Or, au contraire, le rôle de l'enseignant est primordial. En fait, comme le note Barth, : « La responsabilité du transfert revient [...] à l'enseignant. »¹⁹⁹. De son côté, Doly souligne «[...] le rôle majeur de la médiation de l'enseignant, entendue du côté du choix d'une organisation conceptuelle, d'une préparation de classe spécifique, de situations d'apprentissage, et de modes particuliers d'intervention »²⁰⁰. Les pratiques d'enseignement mises en place pour favoriser l'apprentissage chez l'élève joueront donc un rôle important puisque «[...] *the manner in which information is learned also affects subsequent transfer* »²⁰¹.

Tâches significatives

Ainsi, il faut d'abord que l'apprentissage se fasse en situation puisqu'une «[...] compétence ne sera véritablement construite et ainsi transférable que si l'élève se l'est véritablement incarnée, c'est-à-dire si elle s'est avérée utile dans l'expérience qu'il a vécue. »²⁰². L'enseignant doit proposer une situation qui est près des

¹⁹⁸ J. Tardif, (1999) op. cit

¹⁹⁹ B.-M. Barth, (2004) Le transfert des connaissances: quels présupposés? Quelles implications pédagogiques ? Dans A. Presseau et M. Frenay, op. cit., p.270.

²⁰⁰ A.-M. Doly, (2002) Métacognition et transfert des apprentissages à l'école *Les Cahiers pédagogiques Savoir, c'est pouvoir transférer?* [En ligne] Accès : www.cahiers-pedagogiques.com/numeros/408/tran.html récupéré le 4 février 2005.

²⁰¹ J. Bransford et D. Schwartz, (1999) loc.cit., p. 63-65.

²⁰² P. Gagnaire, (2002) p.28

élèves²⁰³, elle doit leur paraître utile dans l'expérience vécue²⁰⁴. Pea mentionne que les connaissances et les habiletés doivent être placées dans des contextes fonctionnels (*functional contexts*)²⁰⁵ accordant elle aussi de l'importance à une situation qui présente les informations comme elles pourraient l'être dans la vie quotidienne. De fait, il ne faut pas isoler la situation de sa signification en lui donnant une couleur trop scolaire, ce qui l'éloignerait à ce point de son équivalent dans la vie réelle que tout lien entre les deux serait, sinon impossible, à tout le moins extrêmement difficile.

Les situations d'apprentissage proposées aux élèves doivent, de plus, être contextualisées²⁰⁶. Cela donne, d'une part, une viabilité aux apprentissages en facilitant l'encodage des apprentissages par l'élève²⁰⁷ et, d'autre part, permet à l'élève de bien comprendre ce qu'il fait face à un contexte, à une discipline précise avant de pouvoir transférer ces mêmes acquis. En fait, et bien que cela puisse paraître paradoxal, plus le degré de contextualisation est élevé plus le transfert est susceptible d'être élevé²⁰⁸. À ce propos, Bastien est catégorique : le contexte peut avoir un effet à la fois sur l'évocation des connaissances et sur l'interprétation des situations²⁰⁹.

Une situation contextualisée gagnera aussi à être complète et complexe²¹⁰. Sur ce point toutefois, il faut être vigilant et s'assurer que la complexité de la situation ne

²⁰³ G. Samson, (2002) Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement? *Les Cahiers pédagogiques Savoir, c'est pouvoir transférer?* [En ligne] Accès : www.cahiers-pedagogiques.com/numeros/408/tran.hum récupéré le 4 février 2005

²⁰⁴ P. Gagnaire, (2002) loc.cit., p. 27

²⁰⁵ R. Pea, (1987) loc. cit., p. 655.

²⁰⁶ M. Frenay, (1994) *Apprentissage et transfert dans un contexte universitaire*, thèse de doctorat inédite, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, cité dans Del Guidice, (1996) op. cit., p. 96.

²⁰⁷ N. Brouillette et A. Presseau, (2004) Expérimentation en contexte scolaire d'un modèle axé sur le transfert des apprentissages Dans A. Presseau et M. Frenay, op. cit., p.161-213

²⁰⁸ J. Tardif, (1999), op. cit p. 91, reprenant notamment les propos de Pressley et al. (1995) A transactional strategies instruction Christmas carol Dans McKeough, Lupart et Marini, op. cit, p. 177-214.

²⁰⁹ C. Bastien, (1997) *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*, Paris, Armand Collin.

²¹⁰ M. Frenay et D. Bédard, (2004) op. cit. et J. Basque, (2004) op. cit., p. 68

repose pas sur des détails qui risquent de détourner l'attention de l'élève de l'essentiel ou de la structure de la tâche²¹¹.

Tâches organisatrices

Pour d'autres auteurs, des tâches organisatrices sous forme de résolution de problèmes sont aussi un facteur favorable au transfert²¹². En fait "[...] *information presented in the context of solving problems is more likely to be spontaneously used than information presented in the form of simple facts*"²¹³, d'où l'intérêt de s'en servir pour le transfert. Pour Bracke, ce facteur est d'autant plus essentiel qu'il est impossible qu'il puisse y avoir transfert sans passer par le problème²¹⁴. Le recours à la résolution de problèmes par l'enseignant permet de présenter aux élèves une situation à la fois contextualisée, complète, complexe et assez proche d'un contexte d'utilisation quotidien.

En effet, dans le contexte de la vie quotidienne, les situations auxquelles tout un chacun est appelé à faire face se retrouvent souvent sous la forme de problèmes à résoudre. Les informations ne sont donc pas présentes de manière morcelée, elles sont organisées en un tout cohérent. Il importe donc que la tâche proposée à l'élève ait une cohérence, et ce, même si les contraintes de la pratique quotidienne en classe nécessite de découper temporellement les tâches proposées aux élèves.

Indexation des connaissances

Un autre facteur des pratiques d'enseignement favorable au transfert est l'indexation des connaissances. L'enseignant doit chercher à multiplier les angles d'approche par rapport à un problème, puisque cela contribue à augmenter «[...] *the flexibility with which people can deal with new sets of events* »²¹⁵. Il cherchera à proposer plusieurs tâches associées à une même famille de situations, en faisant varier

²¹¹ Anderson et al. 1997

²¹² J. Tardif, (1999) op. cit.

²¹³ J. Bransford et D. Schwartz, (1999) loc.cit., p. 63-65

²¹⁴ D Bracke, (1998) op. cit.

²¹⁵ J. Brandford et D. Schwartz, (1999) loc.cit.

l'habillage, de manière à développer une flexibilité dans la pensée de l'élève²¹⁶. Voss souligne, quant à lui, que l'enseignant doit mettre l'accent sur l'étude des concepts, des relations et des principes et non sur les faits²¹⁷. De cette manière, il contribue à favoriser les connexions entre les connaissances des élèves et, de ce fait, peut favoriser le transfert.

Métacognition

L'enseignant doit de plus poser des questions à l'élève pour que celui-ci soit en mesure de prendre conscience de ce qu'il sait et de la manière d'agir pour avoir recours à ce savoir²¹⁸. L'enseignant qui cherche à favoriser le transfert mettra aussi l'accent sur la métacognition en amenant les élèves à réfléchir à leurs stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes²¹⁹. Une autre façon de le faire serait d'amener les élèves à discuter entre eux de leurs apprentissages²²⁰.

Modélisation

Il doit aussi explicitement enseigner des manières de transférer²²¹ en plus de montrer clairement où le transfert est sensé se produire²²². De plus, tout ce qui relève davantage du coaching ou plus largement du compagnonnage cognitif²²³, dans lequel l'enseignant se propose comme modèle de penseur et de transféreur pour l'élève, joue un rôle déterminant dans le succès du transfert chez l'élève.

Par ses gestes, l'enseignant peut et doit aider l'élève à échafauder et modéliser son savoir de manière à ce qu'il acquière une plus grande autonomie. Cela peut notamment se faire en explorant les connaissances et compétences antérieures des

²¹⁶ De Ketele, 2001.

²¹⁷ J. Voss, (1987) loc.cit.

²¹⁸ G. Samson, (2002) loc. cit.

²¹⁹ J. Brandsford et D. Schwartz, (1999) loc.cit., p. 63-65

²²⁰ Campione, A. Shapiro et A. Brown 1995 « Forms of transfer in a community of learners : Flexible learning and understanding » dans McKeough, Lupart et Marini, op. cit., p.35-69.

²²¹ G. Samson, (2002) loc. cit.

²²² J. Voss, (1987) Learning and transfert in subject-matter learning: A problem-solving model, *International journal of educational research*, vol 11, p. 607-622.

²²³ Rogoff dont les idées sont reprises par plusieurs autres auteurs Basque, Presseau, Marini

élèves²²⁴ et en validant ou invalidant ces dernières²²⁵. Favoriser le transfert nécessite aussi de proposer plusieurs occasions de recontextualisation aux élèves. Pour y parvenir, il faut que l'enseignant travaille le plus possible en concertation avec ses collègues et planifie d'entrée de jeu des scénarios d'apprentissage qui contiennent des occasions de transfert c'est-à-dire des tâches cibles²²⁶. Afin de favoriser le transfert, il faut aussi que l'élève soit conscient que des transferts sont possibles et il doit oser transférer²²⁷, l'enseignant doit donc le conscientiser à cela.

Toutes ces pratiques d'enseignement, qui s'estomperont au fur et à mesure que l'élève gagnera en expertise et en autonomie²²⁸, permettront à l'élève de développer sa compréhension en profondeur plutôt qu'en surface, en plus de comprendre les événements à un niveau causal plutôt que de simplement les identifier, augmentant du même coup les chances de transfert²²⁹. Ces facteurs encouragent une disposition mentale favorable au transfert chez l'élève.

2.4.2.2 Les pratiques d'enseignement favorables au développement d'un MPIH

Depuis quelques années, à la fois des chercheurs, des didacticiens et des enseignants d'histoire, sont préoccupés par le développement d'une compétence à penser historiquement chez les élèves. Cette préoccupation se traduit par différentes propositions de pistes d'action pouvant être réalisées avec les élèves. Dans une recension antérieure nous avons constaté, à l'analyse d'environ 115 scénarios, qu'il existe une grande variété dans les tâches et intervention pédagogiques proposées pour favoriser le développement d'une pensée en classe d'histoire²³⁰. À travers cet

²²⁴ N. Brouillette et A. Presseau, (2004) loc. cit.

²²⁵ A. Presseau et S. Martineau, (2004) Les savoirs professionnels et les pratiques pédagogiques axées sur le transfert des apprentissages : mise en discours et expériences d'enseignants qui interviennent auprès de jeunes en difficultés Dans A. Presseau et M. Frenay, op. cit., p. 232-233

²²⁶ Presseau et Brouillette, op.cit, p.54.

²²⁷ G. Fourez, (1999) Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes, *Forum-pédagogies*, mai, p. 26-31

²²⁸ C'est ce qu'on appelle le retrait graduel (fading) souvent présent dans les modèles mettant en valeur le compagnonnage cognitif dans la réussite du transfert. M. Frenay et D. Bédard, (2004) op. cit., p.251

²²⁹ S. Barnet et S. Ceci, (2002) loc. cit., p. 616

²³⁰ Martineau et Déry, 2002.

éclatement, il est malgré tout possible de relever certains facteurs qui se veulent favorables au développement d'un MPIH, facteurs qui rejoignent, dans une large mesure, les conclusions émanant des travaux des théoriciens.

Histoire-problème

Plusieurs auteurs proposent que l'histoire soit conçue comme une discipline à résolution de problèmes²³¹. En effet, depuis que Lucien Febvre a écrit que « poser un problème, c'est précisément le commencement et la fin de toute histoire »²³², l'enseignement de l'histoire, où à tout le moins celui qui cherche à développer la pensée chez les élèves, puise abondamment dans une approche par problèmes. Ceux-ci prennent parfois la forme de problèmes historiques présentés directement aux élèves ou de problèmes formulés, soit par l'enseignant ou les élèves, à propos d'une situation du passé.

Pour favoriser le développement d'un MPIH, l'enseignant doit aussi amener les élèves à poser des questions pour aborder les réalités du passé. Ce qui importe c'est de multiplier les occasions de pratique de la pensée²³³ en tentant le plus possible de présenter des tâches complexes, significatives, disciplinaires et qui visent l'intégration des acquis et l'autonomie²³⁴ des élèves. Pour ce faire, l'enseignant travaillera, le plus souvent, dans une logique hypothético-déductive. Toutefois il convient de souligner que d'autres auteurs, quoique moins nombreux, préconisent soit une approche argumentative, empathique ou narrative²³⁵ pour présenter une tâche afin de favoriser le développement d'une compétence à penser historiquement chez les élèves.

²³¹ R. Martineau, (2000) *La pensée historique...*, op. cit., p. 303. W. Parker et J. Jarolimek (1999) *The causes of the Titanic tragedy : a scientific inquiry Social studies in elementary education*, 10^e éd. New York. et R. Duchesne « La crise économique au Québec. La création d'une situation-problème », *Traces*, vol 34, no 3 p. 14-20. notamment pour d'autres références voir R. Martineau et C. Déry, (2002) loc. cit, p.120-121.

²³² Lucien Febvre, 1965, op.cit, p. 22.

²³³ R. Martineau, (2000) *La pensée historique...*, op. cit., p. 305.

²³⁴ J.-L. Jadoulle et M. Bouhon, (2001) op. cit., p. 46.

²³⁵ R. Martineau et C. Déry, (2002) loc. cit.

Travail avec les documents

Une tâche dans laquelle l'élève sera en contact avec des documents est aussi un élément à insérer dans un environnement que l'on souhaite favorable au transfert d'un MPIH. En effet, à la suite des travaux de Wineburg sur les processus cognitifs mis en œuvre dans l'évaluation des documents par les historiens novices et experts, il est apparu important d'attirer l'attention des élèves sur le « *sourcing heuristic* » et la « *corroboration heuristic* »²³⁶. Non seulement pour Wineburg, mais aussi pour Drake et VanSledright, l'accès aux documents et le travail avec ces mêmes documents est une caractéristique que doit rencontrer toute tâche qui vise le développement d'un MPIH²³⁷.

Concrètement l'enseignant doit amener l'élève à manipuler les documents et à en questionner la valeur, il doit donc, d'une part, proposer des tâches aux élèves qui prennent appui sur des documents ou la comparaison d'extraits documentaires et, d'autre part, faciliter le contact des élèves avec des documents autres que le manuel scolaire, souvent l'unique source documentaire au primaire.

Perspective temporelle

Ce qui distingue notamment un MPIH d'autres modes d'organisation de la pensée est, nous l'avons vu précédemment, la perspective temporelle. Pour développer un MPIH chez ses élèves un enseignant doit donc introduire cette perspective temporelle à la fois dans ses actions et les tâches qu'il propose aux élèves. Gustafson insiste particulièrement sur cet aspect et montre bien que la préoccupation pour la perspective temporelle c'est à la fois chercher des liens avec un événement actuel et le passé, s'interroger sur le processus de changement et

²³⁶ S. Wineburg, (1991) Historical problem solving : a study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence *Journal of educational psychology*, 83, mars p. 73-87.

²³⁷ Voir F. Drake, (2002) *Teaching historical thinking*, ED 467 383, p.4. De même que les travaux de VanSledright, dont "What does it mean to think historically...", op. cit.

faire ressortir la continuité²³⁸. Toutes ces avenues gagnent à être fréquentées par l'enseignant qui souhaite développer un MPIH chez les élèves.

L'histoire comme construit

Pour apprendre à penser historiquement aux élèves, l'enseignant doit aussi lui-même être familier avec le MPIH. Plus précisément, cela signifie que l'enseignant doit considérer l'histoire comme un construit, qu'il doit maîtriser la méthode et le langage de l'histoire, en plus de l'envisager comme une discipline et non une matière (*subject*)²³⁹. Ce changement de perspective d'une histoire matière à une histoire discipline fait de la pensée et de la compréhension historique (*historical thinking and understanding*) des processus centraux de la discipline²⁴⁰.

L'histoire est alors présentée comme une interprétation des réalités passées et l'enseignant doit amener les élèves à comparer les différentes interprétations mais aussi à construire leur propre interprétation. Pour ce faire, l'enseignant doit aussi avoir une connaissance des fondements épistémologiques de la discipline. Il doit être un penseur modèle, il doit penser à « cerveau ouvert » afin de guider les élèves dans la construction de leur interprétation, une capacité à construire une interprétation, qu'ils seront éventuellement en mesure de transférer.

Afin de favoriser le transfert d'un MPIH, les enseignants doivent aussi encourager les interactions enseignant/élèves et élèves/élèves. Ces interactions peuvent, par exemple, prendre la forme d'une discussion délibérative (*deliberative discussion*)²⁴¹

²³⁸ Gustafson, (1955), op. cit.

²³⁹ P. Stearns, (1993) *Meaning over memory : Recasting the teaching of culture and history*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.

²⁴⁰ E. Wellman, (2002) *Toward a discipline based reflective thinking process for K-12 students and teachers through on-line discourse and action research*, ED 477 107, p.6.

²⁴¹ L. Nelson et F. Drake, (2001) *Civic intelligence and liberal intelligence in the history education of social studies teachers and students* Dans John, J. Patrick et Robert S. Leming *Principles and practices of democracy in the education of social studies teachers : civic learning in teacher education*, ERIC Clearinghouse for social studies/social science education, p. 135-166

ou d'une communauté d'élèves chercheurs²⁴². En valorisant les échanges, l'enseignant habitue les élèves à échanger à propos de la construction de leur interprétation dans un contexte proche de celui du citoyen qui participe au débat social, mettant ainsi en place un élément potentiellement favorable au transfert.

Transfert

Cela sera possible à la condition que l'enseignant lui-même, ait une volonté explicite d'apprendre à penser aux élèves tout en étant préoccupé par le transfert²⁴³. Il doit, en outre, développer une « intention du transfert »²⁴⁴ chez les élèves. Pour ce faire, il fera des liens entre les tâches présentées en classe et celles que l'élève sera susceptible de croiser dans la vie quotidienne. En outre, pour favoriser le développement d'un MPIH l'enseignant doit présenter l'utilité de l'apprentissage de l'histoire dans la vie citoyenne. À défaut de le faire, les élèves ne développeront pas un MPIH.

À la lumière de ces écrits nous avons retenu, dans le tableau suivant, un ensemble de dimensions de pratiques pédagogiques favorables au développement et au transfert d'un MPIH, issus des facteurs précédemment présentés.

²⁴² P. Seixas, (1993) The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history *American Educational Research journal*, 30 (2) p. 305-324.

²⁴³ R. Martineau, (2000) La pensée historique..., op. cit., p. 305-306.

²⁴⁴ Cette expression est notamment utilisée par Perrenoud. P. Perrenoud, (2000) D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances? Dans J. Dolz et E Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck université, p. 45.

Tableau 2.5 - Dimensions des pratiques d'enseignement favorables au développement et au transfert d'un MPIH

Volet	Dimensions	Descriptions
Pratiques d'enseignement favorables au développement d'un MPIH	Travail avec les documents	L'enseignant met les élèves en contact avec des documents. Il propose aux élèves de travailler avec les documents. Par exemple, il présente des sources contradictoires aux élèves afin de les inciter à évaluer la qualité des sources ou alors il invite les élèves à trouver des documents en lien avec ce qu'ils recherchent.
	Perspective temporelle	L'enseignant cherche à développer chez les élèves une propension à chercher l'origine d'une situation et à établir le lien de continuité entre une réalité passée et une réalité présente.
	Histoire-problème	L'enseignant présente l'histoire comme une discipline à explicitation de problèmes. Il amène les élèves à formuler un problème, des questions pour aborder les réalités passées. Il fait travailler les élèves dans une logique hypothético-déductive.
	Transfert	L'enseignant est préoccupé par le transfert, il fait des liens entre les tâches présentées en classe et des situations de la vie quotidienne dans le but d'amener les élèves à faire de tels liens. L'enseignant présente l'utilité de l'apprentissage de l'histoire dans la vie citoyenne.
	L'histoire comme construit	L'enseignant présente l'histoire comme un ensemble d'interprétations des réalités passées. Il engage ses élèves dans la construction de leur interprétation. L'enseignant encourage la discussion entre les élèves de manière à ce qu'ils confrontent leurs interprétations.
Pratiques d'enseignement favorables au transfert	Tâche significative	L'enseignant propose des tâches qui sont contextualisées et significatives pour les élèves. Il privilégie des modalités (c.-à-d. des contextes, des mises en situations) semblables à ce qui se passe dans la vie quotidienne. L'enseignant privilégie le lien entre la tâche et l'expérience vécue par l'élève.
	Tâche organisatrice	L'enseignant présente les tâches sous forme de situations-problèmes. Il met l'accent sur l'organisation de l'information. Il ne présente pas les informations comme de simples faits isolés les uns des autres.
	Métacognition	L'enseignant questionne l'élève sur ses actions et l'amène à verbaliser ce qu'il fait. Il fait réfléchir l'élève sur ses stratégies d'apprentissage, ses connaissances antérieures et sur la manière de recourir à ce qu'il sait.
	Indexation des connaissances	L'enseignant cherche à multiplier les angles d'approche par rapport à une tâche de manière à favoriser la flexibilité chez les élèves. Il propose plusieurs problèmes de la même famille de situations. Il tente d'amener les élèves à faire des connexions entre leurs connaissances.
	Modélisation	L'enseignant présente explicitement des manières de transférer à ses élèves. Pour ce faire, il montre où le transfert est censé se produire, il fait du compagnonnage cognitif et il pense à cerveau ouvert. Il met en évidence les conditions d'applicabilité d'une tâche à l'autre.

2.5- Les objectifs de recherche

Il convient de clore la présentation des assises théoriques de cette recherche en rappelant la question générale qui la sous-tend. En fait, tout ce travail est rendu nécessaire afin de voir si les élèves transfèrent un MPIH du contexte de la classe au contexte hors classe. Nous avons ainsi défini de manière opérationnelle un MPIH, précisé ses manifestations et les indices du transfert à rechercher. De même, différents travaux nous ont renseignée sur les caractéristiques qu'il importe de retrouver dans un environnement qui se veut favorable au transfert d'un MPIH.

Ce tour d'horizon théorique que nous venons de faire ne clôt pas le questionnement, bien au contraire il l'alimente, nous amenant à formuler nos objectifs de recherche. En lien de cohérence avec ce qui précède, l'objectif général que nous poursuivons est de : *Cerner comment les pratiques d'enseignement influent sur l'apprentissage et le transfert d'un MPIH d'un contexte scolaire à un contexte extrascolaire.* Cet objectif général nous amène à formuler les deux objectifs spécifiques suivants :

- 1- *Reconnaître, chez les élèves, s'il y a transfert d'un MPIH dans l'explication d'une réalité sociale du contexte de la classe au contexte hors classe et identifier les facteurs en jeu dans ce transfert.*
- 2- *Interroger si les pratiques d'enseignement, principalement en univers social, peuvent être liées à ce transfert.*

C'est donc avec la volonté d'atteindre ces objectifs qu'un appareillage méthodologique sera élaboré C'est à cette étape que vous convie le prochain chapitre.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

À la lumière des objectifs de recherche qui viennent d'être ciblés, le chapitre méthodologique présentera l'opérationnalisation des éléments exposés dans le cadre conceptuel. Dans un premier temps, il sera question du type de recherche et des modes d'investigation privilégiés. Cette introduction permettra de bien expliquer l'approche mixte de recherche et les éléments qui la composent. Par la suite, le choix des sujets, l'élaboration et la validation des outils (questionnaire, entrevue et couples tâche source/tâche cible) de même que le déroulement de l'expérimentation seront présentés. Puis, une section sera consacrée au traitement et à l'analyse des données et sera suivie de quelques considérations déontologiques.

3.1 Une approche mixte de recherche

Au cours de la dernière décennie, différents chercheurs en éducation ont plaidé pour plus d'innovation et de créativité en recherche de manière à effectuer la recherche la plus instructive possible¹. Parallèlement, d'autres ont peu à peu commencé à s'intéresser à l'approche mixte de recherche², leurs travaux permettant « ...d'amener le débat sur la question à un niveau plus intellectuel »³. Dans cette foulée, certains auteurs, comme Johnson et Onwuegbuzie, parlent des « *Mixed methods research* »

¹ D. R. Krathwohl, (1998) *Methods of educational and social science research : An intergrated approach*, New York, Addison Wesley Longman. K. J. Pugh et D. A. Bergin, (2005) The effect of schooling on students' out-of-school experience, *Educational Researcher*, vol. 34, no 9, p. 15-23.

² Le terme « approche mixte de recherche », emprunté à Pinard, Potvin et Rousseau, est préférée à celui de « méthodologie mixte » puisqu'il a une connotation plus large et plus conforme à la vision de la mixité qui peut se situer à la fois dans les méthodes ou dans les modèles, comme le soulignent Johnson et Onwuegbuzie. Ces derniers, malgré leur préférence pour les termes « *mixed research* » ou « *integrative research* », utilisent néanmoins le terme plus populaire « *mixed methods* ». Dans la présente recherche, il a été jugé préférable de privilégier le sens recherché plutôt que la popularité de l'expression puisque, dans la recherche au Québec aussi, l'expression « méthodologie mixte » est plus largement utilisée que « approche mixte de recherche ».

³ R. Pinard, P. Potvin et R. Rousseau (2004) Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation, *Recherches qualitatives*, vol 24, pp. 58-80.

comme d'un troisième paradigme de recherche⁴, paradigme qui s'alimente notamment aux bases de la philosophie pragmatique⁵.

Le recours à une approche mixte de recherche répond le plus souvent à une volonté de « maximiser les effets des deux méthodologies » car, comme le rappellent Newman et Benz, « *Neither the qualitative research philosophy nor the quantitative research philosophy encompasses the whole of research. Both are needed to conceptualize research holistically.* »⁶. N'étant pas limité par les seules possibilités d'une approche monométhodologique, le chercheur se donne ainsi les meilleurs outils pour répondre à la question de recherche⁷.

Ainsi, l'approche mixte définie « ...as the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concept or language into a single study »⁸ apparaît comme étant l'approche la plus pertinente dans le cadre de cette recherche. En effet, cette dernière portant sur un objet de recherche qui a été encore fort peu étudié, la combinaison des méthodes qualitatives et quantitatives offrait des perspectives particulièrement intéressantes. L'approche mixte de recherche ouvrant la voie à une multitude de possibilités pour le chercheur, dans lesquelles à la fois le type et le degré de mixité peuvent varier considérablement d'une recherche à l'autre. Le plus souvent, la recherche qui en découle est créative, pluraliste, éclectique et complémentaire⁹ en ce qu'elle permet d'utiliser les résultats provenant d'une méthode pour illustrer, clarifier et améliorer ceux obtenus grâce à une autre méthode.

⁴ R. B. Johnson et A. J. Onwuegbuzie (2004) Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, vol 33, no 7, pp.14-26.

⁵ Par exemple, Johnson et Onwuegbuzie s'inspirent pour élaborer leur conceptualisation de la méthodologie mixte des pragmatistes que sont Peirce, James et Dewey.

⁶ I. Newman et C.R. Benz, (1998) *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*, Carbon dale, Illinois, Souther University Press, p.20

⁷ Johnson et Onwuegbuzie (2004) *loc. cit.*

⁸ *Ibid*, p.17.

⁹ *Ibid*.

Bien que cette complémentarité constitue ici un motif suffisant pour justifier le recours à cette approche, il n'est pas le seul. Greene, Caracelli et Graham font ressortir quatre autres motifs qui peuvent inciter le chercheur à recourir à ce type de méthodologie : la triangulation, l'initiation, le développement et l'expansion¹⁰. Dans la présente recherche, la volonté de contribuer à l'élargissement du spectre des recherches ciblant le transfert d'un MPIH et les pratiques d'enseignement, c'est-à-dire l'expansion, a également motivé ce choix méthodologique.

Parmi les auteurs qui tentent de contribuer à la réflexion entourant une approche mixte de recherche, Johnson et Onwuegbuzie, ont cherché à donner une véritable identité à l'approche mixte de recherche, en proposant notamment un modèle en huit étapes qui visent à encadrer de telles recherches. Ces étapes sont les suivantes :

- 1- Déterminer la question de recherche
- 2- Déterminer si une approche mixte est appropriée
- 3- Sélectionner le design et le degré de mixité
- 4- Faire la collecte de données
- 5- Analyser les données
- 6- Interpréter les données
- 7- Légitimer les données
- 8- Conclure et rédiger le rapport final

Dans la perspective de ces chercheurs, il importe que le choix d'une approche de recherche mixte soit un choix raisonné et bien documenté. En effet, la combinaison de diverses méthodes n'est en rien aléatoire : elle se doit de répondre à des objectifs précis. Dans les prochaines pages, nous décrirons la combinaison méthodologique privilégiée (étape trois du modèle de Johnson et Onwuegbuzie), à la fois pour la collecte et l'analyse de données, en explicitant les raisons qui ont motivé ces choix. Il ne s'agit pas, cependant, de faire le survol de l'ensemble des approches qu'il

¹⁰ J. C. Greene, V. J. Caracelli et W.F. Graham, (1989) Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11, p. 255-274.

aurait été possible de privilégier - à lui seul ce travail aurait pris trop de place - mais bien de cibler les approches considérées et d'expliquer pourquoi elles ont été choisies. Au terme de cet exercice, il sera possible de présenter le design spécifique de cette recherche selon une approche mixte.

3.2 La collecte de données : une combinaison d'approches

Vu les deux objectifs de cette recherche, la collecte de données se fera selon deux axes. D'une part, l'axe portant sur l'évaluation du transfert d'un MPIH d'un contexte scolaire à un contexte hors scolaire chez les élèves, qui renvoie au premier objectif spécifique. D'autre part, l'axe portant sur l'identification des pratiques d'enseignement en classe lequel couvre le second objectif spécifique. Pour chacun de ces axes, différentes modalités de collecte de données seront combinées.

3.2.1 L'évaluation du transfert d'un MPIH

Dans le vaste champ des études sur l'évaluation du transfert, la gamme de méthodologies utilisées dans les recherches depuis maintenant plus de 100 ans est fort variée¹¹. Ce corpus est, entre autres, constitué de deux grands types d'études : les études réalisées en laboratoire¹² et celles menées sur le terrain¹³. Nonobstant le lieu de l'étude, les méthodes demeurent relativement similaires puisque, dans tout mode de collecte de données visant la mesure du transfert, il doit nécessairement y avoir une tâche source et une tâche cible. C'est ce qui entoure ces tâches qui est sujet à variation.

3.2.1.1 La tâche cible

L'évaluation du transfert d'un MPIH d'un contexte de classe à un contexte hors classe constitue un véritable défi étant donné les difficultés méthodologiques

¹¹ Pour une présentation de quelques-unes des méthodes utilisées voir S. Barnett et S. Ceci, (2002) When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer, *Psychological Bulletin*, 128(4), p. 612-637.

¹² L'étude de Gick et Holyoak, (1980) représente bien ce type d'étude.

¹³ L'étude de Fong et al. (1986) représente bien ce type d'étude.

inhérentes à la mesure de ce type de transfert. En effet, les clientèles n'étant plus captives comme dans un local de classe il devient difficile de les joindre. Dans les faits, bien peu d'études ont porté sur le transfert d'un contexte scolaire à un contexte hors scolaire. Le plus souvent, les lieux de transfert étaient d'une matière académique à une autre¹⁴, à l'intérieur d'une même discipline¹⁵ ou d'une année à une autre¹⁶. Dans tous ces cas, la tâche cible avait une couleur très scolaire et était présentée à des classes ou à des élèves alors qu'ils étaient à l'école pendant les heures de classe. Il y a bien des recherches portant sur le transfert de l'école au travail¹⁷ mais encore une fois la clientèle est captive (sur le lieu de travail) en tâche cible. D'autres recherches, portant sur le transfert, ne se déroulaient pas en contexte scolaire ou de travail, mais plutôt dans un contexte de « laboratoire »¹⁸. Toutefois, la parenté des procédures de ces recherches avec celles du contexte scolaire nous amène à les regrouper dans la même catégorie. Ce faisant, il reste bien peu d'exemples de recherches desquelles nous pouvons nous inspirer pour étudier le transfert extrascolaire.

Toutefois, l'une d'entre elles est la recherche de Giroux¹⁹. Dans son étude portant sur le transfert des habiletés de coopération apprises en classe, elle a utilisé le contexte d'une activité parascolaire en le considérant comme un contexte hors classe, c'est-à-dire, un contexte dénué d'intention d'enseigner et d'apprendre. Cette méthodologie est intéressante lorsqu'il s'agit d'évaluer le transfert de comportements visibles comme les habiletés de coopération, mais dans le cas d'un MPIH, qui se manifeste principalement par le discours, elle perd son intérêt. De plus, il faut

¹⁴ G. Samson, (2003), op.cit.; D. R. Lehman, R.O. Lempert et R. E. Nisbett, (1988) The effects of graduate training on reasoning. Formal discipline and thinking about everyday-life events, *American Psychologist*, 43 (6), p. 431-442.

¹⁵ J. Lobato, (2003); loc.cit.; N. Brouillette, (2001); loc.cit.; A. Pesseau, (1998); op. cit.; J. Del'Guidice, (1996), op. cit.

¹⁶ Z. Chen et D. Klarh, (1999) All other things being equal: Acquisition and transfer of the control of variables strategy, *Child development*, 70, p. 1098-1120.

¹⁷ T. Tuomi-Grohn et Y. Engestrom (eds) (2003) *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*, Amsterdam, Pergamon.

¹⁸ M. L. Gick et K. J. Holyoak, (1980) Analogical problem solving, *Cognitive Psychology*, 12, p. 306-355.

¹⁹ D. Giroux, (2001) Le transfert en contexte parascolaire des habiletés de coopération apprises en classe, mémoire de maîtrise UQÀM.

rappeler que le transfert hors classe auquel nous nous intéressons est en fait un transfert hors école. Le fait de questionner les élèves lors d'une période libre, à l'heure du midi ou lorsqu'ils sont au service de garde, ne constitue pas une situation hors scolaire puisque les élèves sont toujours dans l'école. Il devenait donc difficile de reproduire la méthodologie utilisée par Giroux.

En regardant du côté des États-Unis, il est toutefois possible de trouver, en la recherche de Fong, Krantz et Nisbett²⁰, une des rares explorations d'un transfert dans l'environnement domestique²¹, Pugh et Bergin rappelant même que le travail de Fong et de ses collègues est un exemple « *clever* »²² de recherche étant donné les « considérables défis méthodologiques liés à l'investigation de l'influence des apprentissages en classe sur les expériences hors classe. »²³.

Dans un des volets de leur recherche portant sur le transfert des acquis effectués dans le cadre d'un cours de statistique, Fong et ses collègues ont interrogé des étudiants universitaires à l'aide d'un questionnaire auquel ils devaient répondre à la maison, et prenant les traits d'un sondage téléphonique à propos des sports. Il était possible de répondre aux questions soumises en faisant référence soit à un raisonnement statistique, soit à une explication plus générale. Cette méthode avait été retenue, car elle permettait de vérifier si un cours de statistique pouvait avoir un effet sur le raisonnement à propos de problèmes de tous les jours dans un contexte extérieur à celui de la formation.

Étant donné la parenté de cet objectif avec le premier objectif spécifique de notre recherche, à savoir la reconnaissance chez les élèves du transfert d'un MPIH dans l'explication d'une réalité sociale du contexte de la classe au contexte hors classe, nous avons cru bon de nous inspirer de cette méthodologie. En reprenant la

²⁰ G. T. Fong, D. H. Krantz et R. E. Nisbett, (1986) The effects of statistical training on thinking about everyday problems, *Cognitive Psychology*, 18, p.253-292.

²¹ S. Barnett et S. Ceci, (2002), loc.cit.

²² Pugh et Bergin, loc. cit. p.21.

²³ N.t. “*considerable methodological challenges to investigating the influence of in-school learning on out-of-school experience*” Pugh et Bergin, (2005) loc. cit. p.20.

méthode utilisée par Fong et ses collègues, il semblait possible de questionner l'élève alors qu'il était à son domicile et, par conséquent, sans que l'activité ne revête les traits d'un exercice scolaire (comme, par exemple, l'exercice papier-crayon). Ce point nous semblait primordial puisque nous voulions interroger l'élève au moment où il était à la maison à s'affairer à des tâches très peu semblables à ce qu'il fait en classe, dans le contexte de sa vie de tous les jours. Et c'est précisément ce type de transfert que notre recherche souhaitait documenter.

Cette méthode présentait toutefois certaines limites. D'une part, Fong et ses collègues questionnaient des étudiants de niveau universitaire alors que ceux d'âge primaire ne sont pas aussi à l'aise avec la formule du sondage, ce qui aurait pu limiter leur propension à répondre. De plus, la formule du sondage fait le plus souvent appel à des choix de réponses ou nécessite des réponses brèves, ce qui ne correspondait pas au type de réponses attendu dans le cadre de notre recherche. D'autre part, la distance créée par le téléphone pouvait rendre impossible la création d'un lien significatif avec l'élève alors même que des chercheurs suggèrent que ce lien est primordial lors d'entretiens avec des enfants²⁴. De plus, le contexte de la maison risquait, lors de l'entretien téléphonique de déconcentrer l'élève et, par ricochet, de l'empêcher de donner des réponses porteuses d'indices d'utilisation d'un MPIH.

Malgré ces réserves nous avons retenu la formule de l'entrevue individuelle téléphonique non seulement parce qu'elle est un des rares moyens facilement accessibles et permettant de rejoindre les élèves à la maison pour réaliser la tâche cible dans un contexte hors scolaire, mais aussi parce qu'il a été démontré qu'il n'y a que peu de différences entre des entrevues menées face à face et des entrevues menées par téléphone, si elles sont menées dans les règles de l'art²⁵.

²⁴ G. Boutin, (1997) *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy, PUQ

²⁵ Schwartz et al. (1998) cité dans R. A. Singleton et B.C. Straits (2002) *Survey interviewing*, dans J. F. Gubrium et J.A. Holstein, *Handbook of interview research, context and method*, p. 69.

3.2.1.2 La tâche source

Il peut paraître paradoxal de fonctionner à rebours, mais il était plus facile d'arrimer le mode de collecte de données de la tâche source à celui de la tâche cible que l'inverse, d'abord, parce que le choix d'un mode de collecte de données pour la tâche cible est beaucoup plus contraignant que le choix d'un mode de collecte de données pour la tâche source, et ensuite, parce qu'il fallait s'assurer de minimiser les paramètres « d'éloignement » autres que le lieu (scolaire contre hors scolaire)²⁶.

Ainsi, bien que dans le cadre de diverses recherches portant sur le transfert, les tâches sources soient le plus souvent présentées aux sujets sous la forme d'exercices papier-crayon, le contraste entre une entrevue (tâche cible) et un exercice papier-crayon (tâche source) aurait été tel qu'il aurait pu constituer un obstacle important au transfert. En effet, il fallait s'assurer le plus possible que les contextes autres que le contexte physique relèvent du transfert rapproché²⁷. D'entrée de jeu, il a donc fallu privilégier l'entrevue individuelle avec l'élève comme mode de collecte de données pour la tâche source afin de s'assurer que la parenté dans le mode de collecte de données laisserait toute la place à la distance scolaire/hors scolaire.

C'est donc à travers deux séries d'entrevues individuelles que le transfert a été mesuré tel que le montre le tableau 3.1. Une première, effectuée en personne dans le cadre scolaire, a servi à présenter les tâches sources. Une deuxième, réalisée par téléphone alors que l'élève était à la maison, a servi à présenter les tâches cibles. De plus, afin de mieux cerner les liens (rapprochements ou similitudes) établis par chaque élève entre la tâche source et la tâche cible, quelques questions complémentaires accompagnaient la tâche cible. L'analyse des réponses obtenues combinée à l'analyse des tâches sources et cibles nous ont ainsi permis d'affiner notre compréhension du transfert.

²⁶ Pour un rappel de ces paramètres d'éloignement vous pouvez retourner voir le tableau 2 du chapitre 2 présentant les cinq contextes d'éloignement selon Barnett et Ceci.

²⁷ Pour un rappel des autres contextes voir la taxonomie de Barnett et Ceci présentée au tableau 2.2 page 69.

Tableau 3.1 - Modalités de collecte retenues pour l'évaluation du transfert d'un MPIH

Développement d'un MPIH	Transfert d'un MPIH
En personne Contexte scolaire	Par téléphone Contexte domestique (à la maison)
Entrevue individuelle avec l'élève au cours de laquelle il doit compléter des tâches sources	Entrevue individuelle avec l'élève au cours de laquelle il doit compléter des tâches cibles

À ces choix des modalités de mesure du transfert se sont greffés les choix des modalités retenues pour identifier les pratiques d'enseignement. La prochaine section s'intéressera aux raisons qui ont motivé ces choix.

3.2.2 L'identification des pratiques d'enseignement

En lien avec le second objectif spécifique poursuivi, il apparaissait crucial d'identifier les pratiques d'enseignement principalement en univers social de manière à voir si elles sont liées au transfert d'un MPIH. Au cours des dernières années, différentes méthodes ont été utilisées pour l'étude des pratiques d'enseignement, allant de l'entretien à l'observation en passant par le questionnaire et les instructions au sosie. Plus récemment, Genelot et Tupin ont plaidé pour une alliance des approches qualitatives et quantitatives de manière à mieux évaluer l'efficacité de certaines pratiques d'enseignement, et ce, malgré les difficultés méthodologiques que cela comporte²⁸. Ce même plaidoyer est repris par Lenoir pour qui l'étude des pratiques d'enseignement, particulièrement lors de la phase interactive de l'enseignement, « [...] implique de recourir à des regards croisés, à la confrontation entre différents angles d'analyse et à leur combinaison »²⁹.

Dans les travaux qui s'intéressent aux pratiques d'enseignement, deux grandes avenues sont privilégiées pour y avoir accès. D'une part, il y a les pratiques

²⁸ S. Genelot et F. Tupin (2003) Dynamiques de classe et efficacité scolaire, *Les dossiers des sciences de l'éducation, De l'efficacité des pratiques enseignantes?* No 10, 2003, p.109-130.

²⁹ Y. Lenoir, (2005) Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, no 14, p.6.

constatées où un tiers fait état des pratiques d'un enseignant selon ce qu'il perçoit³⁰, et d'autre part, les pratiques déclarées où l'enseignant lui-même présente et décrit ses pratiques, que ce soit à travers une entrevue, un journal de bord ou un questionnaire³¹. Clanet suggère de son côté qu'il n'existe pas de hiérarchie entre les deux approches et qu'il faut davantage les envisager dans une relation de complémentarité³². Nous avons donc choisi de combiner ces deux approches de manière à obtenir un portrait réaliste des pratiques d'enseignement potentiellement favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH que mettent en œuvre les enseignants. Cela aura permis de minimiser les limites propres à chacune, tout en sachant que la pratique de l'enseignant n'est jamais pleinement accessible à l'analyse quelle que soit l'approche retenue, comme le soulignent Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée et Hassani³³.

3.2.2.1 Les pratiques constatées

Dans le cadre de cette recherche, il était important de savoir à quelles pratiques les élèves ont été exposés, car nous voulions interroger si les pratiques d'enseignement, notamment en univers social, sont en cause dans le transfert d'un MPIH d'un contexte scolaire à un contexte hors scolaire. En privilégiant d'abord les pratiques constatées, nous voulions rendre compte de ce qui s'était réellement fait en classe, et non ce que l'enseignant souhaitait faire.

³⁰ Un exemple de cette façon de faire est la thèse de G. Pambianchi, (2003) *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes*, Thèse non publiée UQAM

³¹ Les deux travaux suivants en sont de bons exemples: R.E. Gross, (1977) The status of social studies in the public schools of the United States: facts and impressions of a national survey, *Social Education*, 41, 194-200, 205; P.R. Rulon et D.C. Lubick, (1982) The status of history in American independent secondary schools: A survey, *The history teacher*, 15, 243-254.

³² J. Clanet, (2005) Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement: Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, no 14, p.13.

³³ P. Maubant, Y. Lenoir, S. Routhier, A. A. Oliveira, V. Lisée et N. Hassani, (2005) L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol 14, pp.61-75.

L'accès aux pratiques constatées pouvait se faire par différents moyens. Il était en effet possible de recourir à l'observation « en différé » dans laquelle l'enseignant est filmé³⁴ ou à l'observation directe, alors que l'observateur est présent dans la salle de classe³⁵. Dans les deux cas, l'observation devait être surtout orientée vers la description d'une pratique au moment où elle se présentait. Or, dans le contexte de l'enseignement primaire, il était difficile pour un observateur d'être en classe au moment précis où une pratique était susceptible d'émerger car, contrairement au contexte de l'enseignement secondaire où chaque période d'enseignement disciplinaire est clairement définie dans l'horaire de l'élève, les enseignants du primaire sont des généralistes et sont donc davantage libres de décider à quels moments de la semaine ils veulent insérer les périodes consacrées à l'enseignement des disciplines de l'univers social.

De plus, bien que la plupart des enseignants du primaire planifient leur horaire pour la semaine, il arrive fréquemment que, pour une raison ou une autre, cet horaire soit modifié à la dernière minute³⁶. Afin de bien observer tous les moments consacrés à l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social, il aurait fallu s'assurer de la présence permanente d'un observateur en classe sur une période assez longue. En outre, cette avenue ne nous semblait pas réaliste dans le contexte où plusieurs enseignants devaient être observés.

Une autre des difficultés liées à l'observation différée ou directe pour avoir accès aux pratiques d'enseignement relevait de la transversalité des pratiques d'enseignement au primaire. En effet, une observation des pratiques d'enseignement lors des moments consacrés à l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social suppose que les pratiques favorables au transfert et

³⁴ Pour un exemple d'utilisation de cette méthode voir S. Turcotte, (2005) *L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique : analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire*. Thèse non publiée, UQAM., p. 95.

³⁵ Voir la thèse de Pambianchi pour un exemple. G. Pambianchi, (2003) *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes*, Thèse non publiée UQAM

³⁶ Lors d'une phase préliminaire d'observation à l'automne 2005 dans trois classes de 3^e cycle de la couronne nord de Montréal, nous avons dû faire face à cette difficulté.

celles propices à l'apprentissage d'un MPIH soient uniquement présentes à ces moments précis. Or, il semblait probable que ces pratiques, en particulier celles favorables au transfert, ne se retrouvent pas uniquement lors des moments ciblés, mais soient plutôt réparties tout au long des semaines de classe, ce qui en compliquait l'observation. La présence continue du chercheur était donc une option, mais dans le contexte de cette étude elle s'avérait irréaliste.

À ces difficultés particulières à l'objet de cette recherche s'ajoutaient celles plus générales relatives aux questions d'ordre déontologique, telles la nécessité d'avoir l'autorisation de tous les parents pour pouvoir filmer les élèves d'une classe. Des contraintes financières limitaient aussi la durée des séquences pouvant être filmées et la taille de l'échantillon des enseignants. En outre, ces derniers se sachant observés pouvaient, par ailleurs, avoir des comportements différents de ceux adoptés habituellement avec les élèves. Étant donné les limites associées à l'observation ponctuelle directe ou en différé par un chercheur, il fut retenu de recourir à l'observation par les élèves.

À titre de destinataires de l'enseignement, les élèves sont aux premières loges pour apprécier ce que fait leur enseignant et donc pour offrir une bonne description de ce qui se passe dans leur classe³⁷. Certains auteurs recommandent même de recourir au point de vue de l'enfant quand il s'agit de cerner les effets d'une intervention³⁸. En outre, pour Flick et Dickinson, questionner les élèves sur ce qui se passe en classe permet d'avoir accès à une fenêtre beaucoup plus large sur les pratiques d'enseignement que lors de la simple observation³⁹. De plus, en faisant appel aux élèves comme observateurs, nous allions de l'avant avec cette idée que la perception des élèves joue un rôle important dans l'apprentissage. En effet, nous ne

³⁷ Flick et Dickinson, (1997) *op.cit.*

³⁸ Ces auteurs sont notamment Taylor, L., H. Alderman et N. Kaser-Boyd (1984) « Perspectives of children regarding their participation » *Psychoeducational decisions, professional psychology : Research and practice*, vol 15, no 4, p. 882-894 et Smith, D.C., H. S. Alderman, P. Nelson, L. Taylor et V. Phares (1987) Student's perception of control at school and problem behavior and attitudes, *Journal of school psychology*, vol 25, no 2, p. 167-176. Cités dans G. Boutin (1997) *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses de l'université du Québec.

³⁹ Flick et Dickinson (1997) *op.cit.*

voulions : « pas perdre de vue que les effets escomptés [des pratiques d'enseignement] passent aussi par une perception juste de l'élève de ce que nous voulons cibler auprès de lui »⁴⁰. L'ensemble de ces raisons, combiné à ce souhait d'ouvrir de nouveaux horizons à la recherche en didactique de l'histoire, nous a donc incitée à opter pour une observation des pratiques par les élèves.

Comme le rappelle Allaire : « En recueillant les réponses verbales d'un sujet à des questions, le chercheur n'observe pas lui-même les comportements ». Il demande plutôt au sujet de « livrer le fruit de ses observations »⁴¹. C'est exactement ce que nous avons fait avec les élèves. Nous leur avons demandé s'ils avaient « observé » certaines pratiques chez leur enseignant et à quelle fréquence.

Quant à la fiabilité de l'élève comme observateur des pratiques d'enseignement, plusieurs auteurs la confirment notamment Flick et Dickinson qui, dans une étude portant sur l'enseignement des sciences aux niveaux primaire et secondaire, n'ont noté que très peu de cas où l'information donnée par les élèves sur les pratiques n'était pas cohérente avec les intentions de l'enseignant⁴². Ils ont donc conclu à la fiabilité de l'élève comme observateur. Plus près de nous, Bowen, Chouinard et Janosz, ont distribué, à des élèves de la 4^e à la 6^e année du primaire, un questionnaire portant sur différentes dimensions de la vie à l'école (incluant les pratiques éducatives des adultes) et concluent à la faisabilité d'une telle approche⁴³. Une pratique similaire a aussi été utilisée par Martineau et Provost dans le cadre de leur recherche respective, bien que dans ces cas les élèves interrogés étaient au secondaire⁴⁴.

⁴⁰ F. Bowen, R. Chouinard et M. Janosz (2004) Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 30, no 1, P. 67.

⁴¹ D. Allaire (1988) Questionnaire : mesure verbale du comportement dans *Fondements et étapes de la recherche en psychologie*, p.230.

⁴² L.B. Flick et V.L. Dickinson (1997) Teacher intentions, teaching practice, and student perceptions of inquiry-oriented teaching. Paper presented at the Annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Illinois, ERIC ED407 254, p.15.

⁴³ F. Bowen et al.(2004) *loc. cit.*, p. 49 à 70.

⁴⁴ R. Martineau, (1999) *op.cit.* et C. Provost, (2006) L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire : étude des procédés de formation de l'identité collective, Mémoire de maîtrise UQAM

Dans les quatre études qui viennent d'être citées, c'est par le biais d'un questionnaire que les élèves ont été interrogés sur les pratiques de leur enseignant. Il s'agissait soit de questions ouvertes, faisant l'objet d'une analyse qualitative (Flick et Dickinson), soit de questions fermées, faisant l'objet d'une analyse quantitative (Bowen et al.; Martineau et Provost). C'est cette dernière avenue que nous avons privilégiée.

3.2.2.2 Les pratiques déclarées

Puisque les élèves ne sont pas toujours en mesure de déterminer *de visu* l'ensemble des pratiques de leur enseignant, et à plus forte raison pour la part qui relève de l'intention et de la préparation, il s'avérait nécessaire d'en compléter le portrait. C'est ce qu'a permis l'utilisation de l'analyse des pratiques déclarées par les enseignants.

Comme Martineau le rappelle, pour favoriser le développement d'un MPIH chez ses élèves, l'enseignant doit d'abord en faire un objectif explicitement poursuivi⁴⁵. Par ailleurs, des recherches en didactique de l'histoire ont démontré que les intentions et les buts attribués par l'enseignant à l'enseignement de l'histoire ont un très grand impact sur sa pratique en classe⁴⁶, tout comme sa vision des sciences sociales (*social sciences*) ou de l'histoire⁴⁷. De même ressort, dans les écrits portant sur le transfert, l'importance de l'intentionnalité du transfert dans la préparation de l'enseignement⁴⁸.

Ainsi, les facteurs favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH ne sont pas uniquement de l'ordre de ce qui peut être constaté par l'élève. Comme le soulignent Clot, Faïta, Fernandez et Scheller : « [...] le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se

⁴⁵ R. Martineau, *op. cit.*

⁴⁶ K. Barton et L. Levstick, (2004) *Teaching history for the common good*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates; S. van Hover et E. Yeager (2005) "I want to use my subject matter to...": *The role of purpose in one secondary U.S. history teacher's instructional decision-making*. AERA, Montréal.

⁴⁷ J. Brophy et T Good, (1974) *Teacher-student relationships : Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart, and Wilson; R. W. Evans, (1988) Lessons from history : Teacher and student conception of the meaning of history, *Theory and research in social education*, vol 16, no 3, p.203-225.

⁴⁸ A. Presseau avec la collaboration de N. Brouillette, (2004) *loc. cit.*

fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir [...] ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. »⁴⁹, des informations qui ne peuvent être connues qu'en questionnant directement l'enseignant de manière à l'amener à porter un regard sur ses propres pratiques.

Dans une note de synthèse visant justement à dresser un panorama des méthodes employées pour produire des données relatives aux pratiques d'enseignement, Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag dressent le portrait des dispositifs utilisés par les chercheurs pour interroger directement les enseignants. Le questionnaire et l'entretien sont alors présentés comme deux instruments traditionnels d'accès aux « pratiques déclarées »⁵⁰.

Considérant que c'est par un questionnaire que les élèves devaient être interrogés sur les pratiques de leur enseignant et aussi le fait que Flick et Dickinson aient déjà utilisé un protocole relativement semblable pour interroger à la fois élèves et enseignants à propos des pratiques en classe, il est apparu intéressant de se servir du questionnaire destiné aux élèves pour questionner également les enseignants sur leurs pratiques. Bien que rapide et peu contraignant, le questionnaire complété par les enseignants ne pouvait, à lui seul, donner un portrait complet des pratiques déclarées. L'entrevue devint alors un complément intéressant, surtout dans une approche mixte de recherche. Cette entrevue peut, par ailleurs, revêtir différentes formes.

Cette entrevue pouvait revêtir différentes formes telles l'instruction au sosie, l'entretien réflexif ou l'autoconfrontation croisée. Cette dernière approche, issue de la psychologie du travail, s'avérait particulièrement intéressante dans le contexte de notre recherche puisqu'elle permettait, en plus de recueillir les propos de

⁴⁹ Y. Clot, D. Faïta, G. Fernandez et L. Scheller, (2001) Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Éducation Permanente*, no 146, p. 18. Pour Clot et ses collègues, l'activité est ce qui se fait au travail. À l'opposé, la tâche relève de la prescription. Ainsi, ce à quoi l'élève a accès en classe est le résultat de l'activité de l'enseignant et non de sa tâche.

⁵⁰ Marcel et al. (2002) Les pratiques comme objet d'analyse, *Revue française de pédagogie*, no 138, pp. 135-170.

l'enseignant, de tirer profit avantageusement des données tirées du questionnaire complété par les élèves et les enseignants.

Dans ses grandes lignes, l'autoconfrontation croisée consiste en une co-analyse où, en réagissant à des actions qu'ils ont posées et aux commentaires de collègues et de chercheurs par rapport à ces actions, les travailleurs (et les chercheurs) en arrivent à une meilleure compréhension de leur pratique professionnelle. L'étape au cours de laquelle des professionnels sont confrontés à certains des gestes qu'ils ont posés dans le cadre de l'exercice de leur fonction et la perception que des tiers en ont se révèlent fort inspirante pour nos travaux⁵¹. Cette combinaison correspondait tout à fait notre philosophie d'une approche mixte de collecte de données.

En interrogeant les enseignants sur leurs pratiques, après une première analyse des observations données par leurs élèves dans les questionnaires, nous croyions pouvoir minimiser le possible décalage entre ce que l'enseignant prétendait faire, souvent par souci de désirabilité sociale, et ce qu'il avait fait réellement, situation soulevée à la fois par des travaux ciblant le transfert⁵² et par d'autres sur l'enseignement de l'histoire⁵³. Ainsi, en prenant comme point de référence les pratiques observées par les élèves, nous souhaitons faire davantage ressortir les pratiques telles qu'elles apparaissent réellement en classe.

En interrogeant ainsi l'enseignant à propos des réponses données par ses élèves, il a été possible de le faire parler de ses véritables intentions sans qu'il se sente directement questionné sur ce sujet et ait alors tendance à décrire des pratiques

⁵¹ Pour une description de la méthode voir Y. Clot, D. Faïta, G. Fernandez et L. Scheller, Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, no 146, 2001-1, p.17-25.

⁵² A. Presseau et S. Martineau, (2004) Les savoirs professionnels et les pratiques pédagogiques axées sur le transfert des apprentissages : mise en discours et expériences d'enseignants qui interviennent auprès de jeunes en difficulté, Dans A. Presseau et M Frenay, *Le transfert des apprentissage. Comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy, PUL.

⁵³ R.E. Gross, (1977) The status of social studies in the public schools of the United States : Facts and impressions of a national survey, *Social Education*, 41, 194-200, 205. P.R. Rulon et D.C. Lubick, (1982) The status of history in American independent secondary schools: A survey, *The history teacher*, 15, p. 243-254.

explicites. En effet, en mettant l'enseignant devant des observations ciblées, ses pratiques implicites, celles qui sont opérationnelles dans le cadre de sa pratique en classe⁵⁴, pouvaient émerger. L'entrevue teintée de la méthode des autoconfrontations croisées offrait donc l'avantage de rendre accessibles les intentions de l'enseignant tout en donnant plus de profondeur à l'analyse des questionnaires des élèves. Combinée aux questionnaires complétés par les élèves et par les enseignants, elle permettait, par conséquent, de dresser un profil plus complet des pratiques d'enseignement favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH auxquelles les élèves ont été exposés. Le tableau 3.2 présente schématiquement les modalités de collecte retenues pour ce deuxième axe de la recherche.

Tableau 3.2 - Modalités de collecte retenues pour l'identification des pratiques d'enseignement

Pratiques constatées	Pratiques déclarées
Questionnaire complété par les élèves	Questionnaire complété par les enseignants
	Entrevue avec l'enseignant, inspirée de l'autoconfrontation croisée

3.2.3 Une étude multicas

Dans ce contexte, un devis d'étude multicas, essentiellement de nature descriptive, s'est avéré tout à fait approprié. Comme le mentionne Yin, l'étude multicas est intéressante lorsqu'un chercheur cherche à comprendre le comment d'un phénomène sur lequel il n'a que peu ou pas de contrôle⁵⁵, ce qui est le cas ici avec les pratiques d'enseignement favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH de même qu'avec le transfert par les élèves.

⁵⁴ Cette dichotomie entre l'explicite et l'implicite est notamment illustré par Frensch et Funke à propos de la définition que des enseignants donnent de la résolution de problème. P. Frensch et J. Funke, (1995) Definitions, traditions, and a general framework for understanding complex problem solving dans P. Frensch et J. Funke, *Complex problem solving. The european perspective*, Laurence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, p. 3-25.

⁵⁵ Yin, (1994)

De plus, l'étude multicas, par rapport à l'étude d'un cas unique, a pour but de découvrir des convergences entre plusieurs cas, tout en étudiant les particularités de chacun⁵⁶. Comme le soulignent Miles et Huberman : « *By comparing sites or cases, one can establish the range of generability of a finding or explanation, and at the same time, pin down the conditions under which that finding will occur* »⁵⁷. Cette méthode nous a donc semblé très pertinente pour la présente étude puisqu'elle permettait, entre autres, la mise en exergue de cas contrastés dans lesquels les liens entre pratiques d'enseignement et transfert étaient susceptibles d'apparaître.

Le modèle d'étude multicas présenté par Yin a aussi été retenu parce que, pour ce dernier, et contrairement à ce qu'avance Merriam par exemple⁵⁸, la structure théorique développée *a priori* devient nécessaire à la fois pour planifier les cas et pour généraliser les résultats de l'étude⁵⁹. Dans la présente étude, l'énoncé de dimensions de pratiques d'enseignement favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH (voir tableau 2.5 page 94 pour un rappel) constituait une structure théorique devant être mise à contribution dans le choix et l'analyse des cas, d'où la similarité avec la définition de l'étude multicas de Yin. Par ailleurs, cette importance de la base théorique dans l'étude multicas, telle que définie par Yin, devait entraîner au moment de l'analyse du cas, une logique d'appariement (*pattern matching*) afin de décrire chacun des cas. À cette logique d'analyse plutôt déductive, nous avons greffé une analyse plus inductive, un mélange caractéristique des approches mixtes de recherche sur lequel nous reviendrons dans la section 3.4.

3.2.4 Le design de recherche

En portant notre regard sur l'ensemble de la méthodologie de recherche, différentes modalités ont été mises à contribution pour atteindre l'ensemble de nos objectifs de recherche. Ces modalités ont été articulées selon une perspective à la fois

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ M. B. Miles et A. M. Huberman, (2003) *Analyse des données qualitatives*, Paris De Boeck, p.151.

⁵⁸ S. B. Merriam, (1998) *Case study research in education, a qualitative approach*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

⁵⁹ Yin, (1994) op. cit.

séquentielle et parallèle. Une perspective parallèle a été utilisée lorsque, par exemple, deux modes de collecte comme les entrevues avec les enseignants et les entrevues avec les élèves se déroulaient simultanément. Nous avons eu recours à une perspective séquentielle, lorsque, d'une part, l'analyse quantitative des données issues du questionnaire complété par les élèves précédait et servait à mener les entrevues avec les enseignants et, d'autre part, quand il y avait une tâche cible qui devait être réalisée après une tâche source.

Tableau 3.3 – Le plan de la collecte et de l'analyse des données

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
1 ^{er} objectif spécifique : L'identification du transfert	Entrevue en personne avec les élèves tâche source	Entrevue téléphonique avec les élèves tâche cible	Analyse des entrevues
2 ^e objectif spécifique : L'interrogation des pratiques d'enseignement	Passation du questionnaire aux élèves et aux enseignants	Analyse des données issues des questionnaires	Entrevue en personne avec l'enseignant

Il y avait donc une mixité dans les modes de collecte de données. Notre adhésion à l'approche mixte de recherche ne s'arrête toutefois pas là. Il y avait aussi une mixité dans les analyses. Ainsi, à la fois une analyse qualitative et une analyse quantitative ont été réunies. Avant qu'il ne soit question du mode d'analyse, il convient toutefois de préciser le choix des sujets de même que les détails relatifs à l'élaboration et à l'utilisation des outils.

3.3 Le choix des sujets

En vue de voir jusqu'à quel point les élèves transfèrent un MPIH du contexte de la classe au contexte hors école et en quoi les pratiques d'enseignement sont en jeu, il

est apparu nécessaire de solliciter la participation d'élèves et d'enseignants à notre recherche.

3.3.1 Les enseignants

Afin de réussir à obtenir entre 12 et 15 enseignants intéressés à participer à cette recherche, un appel a été lancé à la fois auprès de conseillers pédagogiques, de directions d'école et d'enseignants de la grande région montréalaise. En visant la participation de 12 à 15 enseignants, nous espérions augmenter les probabilités d'avoir des enseignants ayant des pratiques différentes relativement au transfert et au développement d'un MPIH.

Les enseignants devaient enseigner au 3^e cycle du primaire au moment de la recherche et accepter que nous allions en classe à deux reprises : une première fois, pour la passation du questionnaire⁶⁰ et une autre, pour les entrevues individuelles avec les élèves. De plus, les enseignants devaient être disponibles pour une entrevue d'environ une heure. Finalement, onze enseignants répartis dans cinq écoles différentes (une dans la région montréalaise et quatre sur la couronne nord de Montréal) ont accepté de participer à cette recherche. Il s'agit essentiellement d'un échantillon de convenance. Le tableau ci-dessous montre la répartition des enseignants selon l'école, le sexe et le niveau d'enseignement⁶¹.

⁶⁰ Lors de la passation du questionnaire à l'ensemble des élèves de la classe, l'enseignant ou l'enseignante était invité à répondre aux questions en même temps que ses élèves. Toutefois, trois des onze enseignants n'ont pas répondu à ce questionnaire. En effet, ils avaient planifié notre visite en classe à un moment où ils savaient qu'ils seraient absents et qu'une stagiaire ou une remplaçante allait être en classe. Et comme les réponses à la fois des élèves et des enseignants étaient analysées avant l'entrevue avec l'enseignant il était impossible de demander à l'enseignant de répondre au questionnaire au moment de l'entrevue.

⁶¹ Les noms des écoles et des enseignants sont fictifs afin d'assurer la confidentialité.

Tableau 3.4 - Répartition des enseignants selon l'école, le sexe et le niveau scolaire

5 Écoles	11 enseignants 2 hommes 9 femmes	3^e cycle 6 classes de 5 ^e année 5 classes de 6 ^e année
Des Faubourgs	Martine	5 ^e année
	Véronique	6 ^e année
	Karine	6 ^e année
Riopelle	Carmen	5 ^e année
	Marie-Claude	6 ^e année
	Jean-Luc	5 ^e année
Olier-Payette	Louise	5 ^e année
	Sarah	5 ^e année
	François	6 ^e année
Saint-Charles	Léa	6 ^e année
Bonsecours	Nancy	5 ^e année

Bien que, à l'origine, nous souhaitions pouvoir choisir des cas contrastés à l'intérieur de ce bassin d'enseignants, il n'a pas été possible de le faire notamment pour des raisons de mortalité statistique en cours de recherche. En effet, pour pouvoir cibler les cas contrastés, il était nécessaire d'avoir une participation suffisante des enseignants et de leurs élèves à toutes les étapes de la collecte de données. Ainsi, des onze enseignants qui ont participé à la première étape de la collecte de données, soit la passation du questionnaire aux élèves, cinq ont dû être retirés de la recherche à cause de l'insuffisance de données obtenues lors des étapes subséquentes, qui mettaient en cause les élèves. Nous présenterons les détails à la section 3.2.3.

3.3.2 Les élèves

Pour la première étape de la collecte de données, la passation du questionnaire, tous les élèves de la classe qui avaient eu l'autorisation parentale pouvaient répondre au questionnaire. Dans neuf classes, cette participation s'est faite sans

problème. Toutefois, dans deux classes, un nombre limité d'élèves ont répondu au questionnaire⁶².

Pour la deuxième étape de la collecte de données, l'enseignant, à la fin de l'entrevue sur ses pratiques d'enseignement, devait identifier entre six et neuf élèves parmi ceux qui avaient répondu au questionnaire de l'étape précédente qui, selon lui, présenteraient des manifestations d'un développement avancé d'un MPIH. Il pouvait déterminer quels élèves démontraient un tel développement en se basant sur la grille des manifestations d'un MPIH (voir tableau 2.4). Chacun des élèves sélectionnés se voyait alors remettre une enveloppe cachetée destinée à ses parents avec une enveloppe de retour. Cette enveloppe contenait une demande d'autorisation parentale afin que nous puissions, d'une part, réaliser une entrevue avec l'élève alors qu'il était en classe (tâche source) et, d'autre part, appeler l'élève alors qu'il était à la maison pour lui poser quelques questions sous les traits d'un sondage (tâche cible). Étant donné que l'élève ne devait pas savoir que le sondage téléphonique pour lequel il était sollicité avait pour but de mesurer le transfert d'éléments travaillés en classe, il était impératif de procéder de cette façon.

Dix enseignants⁶³ ont été en mesure de cibler au moins six élèves parmi ceux qui avaient répondu au questionnaire. Quarante-neuf élèves répartis dans dix classes, soit en moyenne neuf élèves par classe, ont été approchés pour participer aux entrevues en personne et téléphoniques. Les parents de cinquante-sept d'entre eux ont accepté qu'ils participent aux deux entrevues, soit un taux de participation d'environ 64%. Ainsi, 57 entrevues en personne avec les élèves ont été réalisées entre le 30 mai et le 8 juin 2006. Dès que l'entrevue tâche source était réalisée avec un élève, nous tentions de le joindre pour l'entrevue téléphonique selon les plages horaires ciblées par ses parents.

⁶² Bien que les motifs précis du refus n'étaient pas été évoqués nous croyons qu'il s'agit essentiellement dans un cas du peu d'insistance avec laquelle l'enseignante a rappelé la nécessité de compléter la feuille de consentement et dans l'autre, du détachement des élèves face à cette recherche.

⁶³ Une enseignante n'a pas été en mesure de le faire car seulement 13 élèves de sa classe avaient complété le questionnaire. Il s'agit de Louise.

Lorsque l'élève était joint par téléphone, nous devions obtenir son consentement, en plus de celui préalablement donné par l'un de ses parents, pour participer au sondage. Tous les élèves que nous avons réussi à joindre ont accepté de participer au sondage. Toutefois, il ne nous a pas été possible de joindre tous les élèves pour qui nous avons obtenu le consentement des parents, et ce, malgré plusieurs tentatives dans certains cas⁶⁴. Ce sont donc 47 élèves qui ont répondu à la fois aux tâches sources et cibles, ce qui signifie que nous avons réussi à rejoindre pour l'entrevue téléphonique 82% des élèves que nous souhaitions joindre. Globalement, cela signifie que pour 53% des élèves ciblés par les enseignants, les parents et les élèves ont donné leur consentement aux deux entrevues et les élèves ont été disponibles pour y participer. Étant donné les contraintes et les particularités liées notamment à l'entretien téléphonique, ce taux de participation nous paraît fort satisfaisant. Le tableau 3.5 (de la page suivante) présente la répartition de ces élèves de même que le nombre d'élèves ayant participé à chacune des étapes.

⁶⁴ Nous avons fait jusqu'à cinq tentatives pour rejoindre les élèves. Cependant, ces tentatives devaient toujours se faire dans les moments autorisés par les parents. Ainsi, si un parent avait accepté que nous appelions son enfant uniquement les mardis entre 18h00 et 19h30, et qu'il nous était impossible de le joindre lors d'une première soirée, nous devions attendre une semaine avant de tenter de le joindre à nouveau. Étant donné cette limite, certains élèves n'ont pu être rejoints.

Tableau 3.5 Nombre de sujets par classe ayant participé à chacune des étapes de la collecte

Écoles	Enseignants	3 ^e cycle	Nombre d'élèves ayant ...			
			répondu au questionnaire	été ciblé par l'enseignant	fait l'entrevue en personne	fait l'entrevue téléphonique
Des Faubourgs	Martine	5 ^e année	25	9	8	7
	Véronique	6 ^e année	25	9	2	2
	Karine	6 ^e année	25	9	4	3
Riopelle	Carmen	5 ^e année	26	9	7	5
	Marie-Claude	6 ^e année	17	8	2	2
	Jean-Luc	5 ^e année	24	9	8	6
Olier-Payette	Louise	5 ^e année	13	Aucun	Aucun	Aucun
	Sarah	5 ^e année	25	9	7	5
	François	6 ^e année	22	9	6	5
Saint-Charles	Léa	6 ^e année	28	9	7	6
Bonsecours	Nancy	5 ^e année	22	9	6	6
Total			252	89	57	47

3.3.3 L'échantillon final

Compte tenu des nombreuses étapes de notre collecte de données et de la nécessité d'obtenir un certain niveau de participation à chaque étape pour parvenir à répondre à nos objectifs de recherche, l'échantillon final est, somme toute, assez restreint. Il convient d'expliquer plus en détail les raisons de cette mortalité statistique élevée.

Pour être en mesure de voir jusqu'à quel point les élèves transfèrent un MPIH du contexte de la classe au contexte hors école et en quoi l'enseignement dispensé est en jeu, il nous fallait avoir minimalement 5 élèves par classe, soit plus de la moitié des élèves désignés comme manifestant un MPIH aux yeux de leur enseignant. Sur la base de ce critère, 4 enseignants de notre échantillon durent être retranchés (voir tableau 3.5). Il s'agit de Véronique, Karine, Marie-Claude et Louise.

L'autre enseignante que nous avons dû retrancher est Nancy mais cette fois pour des raisons différentes. Lors de la validation par les experts des couples de ts/tc (voir section 3.3.1.1), il avait été convenu de ne pas questionner les élèves en recourant à des sous questions avec une allusion temporelle, lesquelles feraient en sorte de ne pas faire émerger un MPIH de lui-même. Toutefois, après avoir questionné les élèves d'une première classe (celle de Nancy) avec la tâche source sans sous question temporelle, il est clairement apparu que les manifestations d'un MPIH étaient plutôt rares, ce qui limitait beaucoup les possibilités de mesure du transfert. Conformément à la logique de la recherche qualitative voulant que l'on puisse modifier quelques éléments reliés à la collecte de données en cours de route, nous avons donc ajouté des sous questions avec une allusion temporelle. Une fois l'analyse complétée, la disparité était trop grande entre les élèves de la classe de Nancy et ceux des autres classes pour pouvoir considérer ces résultats. Nous avons donc dû retrancher Nancy et ses élèves de notre échantillon. Le tableau 3.6 présente les enseignants et les élèves ayant été pris en compte au terme du processus méthodologique.

Tableau 3.6 Répartition des sujets ayant été pris en compte dans la recherche

Écoles	Enseignants	3 ^e cycle	Nombre d'élèves
Des Faubourgs	Martine	5 ^e année	7
Riopelle	Carmen	5 ^e année	5
	Jean-Luc	5 ^e année	6
Olier-Payette	Sarah	5 ^e année	4
	François	6 ^e année	5
Saint-Charles	Léa	6 ^e année	5
Total			32

En comparant les tableaux 3.5 et 3.6 il est possible de constater que le nombre d'élèves ayant fait l'entrevue téléphonique dans les classes de Sarah et Léa diffère d'un tableau à l'autre. En fait, deux élèves supplémentaires ont dû être retranchés, l'un en raison de problèmes techniques avec l'enregistrement téléphonique et l'autre à cause d'une erreur humaine. Ainsi, au total, 32 élèves, soit 12 garçons et 20 filles, de 6^e année (10 élèves) et de 5^e année (22 élèves), répartis dans 6 classes constituent l'échantillon de cette recherche.

3.4 L'élaboration et l'utilisation des outils

Maintenant que l'approche et les sujets de cette recherche ont été présentés, il convient de détailler l'élaboration des outils de même que l'utilisation qui en a été faite dans le cadre de cette recherche. Dans les lignes qui vont suivre, chacun des outils sera présenté, toujours selon l'axe de la recherche auquel il se rattache soit l'identification d'un transfert d'un MPIH hors école (1^{er} objectif spécifique) ou l'identification des pratiques d'enseignement (2^e objectif spécifique).

3.4.1 L'évaluation du transfert d'un MPIH

Pour évaluer le transfert d'un MPIH du contexte de classe à un contexte hors école, des entrevues individuelles ont d'abord été réalisées à l'école avec les élèves chez

qui les enseignants reconnaissaient certaines manifestations d'un MPIH (voir tableau 2.4). Chaque enseignant devait cibler jusqu'à neuf élèves. Lors des entrevues, les élèves furent soumis à quatre questions dans le but d'évaluer leur degré d'apprentissage d'un MPIH (il s'agissait de la tâche source). Par la suite, ces mêmes élèves ont été sollicités par voie téléphonique pour répondre à quatre autres questions de manière à évaluer le transfert d'un MPIH (ces questions représentaient la tâche cible). Quelques questions accompagnaient cette entrevue téléphonique. Ce sont ces dispositifs méthodologiques, de même que les procédures d'analyse des données recueillies, qui seront présentés dans les lignes qui suivent.

3.4.1.1 *Élaboration des couples tâches sources et tâches cibles*

Peu importe le mode de collecte de données utilisé pour évaluer le développement et le transfert d'un MPIH, il est essentiel, d'entrée de jeu, de décrire les tâches sources et les tâches cibles qui furent employées, puisque leur rôle était central dans la mesure du transfert. En effet, il ne peut être question de transfert qu'entre deux tâches qui appartiennent - ou pour lesquelles l'élève reconnaît une appartenance⁶⁵ - à la même famille de situations. Bouhon et Dambroise parlent, dans ce cas, de situations isomorphes⁶⁶. Une situation isomorphe est similaire, mais non identique, à ce qui a été fait en classe par les élèves⁶⁷. Il fallait donc s'assurer que les tâches proposées aux élèves permettent d'évaluer le transfert d'un MPIH adéquatement.

Étant donné que la planification du transfert dans l'enseignement exige de mettre en place toute une série d'opérations⁶⁸, la personne la mieux placée pour élaborer une tâche cible est l'enseignant lui-même. Normalement, chaque enseignant aurait donc

⁶⁵ Cette précision, importante ici, découle de la dynamique du transfert proposée par Lobato et décrite à la section 2.3.5.

⁶⁶ Bouhon et Dambroise, (2002), *op. cit.*

⁶⁷ Cette définition de l'isomorphisme n'est pas celle des théoriciens du traitement de l'information pour qui deux problèmes sont dits isomorphes si la suite des opérations (ou changements) menant à la résolution est la même dans les deux cas.

⁶⁸ Ces opérations sont notamment présentées par Tardif (1999). Brouillette, elle-même enseignante au secondaire, les a appliquées lors d'une expérimentation en classe.

été le mieux à même de concevoir des tâches isomorphes⁶⁹. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, il était impossible de laisser à l'enseignant la liberté de créer une telle tâche. En effet, d'un point de vue méthodologique, il fallait que les couples tâche source/tâche cible proposés soient semblables pour chaque classe afin de pouvoir établir certaines relations et certaines comparaisons entre les cas.

Au Québec, le programme de Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté ne propose pas une banque de familles de situations ou d'exemples de tâches à réaliser avec les élèves, comme c'est le cas, par exemple, pour le programme d'histoire, en Belgique francophone. Dans les faits, cela se traduit par une très grande diversité dans les pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire. Étant donné cette variété, il était impossible de considérer les tâches effectuées en classe, lors des périodes consacrées à l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social, comme des tâches sources et de proposer une méthodologie dans laquelle l'élève aurait été appelé à réaliser uniquement une tâche cible. Cette situation idéale aurait été possible uniquement si une seule classe avait participé à la recherche et s'il n'y avait pas eu de liens à établir entre les élèves de différentes classes exposées à différentes pratiques d'enseignement.

Dans la présente recherche, il était donc nécessaire de se doter d'une même tâche source pour tous les élèves, tout en tenant compte de la variété des tâches auxquelles les élèves auraient été exposés dans le cadre des périodes consacrées à l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social. Il fut donc nécessaire de créer une tâche « générique » complétée à l'école, individuellement, pendant les heures de classe (voir figure 3.1). Celle-ci a permis d'évaluer le niveau de développement d'un MPIH en classe et a servi de tâche source pour mesurer le transfert. En procédant ainsi, nous sommes toutefois consciente que, dans une certaine mesure, cette tâche « générique » constitue une tâche cible par rapport à ce qui a été fait par les élèves en classe (voir figure 3.1).

⁶⁹ Quoique, ici, il faille préciser que la bonne connaissance des activités d'enseignement en classe ne garantit pas à elle seule la capacité de l'enseignant à élaborer des tâches isomorphes.

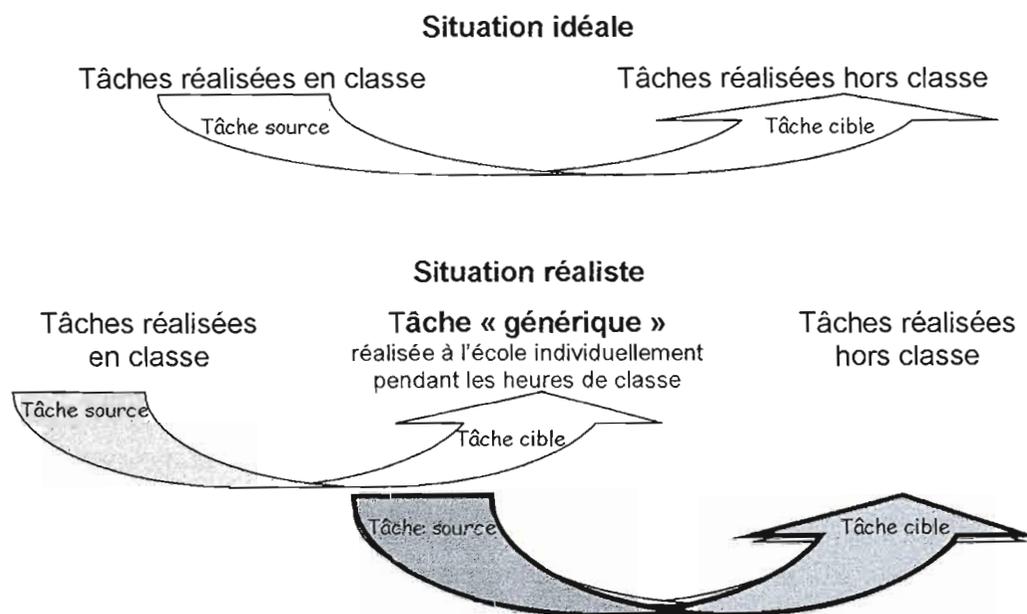


Figure 3.1 - Situation idéale pour mesurer le transfert et situation réaliste

Afin de s'assurer d'avoir à la fois une tâche « générique » validée qui n'était pas trop éloignée de ce que les élèves avaient fait en classe et qui, en même temps, permettait d'établir des liens entre les élèves de classes différentes, quatre tâches « génériques » ont été soumises aux élèves. Il était nécessaire de proposer plus d'une tâche « générique » pour évaluer le MPIH, car en proposant une seule tâche générique, il y avait un risque que les entrevues avec certains élèves ne révèlent rien à propos de leur niveau de développement d'un MPIH non pas parce qu'il ne se serait rien passé dans leur tête, mais bien parce que les tâches « génériques » qui leur auraient été soumises n'auraient pas arboré un « habillage »⁷⁰ qu'ils auraient saisi.

Ainsi, en proposant quatre questions « génériques » afin d'observer la présence d'indicateurs d'un MPIH chez les élèves – questions « génériques » qui, on l'a vu, avaient à la fois des allures de tâches sources et de tâches cibles – les chances de

⁷⁰ Pour le concept d'habillage voir la section 2.1.4.2.

poser un regard juste sur le niveau de développement d'un MPIH par les élèves étaient maximisées. Cela fut d'autant plus vrai que les enseignants furent mis à contribution dans le choix des tâches.

Pour identifier les tâches soumises aux élèves qui ont été ciblés dans chaque classe, une liste de 16 tâches⁷¹, élaborées par la chercheuse, a été présentée à l'enseignant à la fin de l'entrevue réalisée dans la première phase de la collecte de données (voir APPENDICE A). L'enseignant devait indiquer pour chaque question si cette question serait 1- facile pour tous ses élèves, 2- facile pour certains mais difficile pour d'autres et 3- difficile pour tous. À chaque fois, l'enseignant devait justifier son choix.

En demandant aux enseignants d'identifier les tâches les plus susceptibles d'être réussies par leurs élèves, il était possible de réduire les risques que les élèves ne soient pas en mesure d'y répondre. Il s'agissait en quelque sorte d'une validation de la tâche « générique » par les enseignants. Ainsi, à défaut de pouvoir permettre aux enseignants d'élaborer eux-mêmes les tâches « génériques », ils pouvaient néanmoins éliminer celles qui, de toute manière, n'auraient probablement pas permis de nous informer de manière juste à propos du niveau de développement d'un MPIH chez leurs élèves.

À partir de cette information, il a donc été possible de préciser les quatre couples de tâches sources/tâches cibles soumis aux élèves et qui sont présentés dans le tableau 3.7 des pages suivantes. Ces couples ont été essentiellement établis sur la base d'une « équivalence formelle ». Pour mesurer le transfert il faut être en mesure d'établir l'équivalence entre deux problèmes. Il s'agit d'un pilier important dans toute étude portant sur le transfert puisqu'il est nécessaire qu'il y ait équivalence entre deux problèmes pour pouvoir parler de transfert.

⁷¹ Dans les écrits sur le transfert, ce sont les termes de tâches sources et tâches cibles qui sont utilisés. Voilà pourquoi ils sont repris ici. Toutefois, il faut savoir qu'une tâche peut aussi désigner une situation-problème, une question, un dilemme, etc.

Dans le cadre de cette recherche, pour chaque couple, l'opération du MPIH potentiellement mise en jeu est la même (cette caractéristique est représentée par une trame grise dans le tableau). Pris dans leur ensemble, les quatre couples permettent aussi de mettre en action des opérations différentes d'un MPIH. De cette façon, il est possible de varier les « portes d'entrée » vers un MPIH qui sont proposées aux élèves, chacune amenant un habillage différent à la tâche.

Sachant que les traits de surface associés à l'objet-but sont réputés pour influencer sur le transfert, et de manière à maximiser les possibilités de transfert, pour chacun des couples l'objet-but était le même. Il pouvait s'agir de faire un choix (couple 1-A), de demander l'avis à l'élève (couple 2-B), de demander sa réaction face à une citation (couple 3-C) ou d'amener l'élève à émettre une hypothèse (couple 4-D). Encore une fois, ces différentes demandes formulées aux élèves ont été présentées comme autant de façons par lesquelles un MPIH pouvait être mobilisé soit par un élève dans le contexte scolaire ou par un individu dans le cadre de l'exercice d'une citoyenneté éclairée.

Les deux autres éléments liés à l'habillage des couples ts/tc sont le thème et l'allusion temporelle. C'est sur la base de ces deux éléments que se différencient les quatre couples que nous avons utilisés. Dans le couple 1-A le thème était le même en ts et en tc de même que l'allusion temporelle qui, dans les deux cas, était explicite.

Pour le couple 2-B, les thèmes étaient différents, mais de même nature dans la mesure où les deux étaient présentés comme des éléments de continuité avec le présent dans le programme de GHEC. Pour ce qui est de l'allusion temporelle, il n'y en avait aucune de manière explicite. Toutefois, étant donné que ces thèmes sont associés, dans le programme, à la continuité avec le présent, certains élèves ont pu y voir une allusion temporelle implicite.

Le couple 3-C présentait pour sa part un même thème, mais dans un cas une allusion temporelle explicite (1917) y était associée tandis que dans l'autre, non. Finalement, le couple 4-D mettait en relation deux questions avec des thèmes différents et une équivalence dans la relation temporelle puisque, dans aucun cas il n'y avait une allusion temporelle explicite. Toutefois, en sous-question, une allusion temporelle était introduite de manière à voir si, dans ce cas, la manifestation d'un MPIH pouvait être provoquée.

Toutes ces questions ont été présentées aux élèves dans l'ordre où elles se retrouvent dans le tableau 3.7. Les premières questions (1 et A) étant les plus faciles et les dernières (4 et D), les plus difficiles pour les élèves. Par ailleurs, bien que nous ayons tenté le plus possible d'éviter que l'une ou l'autre des questions de la tâche source puisse être jumelée avec l'une ou l'autre des questions de la tâche cible (par exemple que les élèves perçoivent une équivalence entre 1 et B ou 3 et A), il était impossible de contrôler la perception que chaque élève avait de ces questions et donc d'empêcher que certains croisements se fassent. Il a donc fallu être particulièrement vigilante lors de l'analyse par rapport à de tels indices.

Afin de les valider, les couples tâches sources/tâches cibles ont été soumis à la fois à une spécialiste du transfert et à un spécialiste du MPIH. Le tableau 3.7 présente la version des couples une fois qu'ils ont été corrigés en tenant compte des commentaires des experts et de l'ajustement dont il a été question à la section 3.2.3.

En effet, dans un premier temps il avait été convenu qu'il ne devait pas y avoir de sous question temporelle pour chaque question de manière à ne pas « forcer » l'utilisation d'un MPIH par l'élève. Toutefois après avoir questionné six élèves en tâche source, soit les questions 1, 2, 3 et 4, il est apparu que, sans sous question temporelle, nous avions trop peu d'éléments nous permettant d'établir le niveau de développement d'un MPIH chez les élèves. Il nous a donc fallu revoir notre position et insérer des sous questions temporelles. Ce faisant nous pouvions inférer avec

plus de nuance le niveau de développement d'un MPIH de même que son transfert dans un contexte hors école.

Les quatre couples présentés dans le tableau 3.7, faut-il le rappeler, constituent un élément important de notre méthodologie puisqu'ils forment la base à partir de laquelle le transfert d'un MPIH d'un contexte scolaire au contexte hors scolaire a été évalué.

Tableau 3.7 - Couples tâche source/tâche cible soumis aux sujets

Question source	Question cible	Équivalence formelle	Habillage			Commentaires
		Opérations MPIH	Allusion temporelle	Thème	Objet-but	
<p>1</p> <p>Selon toi, à quelle époque ou période était-il le plus facile de vivre au Québec?</p> <p>Qu'est-ce qui t'amène à penser cela?</p>	<p>A</p> <p>Si tu étais une femme et que tu pouvais choisir de vivre au Québec à l'époque ou à la période de ton choix, quelle époque choisirais-tu?</p> <p>Qu'est-ce qui t'amène à faire ce choix?</p>	<p>Même</p> <p>Changement, différence</p> <p>L'élève est placé sur la piste d'une question mobilisant l'opération intellectuelle du MPIH relative au changement.</p>	<p>Même</p> <p>Allusion explicite</p> <p>L'allusion temporelle directe peut susciter une évocation qui va dans le sens d'un MPIH.</p>	<p>Même</p> <p>Vie autrefois au Québec</p> <p>Dans les deux cas, il y a une allusion explicite à la vie d'autrefois (une autre époque, période).</p>	<p>Même</p> <p>Faire un choix</p> <p>Dans les deux cas, l'élève doit faire un choix.</p>	<p>Avec l'allusion temporelle et le thème (la vie autrefois au Québec), le contexte (qui joue un rôle important dans l'évocation des connaissances et l'interprétation des situations) délimite ici le champ de validité des connaissances activées.</p> <p>Ici, l'allusion explicite au temps est en quelque sorte intégrée au thème (vie autrefois).</p> <p>Puisque, ici, tous les éléments sont similaires, ce couple est le plus facile.</p>
<p>2</p> <p>Selon toi, pourquoi enseigne-t-on la religion catholique à l'école même si de plus en plus d'élèves pratiquent d'autres religions?</p> <p><u>Sous question temporelle :</u> <i>Est-ce que ça fait longtemps que la religion catholique est enseignée à l'école?</i></p>	<p>B</p> <p>Selon toi, pourquoi est-ce que ce sont le français et l'anglais que tu apprends à l'école même si de plus en plus d'élèves parlent d'autres langues?</p> <p><u>Sous question temporelle :</u> <i>Est-ce que ça fait longtemps que le français et l'anglais sont enseignés à l'école?</i></p>	<p>Même</p> <p>Continuité, lien passé-présent (diachronie)</p> <p>Si l'élève manifeste un MPIH, c'est sans doute parce qu'il est inspiré par le thème.</p>	<p>Même</p> <p>Aucune allusion ou implicite</p> <p>Puisqu'il n'y a aucune allusion explicite au temps, je peux dire que l'élève est moins orienté sur la piste d'un MPIH.</p>	<p>Différents</p> <p>Religion et langue</p> <p>Il s'agit de deux thèmes différents, mais qui font l'objet du même traitement dans le programme (c.-à-d. que les deux sont abordés dans le sens d'éléments de continuité avec le présent).</p>	<p>Même</p> <p>On demande un avis</p> <p>Dans les deux cas on demande à l'élève : « Selon toi ».</p>	<p>Les thèmes sont centraux dans le programme et sont présentés de manière accessible aux élèves. Formulation similaire, seul le thème change.</p>

Question source	Question cible	Équivalence formelle	Habillage			Commentaires
		Opérations MPIH	Allusion temporelle	Thème	Objet-but	
<p>3</p> <p>Je vais te lire l'extrait d'un discours prononcé par Henri Bourassa, un député au début du 20^e siècle à propos du droit de vote des femmes : « Selon les lois naturelles et les lois de Dieu le rôle des femmes est de s'occuper des enfants et de la maison. Seulement les hommes peuvent s'occuper de la politique et voter. On ne devrait pas permettre aux femmes de voter puisqu'elles ont un statut de mineures (comme les enfants). Elles n'ont pas les capacités requises pour participer à la vie politique. »</p> <p>Es-tu d'accord avec cet avis?</p> <p>Qu'est-ce qui t'amène à penser cela?</p> <p><u>Sous question temporelle :</u> <i>Crois-tu qu'en 1917 beaucoup d'autres gens pensaient comme Henri Bourassa?</i></p>	<p>C</p> <p>Voici ce qu'on pouvait lire, il y a peu de temps, dans un journal : « Plusieurs personnes disent que si les jeunes sont assez responsables à 16 ans pour conduire une voiture et pour travailler, ils devraient aussi pouvoir voter. »</p> <p>Es-tu d'accord avec cet avis?</p> <p>Qu'est-ce qui t'amène à penser cela?</p> <p><u>Sous question temporelle :</u> <i>Est-ce que les personnes de 18 ans ont toujours pu voter?</i></p>	<p>Même</p> <p>Mettre la source en perspective</p> <p>Qui a dit cela? Dans quel contexte? Est-ce fiable?</p>	<p>Allusion temporelle</p> <p>Différentes</p> <p>Dans la ts, il y a une allusion temporelle explicite alors qu'il n'y en a pas dans la tc.</p> <p>En fait, il y a le mot « temps », mais qui ne fait pas référence directement à une époque.</p>	<p>Même</p> <p>Droit de vote</p>	<p>Même</p> <p>Donner son avis en réaction à une citation.</p>	<p>Ici, dans les deux cas, il est question du droit de vote en réaction au point de vue exprimé dans une citation.</p>
<p>4</p> <p>Pourquoi chaque habitant du Québec a-t-il une carte d'assurance-maladie?</p> <p>Est-ce utile d'avoir une carte d'assurance maladie?</p> <p><u>Sous question temporelle :</u> <i>Si tu avais vécu au Québec il y a 100 ans, est-ce que tu aurais eu une carte d'assurance maladie?</i></p>	<p>D</p> <p>Pourquoi avons-nous un parlement à Ottawa et un autre à Québec?</p> <p>Est-ce utile d'avoir deux parlements?</p> <p><u>Sous question temporelle :</u> <i>Y a-t-il toujours eu deux parlements?</i></p>	<p>Même</p> <p>Causalité</p>	<p>Même</p> <p>Aucune dans les deux cas</p>	<p>Différents</p> <p>Soins de santé et parlementarisme</p> <p>Thèmes différents, mais les deux sont traités dans le programme de la même façon (élément de continuité avec le présent).</p>	<p>Même</p> <p>Je dois faire raisonner l'élève, l'amener à faire une hypothèse pour fournir une explication.</p>	<p>Ici, nous souhaitons faire émerger davantage ce qui relève de la méthode historique. C'est-à-dire : Est-ce que l'élève fait une hypothèse ou se met dans la peau d'un personnage pour raisonner le problème qui est posé. Le « pourquoi » fut utilisé, malgré les conseils reçus de ne pas le faire, puisque c'est la seule façon de faire émerger une explication. Seule la question de l'utilité pouvait permettre à l'élève de répondre.</p>

3.4.1.2 Les canevas d'entrevues pour les tâches source et cible

Toujours en lien avec le 1^{er} objectif spécifique, qui consiste notamment à identifier chez les élèves s'il y a transfert d'un MPIH du contexte de la classe au contexte hors école, il a été nécessaire de nous attarder à l'élaboration des canevas d'entrevues pour les tâches source et cible.

Pour la tâche source, le protocole d'entrevue utilisé avec les élèves était relativement simple. Dans un premier temps, une présentation générale de la recherche et du rôle de l'entrevue était faite. Ensuite, les règles éthiques régissant l'entrevue étaient expliquées puis l'autorisation d'enregistrer lue. À la suite de ce bref préambule, l'entrevue débutait. Les quatre questions étaient exposées successivement à tous les élèves dans le même ordre. La question considérée comme étant la plus facile était posée en premier et l'entrevue se terminait avec la question jugée la plus difficile. Une question générale qui portait sur la perception que l'élève avait du niveau de difficulté de chaque question venait clore l'entrevue (voir APPENDICE B pour consulter le protocole d'entrevue).

Les entrevues pour la tâche source ont été menées entre le 30 mai et le 8 juin 2006, pendant les heures de classe, selon un horaire établi à l'avance avec les enseignants. Les entrevues, qui ont été enregistrées, se sont déroulées dans un local de l'école disponible à cette période de la journée ou, dans certains cas, dans un couloir peu fréquenté. La chercheuse a réalisé elle-même toutes les entrevues des tâches sources. Toutes les entrevues ont été retranscrites dans un dossier informatisé du logiciel ATLAS.ti.

Pour la tâche cible, le canevas d'entrevue était plus élaboré (voir APPENDICE C) étant donné qu'il fallait « camoufler » les quatre questions sous les traits d'un sondage (section 1). De plus, il fallait aussi ajouter plusieurs questions afin de mieux saisir la perception des tâches cibles par les élèves (section 3) et encore d'autres (section 4) se rapportant à leur perception de la pratique de leur enseignant en classe. Cette dernière section permettant de recueillir des données complémentaires

sur les dimensions des pratiques d'enseignement favorables au transfert et au développement d'un MPIH.

Comme nous l'avons dit, le prétexte invoqué pour aborder les élèves était celui d'un sondage qui cherchait à connaître le point de vue des 8-12 ans sur des questions d'actualité. Bien que les parents des élèves eussent déjà été mis au courant de l'appel et de sa véritable nature (voir la lettre de consentement APPENDICE D), les élèves, eux, ne devaient pas en être informés. Afin de vérifier si l'élève connaissait la véritable nature de l'appel, nous demandions d'abord aux parents, au moment de l'appel: « Est-ce que votre enfant est au courant qu'il va recevoir un appel pour un sondage? ». Si la réponse à cette question était affirmative, une deuxième question était alors posée : « Avez-vous mentionné à votre enfant que c'était pour voir ce qu'il retient de ses cours d'histoire à l'école? » Selon la réponse à cette dernière question, il était possible de savoir s'il s'agissait d'un transfert informé ou non.

À la suite de ce contact téléphonique avec les parents, la conversation avec l'élève débutait. Dans un premier temps, nous lui demandions s'il souhaitait participer au sondage. Par la suite, les premières questions posées servaient à déterminer l'intérêt qu'il portait à l'actualité et ses habitudes d'écoute télévisuelle. Ces premières questions avaient pour but, d'une part, de renforcer l'impression qu'il s'agissait bel et bien d'un sondage et, d'autre part, de recueillir certaines données à propos des habitudes de l'élève à la maison. Ce dernier élément pouvant éventuellement servir à mieux comprendre le contexte hors scolaire dans lequel l'élève baignait. Ensuite, les quatre questions de la tâche cible étaient posées aux élèves.

Une fois que les élèves avaient répondu à toutes les questions de la tâche cible, trois questions sur ce que chacune de ces questions pouvait évoquer et les sources de leur inspiration pour y répondre étaient introduites. Elles s'intéressaient à ce qui avait pu aider l'élève dans la résolution de la tâche. Il s'agissait de deux questions ouvertes, dans le cadre desquelles l'élève était notamment invité à mentionner ce qu'il avait mis à profit pour effectuer la tâche ou s'il voyait des similarités entre la

tâche qu'il venait d'accomplir et ce qu'il avait pu faire en classe, à la maison, ou ailleurs. Cette procédure a été notamment utilisée par Presseau et Samson lors d'entretiens avec des élèves au cours de recherches portant sur le transfert.⁷² La troisième question visait à reprendre les sources d'informations de la question deux en demandant à l'élève d'identifier, sur une échelle de type Likert à dix échelons, dans quelle mesure ces sources avaient pu l'aider, tout en introduisant d'autres qu'il aurait pu ne pas nommer spontanément.

La quatrième et dernière section du canevas d'entrevue consistait en une série de neuf questions, dont chacune portait sur une des dimensions de la pratique d'enseignement telles qu'elles ont été expliquées dans le cadre théorique. Seule la dimension « transfert » associée au volet MPIH n'a pas fait l'objet d'une question particulière puisque cette information pouvait être recueillie à partir des autres questions. Ces questions marquaient la fin de l'entretien téléphonique qui durait en moyenne entre 12 et 15 minutes.

3.4.2 L'identification des pratiques d'enseignement

Afin d'identifier les pratiques d'enseignement, aspect relatif au second objectif spécifique poursuivi dans le cadre de cette thèse, deux outils de collecte de données ont été créés. Dans un premier temps, un questionnaire destiné aux élèves, qui était aussi complété par les enseignants, permettait de connaître les pratiques constatées. Dans un deuxième temps, un protocole d'entrevue semi dirigée avec l'enseignant servait à connaître ses pratiques déclarées. Les données issues de ces deux outils ont été mises en relation afin de dresser un profil de chaque enseignant sur la base de ses pratiques d'enseignements favorables au transfert et au développement d'un MPIH. Le tableau de la page suivante présente les étapes chronologiques qui ont mené à l'identification des pratiques d'enseignement, dont certaines feront l'objet d'une explication détaillée dans les lignes suivantes.

⁷²A. Presseau, (1998) *op. cit.* ; G. Samson, (2003), *op. cit.*

Tableau 3.8 - Étapes menant à l'évaluation des pratiques d'enseignement

Étape	Description	Période
1	Obtention du consentement de la commission scolaire, des directions d'école, des enseignants et des parents des élèves concernés.	Janvier-mars 2006
2	Conception et validation du questionnaire destiné aux élèves.	Janvier-mars 2006
3	Élaboration de la grille d'entrevue avec l'enseignant.	Mars-avril 2006
4	Passation du questionnaire dans les classes (élèves et enseignant).	Mai 2006
5	Analyse du questionnaire afin d'alimenter les entrevues avec chaque enseignant.	Mai 2006
6	Entrevue avec chaque enseignant.	Mai 2006
7	Compilation des données issues du questionnaire élève, du questionnaire enseignant et de l'entrevue avec l'enseignant afin d'identifier les pratiques d'enseignement et de situer chaque enseignant sur le continuum transfert et MPIH.	Juin-juillet 2006

3.4.2.1 L'élaboration du questionnaire

Il n'existe, à notre connaissance, aucun questionnaire ciblant les pratiques constatées relatives au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH et destiné aux élèves de 3^e cycle primaire ou aux enseignants du primaire. Ces particularités, propres à notre recherche, rendaient impossible l'utilisation d'un questionnaire déjà existant et validé. Nous avons donc dû construire l'outil. Pour ce faire, nous nous sommes partiellement inspirée des questionnaires élaborés par Martineau et par Bowen et ses collègues⁷³.

Le point de départ de l'élaboration du questionnaire a été de reprendre les pratiques d'enseignement favorables au transfert et au développement d'un MPIH telles qu'elles avaient été décrites dans le cadre théorique (section 2.4). Le tableau 3.9 présente à nouveau les dimensions de ces pratiques d'enseignement et les indicateurs qui leur sont associés.

⁷³ Martineau, *op. cit.* Bowen et al. 2004, *loc cit.*

Tableau 3.9 - Dimensions et indicateurs de pratiques d'enseignement favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH.

	Dimension	Indicateurs
Pratiques d'enseignement favorable au transfert	Tâches significatives	L'enseignant propose des tâches qui sont contextualisées et significatives pour les élèves. Il privilégie des modalités semblables à ce qui se passe dans la vie quotidienne. L'enseignant privilégie le lien entre la tâche et l'expérience vécue par l'élève.
	Tâches organisatrices	L'enseignant présente les tâches sous forme de situations-problèmes. Il met l'accent sur l'organisation de l'information. Il ne présente pas les informations comme de simples faits isolés les uns des autres.
	Métacognition	L'enseignant questionne les élèves sur leurs actions et les amène à verbaliser ce qu'ils font. Il fait réfléchir les élèves sur leurs stratégies d'apprentissage, leurs connaissances antérieures et sur la manière de recourir à ce qu'ils savent.
	Indexation des connaissances	L'enseignant cherche à multiplier les angles d'approche par rapport à une tâche de manière à favoriser la flexibilité chez les élèves. Il propose plusieurs problèmes de la même famille de situations. Il tente d'amener les élèves à faire des connexions entre leurs connaissances.
	Modélisation	L'enseignant présente explicitement des manières de transférer à ses élèves. Pour ce faire, il montre où le transfert est censé se produire, il fait du compagnonnage cognitif et il pense à cerveau ouvert. Il met en évidence les conditions d'applicabilité d'une tâche à l'autre.
Pratiques d'enseignement favorables à l'apprentissage d'un MPIH	Travail avec des documents	L'enseignant met les élèves en contact avec des documents. Il propose aux élèves de travailler avec les documents. Par exemple, il présente des sources contradictoires aux élèves afin de les inciter à évaluer la qualité des sources ou alors il invite les élèves à trouver des documents en lien avec ce qu'ils recherchent.
	Perspective temporelle	L'enseignant cherche à développer chez les élèves une propension à chercher l'origine d'une situation et à établir le lien de continuité entre une réalité passée et une réalité présente.
	Histoire-problème	L'enseignant présente l'histoire comme une discipline à explicitation de problèmes. Il amène les élèves à formuler un problème, des questions pour aborder les réalités passées. Il fait travailler les élèves dans une logique hypothético-déductive.
	Visée de transfert d'un MPIH	L'enseignant fait des liens entre les tâches présentées en classe et des situations de la vie quotidienne dans le but d'amener les élèves à faire de tels liens. L'enseignant présente l'utilité de l'apprentissage de l'histoire dans la vie citoyenne.
	Présenter l'histoire comme un construit	L'enseignant présente l'histoire comme un ensemble d'interprétations des réalités passées. Il engage ses élèves dans la construction de leur interprétation. L'enseignant encourage la discussion entre les élèves de manière à ce qu'ils confrontent leurs interprétations.

Pour chacune de ces dimensions, six items ont d'abord été formulés. Parmi ces items, quatre décrivaient des comportements témoignant de pratiques favorables au transfert ou à l'apprentissage d'un MPIH (selon la dimension). Deux autres présentaient des pratiques contraires au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH. Cet enchevêtrement d'items présentant des pratiques d'enseignement favorables et non favorables était nécessaire afin d'éviter de donner une orientation tendancieuse au questionnaire⁷⁴.

Il importe de souligner que dans le cas des items décrivant des pratiques d'enseignement non favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH, une formulation positive a été privilégiée. En effet, pour contrer la réticence naturelle du répondant à émettre un jugement négatif sur certaines pratiques de son enseignant⁷⁵, même les items décrivant des pratiques nuisibles au transfert ou au développement d'un MPIH ont le plus possible été formulés de manière positive. Par exemple, un item présentant une pratique opposée à la dimension histoire-problème a été formulé ainsi : « Lors de nos périodes en univers social, notre professeur nous présente des faits et des dates qu'il faut retenir par cœur. »

Au moment de la rédaction des items, en plus d'éviter les formulations biaisées, trop longues ou contenant des termes ambigus⁷⁶, il fallait tenir compte de trois contraintes propres à notre étude :

- (1) l'âge des élèves (10-12 ans),
- (2) la transposition de pratiques d'enseignement formulées dans un langage de spécialistes en des termes clairs et compréhensibles pour les élèves de cet âge et;
- (3) la diversité des pratiques d'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social au 3^e cycle, dans le contexte québécois.

⁷⁴ A. Kornhauser, et P.B. Sheatsley, (1977) L'élaboration des questionnaires et les techniques d'interview, Dans C. Sellitz et al. op.cit. p. 532-563.

⁷⁵ D. Allaire, (1988), *op. cit.*

⁷⁶ Il s'agit là de quelques pièges à éviter qui sont repris dans différents écrits consacrés à l'élaboration de questionnaires. Allaire (1988), Sellitz (1977), Converse et Presser (1986), Colin et al. (1992) et S. Giroux et G. Tremblay, (2002) *Méthodologie des sciences humaines*, Montréal : ERPI.

D'abord, il était impératif d'utiliser un langage accessible aux élèves, de manière à ce qu'ils puissent être en mesure de répondre aux questions et de nous donner l'information demandée⁷⁷. Cela a exigé quelques entorses épistémologiques dans la transposition des indicateurs en termes concrets et observables pour les élèves de 10-12 ans. Ainsi, bien que le terme « enseignant » doive être employé lorsque nous parlons de l'enseignement primaire, nous avons utilisé le terme « professeur » afin de respecter l'appellation en usage dans le milieu. Pour les mêmes raisons, nous avons aussi retenu le terme « matières » plutôt que ceux de « compétences » ou de « disciplines », ce dernier évoquant davantage, pour les élèves, les mesures d'encadrement que les disciplines telles l'histoire, le français ou les mathématiques.

La variété des pratiques d'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social au 3^e cycle, dans le contexte québécois, a aussi nécessité quelques ajustements langagiers. À titre d'exemple, dans certaines classes, l'enseignant dit qu'il va « faire de l'univers social avec ses élèves » alors que dans d'autres, il est davantage question de périodes d'histoire et de géographie. Certains enseignants vont parler de projets ou d'activités alors que d'autres parleront d'exercices dans le cahier. Dans la formulation de nos questions, nous avons le plus possible tenté d'utiliser des termes qui, tout en étant concrets pour les élèves, pouvaient englober l'ensemble de ces pratiques de manière à ce que les élèves soient capables de se prononcer sur chacune d'elles.

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'utilisation d'un questionnaire pour recueillir les observations des élèves a l'avantage de ne pas limiter l'observation à un moment précis dans le temps : nous pouvions donc avoir accès à ce qui se faisait depuis le début de l'année. Toutefois, ce nécessaire retour en arrière par les élèves soulevait la question du rappel des événements du passé. En effet, les travaux sur l'élaboration et la passation de questionnaires ont montré que, même dans le cas d'événements marquants pour le sujet, par exemple une hospitalisation, le passage

⁷⁷ A. Kornhauser et P.B. Sheatsley, (1977) loc. cit.

du temps fait en sorte qu'il rapporte moins cet épisode⁷⁸. Afin de minimiser cette difficulté, Converse et Presser suggèrent cinq techniques pour améliorer le rappel des événements du passé⁷⁹ dont deux ont été particulièrement utiles dans le cadre de cette recherche. D'abord, cibler la période temporelle de référence. Ainsi, dans la présentation du questionnaire, il était indiqué aux élèves que nous parlions des pratiques d'enseignement ayant cours depuis le début de l'année scolaire. Pour les élèves, cela correspondait à une période de référence naturelle et clairement délimitée ce qui facilitait le repêchage de l'information⁸⁰.

Converse et Presser proposent également de donner des signaux (*cues*) afin d'aider les sujets à se remémorer des informations. Ainsi, l'utilisation d'exemples concrets favoriserait une augmentation du taux de réponses au questionnaire. Ils soulignent toutefois que les données à ce sujet ne sont pas encore tout à fait claires. Cette prudence est partagée par Allaire pour qui il faut faire très attention en recourant à des exemples puisque « beaucoup de répondants réagiront en fonction des exemples spécifiques qui auront été donnés et non pas en fonction de l'idée générale que ces exemples visaient à illustrer »⁸¹. Il fallait donc à chaque fois tenter le plus possible de rendre concrète la manifestation de ces caractéristiques pour l'élève, mais sans qu'elle devienne trop spécifique. Nous avons donc, à quelques reprises, utilisé des exemples dans la formulation des items, mais uniquement dans une faible proportion (5 items sur 60).

Une fois les énoncés élaborés, il fallait déterminer selon quel type d'échelle nous allions recueillir les réponses des élèves. Dans ses travaux visant à identifier les pratiques d'enseignement de l'histoire, Martineau a élaboré un questionnaire destiné à des élèves de 4^e secondaire dans lequel il utilise une échelle de Likert à cinq

⁷⁸ C.F. Cannel, L. Oksenberg et J.M. Converse, (1979) *Experiments in interviewing techniques*. Ann Arbor, MI: Institute for social research.

⁷⁹ Converse et Presser, (1986) op.cit.

⁸⁰ E.F. Loftus et W. Marburger (1983) Since the Eruption of Mt. St. Helens, Has anyone beaten you up? Improving the accuracy of retrospective reports with landmarks events, *Memory and Cognition*, vol 11, no 2, p. 114-120.

⁸¹ D. Allaire, (1988) op. cit p. 263-264.

échelons⁸². Certains auteurs croient toutefois qu'il est préférable de donner un nombre pair de choix à l'élève de manière à l'obliger à se situer et à ne pas opter pour la neutralité⁸³. Cette position n'est pas valable ici, puisque la valeur centrale dans notre échelle de type Likert correspond à une fréquence de pratique⁸⁴. Nous avons privilégié une approche à cinq échelons : toujours – souvent – parfois – rarement – jamais. Bien que chacun de ces échelons n'ait pas la même signification pour tous les sujets, cette formule est préférable à l'utilisation d'une échelle de réponses numériques⁸⁵ puisqu'il aurait été difficile pour les élèves de faire une estimation quantitative des pratiques et pour nous de proposer des catégories de fréquences qui soient discriminantes et applicables à différents contextes.

Une fois élaboré, le questionnaire a fait l'objet d'une validation d'experts, d'une validation de terrain et d'une validation statistique⁸⁶. Pour la validation d'experts, deux spécialistes du transfert⁸⁷ et deux spécialistes du MPIH⁸⁸ ont fait l'analyse du questionnaire de manière à s'assurer de la cohérence de chacun des items soumis aux élèves avec la dimension ciblée.

La cohérence des items avec les dimensions ciblées a fait l'unanimité auprès des experts consultés. Quelques réserves ont néanmoins été émises notamment par rapport à la capacité des élèves à répondre à l'ensemble des items du questionnaire et aussi relativement au traitement qui en serait fait *a posteriori*. Ces quelques réserves se sont rapidement estompées quand il a été précisé qu'une validation serait faite auprès d'élèves de 3^e cycle et que les balises servant à l'analyse (voir section 3.4.2) ont été présentées.

⁸² R. Martineau, (1999) *op. cit.*

⁸³ Par exemple S. Giroux et G. Tremblay, (2002) *op. cit.* p. 197.

⁸⁴ C. Selltiz et al., (1977) *op. cit.* P. 407-422.

⁸⁵ C. Allaire (1988), *op. cit.*

⁸⁶ Nous reviendrons sur ce point particulier à la section 3.5.2.1.

⁸⁷ Annie Presseau et Ghislain Samson

⁸⁸ Robert Martineau et Christian Laville

Ensuite, une validation de terrain a été effectuée afin de s'assurer que les items soient compréhensibles pour des élèves de 3^e cycle. Ainsi, une trentaine d'élèves du 3^e cycle d'une école de la région lavalloise ont pris part à cette validation⁸⁹. Celle-ci s'est déroulée alors que les élèves étaient au service de garde de l'école. Il s'agissait d'un pré-test participatif (*participating pretest*) au cours duquel les élèves étaient informés d'entrée de jeu du but de la rencontre, soit la validation d'un questionnaire. Le questionnaire a été lu et, en plus de répondre aux questions, les élèves ont dû identifier par un x les questions qui n'étaient pas claires pour eux. Après la passation du questionnaire, une courte discussion a eu lieu afin de connaître avec plus de précision les difficultés soulevées par les questions.

Essentiellement, le questionnaire (avec 60 questions) est apparu beaucoup trop long pour les élèves. Autant les élèves de 5^e que de 6^e année se sont découragés en cours de route lors du pré-test. Ainsi, il a été convenu de réduire la longueur du questionnaire en retranchant 2 questions par dimension et, par conséquent d'enlever un total de 20 questions. Étant donné que la validation de terrain avait permis de cibler les questions qui étaient les moins bien comprises par les élèves, ce sont ces questions qui ont d'abord été retirées. Pour sept des dix dimensions, nous avons choisi de ne conserver qu'un seul item négatif, ces items étant souvent ceux dont la compréhension était la plus difficile.

Étant donné les indicateurs associés à chaque dimension, il devenait parfois difficile de se limiter à quatre items pour une dimension. Ainsi, pour quatre des dix dimensions, nous avons conservé cinq items. Pour une autre, nous n'en avons conservé que trois. Dans ce cas particulier, soit la dimension transfert du volet MPIH, il devenait difficile de conserver plus d'items, en raison des commentaires des évaluateurs concernant la proximité de certains items avec ceux présents dans d'autres dimensions et les commentaires des élèves soulignant l'ambiguïté de ces

⁸⁹ Comme le rappellent Converse et Presser (1986, op. cit.), il est important que les répondants lors d'un pré-test ressemblent à ceux auxquels le questionnaire est destiné.

questions. Par ailleurs, aucune des tentatives effectuées par la suite pour remplacer les items éliminés n'a été jugée satisfaisante par la chercheuse et les experts.

Ainsi, le questionnaire, dans la version soumise aux élèves, comportait 43 items, dont 21 étaient reliés au volet transfert et 22, au volet MPIH. Le tableau 3.9 ci-dessous présente chacun de ces items et les associe à leur dimension respective.

Tableau 3.10 - Items du questionnaire associés à leur dimension

Volet	Dimensions	Indicateurs	Items
Pratiques d'enseignement favorables au transfert.	Tâches significatives	L'enseignant propose des tâches qui sont contextualisées et significatives pour les élèves. Il privilégie des modalités (c.-à-d. des contextes, des mises en situations) semblables à ce qui se passe dans la vie quotidienne. L'enseignant privilégie le lien entre la tâche et l'expérience vécue par l'élève.	1-En classe, nous réalisons des projets.
			7-Notre professeur se sert des choses que nous lui rapportons sur ce que nous vivons pour introduire la matière en classe.
			12-En classe, nous faisons des exercices répétitifs.
			19-En classe, nous apprenons en faisant des tâches comme celles qu'il peut nous arriver de faire dans la vie de tous les jours (par exemple, nous calculons les taxes à payer sur un objet en mathématiques ou nous écrivons une lettre en français).
	Tâches organisatrices	L'enseignant présente les tâches sous forme de situations-problèmes. Il met l'accent sur l'organisation de l'information. Il ne présente pas les informations comme de simples faits isolés les uns des autres.	2-Quand nous commençons une nouvelle période dans une matière, notre professeur nous rappelle ce que nous avons vu la dernière fois.
			3- En classe, notre professeur nous dit qu'il est plus important d'apprendre par cœur que de comprendre.
			8-En classe, notre professeur nous présente une situation-problème et notre travail, c'est de trouver une solution pour la résoudre.
			11-Nous faisons des réseaux conceptuels, des cartes d'exploration ou des schémas intégrateurs avec notre professeur.
	Métacognition	L'enseignant questionne l'élève sur ses actions et l'amène à verbaliser ce qu'il fait. Il fait réfléchir l'élève sur ses stratégies d'apprentissage, ses connaissances antérieures et sur la manière de recourir à ce qu'il sait.	6-Lorsque nous faisons un travail individuel ou en équipe, notre professeur nous demande d'expliquer ce que nous sommes en train de faire.
			9-En classe, nous faisons des remue-méninges ou des brassages d'idées pour voir ce que nous savons à propos des thèmes que nous abordons.
			18-Notre professeur nous demande de discuter avec d'autres élèves de notre façon de travailler ou d'accomplir une tâche.
			21-Quand nous faisons du travail d'équipe, notre professeur nous demande de nous diviser le travail pour être plus efficaces.
	Indexation des connaissances	L'enseignant cherche à multiplier les angles d'approche par rapport à une tâche de manière à favoriser la flexibilité chez les élèves. Il propose plusieurs problèmes de la même famille de situations. Il tente d'amener les élèves à faire des connexions entre leurs connaissances.	4-Notre professeur nous montre différentes façons de faire une même tâche.
			10-Quand nous venons d'apprendre une nouvelle habileté, notre professeur nous montre tout ce que nous pouvons faire avec elle.
			14-En classe, il y a une bonne réponse pour chaque tâche et notre professeur nous montre la seule façon d'y arriver.
			17-Devant une tâche, notre professeur nous montre comment nous pouvons utiliser différentes méthodes pour arriver au même résultat.
	Modélisation	L'enseignant présente explicitement des manières de transférer à ses élèves. Pour ce faire, il montre où le transfert est censé se produire, il fait du compagnonnage cognitif et il pense à cerveau ouvert. Il met en évidence les conditions d'applicabilité d'une tâche à l'autre.	5-Notre professeur nous dit comment cela se passe dans sa tête quand il doit faire une tâche comme celle qu'il nous demande de faire.
			13-Notre professeur nous montre comment une notion que l'on vient d'étudier pourrait nous servir à nouveau dans une autre situation.
			15-En classe, nous comparons deux tâches entre elles pour savoir si ce que nous venons d'apprendre pour l'une peut s'appliquer à l'autre.
			16-Lorsque nous avons une tâche à réaliser, notre professeur nous laisse trouver seuls la façon de faire.
20-Pour nous expliquer comment réaliser une nouvelle tâche, notre professeur nous montre comment nous pouvons utiliser ce que nous connaissons déjà.			

Volet	Dimensions	Indicateurs	Items Lors de nos périodes en univers social...
Pratiques d'enseignement favorables à l'apprentissage d'un MPIH:	Travail avec des documents	L'enseignant met l'élève en contact avec des documents. Il propose à l'élève de travailler avec les documents. Par exemple, il présente des sources contradictoires aux élèves afin d'amener l'élève à évaluer la qualité des sources ou alors il invite les élèves à trouver des documents en lien avec ce qu'ils recherchent.	<p>22- ...nous lisons seulement les textes de notre manuel car nous allons y trouver toutes les informations dont nous avons besoin.</p> <p>26- ...notre professeur nous fournit des documents qui ne sont pas dans notre manuel pour nous aider à trouver de l'information.</p> <p>29-...notre professeur nous enseigne comment savoir si un texte contient des informations utiles pour la recherche que nous avons à faire.</p> <p>32-...notre professeur nous demande de comparer des documents entre eux.</p> <p>36- Lorsque nous consultons des textes en univers social, notre professeur nous demande de regarder qui a écrit le texte et à quelle date il a été écrit.</p>
	Perspective temporelle	L'enseignant cherche à développer chez les élèves une propension à chercher l'origine d'une situation et à établir le lien de continuité entre une réalité passée et une réalité présente.	<p>27-...notre professeur nous demande de faire des liens entre le passé et le présent.</p> <p>31-...notre professeur nous montre comment certains éléments du passé sont encore visibles dans la société d'aujourd'hui.</p> <p>37-... nous devons trouver des ressemblances entre la vie que nous menons en 2006 et celle que les habitants du Québec menaient il y a 20, 50, 100 ou 300 ans.</p> <p>39-...notre professeur nous demande de trouver l'origine d'une situation actuelle. Par exemple : « Depuis quand parlons-nous français ? » ou « Depuis quand y a-t-il la carte d'assurance maladie au Québec ? »</p> <p>43-...notre professeur nous dit que l'important c'est de connaître la date d'un événement et non pas ce qui a pu se passer avant ou après.</p>
	Histoire-problème	L'enseignant présente l'histoire comme une discipline à explicitation de problèmes. Il amène les élèves à formuler un problème, des questions pour aborder les réalités passées. Il fait travailler les élèves dans une logique hypothético-déductive.	<p>28-...notre professeur nous demande de justifier nos réponses, de trouver des arguments pour expliquer notre position.</p> <p>30- Dans nos évaluations en univers social, nous devons répondre à des questions de style « Génies en herbe ». Par exemple : « Qui est René Lévesque ? » ou « En quelle année la fédération canadienne a-t-elle vu le jour ? »</p> <p>38-...notre professeur nous demande si nous savons « pourquoi ». Par exemple : « Pourquoi les gens habitent-ils le long du fleuve Saint-Laurent ? » ou « Pourquoi y a-t-il des grèves ? »</p> <p>40-...notre professeur nous présente des faits et des dates qu'il faut retenir par cœur.</p>
	Visée de transfert d'un MPIH	L'enseignant est préoccupé par le transfert, il fait des liens entre les tâches présentées en classe et des situations de la vie quotidienne dans le but d'amener les élèves à faire de tels liens. L'enseignant présente l'utilité de l'apprentissage de l'histoire dans la vie citoyenne.	<p>23- ... notre professeur nous dit que nous étudions les réalités du passé pour apprendre à mieux raisonner dans le présent.</p> <p>34-...notre professeur se sert de ce qui se produit dans l'actualité pour introduire un thème à l'étude. Par exemple, il profite du fait qu'il y ait une grève pour aborder la syndicalisation.</p> <p>41-Notre professeur nous montre comment ce que nous apprenons en univers social peut nous servir pour comprendre le Québec et l'actualité en 2006.</p>
	L'histoire comme construit	L'enseignant présente l'histoire comme un ensemble d'interprétations des réalités passées. Il engage ses élèves dans la construction de leur interprétation. L'enseignant encourage la discussion entre les élèves de manière à ce qu'ils confrontent leurs interprétations.	<p>24- ... notre professeur nous dit qu'il y a plusieurs interprétations des réalités passées en histoire. Par exemple, les Amérindiens n'interprètent pas la signature des traités de la même façon que les Blancs.</p> <p>25-... notre professeur nous dit que ce qui est écrit dans notre manuel est la vérité.</p> <p>33- ... nous devons mémoriser les causes et les conséquences des événements ou des changements enseignés par notre professeur.</p> <p>35-...notre professeur nous demande de présenter notre interprétation d'une réalité passée.</p> <p>42-... nous faisons des jeux de rôles où nous devons nous mettre dans la peau de quelqu'un d'autre et présenter la vision qu'aurait cette personne d'une réalité.</p>

3.4.2.2 La passation du questionnaire

Dès janvier 2006, des contacts ont été établis avec les directions d'écoles primaires afin de repérer une quinzaine d'enseignants de 3^e cycle⁹⁰ à qui il a été demandé s'ils accepteraient que le questionnaire soit présenté à leurs élèves pendant les heures de classe. Comme nous l'avons mentionné déjà, onze enseignants, répartis dans cinq écoles des régions montréalaise et lavalloise, ont donné leur accord. L'échantillon ainsi constitué en est un de convenance⁹¹ ou accidentel⁹². Au total, 286 élèves susceptibles de répondre au questionnaire ont été approchés par leur enseignant.

Afin d'assurer la plus grande homogénéité possible, dans la passation du questionnaire (pour voir le questionnaire consulter l'APPENDICE E), qui s'est déroulée au mois d'avril 2006, la chercheuse a été présente dans chaque classe lors de cette étape de la recherche. Le même préambule a été lu dans toutes les classes afin que les élèves, âgés entre 10 et 12 ans, comprennent bien le processus. Par la suite, chaque item du questionnaire a été lu à voix haute, en laissant le temps aux élèves d'encercler leurs réponses entre chaque item. Cette façon de faire a été retenue parce qu'elle avait déjà été utilisée par d'autres dans le cas de questionnaires destinés aux enfants⁹³ et qu'elle élimine les risques d'incompréhension des énoncés en raison de difficulté à lire.

Le questionnaire a été lu par un adulte qui n'était pas l'enseignant, pour ne pas que les intonations ou le langage non verbal de ce dernier fournissent des indices sur les réponses à donner. En effet, bien que dans la présentation du questionnaire nous

⁹⁰ Ce nombre est déterminé par notre volonté de tenter d'identifier parmi les enseignants « observés » par leurs élèves deux enseignants pour chaque profil (il y en a quatre) pour un total de huit enseignants qui ont participé ensuite aux 2^e et 3^e phases de la recherche avec leurs élèves.

⁹¹ Patton, 1980

⁹² C. Seltiz et al. 1977.

⁹³ Bowen et al., *loc. cit* et N. Oubrayrie, (1997) L'estime de soi, de l'enfant et de l'adolescent. L'échelle Toulonnaise d'Estime de Soi-E.T.E.S.- comme technique d'évaluation. *Pratiques psychologiques*, no 2, p.39-53 et A. Presseau, S. Martineau, C. Bergevin et J-F Dragon, (2006) *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaire de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*, Rapport de recherche inédit soumis au FQRSC.

soulignons qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, les élèves, par souci de désirabilité sociale, ne devaient pas être encouragés à vouloir répondre de manière à satisfaire leur enseignant⁹⁴. De plus, étant donné que quelques informations nominatives étaient recueillies par l'entremise du questionnaire, de façon à pouvoir faire un retour sur les questionnaires lors de l'analyse du lien entre les pratiques d'enseignement et le transfert chez les élèves, l'enseignant ne devait pas, du moins à ce stade-ci, avoir accès aux questionnaires de ses élèves.

Onze classes ont donc été visitées par la chercheuse entre le 6 et le 28 avril 2006. À chaque fois, le questionnaire était lu aux élèves et des explications d'ordre général étaient données lorsque nécessaire. Lorsqu'une explication était donnée dans un contexte de classe particulier, elle était notée sur le questionnaire afin de s'assurer que la chercheuse soit en mesure d'y répondre de la même manière, si la question était posée à nouveau dans une autre classe. Les enseignants étaient présents en classe lors de la passation du questionnaire et le complétaient eux aussi, sans intervenir. En moyenne, la durée de la passation du questionnaire en classe était de 35 minutes.

3.4.2.3 *Le canevas d'entrevue*

Le deuxième outil de collecte de données pour identifier les pratiques enseignantes était l'entrevue avec l'enseignant. Lors de cette entrevue, l'enseignant était appelé à répondre à quelques questions, mais aussi à réagir aux données provenant de l'observation faite par ses élèves, par l'entremise du questionnaire complété en classe.

En accomplissant l'entrevue après la passation du questionnaire « La crédibilité de l'expérience exprimée par le sujet est ainsi mise en relation avec les pratiques pédagogiques identifiées préalablement à l'entrevue. Cette façon de procéder devrait permettre de réduire les problèmes liés au processus de rétrospection

⁹⁴ C. Allaire, (1988), *loc. cit.*

présent lors des entrevues »⁹⁵. En agissant de la sorte, il était possible de pallier cette limite importante associée à l'entrevue comme mode de collecte de données et, par le fait même, de rendre les données recueillies plus fiables.

Il s'agissait d'une entrevue semi-dirigée menée avec chacun des enseignants. L'entrevue semi-dirigée était ici tout à fait appropriée puisque son objectif est « [...] de rendre explicite l'univers de l'autre »⁹⁶. C'était l'objectif visé ici puisque nous cherchions à connaître à la fois les intentions de l'enseignant et la nature réelle de ses activités. Toutefois, nous souhaitons aussi avoir des réponses précises au sujet de la mise en place de certaines pratiques d'enseignement dans la classe, d'où la nécessité d'avoir une entrevue relativement structurée.

Afin d'atteindre ces objectifs, l'élaboration du guide d'entrevue s'est inspirée des « entretiens en autoconfrontation croisée » mis au point par Clot et Faïta⁹⁷. Il s'agit d'une méthode de co-analyse collective à plusieurs étapes dans laquelle un enseignant va commenter pour un tiers (le plus souvent un chercheur ou des collègues) les traces filmées de son activité, puis les commentaires émis par d'autres sur son activité. Une des étapes de cette méthodologie est l'autoconfrontation simple au cours de laquelle un sujet (pour cette recherche, l'enseignant), confronté à sa propre activité (ici, ce qui a été observé par ses élèves), adresse des commentaires au chercheur.

Bien que le terme confrontation serve à identifier ce type d'entrevue, il ne faut pas y voir une situation dans laquelle l'enseignant est en mode défensif et tente tout au long de l'entrevue de justifier ses actions. Au contraire, la confrontation à laquelle Faïta et Clot font référence suppose davantage de faire connaître à l'enseignant les

⁹⁵ S. Turcotte, (2005) *L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique : analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire*. Thèse non publiée, UQAM., p. 95. Le processus de rétrospection est la transformation que l'enseignant peut faire subir au passé lorsqu'il est questionné en entrevue (J.M. Van der Maren, (1995).

⁹⁶ L. Savoie-Zajc, (2003) L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sillery, PUQ, p. 299.

⁹⁷ Y. Clot, D. Faïta, G. Fernandez et L. Scheller, (2001) Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Éducation Permanente*, no 146,

perceptions que d'autres peuvent avoir des actes qu'il pose en classe, de manière à approfondir le discours de l'enseignant. Il faut donc veiller à ce que le ton de l'entrevue ne soit aucunement accusateur et y introduire les éléments issus de l'analyse des questionnaires complétés par les élèves de manière adéquate.

3.4.2.4 Le guide d'entrevue

Pour mener à terme chacune des entrevues, un guide a été élaboré en reprenant les dix dimensions qui regroupent les 43 items soumis aux élèves. À la suite de l'analyse des observations des élèves pour chacune des dimensions, une compilation (essentiellement des statistiques descriptives) de ses pratiques d'enseignement relatives au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH a permis d'alimenter l'entrevue avec l'enseignant. À la différence du questionnaire distribué aux élèves, où les énoncés se rapportant à une même dimension étaient dispersés, dans le guide de l'entrevue ils ont été regroupés de manière à traiter chacune des dimensions une seule fois au cours de l'entrevue.

Concrètement, cela signifie que les enseignants étaient soumis à 23 questions portant sur des aspects de leurs pratiques d'enseignement liées au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH. Chaque dimension était traitée à travers au moins une question. À cette question d'entrevue étaient associées les questions du questionnaire destiné aux élèves de même que la perception que les élèves avaient de la dite pratique. Tout au long de l'entrevue, l'enseignant a été appelé à commenter ou à expliquer davantage sa pratique en fonction de la perception que sa classe en avait. Le lecteur trouvera à l'APPENDICE F le canevas de l'entrevue.

3.4.2.5 La passation de l'entrevue

La passation des entrevues avec les enseignants s'est déroulée dans un lieu choisi par ces derniers, le plus souvent sa salle de classe. L'ensemble des entrevues s'est déroulé entre le 3 et le 11 mai 2006, c'est-à-dire en moyenne de deux à trois semaines après la passation du questionnaire par les élèves. Ce délai était nécessaire pour permettre l'analyse des observations des élèves préalablement à

l'entrevue étant donné que ces observations étaient au cœur de l'entretien. En tout, dix enseignants ont participé à l'entrevue⁹⁸.

Avant de commencer l'entrevue, le protocole d'entrevue était expliqué oralement à l'enseignant. Il était constitué de trois éléments : (1) la présentation générale de l'objet de la recherche et le rôle de l'entrevue dans le processus de collecte d'information, (2) les règles d'éthique régissant l'entrevue et (3) la demande d'autorisation d'enregistrer l'entrevue sur une bande audio⁹⁹. Par la suite, l'entrevue débutait selon les modalités du guide d'entrevue présentées à la section précédente. Toutes les entrevues ont été effectuées par la chercheuse et retranscrites dans le logiciel ATLAS.ti.

Avant de clore l'entrevue, les enseignants étaient invités à juger du degré de difficulté, pour leurs élèves, des différentes questions qui pouvaient être posées (voir section 3.3.1.1). Cette tâche servait avant tout à valider les questions des tâches source et cible qui allaient être présentées aux élèves, mais elle permettait aussi de recueillir des informations supplémentaires sur les pratiques d'enseignement des enseignants. En effet, en donnant les raisons pour lesquelles une question serait plus ou moins facile pour ses élèves, l'enseignant revenait très souvent sur ce qui avait été fait en classe et donc par ricochet, sur ses pratiques.

Finalement, l'enseignant devait identifier des élèves chez qui, selon lui, il était possible de retrouver des manifestations d'un MPIH. Pour l'aider, une grille décrivant les caractéristiques de la manifestation d'un MPIH chez des élèves du 3^e cycle lui était présentée¹⁰⁰. Avec ces caractéristiques qui, pour la plupart, revêtent un

⁹⁸ La onzième enseignante ne fut pas interrogée car nous savions déjà, à ce moment, qu'il n'y aurait pas suffisamment d'élèves pour les étapes ultérieures : seulement 13 élèves avaient complété le questionnaire dans la classe.

⁹⁹ Afin de pallier toute éventuelle défectuosité d'une enregistreuse, deux enregistreuses (une avec cassette traditionnelle et l'autre numérique) ont été utilisées.

¹⁰⁰ Cette grille était fortement inspiré du tableau 2.4, voir APPENDICE G.

caractère concret, et donc facilement observable¹⁰¹, l'enseignant était à même de désigner les élèves dont les comportements et actions en classe laissaient le plus penser qu'ils avaient développé, du moins partiellement, un MPIH. Dans certains cas, l'enseignant était en mesure d'indiquer, au moment même de l'entrevue, les noms des élèves qui, à ses yeux, avaient développé un MPIH. Dans d'autres cas, les enseignants préféraient avoir plus de temps pour identifier les élèves qui seraient ciblés par les entrevues. La feuille décrivant les manifestations d'un MPIH leur était alors laissée.

3.5 Le traitement des données et les modalités d'analyse

Étant donné notre volonté de voir jusqu'à quel point les élèves transfèrent un MPIH du contexte de la classe au contexte hors école tout en identifiant les facteurs en jeu dans ce transfert et en quoi les pratiques d'enseignement peuvent y être liées, une variété des modes de collecte de données a été mise en place. S'y ajoute une variété de modalités d'analyse des données. Selon les auteurs qui s'intéressent à l'approche mixte de recherche, l'analyse peut se faire en fonction du type d'outils utilisés (par exemple, faire une analyse qualitative des données recueillies par des outils qualitatifs et faire une analyse quantitative des données recueillies par des outils quantitatifs), en « quantifiant » les données issues d'outils qualitatifs ou, à l'inverse, en « qualifiant » les données obtenues par des outils quantitatifs¹⁰².

Dans les nombreux travaux portant sur le transfert, l'approche mixte de recherche semble jusqu'à maintenant avoir été peu utilisée, les auteurs ayant plutôt tendance à privilégier tantôt les méthodes quantitatives¹⁰³ tantôt les méthodes qualitatives¹⁰⁴ pour faire l'analyse de leurs données. Dans le cadre de cette recherche, l'analyse s'inscrit principalement dans le même paradigme que l'outil utilisé et selon une

¹⁰¹ Il est nécessaire de préciser, à l'aide de caractéristiques concrètes, ce à quoi on reconnaît un MPIH, car les enseignants sont très peu familiers avec ce terme qui a fait davantage sa place en recherche que dans la pratique en classe.

¹⁰² C. Teddlie et A. Tashakkori, (2004) « Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences » dans C. Teddlie et A. Tashakkori Handbook, p.3-50.

¹⁰³ Gick et Holyak, *op. cit.* et Fong et al., *loc. cit.*

¹⁰⁴ G. Samson, (2003) et Lobato et Siebert, (2002)

approche qualitative, (à part pour le questionnaire destiné aux élèves qui a fait l'objet d'une analyse typiquement quantitative). Toutefois, étant donné le recours au logiciel Atlas-ti, nous avons fait une certaine « quantification » (essentiellement des statistiques descriptives) des données recueillies lors des tâches sources et cibles auprès des élèves et lors des entrevues avec les enseignants.

L'autre particularité du traitement et de l'analyse des données a été la combinaison des analyses inductive et déductive. En cela, nous respectons tout à fait l'esprit d'analyse caractéristique d'une approche mixte de recherche qui peut en être une d'induction, de déduction et d'abduction¹⁰⁵. Ainsi, tout au long de cette section, nous précisons les modalités d'analyse relativement aux différents outils utilisés, en naviguant entre ces deux pôles.

3.5.1 Le transfert d'un MPIH

Pour qu'un élève soit en mesure de transférer une compétence à penser historiquement, il doit en avoir fait l'apprentissage. C'est pourquoi, lorsque vient le moment d'évaluer le transfert d'un MPIH, il faut d'abord s'assurer qu'il y a eu apprentissage, ce que les chercheurs négligent parfois de faire. En effet, comme le rappelaient récemment Péladeau, Forget et Gagné, la méthodologie de certaines recherches sur le transfert a été critiquée justement en raison de l'absence de mesure de l'apprentissage préalablement à la mesure du transfert¹⁰⁶.

3.5.1.1 La mesure préalable de l'apprentissage

Pour cibler les élèves qui ont fait un apprentissage d'un MPIH à l'intérieur d'une classe, la première étape a été de demander aux enseignants d'identifier certains élèves, en fonction de leur capacité à manifester un MPIH (pour un rappel voir

¹⁰⁵ Johnson et Onwuegbuzie, (2004) *loc. cit.* Ils disent à propos de ces trois processus ceci : « Induction is the discovery of pattern, deduction the testing of theories and hypotheses, and abduction is uncovering and relying on the best of a set of explanations for understanding one's results » (p.17).

¹⁰⁶ N. Péladeau, J. Forget et F. Gravel, (2005) Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 31, no 1, p.187-209.

tableau 2.4). Par la suite, les élèves ainsi ciblés devaient compléter une tâche source. C'est grâce à l'analyse de cette tâche que le développement d'un MPIH en classe a pu être évalué.

Bien que les indices de l'utilisation d'un MPIH soient connus, la stratégie d'analyse ne s'est pas limitée à faire ressortir ces indices de manière à les comptabiliser. Un certain *pattern matching* a été effectué, suivant une logique déductive. Simultanément, une approche inductive a aussi été mise de l'avant afin d'être en mesure de bien évaluer l'interprétation d'un MPIH chez chaque élève. La stratégie d'analyse a donc été mixte. Pour ce faire, un premier regard « vertical » a donc été posé sur l'ensemble des questions auxquelles un élève devait répondre dans le cadre de la tâche source. Ce regard « vertical » consistait à analyser dans leur ensemble les quatre questions de la tâche source (figure 3.2).

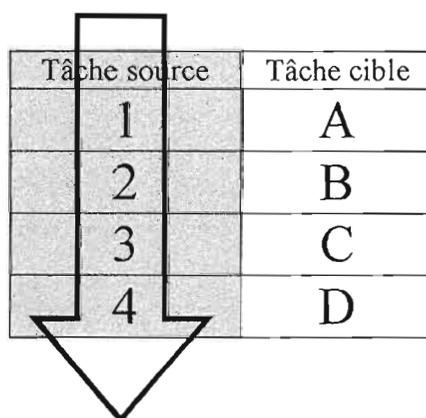


Figure 3.2 - Visualisation de la lecture verticale de la tâche source

En portant un regard sur l'ensemble des manifestations d'un MPIH qu'un élève pouvait laisser entrevoir dans ses réponses aux quatre questions de la tâche source, il a été possible de faire une première codification du corpus. À cette étape, les éléments issus de notre cadre théorique et ceux qui sont apparus pendant la lecture des transcriptions ont été formalisés de manière à constituer un ensemble de 16 codes servant à caractériser différentes manifestations d'une compétence à penser historiquement chez les élèves du 3^e cycle primaire (tableau 3.12). De ces 16 codes

14 ont ensuite été dédoublés selon que la manifestation était spontanée ou provoquée chez l'élève¹⁰⁷. Parmi les codes, certains témoignent de la manifestation de critères minimaux associés à une compétence à penser historiquement, essentiellement il s'agit de ceux liés au temps (voir section 2.3.2). Les autres critères constituent davantage des critères de perfectionnement.

¹⁰⁷ Les deux codes qui n'ont pas été dédoublés sont le « jugement sur le passé » et la « provocation sans réponse MPIH » puisque pour ces codes la spécification provoquée ou spontanée n'avait pas lieu d'être.

Tableau 3.11 - Codes utilisés pour l'analyse avec Atlas-ti

L'élève :	Par exemple il dit...	Codes pour Atlas-Ti / explication
Porte un jugement sur le passé	<ul style="list-style-type: none"> - C'est plus évolué - C'était plate dans ce temps là - J'aime cette époque là 	<p style="text-align: center;">Jugement passé</p> <p>Dans son explication de la réalité sociale l'élève porte un jugement sur le passé.</p>
<u>Situe la réalité sociale dans le temps.*</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Ça c'est passé avant ma naissance. - C'est en 1900. - Je ne me souviens plus exactement, mais c'est dans l'ancien temps. 	<p style="text-align: center;">MPH-stH-S et MPH-stH-P</p> <p>Pour se situer dans le temps, l'élève utilise une période historique précise: Moyen Age, 1800, la NF, etc. Ici , je parlerais davantage de temps CONÇU.</p>
		<p style="text-align: center;">MPH-stV-S et MPH-stV-P</p> <p>Pour se situer dans le temps, l'élève utilise un repère vague (avant, maintenant, il y a longtemps, etc.). Il peut aussi utiliser un repère comme « avant la guerre », mais sans préciser de quelle guerre il s'agit. Ici, je parlerais davantage de temps VÉCU.</p>
		<p style="text-align: center;">MPH-stF-S et MPH-stF-P</p> <p>Pour se situer dans le temps, l'élève fait référence à ses parents, à l'histoire familiale ou à la vie de ses parents.</p>
Est curieux des origines de la réalité sociale.	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis quand est-ce comme cela? - D'où ça vient? 	<p style="text-align: center;">MPH-CP-S et MPH-CP-P</p> <p>L'élève manifeste une curiosité à l'égard du passé. Il aimerait savoir comment c'était de vivre avant.</p>
<u>Établit des liens de continuité avec le présent.</u>	<ul style="list-style-type: none"> - C'est parce que les Français étaient les ennemis des Anglais qu'il y a encore aujourd'hui des chicanes entre Français et Anglais. - C'est comme ma grand-mère me l'a raconté 	<p style="text-align: center;">MPH-expCON-S et MPH-expCON-P</p> <p>Dans ses explications, l'élève soulève l'idée de continuité, par exemple s'il dit: « Il y a toujours eu ceci. » ou : « Depuis toujours c'est comme cela. » Cette allusion à la continuité peut être implicite ou explicite.</p>
<u>Envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations à une réalité sociale actuelle ou passée.</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Avant le linge était différent. - Dans l'ancien temps, on pouvait acheter plus de choses avec 2 \$. - Il y a peut-être eu une guerre ou un événement qui a fait que les choses ont changé. 	<p style="text-align: center;">MPH-expCHA-S et MPH-expCHA-P</p> <p>Dans ses explications, l'élève souligne qu'avant, c'était comme cela et que maintenant, c'est comme ceci. Cette allusion au changement peut être implicite ou explicite et plus ou moins développée. Pour parler de changement provoqué, je dois avoir posé une question contenant une allusion temporelle. Si je pose une question telle : « Pourquoi tu dis ça? » ou « Qu'est-ce qui t'amène à penser cela? », je ne considère pas ça comme un changement provoqué.</p>
Fait allusion à des éléments du langage de l'histoire.	<ul style="list-style-type: none"> - C'est comme pour Jean Talon en Nouvelle-France. - Ce qui se passe me rappelle l'immigration dont on a parlé en classe. - Je pense qu'on appelle ça la période de la Crise. 	<p style="text-align: center;">MPH-LH-S et MPH-LH-P</p> <p>Dans son explication, l'élève utilise des termes propres à l'histoire qui décrivent des acteurs (les colons, les Iroquoiens, les ouvriers, les protestants), des périodes (la Crise, la Nouvelle-France), des événements (la Conquête, la mort de X), etc.</p>

*Les manifestations d'un MPIH qui sont soulignées sont les critères minimaux pour parler de l'apprentissage et du transfert de la compétence (voir section 2.3.2 pour une explication).

L'élève :	Par exemple il dit..	Codes pour Atlas-Ti / explication
Fait allusion ou utilise pour construire son interprétation des éléments de la méthode historique.	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut vérifier si la description donnée par X est bel et bien valable. - Ceci est un point de vue, ça ne nous donne pas des faits. - On pourrait comparer ces documents. - Il faut voir qui a écrit ce texte et pourquoi. 	<p align="center">MPH-expMH-S et MPH-expMH-P</p> <p>Dans ses explications, l'élève utilise des opérations qui se rapportent à la méthode historique. Par exemple, il faut vérifier la description, il faut comparer les documents, il faut identifier l'auteur pour savoir si c'est vrai, etc.</p>
Met les acteurs en perspective en faisant par exemple intervenir le « je », le « eux » et le « ils ».	<ul style="list-style-type: none"> - Dans ce temps-là, c'était comme ça. - Les hommes y pensaient ça. 	<p align="center">MPH-EP-S et MPH-EP-P</p> <p>Par empathie personnelle, je veux dire que l'élève se projette dans une époque ou dans un personnage pour expliquer comment il aurait réagi à une situation.</p>
		<p align="center">MPH-EA-S et MPH-EA-P</p> <p>L'élève explique le comportement des acteurs par le contexte historique. Ils ont tel ou tel comportement, parce qu'ils vivent à cette époque.</p>
Cherche à tisser des liens entre les événements, les acteurs, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Moi je pense que c'est parce que X a fait ceci que Y a réagi. - Les femmes ont manifesté donc le gouvernement a changé la loi. 	<p align="center">MPH-IA-S et MPH-IA-P</p> <p>L'élève attribue à une personne (qu'il peut nommer précisément ou non) ou à un groupe de personnes (les femmes, les cultivateurs, etc.) un changement ou une action qui a eu un impact sur la société québécoise ou canadienne.</p>
Met en place des liens de causalité plausibles.	<ul style="list-style-type: none"> - Il y avait des gens qui portaient alors pour les garder ici on a fait la colonisation. 	<p align="center">MPH-CAU-S et MPH-CAU-P</p> <p>Dans ses explications, l'élève tente de faire des liens entre différentes situations. Il peut le faire avec certitude ou en hésitant et son explication prend alors davantage l'allure d'une hypothèse.</p>
Structure de manière cohérente son récit.	Lorsqu'il relate des faits et des événements historiques, l'élève structure son texte avec cohérence. Il organise bien ses idées.	<p align="center">MPH-expCOH-S et MPH-expCOH-P</p> <p>L'élève présente ses explications avec fluidité et de manière cohérente. Ici, il n'y a pas de code spécifique. Cette manifestation relève davantage de l'appréciation globale des entrevues.</p>
N'envisage que le temps présent pour expliquer une réalité sociale.*	<ul style="list-style-type: none"> - Si on parle français et anglais à l'école, c'est parce que ce sont les langues les plus parlées. - La carte d'assurance maladie, c'est pour s'inscrire au soccer. 	<p align="center">MPH-expPRÉ-S et MPH-expPRÉ-P</p> <p>Dans ses explications, l'élève fait allusion au présent, à une situation telle que nous la retrouvons maintenant. C'est en quelque sorte une explication pragmatique. L'élève explique une situation sur la base de son expérience personnelle.</p>
Ne va pas vers un MPIH malgré une provocation temporelle		<p align="center">Pro sans rép MPH</p> <p>Même lorsque nous l'incitons à aller dans le sens d'un MPIH avec une provocation temporelle l'élève ne s'y aventure pas.</p>

*Les manifestations en gris sont des manifestations qui témoignent d'une absence d'un MPIH.

Une fois les codes établis, les explications des réalités sociales que chaque élève donnait en réponse aux quatre questions qui leur avaient été posées (en tâche source) ont été analysées en suivant un « modèle conjonctif »¹⁰⁸. Cela signifie que l'évaluation du niveau de développement d'une compétence à penser historiquement ne s'est pas faite selon une logique arithmétique : l'allusion au temps (de manière explicite ou implicite), que ce soit en parlant de durée, de continuité ou de changement, a été un critère minimal pour parler de développement de la compétence à penser historiquement.

Cette procédure avait l'avantage de laisser une grande place à « l'interprétation » de la compétence par l'élève. Tel que nous l'avons souligné préalablement (section 2.1.5), notre analyse n'avait pas pour but de tenter de retrouver chez les élèves une façon de faire particulière, mais plutôt de voir s'il y avait développement d'un MPIH, et ce, même si celui-ci pouvait prendre des allures différentes de ce qui était anticipé.

Une deuxième lecture «verticale» des entrevues a été réalisée environ deux semaines après la première. Il s'agissait d'un double codage intra-codeur qui avait pour objectif de vérifier le degré de cohérence¹⁰⁹ de la codification effectuée. Sur la base de cette deuxième lecture des réponses données par l'élève, il a donc été possible d'évaluer le développement d'un MPIH en classe avec un degré d'accord minimal de 90%.

Trois situations étaient alors envisageables. D'abord, l'élève pouvait faire montre d'un développement avancé d'un MPIH, ce qui signifie qu'avec ou sans allusion temporelle dans la question qui lui était présentée, il utilisait des éléments associés à une opérationnalisation d'un MPIH pour expliquer la réalité sociale. Il pouvait aussi démontrer un développement partiel d'un MPIH, dans lequel il utilisait un MPIH pour expliquer une réalité sociale, mais à la condition qu'une allusion temporelle explicite

¹⁰⁸ G. Scallon, (2004) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*.

¹⁰⁹ J. M. Van der Maren (1996), *op. cit.*

soit présente dans la question ou soit formulée en sous-question. Finalement, il pouvait, malgré une allusion temporelle explicite au temps et une sous-question en ce sens, n'y avoir aucune manifestation d'un MPIH chez un élève. Dans ces derniers cas, il était parfois possible de retrouver quelques manifestations d'un MPIH éparpillées çà et là, mais elles ne constituaient pas un MPIH puisqu'elles étaient dépourvues d'intentionnalité (voir section 2.1.5).

3.5.1.2 L'évaluation de l'utilisation d'un MPIH hors école

Pour porter le regard sur le transfert d'un MPIH du contexte scolaire au contexte hors scolaire, une lecture « verticale » et une lecture « horizontale » de la tâche cible ont été effectuées. La combinaison de ces deux regards a permis, en outre, de donner plus de profondeur à l'analyse et surtout d'identifier les facteurs en jeu dans le transfert. Lors de la lecture « verticale », les quatre questions A-B-C et D ont été analysées de manière à vérifier, toujours à l'aide des codes établis (voir tableau 3.12), s'il y avait manifestation d'un MPIH dans un contexte hors classe. La lecture « horizontale » 1-A, 2-B, 3-C et 4-D, quant à elle, ciblait davantage le transfert couple par couple. En procédant avec une lecture verticale et horizontale, il était aussi possible de détecter d'éventuels transferts croisés.

C'est aussi dans une logique qualitative, et toujours selon un modèle conjonctif, que l'évaluation du transfert d'un MPIH a été réalisée. Encore une fois, les 30 codes¹¹⁰ des manifestations d'un MPIH ont été utilisés. Nous avons, sur cette base, et toujours en tenant compte des critères minimaux et de perfectionnement, été en mesure de statuer sur la présence ou non d'une compétence à penser historiquement dans un contexte hors scolaire.

3.5.2 Les pratiques d'enseignement

Pour atteindre le deuxième objectif spécifique de notre recherche, nous avons interrogé les pratiques d'enseignement. Deux outils ont alors été utilisés, un

¹¹⁰ Nous incluons dans ce nombre les trois codes qui témoignent d'une absence de manifestation d'un MPIH.

questionnaire et une entrevue. Nous allons décrire les modalités d'analyse associées à chacun de ces outils dans les lignes qui suivent.

3.5.2.1 La validation statistique et le traitement des données du questionnaire

À la suite de la passation du questionnaire aux 11 classes de la présente étude, le traitement des données a été fait avec le logiciel d'analyse SPSS. L'analyse a été réalisée à l'aide de statistiques descriptives. Des analyses statistiques ont aussi été effectuées pour vérifier la validité du test, notamment une analyse de cohérence interne (alpha de Cronbach). Cette validation *a posteriori* s'est ajoutée à celle qui avait été menée par les experts *a priori*.

La cohérence interne du questionnaire est importante puisqu'elle témoigne de la validité du contenu laquelle « [...] indique le degré de [...] représentativité de l'ensemble des items d'un instrument de mesure en regard de ce qu'on veut mesurer »¹¹¹. Dans la présente recherche, deux volets devaient être mesurés : 1-le transfert et 2-le MPIH. Nous avons donc calculé le degré de cohérence interne pour chacun de ces deux volets et pour le questionnaire dans sa totalité. Une première analyse a fait ressortir la nécessité d'éliminer quelques items déficients afin d'atteindre un plus haut niveau de cohérence interne. Ces items ont été sélectionnés sur la base des commentaires reçus, lors de la passation des questionnaires en classe, à propos de la compréhension de certains énoncés, et sur la base de l'analyse statistique avec le logiciel SPSS. Ainsi lors de la passation du questionnaire, des commentaires ont révélé que l'item 21 revêtait un double sens, ce qu'une analyse statistique a confirmé. Il en est de même pour l'item 30 dont le lien avec la dimension MPIH s'avérait plus faible. Ces deux items ont donc été retranchés du questionnaire pour l'analyse. Sans grande surprise, dans les deux cas, il s'agissait d'items contraires¹¹². Nous avons souligné précédemment la difficulté inhérente à la formulation de tels énoncés. L'analyse statistique *a posteriori*

¹¹¹ R. Legendre, (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal, p. 1409.

¹¹² Pour les autres items contraires nous n'avons pas eu ce problème. Nous tenons à rappeler que toutes les cotes des items contraires avaient été inversées préalablement à l'analyse de manière à s'assurer qu'elle reflétaient bien la réalité.

a confirmé cette difficulté. Une fois ces ajustements faits, le niveau de cohérence interne du questionnaire a été jugé satisfaisant (voir tableau 3.12).

Tableau 3.12 - Cohérence interne du questionnaire

Questionnaire	Alpha de Cronbach
Totalité du questionnaire (41 éléments)	0,740
Transfert (20 éléments)	0,632
Mode de pensée historique MPIH (21 éléments)	0,653

Afin d'identifier, pour chaque enseignant, le « score » de pratiques d'enseignement favorables au transfert et au MPIH, les moyennes obtenues pour chaque dimension ont été calculées à l'aide du logiciel SPSS. Par la suite, celles-ci ont été additionnées afin d'établir les « scores » transfert et MPIH de chaque enseignant. Pour chacune des dix dimensions l'enseignant pouvait obtenir un résultat entre 1 et 5 (1 signifiant une pratique jamais présente et 5 une pratique très souvent mise en place). Pour chaque enseignant, nous avons donc obtenu un résultat pour chaque dimension. Pour obtenir les « scores » transfert et MPIH, nous avons additionné les résultats de chaque dimension associée à un volet. Plus le score de l'enseignant est élevé plus cela signifie que ces pratiques d'enseignement sont favorables. Le score maximal possible est de 25, soit un résultat de 5 pour chacune des 5 dimensions d'un volet.

Sur la base de ces scores, les enseignants ont été départagés selon qu'ils avaient un des quatre profils suivants :

- A- Pratiques favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH faibles.
- B- Pratiques favorables au transfert fortes et pratiques favorables à l'apprentissage d'un MPIH faibles.
- C- Pratiques favorables au transfert faibles et pratiques favorables à l'apprentissage d'un MPIH fortes.
- D- Pratiques favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH fortes.

Les pratiques d'enseignement sont fortes lorsque le score est égal ou supérieur à 15 et elles sont faibles lorsque le score est inférieur à 15. Le seuil de 15 a été établi en

fonction de la fréquence moyenne de l'échelle de notre questionnaire. Sur le questionnaire notre échelle était la suivante :

Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
5	4	3	2	1

Ainsi un résultat au-dessus de 3 pour une dimension signifiait que la pratique était plutôt fréquente chez l'enseignant, nous pouvons donc dire qu'il s'agit d'une pratique assez forte. À contrario si le résultat est moins de 3 alors cette pratique est moins fréquente ce qui constitue une dimension plus faible chez l'enseignant. Puisque chaque volet avait cinq dimensions (3x5), un score de 15 constituait l'équivalent d'un trois sur notre questionnaire et, par conséquent, le point de rencontre de l'axe transfert et l'axe MPIH si on reporte les scores sur un graphique comme dans la figure 3.3.

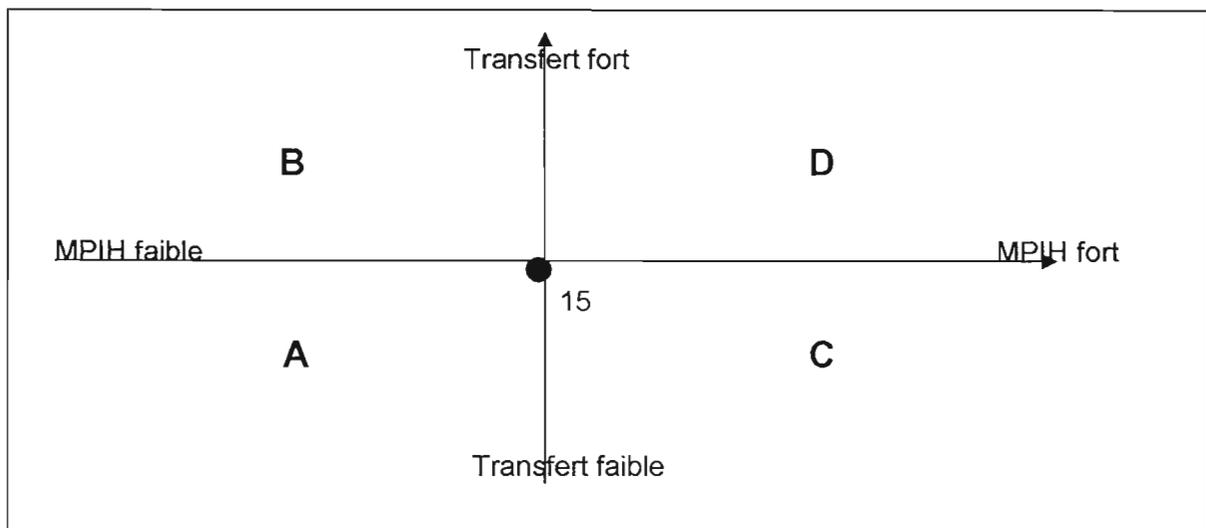


Figure 3.3 - Quatre profils de pratiques d'enseignement

Pour les enseignants qui avaient complété le questionnaire destiné aux élèves nous avons mis en parallèle les scores moyens pour chaque dimension selon les élèves et selon l'enseignant. Cette information apportant un autre élément de validation des pratiques d'enseignement, influant positivement sur la scientificité de notre recherche.

Finalement, tel que mentionné plus tôt, et dans la logique d'une approche mixte de recherche, cette première analyse des pratiques (sur la base des données tirées des questionnaires) a permis de perfectionner les questions de l'entrevue avec l'enseignant. Dans certains cas (les huit enseignants ayant répondu au questionnaire), nous pouvions questionner l'écart ou la conformité dans la vision des élèves et celle de l'enseignant. L'analyse des données issues de cette entrevue a elle-même, par la suite, servi à enrichir l'identification des pratiques d'enseignement.

3.5.2.2 L'analyse des données de l'entrevue avec les enseignants

Étant donné le caractère complémentaire des données issues de l'entrevue par rapport à celles obtenues par le questionnaire administré aux élèves et aux enseignants, une analyse qualitative a été adoptée de manière à combiner les résultats avec ceux issus du questionnaire. Cette combinaison des pratiques constatées et déclarées a permis de dresser des profils d'enseignants beaucoup plus fins et plus riches pour chaque cas. Toutefois, cette combinaison a posé le problème de la supériorité de l'une des sources de données par rapport à l'autre. Nous avons donc dû déterminer comment interpréter les données quand les pratiques constatées et les pratiques déclarées étaient en flagrante opposition l'une l'autre et décider lesquelles privilégier pour identifier les pratiques d'enseignement.

Il faut d'abord dire que, bien qu'une telle opposition puisse exister, il est rare, comme l'ont démontré Flick et Dickinson, de retrouver une grande disparité entre les données provenant des deux sources d'information. De plus, l'utilisation, lors de l'entrevue, des données issues d'une première analyse des questionnaires faisait ressortir immédiatement les conflits potentiels. Il était donc possible d'interroger l'enseignant à ce sujet. Les raisons qu'il fournissait pour expliquer ce décalage permettaient alors d'apporter un éclairage sur les facteurs à l'origine du décalage lors de l'analyse. L'alternance de la collecte et de l'analyse de données, dont la

richesse permet de tels ajustements, a ainsi été exploitée pour aller « [...] dans le sens d'une exploration plus explicite ayant émergé de l'analyse en cours »¹¹³.

Néanmoins, comme l'approche mixte de recherche est souvent utilisée lorsque le chercheur souhaite élucider des aspects divergents d'un phénomène, la diversité dans les résultats obtenus par les différents outils est la bienvenue¹¹⁴. Cette étape de combinaison des données issues de différents outils de collecte de données est, par conséquent, intégrée dans les étapes d'analyse des données. Lorsque la raison ayant mené au choix d'une approche mixte de recherche est la complémentarité, comme dans le cas présent, la comparaison des données doit être faite¹¹⁵.

Pour mener à bien cette comparaison, nous avons choisi de recourir à une approche souple, dans laquelle la base théorique nous sert de référence tout en n'étant pas considérée comme un carcan, et ce, en droite ligne avec la philosophie de l'analyse qualitative véhiculée par Paillé et Mucchielli :

L'utilisation judicieuse des méthodes qualitatives va donc de pair avec une attitude d'ouverture et de tolérance face à la complexité. Elle implique également un rapport instrumental aux ressources théoriques ainsi qu'aux moyens technologiques. Ce n'est pas parce que des repères théoriques sont disponibles qu'il faut y coller ou les constituer en cadre. Ce n'est pas parce qu'une théorie est séduisante qu'elle convient à la situation localement étudiée. Ce n'est pas parce qu'un chercheur dispose d'un inventaire de repères interprétatifs qu'il doit l'exploiter complètement ou s'y tenir.¹¹⁶

Voilà pourquoi aucune norme stricte n'a été établie dès le départ pour la comparaison des pratiques constatées et déclarées ou pour l'importance relative de chacune des dix dimensions dans la description du profil de chaque enseignant. C'est toute la flexibilité que permet l'étude multicas qui a été ici mise à profit. Nous

¹¹³ Paillé et Mucchielli, (2003), p.186.

¹¹⁴ Teddlie et Tashakkori handbook.

¹¹⁵ La corrélation sera faite si la raison est la triangulation et la consolidation sera faite si le but est le développement. Onwuegbuzie et Teddlie (handbook chap 13)

¹¹⁶ Paillé et Mucchielli, (2003) p. 49.

avons fait à la fois de l'induction et de la déduction sur la base des repères théoriques énoncés au chapitre 2. Chaque cas a été analysé individuellement afin de tenir compte de la richesse et de la particularité de chacun. Comme le soulignent à nouveau Paillé et Mucchielli : « C'est une question de flexibilité conceptuelle et d'ouverture, d'abord à ce qui est. La théorie est là, mais elle peut attendre, alors que l'inconnu, lui, n'attend pas, il file. »¹¹⁷.

Une fois l'analyse des données issues des questionnaires et des entrevues terminée, il a été possible de décrire les pratiques d'enseignement favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH de chaque enseignant.

3.5.3 Le croisement du transfert d'un MPIH et des pratiques d'enseignement

De manière à rendre compte de notre objectif général de recherche, soit la mise en relation de la présence de transfert avec certaines pratiques d'enseignement, nous avons combiné les résultats de l'analyse des pratiques d'enseignement favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH avec ceux de l'évaluation du transfert d'un MPIH de chaque élève. Nous avons pour objectif de voir si certaines pratiques, ou certaines combinaisons de pratiques, semblaient davantage favorables au transfert d'un MPIH d'un contexte scolaire à un contexte hors scolaire. Cette mise en relation a été menée selon une logique inductive délibératoire¹¹⁸ en prenant appui sur des éléments théoriques présentés, mais en laissant aussi une place à l'émergence de nouvelles associations. Dans la même logique, ont été mises en relation les absences de transfert et les pratiques d'enseignement.

Après avoir procédé à une analyse de chaque cas en lui-même, c'est-à-dire au lien entre les pratiques d'enseignement favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH d'un enseignant et le transfert d'un MPIH hors scolaire chez « ses » élèves,

¹¹⁷ Paillé et Mucchielli p. 49.

¹¹⁸ L. Savoie-Zajc, (2000), *op. cit.*

une analyse entre les cas (*cross-case analysis*)¹¹⁹ a été menée. Cette analyse entre les cas a notamment permis d'enrichir l'analyse et la compréhension des liens entre les pratiques d'enseignement et le transfert hors scolaire d'un MPIH.

3.6 Les considérations déontologiques

Conformément au code déontologique de la recherche sur les sujets humains adopté par le CPEA du doctorat en éducation de l'UQÀM, qui s'inscrit dans la même veine que celui élaboré par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, les parents ou tuteurs des sujets mineurs (élèves) qui participaient à cette recherche ont tous dû donner leur consentement éclairé avant que les sujets puissent s'y engager. Les sujets majeurs (enseignants) ont eux-mêmes consenti à la conduite de cette recherche. De plus, les enseignants avaient la possibilité de se retirer de la recherche à tout moment. Dans le cas des élèves, ils étaient aussi libres de participer ou non, en plus de pouvoir, eux aussi, se retirer à tout moment.

Il est important de souligner que l'usage des enregistrements audio réalisés dans le cadre de cette recherche a été réservé exclusivement aux fins de recherche. La confidentialité des informations a été assurée lors du traitement des données. Aucun nom d'enseignant ou d'élève n'a été divulgué. Des noms fictifs et des codes ont été attribués aux sujets et utilisés tout au long du traitement.

Les données sont conservées dans un lieu sécurisé uniquement accessible par la chercheuse. De plus, elles seront détruites au plus tard 18 mois après la fin de la recherche.

Maintenant que toutes les précautions méthodologiques ont été présentées pour rendre compte de la collecte et de l'analyse des données, il est temps de s'attarder aux résultats. Les deux prochains chapitres seront donc consacrés à l'analyse puis à l'interprétation de ces résultats.

¹¹⁹ S. B. Merriam, (1999), *op. cit.*

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans la lignée des choix méthodologiques qui viennent d'être décrits, ce chapitre rendra compte des résultats obtenus à la suite des analyses et de l'interprétation qu'il est possible d'en dégager. Il y sera d'abord question de l'identification du transfert d'un MPIH d'un contexte de classe à un contexte hors école et des facteurs en jeu dans ce transfert. Par la suite, les liens entre certaines pratiques d'enseignement, principalement en univers social, et le transfert d'un MPIH hors école par les élèves seront dégagés.

4.1 L'évaluation du transfert d'un MPIH

En réponse au premier objectif spécifique de cette recherche, il convenait de vérifier si, chez les élèves, il y avait transfert extrascolaire d'un MPIH dans l'explication des réalités sociales et d'identifier les facteurs en jeu dans ce transfert. En effet, l'atteinte de cet objectif est préalable à l'établissement de liens entre le transfert effectué par les élèves et les pratiques d'enseignement. Pour ce faire, nous avons analysé les résultats des tâches sources et ceux des tâches cibles afin d'évaluer la présence d'un transfert. À partir de là, nous sommes en mesure de statuer sur la présence ou non d'un transfert extrascolaire d'un MPIH, de présenter les facteurs en jeu dans ce transfert et de préciser s'il a été provoqué ou non. Chacun de ces aspects fera l'objet d'une section dans les lignes qui suivent.

4.1.1 La rareté du transfert

C'est par l'analyse verticale des tâches sources (en classe) et des tâches cibles (hors école)¹, que nous sommes parvenus à identifier la présence de transferts extrascolaires d'un MPIH chez nos sujets. En effet, pour reconnaître que nous sommes en présence d'un transfert d'un MPIH nous devons, dans un premier temps, statuer sur l'apprentissage de la compétence à penser historiquement en

¹ Voir section 3.4.1, particulièrement le tableau 3.11 pour un rappel des principes de cette analyse.

classe. Concrètement, c'est par l'analyse verticale des tâches sources que nous avons scruté les manifestations d'un MPIH en classe, chez les sujets de notre recherche, afin de voir s'il y avait apprentissage d'un MPIH. Conformément aux indicateurs que nous avons présentés à la section 2.1.5, il a été possible de catégoriser les 32 sujets de notre échantillon en fonction de leur apprentissage d'un MPIH (voir tableau 4.1). Chez 20 d'entre eux, nous avons pu déceler un apprentissage d'un MPIH alors que pour les 12 autres, il n'y en avait pas.

Par la suite, une analyse verticale des tâches cibles (hors école) a été effectuée. En regardant les manifestations d'un MPIH présentes hors école, il a été possible de reconnaître un transfert chez certains de nos sujets. Au total, il y a six élèves chez qui nous reconnaissons un transfert extrascolaire d'un MPIH. Toutefois, pour la grande majorité des élèves, soit 26 sur 32, nous concluons à l'absence de transfert extrascolaire d'un MPIH étant donné la faiblesse des manifestations d'un MPIH. Le tableau 4.1 présente ces résultats.

Tableau 4.1 La répartition des sujets selon l'apprentissage et le transfert d'un MPIH

	Transfert	Non-transfert	Total
Apprentissage	<p>6 sujets</p> <p>38 – 42 – 111 – 112 – 213 – 224</p>	<p>14 sujets</p> <p>103 – 105 – 129 – 132 – 142 – 151 – 154 – 156 – 181 – 190 – 200 – 221 – 216 – 227</p>	<p>20 sujets</p>
Non-apprentissage		<p>12 sujets</p> <p>28 – 33 – 34 – 36 – 48 – 107 – 119 – 124 – 125 – 157 – 191 – 194</p>	<p>12 sujets</p>
Total	<p>6 sujets</p>	<p>26 sujets</p>	<p>32 sujets</p>

À la lecture du tableau 4.1, nous pouvons constater que, pour 12 de nos sujets, il n'y a pas de transfert puisqu'à la base il n'y avait pas d'apprentissage. Effectivement, il n'est pas possible pour un élève de transférer une compétence qu'il ne maîtrise pas. Chez les 20 autres sujets, il y a apprentissage. C'est donc dire qu'il y a une possibilité de transfert. Toutefois, seulement le tiers des élèves (soit 6 élèves) de notre échantillon chez qui il y a apprentissage d'un MPIH sont en mesure de le transférer. Pour la majorité, soit 14 sujets, il y a apprentissage mais aucun transfert.

L'absence de transfert que nous avons observé chez nos sujets ne signifie pas nécessairement une absence d'explication des réalités sociales dans un contexte hors école. En effet, même chez un élève chez qui il n'y a pas de transfert d'un MPIH, nous pouvons avoir une explication structurée et cohérente, mais sans y trouver les manifestations d'un MPIH. Voici deux exemples :

« - Selon toi, comment ça se fait que ce soit le français et l'anglais que tu apprennes à l'école même si de plus en plus d'élèves parlent d'autres langues?

- Ben, les élèves qui sont d'une autre langue, c'est parce qu'ils viennent de d'autres pays pis y viennent à mon école pour étudier en français.

-OK. Puis pourquoi c'est des cours de français puis d'anglais à ton école? Est-ce que tu le sais?

-Ben parce que... en français à cause qu'on est au Québec pis anglais c'est parce que c'est pas juste au Canada, y a aussi de l'anglais.

- Puis est-ce que le français et l'anglais ont toujours été les langues enseignées à l'école?

- Ouais.

Sujet 191 (P55 lignes 69-94)

« - Comment expliques-tu que nous ayons un parlement à Ottawa et un autre à Québec?

- Ben, ça, j'ai, pour le moment, les Québécois veulent que le Québec soit un pays libre et ça ferait comme, y sont comme, c'est comme si déjà y se préparaient à... à faire ça.

- Ok, est-ce qu'il y a toujours eu deux parlements?

- Non je pense pas.»

Sujet 181 (P51 lignes 141-147)

À la différence, lorsque nous observons un transfert extrascolaire, nous retrouvons des manifestations d'un MPIH dans l'explication. Voici un exemple où nous observons des manifestations du langage, du changement et de la continuité :

« Selon toi, comment ça se fait que ce soit le français et l'anglais que tu apprennes à l'école même si de plus en plus d'élèves parlent d'autres langues? - Moi, j'dirais, parce que avant y avait le français et l'anglais... Quand avant, quand on a découvert le Canada pis toute ça, ben y parlait français pis y avait du monde anglais, ben eux autres y habitaient en Angleterre. -OK. - Dans le fond, j'm'en rappelle pu...Pis c'est pour ça, c'est ces deux langues-là qu'on a commencé à parler, pis c'est pour ça qu'on enseigne ça. »

Sujet 111, (P27 lignes 93-111).

Un tel transfert, chez les élèves de notre échantillon, est plutôt rare. Afin de mieux le comprendre, nous allons maintenant mettre en exergue les facteurs en jeu dans le transfert extrascolaire d'un MPIH. En d'autres termes, nous allons exposer les circonstances entourant ce transfert et cibler quelques facteurs qui semblent le favoriser.

4.1.2 Un transfert circonstancié

Nous l'avons constaté à la section précédente, six de nos sujets sont en mesure de faire un transfert extrascolaire d'un MPIH. Dans quelles circonstances se produit ce transfert? Quels sont les facteurs liés aux tâches que nous avons présentées aux élèves qui semblent jouer un rôle dans le transfert? Pour parvenir à répondre à ces interrogations, nous avons porté une attention particulière à l'analyse horizontale de chacun des quatre couples qui composaient nos tâches sources et cibles.

En guise de rappel, nous tenons à souligner que, pour tous les couples, l'éloignement entre la tâche source et la tâche cible reposait sur le contexte physique, soit de la classe au hors école, il ne s'agissait donc pas d'un facteur à considérer. Il en va de même pour la forme sous laquelle les tâches étaient présentées. Tous les couples étaient présentés oralement aux élèves (question lue en personne pour la tâche source et lue au téléphone pour la tâche cible), il n'y avait donc pas d'éloignement pour cet aspect des tâches. Le seul autre éloignement était lié au temps. En effet, étant donné qu'il pouvait être nécessaire de faire plus d'une tentative pour joindre un élève par téléphone pour la tâche cible, le laps de temps entre les deux tâches pouvait varier d'une journée à 12 jours. Toutefois, il importe de

rappeler que, puisqu'il s'agit d'un facteur que nous ne pouvions contrôler, nous n'avons pas mesuré son impact sur le transfert extrascolaire d'un MPIH.

Les facteurs favorables au transfert qu'il nous était possible d'analyser pouvaient, dans un premier temps, être liés aux opérations d'un MPIH. En effet, bien qu'il s'agissait d'un élément d'équivalence formelle pour chaque couple entre la tâche source et la tâche cible, nous avons choisi de cibler quatre opérations différentes d'un MPIH dans les couples présentés aux élèves. Partant de là, nous étions en mesure de voir si la présence de certaines opérations d'un MPIH dans la tâche semblait favoriser davantage le transfert que d'autres.

Dans un deuxième temps, les facteurs que nous avons été en mesure de cibler sont ceux que nous avons précisés dans l'habillage de nos tâches sources et cibles. Trois éléments furent contrôlés. Il s'agit de l'allusion temporelle, du thème et de l'objet-but. Nos résultats nous permettent aussi d'analyser chacun de ces trois éléments afin de voir lesquels constituent des facteurs favorisant le transfert lorsqu'ils sont présents dans la tâche soumise aux élèves de notre échantillon. Mais avant tout, voyons ce qu'il en est pour les opérations d'un MPIH.

4.1.2.1 Les opérations d'un MPIH

Chaque couple de notre outillage méthodologique a été établi sur la base d'une « équivalence formelle » de manière à appartenir à la même famille de situations. Rappelons que cette forme d'équivalence est présente lorsque deux problèmes font appel à la même opération d'un MPIH. Pour le couple 1-A, c'est le changement, pour le couple 2-B, la continuité, pour le couple 3-C, la mise en perspective d'une source et pour le couple 4-D, la causalité².

L'analyse des explications données par les élèves en lien avec chacun de ces couples nous permet d'identifier certaines opérations d'un MPIH comme étant davantage favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH que d'autres. Nous avons

² Pour plus de détails voir la section 3.4.1.1

pu constater que pour les élèves de notre échantillon, les opérations comme le changement et, quoique dans une moindre mesure, la continuité, semblent davantage favoriser le transfert lorsqu'elles sont présentes dans les tâches soumises aux élèves.

4.1.2.1.1 Le changement

Avec le couple 1-A, l'opération d'un MPIH qui était ciblée était le changement. La question soumise aux élèves était la suivante : « Si tu étais une femme et que tu pouvais choisir de vivre au Québec à l'époque ou à la période de ton choix, quelle époque choisirais-tu? ». Cette question semble avoir incité une majorité des élèves de notre échantillon à utiliser un MPIH pour expliquer une réalité sociale alors qu'ils étaient dans un contexte hors école. Le tableau 4.2 présente le détail de ces manifestations pour l'ensemble de nos 32 sujets.

Tableau 4.2 Les occurrences des manifestations d'un MPIH pour la tâche cible A

Manifestations d'un MPIH, l'élève...	Occurrences		
	Provoquées	Spontanées	Total
... porte un jugement sur le passé.	0	4*	4
... témoigne d'une curiosité à l'égard du passé.	1	1	2
... se projette dans une époque.	0	0	0
... explique le comportement des acteurs par le contexte historique.	1	2	3
... met en place des liens de causalité.	0	0	0
... envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations.	5	24	29
... structure de manière cohérente son récit.	0	0	0
... établit des liens de continuité avec le présent	0	0	0
... fait allusion ou utilise des éléments de la méthode historique.	0	0	0
... cherche à tisser des liens entre les événements et les acteurs.	2	0	2
... utilise des éléments du langage de l'histoire.	0	3	3
... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère familial.	0	0	0
... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère historique.	0	28	28
... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère vague.	1	10	11
Total	10	72	82

*Ce nombre ne signifie pas nécessairement que quatre sujets ont porté un jugement sur le passé, cela signifie plutôt que dans les explications des réalités sociales de la tâche cible A, nous avons retrouvé quatre occurrences de cette manifestation, il peut y en avoir plus d'une par sujet.

Les manifestations spontanées liées à cette tâche sont très fréquentes (72), ce qui laisse supposer qu'une tâche mettant de l'avant le changement comme opération d'un MPIH est un facteur favorable au transfert même si dans la formulation sa présence est implicite.

4.1.2.1.2 La continuité

Avec le couple 2-B, l'opération d'un MPIH qui était ciblée était la continuité. La question soumise en tâche cible aux élèves était la suivante : « Selon toi, pourquoi est-ce que ce sont le français et l'anglais que tu apprends à l'école même si de plus en plus d'élèves parlent d'autres langues? ». Cette question ne semble pas avoir eu le même effet que la précédente (la A) sur les élèves que nous avons interrogés. En effet, à la lecture du tableau 4.3 ci-dessous, nous pouvons constater que la fréquence des manifestations d'un MPIH pour la tâche B est beaucoup plus faible que pour la tâche A.

Tableau 4.3 Les occurrences des manifestations d'un MPIH pour la tâche cible B

Manifestations d'un MPIH, l'élève...	Occurrences		
	Provoquées	Spontanées	Total
... porte un jugement sur le passé.	0	0	0
... témoigne d'une curiosité à l'égard du passé.	0	0	0
... se projette dans une époque.	0	0	0
... explique le comportement des acteurs par le contexte historique.	0	0	0
... met en place des liens de causalité.	2	5	7
... envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations.	3	0	3
... structure de manière cohérente son récit.	1	2	3
... établit des liens de continuité avec le présent.	2	2	4
... fait allusion ou utilise des éléments de la méthode historique.	0	0	0
... cherche à tisser des liens entre les événements et les acteurs.	1	2	3
... utilise des éléments du langage de l'histoire.	0	5	5
... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère familial.	1	0	1
... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère historique.	0	0	0
... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère vague.	5	2	7
Total	15	18	33

Qui plus est, seulement 18 occurrences sont spontanées, soit quatre fois moins que pour la tâche ciblant le changement comme opération d'un MPIH. Une tâche ciblant la continuité semble donc être un facteur moins favorable au transfert pour les élèves de 3^e cycle que nous avons interrogés dans le cadre de notre recherche, et ce, même en tentant d'orienter directement les élèves vers la continuité avec une sous-question explicite (*Est-ce que ça fait longtemps que le français et l'anglais sont enseignés à l'école?*) Les occurrences totales demeurent nettement moins nombreuses que les occurrences spontanées pour la question A (soit 33 par rapport à 82).

4.1.2.1.3 La mise en perspective d'une source

Avec le couple 3-C, l'opération d'un MPIH qui était ciblée était la mise en perspective d'une source. La question soumise en tâche cible aux élèves était la suivante : « Voici ce qu'on pouvait lire, il y a peu de temps, dans un journal : *« Plusieurs personnes disent que si les jeunes sont assez responsables à 16 ans pour conduire une voiture et pour travailler, ils devraient aussi pouvoir voter. »* Es-tu d'accord avec cet avis? Qu'est-ce qui t'amène à penser cela?». Cette question n'oriente aucunement les élèves vers l'utilisation d'un MPIH hors école. En effet, comme nous pouvons le constater à la lecture du tableau 4.4, il n'y a aucune manifestation d'un MPIH présente dans l'explication donnée par les élèves de notre échantillon en réponse à cette question.

Tableau 4.4 Les occurrences des manifestations d'un MPIH pour la tâche cible C

Manifestations d'un MPIH, l'élève...	Occurrences		
	Provoquées	Spontanées	Total
... porte un jugement sur le passé.	0	0	0
... témoigne d'une curiosité à l'égard du passé.	0	0	0
... se projette dans une époque.	0	0	0
... explique le comportement des acteurs par le contexte historique.	0	0	0
... met en place des liens de causalité.	0	0	0
... envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations.	16	0	16
... structure de manière cohérente son récit.	1	0	1
... établit des liens de continuité avec le présent.	0	0	0
... fait allusion ou utilise des éléments de la méthode historique.	0	0	0
... cherche à tisser des liens entre les événements et les acteurs.	1	0	1
... utilise des éléments du langage de l'histoire.	1	0	1
... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère familial.	0	0	0
... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère historique.	1	0	1
... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère vague.	8	0	8
Total	28	0	28

L'opération d'un MPIH, mise en perspective d'une source, ne semble aucunement être un facteur favorable au transfert hors école pour les sujets de notre échantillon. L'absence de manifestations spontanées ne signifie toutefois pas que les élèves n'ont pas été en mesure de répondre mais plutôt que, dans leur réponse, il n'y avait que des éléments autres que ceux qu'il est possible de rattacher aux manifestations d'un MPIH.

Les manifestations d'un MPIH dans les explications données par les élèves sont apparues lorsque nous avons posé une sous-question temporelle soit : « Est-ce que les personnes de 18 ans ont toujours pu voter? » Cette sous-question pouvait orienter les élèves soit vers la continuité ou vers le changement selon qu'ils voulaient davantage répondre oui ou non. Dans les faits, en regardant le tableau 4.4, nous pouvons constater que quelques élèves y ont vu un incitatif à aller vers le changement (16 occurrences).

Ainsi par cette sous-question associée à la question C, nous renforçons les résultats obtenus en lien avec la question A à savoir que le changement est une opération d'un MPIH qui, lorsqu'elle est présente dans une tâche cible, semble être un facteur favorable au transfert.

4.1.2.1.4 La causalité

Avec le couple 4-D, l'opération d'un MPIH qui était ciblée était la causalité. La question soumise en tâche cible aux élèves était la suivante : «Pourquoi avons-nous un parlement à Ottawa et un autre à Québec? Est-ce utile d'avoir deux parlements?». Cette question n'oriente que faiblement les élèves vers l'utilisation d'un MPIH hors école. En effet, comme nous pouvons le constater à la lecture du tableau 4.5, il n'y a que cinq manifestations spontanées d'un MPIH présentes dans l'explication donnée par les élèves de notre échantillon en réponse à cette question. De ce nombre seulement deux sont liées à la causalité.

Tableau 4.5 Les occurrences des manifestations d'un MPIH pour la tâche cible D

Manifestations d'un MPIH, l'élève...	Occurrences		
	Provoquées	Spontanées	Total
... porte un jugement sur le passé.	0	0	0
... témoigne d'une curiosité à l'égard du passé.	0	0	0
... se projette dans une époque.	0	0	0
... explique le comportement des acteurs par le contexte historique.	0	0	0
... met en place des liens de causalité.	2	2	4
... envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations.	6	0	6
... structure de manière cohérente son récit.	0	2	2
... établit des liens de continuité avec le présent.	2	0	2
... fait allusion ou utilise des éléments de la méthode historique.	0	0	0
... cherche à tisser des liens entre les événements et les acteurs.	0	0	0
... utilise des éléments du langage de l'histoire.	0	0	0
... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère familial.	0	0	0
... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère historique.	1	0	1
... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère vague.	4	1	5
Total	15	5	20

Encore une fois, c'est avec une sous-question pouvant être liée au changement ou à la continuité (Y a-t-il toujours eu deux parlements?) que les manifestations d'un MPIH sont devenues plus nombreuses chez les sujets de notre recherche. Au total, 15 manifestations, dont six liées au changement et deux à la continuité, sont apparues. La causalité ne semble donc pas être un facteur favorisant le transfert extrascolaire d'un MPIH lorsque présent dans la tâche cible pour les élèves que nous avons interrogés.

4.1.2.2 L'habillage

En ce qui concerne l'habillage, nous prenions en considération trois facteurs : l'allusion temporelle, le thème et l'objet-but. En cohérence avec l'opération d'un MPIH, l'objet-but était le même en tâche source et en tâche cible dans chaque couple. L'habillage lié à l'allusion temporelle et au thème pouvait toutefois être différent dans un même couple. Il s'agit des deux seuls éléments de l'habillage qui pouvaient différencier la tâche source de la tâche cible. Nous allons donc maintenant nous attarder à chacun de ces éléments afin de voir dans quelle mesure il peut s'agir de facteurs favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH lorsqu'ils sont présents dans la tâche.

4.1.2.2.1 L'objet-but

Dans la formulation de nos couples, nous avons toujours conservé le même objet-but entre la tâche source et la tâche cible. Nous avons cru nécessaire d'agir ainsi étant donné l'influence que l'objet-but peut avoir en tant qu'habillage dans une tâche. Qui plus est, l'objet-but est étroitement lié à l'opération d'un MPIH qui est présente dans la tâche. Or, puisque celle-ci devait être identique entre la tâche source et la tâche cible pour s'assurer de l'équivalence formelle, l'objet-but était nécessairement similaire entre la tâche source et la tâche cible lui aussi. Malgré cette constance, nous sommes en mesure de présenter des résultats partiels relativement à l'influence de l'objet-but comme facteur pouvant ou non favoriser le transfert extrascolaire d'un MPIH.

Nous avons trois objets-buts différents pour nos quatre tâches cibles. Faire un choix, pour la tâche A, donner son avis, pour les tâches B et C et émettre une hypothèse, pour la tâche D. Lorsque nous jetons un coup d'œil aux manifestations d'un MPIH que les différents objets-buts ont suscitées, il semble que « faire un choix » a davantage favorisé le transfert. Puisque nous n'avons pas isolé ce facteur des autres éléments de l'habillage, il est cependant impossible d'établir dans quelle mesure c'est uniquement ce facteur qui a favorisé le transfert extrascolaire d'un MPIH. Toutefois, l'analyse des verbatim montre que tous les sujets de notre étude ont été en mesure de faire un choix en lien avec la tâche A. L'action « faire un choix » ne semble donc pas être un frein au transfert, mais il est difficile de dire s'il s'agit d'un facteur favorable.

Pour les deux tâches sources qui avaient le même objet-but, soit les tâches B et C dont l'objet-but était « donner son avis », les manifestations d'un MPIH varient entre la tâche B et la tâche C (voir tableaux 4.3 et 4.4). Étant donné que le thème et l'opération d'un MPIH qui étaient liés à ces tâches sont différents, nous pouvons penser que ce sont ces facteurs, bien plus que l'objet-but lui-même, qui expliquent cette différence.

Tableau 4.6 La répartition des élèves n'ayant pu répondre à la tâche en fonction de l'objet-but

	Tâche cible			
	A	B	C	D
Objet-but	Faire un choix	Donner son avis	Donner son avis	Émettre une hypothèse
Nombre d'élèves n'ayant pu répondre à la tâche	0	4	1	11

En ce qui concerne l'objet-but « émettre une hypothèse », l'analyse de nos *verbatim* permet de constater que peu d'élèves de notre échantillon ont été en mesure d'émettre une hypothèse en lien avec la tâche qui leur était soumise. Dans une très grande proportion, les élèves que nous avons interrogés n'ont pas répondu ou ont

simplement dit : « Je ne sais pas. » lorsque nous leur demandions : « Pourquoi il y a deux parlements? ». De manière générale, il semble que l'objet-but « émettre une hypothèse » soit davantage un frein au transfert extrascolaire d'un MPIH. En effet, lorsque cette tâche était présentée aux élèves, environ le tiers des sujets que nous avons interrogés, soit 11 élèves sur 32, n'ont pas été en mesure de répondre à cette question (voir tableau 4.6).

De manière générale, nos résultats nous permettent d'entrevoir que l'objet-but peut jouer un rôle à titre de facteur favorable au transfert. Toutefois, étant donné les limites méthodologiques de notre recherche, nous ne pouvons qu'être prudent en soulignant qu'un objet-but plus complexe et moins courant comme « émettre une hypothèse » est davantage un frein au transfert extrascolaire. Alors qu'à l'inverse un objet-but plus courant tel « donner son avis » semble être un facteur, si ce n'est favorable, à tout le moins ne limitant pas le transfert.

4.1.2.2.2 Le thème

Dans l'habillage de nos couples, nous avons aussi pris en considération le thème. Dans certains cas, il était le même entre la tâche source et la tâche cible (couples 1-A et 3-C) alors que dans d'autres, il était différent (couples 2-B et 4-D). Encore une fois, la présence de plusieurs facteurs différents dans l'habillage rend difficile tout effort d'isoler un élément de façon à voir s'il s'agit d'un facteur favorable au transfert extrascolaire d'un MPIH.

Néanmoins, pour le thème, nous avons deux tâches cibles, la B et la C, qui avaient un habillage semblable sauf en ce qui a trait au thème. Dans les deux cas, il n'y avait pas d'allusion temporelle et l'objet-but était « donner son avis ». L'analyse des explications données par les élèves de notre échantillon révèle qu'ils sont plus nombreux à pouvoir répondre lorsque le thème est le même en tâche source qu'en tâche cible. Seulement un élève de notre échantillon n'a pas été en mesure de répondre à la tâche C alors qu'il y en avait quatre dans l'impossibilité de le faire pour la tâche B (voir tableau 4.6).

Toutefois, les manifestations d'un MPIH associées à la tâche B sont plus nombreuses que celles associées à la tâche C. Cela peut laisser penser qu'un changement de thème entre la tâche source et la tâche cible rend le transfert plus difficile, mais que les élèves qui passent par-dessus cette barrière semblent relativement volubiles, c'est du moins ce qui semble être le cas pour les élèves de notre échantillon.

Il est difficile de pousser plus loin l'analyse à propos du thème comme facteur de la tâche favorable ou non au transfert étant donné que nous ne connaissons pas le niveau de familiarité des élèves avec chacun de ces thèmes.

4.1.2.2.3 L'allusion temporelle

Est-ce que la présence d'une allusion temporelle dans l'habillage de la tâche présentée aux élèves est un facteur favorable au transfert extrascolaire d'un MPIH? Nos résultats semblent indiquer que pour les élèves de 3^e cycle que nous avons interrogés, c'est effectivement le cas. En effet, parmi les quatre tâches cibles présentées aux élèves, celle où il y avait une allusion temporelle dans l'habillage est celle où nous retrouvons le plus de manifestations d'un MPIH (voir tableau 4.7) et ce de manière plutôt marquée.

Tableau 4.7 Manifestations spontanées d'un MPIH en tâche cible selon la présence ou l'absence d'allusion temporelle

	Avec allusion temporelle	Sans allusion temporelle		
Tâche cible	A	B	C	D
Manifestations spontanées d'un MPIH	72	18	0	5

Dans la tâche A, il était explicitement question de « période » ou « d'époque » dans la formulation, cette allusion temporelle semble donc avoir fortement favorisé le

recours à un MPIH dans l'explication donnée par l'élève. L'habillage temporel joue donc un rôle prépondérant pour favoriser l'utilisation d'un MPIH par les élèves de notre échantillon. Ce rôle est si important qu'il n'a pas été nécessaire d'ajouter une sous-question temporelle à ce couple comme ce fut le cas pour les trois autres³.

Les résultats qui découlent de l'ajout d'une sous-question temporelle pour les tâches B, C et D viennent renforcer cette importance de l'allusion temporelle comme facteur favorable au transfert. En effet, nous constatons que lorsqu'une sous-question temporelle est ajoutée à la question soumise aux élèves (ce fut le cas pour les tâches B, C et D), les manifestations d'un MPIH sont plus nombreuses comme en témoignent les résultats dans le tableau 4.8.

Tableau 4.8 Comparaison des manifestations d'un MPIH en tâche cible selon la présence ou non d'une allusion temporelle

Tâche cible	Manifestations d'un MPIH	
	Sans allusion temporelle	Avec l'ajout d'une allusion temporelle
B	18	33
C	0	28
D	5	20

L'allusion temporelle, à la fois sous forme d'habillage et de sous-question, est donc un facteur lié à la tâche qui semble jouer un rôle important dans le transfert extrascolaire que nous avons observé chez les sujets de notre étude. Essentiellement, c'est par un habillage à la couleur temporelle marquée que le transfert semble favorisé. Ce rôle nous amène donc à considérer une dernière caractéristique du transfert que nous avons observée au cours de notre recherche, à savoir qu'il est le plus souvent provoqué, justement par cette allusion temporelle.

³ Voir la section méthodologique pour l'explication de cet ajout.

C'est sur cette caractéristique importante que nous nous pencherons plus longuement dans la prochaine section.

4.1.3 Un transfert rarement spontané, le plus souvent provoqué

Nous venons de faire le constat que le transfert extrascolaire d'un MPIH est peu fréquent chez les élèves de 3^e cycle primaire que nous avons interrogés. De plus, nous avons été en mesure de faire ressortir certains facteurs liés à la tâche qui semblent davantage favorables au transfert. À cela, l'analyse de nos résultats permet d'ajouter une précision à l'effet que le transfert que nous observons chez les élèves de notre échantillon est très majoritairement un transfert provoqué et rarement un transfert spontané.

Concrètement, cela signifie que, sans incitatif à utiliser un MPIH, les élèves que nous avons interrogés sont peu enclins à utiliser un MPIH dans un contexte hors école. Pour qu'il y ait transfert extrascolaire, il doit y avoir un encouragement à aller en ce sens. Cet encouragement prend la forme d'une allusion temporelle. Sans allusion temporelle, très peu d'élèves de notre échantillon transfèrent une compétence à penser historiquement dans leurs explications extrascolaires des réalités sociales. Nous avons par ailleurs constaté que cet aiguillonnement peut prendre quatre formes différentes.

Tout d'abord, le transfert extrascolaire d'un MPIH peut être provoqué par une allusion temporelle dans l'habillage de la tâche. Comme nous l'avons exprimé à la section 4.1.2.2.3, l'allusion temporelle dans l'habillage oriente de manière significative les élèves que nous avons interrogés sur la voie de l'utilisation extrascolaire d'un MPIH. Pour une tâche contenant une allusion temporelle dans son habillage, les manifestations d'un MPIH sont au nombre de 72 alors que sans allusion temporelle dans l'habillage le plus grand nombre de manifestations d'un MPIH obtenues est de 18 pour la tâche B (voir le tableau 4.7 pour un rappel de ces résultats).

Le transfert peut aussi être provoqué par une allusion temporelle qui prend la forme d'une sous-question temporelle. À ce moment, nos résultats indiquent que les élèves de notre étude vont davantage utiliser un MPIH dans leur explication de la réalité sociale. Voici un exemple, lié à la tâche B, d'une sous-question temporelle qui oriente l'élève vers l'utilisation extrascolaire d'un MPIH :

« Selon toi, comment ça se fait que ce soit le français et l'anglais que tu apprennes à l'école même si de plus en plus d'élèves parlent d'autres langues? -Parce que le français, ben, c'est la langue, comme nationale, quand même, du Canada et l'anglais aussi. Les deux sont comme des langues nationales. -Ok, et est-ce que le français et l'anglais ont toujours été les langues enseignées à l'école? -Non, -Non? Qu'est-ce qui te fait penser cela? -Ben dans le cours d'univers social, je sais que avant on parlait juste le français. C'est peu après que les gens anglais sont venus, et on a commencé à apprendre l'anglais. »

(Sujet 181, P51 lignes 76-98).

Pour ce sujet l'explication est d'abord très ancrée dans le présent, elle est pragmatique puis, à la suite de la sous-question temporelle et à la demande d'explication, l'élève oriente son explication vers le passé. Il semble que plusieurs élèves de notre étude aient été sensibles au rôle de « provocateur » de la sous-question temporelle, puisque pour toutes les tâches où une telle sous-question était présente, il y a eu une hausse dans les manifestations extrascolaires d'un MPIH (voir le tableau 4.8).

Toutefois, il ne faut pas croire que la provocation temporelle par la sous-question incite tous les élèves à transférer. Pour certains élèves de notre échantillon, même avec une sous-question temporelle, l'explication de la réalité sociale demeure ancrée dans le présent. Chez ces derniers, la réponse à la sous-question temporelle était simplement un « non », un « je ne sais pas » ou un « oui, je crois », mais énoncés sans grande conviction. Ainsi, dans certains cas, même en provoquant avec une sous-question temporelle, il n'y a pas de transfert. L'extrait de l'entrevue avec le sujet 34 retranscrit ci-dessous en est un bel exemple.

« Selon toi, comment ça se fait que ce soit le français et l'anglais que tu apprennes à l'école même si de plus en plus d'élèves parlent d'autres langues? -Euh, parce que les autres langues y sont plus, y en a pas beaucoup ici. Dans les autres pays, je comprendrais qu'on apprendrait l'espagnol ou l'italien mais ici c'est, les priorités, c'est plus l'anglais et le français

parce que ça nous aiderait à travailler aussi. -Ok. Puis est-ce que le français et l'anglais ont toujours été les langues enseignées à l'école? - Euh, non, y a d'autres écoles pour les enfants de d'autres pays aussi, je crois, mais j'pas sûr. »

(Sujet 34 P11 lignes 80-100)

Nous pouvons voir que l'élève, malgré une explication cohérente, ne va pas du tout vers une utilisation d'un MPIH malgré l'incitatif à aller dans ce sens.

Si pour la tâche A les occurrences de manifestations d'un MPIH sont à ce point élevées (voir tableau 4.8) et se démarquent des occurrences associées aux autres tâches, c'est également attribuable, du moins l'estimons-nous, à une troisième forme d'incitatif que peut prendre l'allusion temporelle. De fait, nos résultats semblent indiquer que les opérations d'un MPIH liées au temps comme le changement et la continuité peuvent constituer un élément provocateur de transfert. Dans la tâche A, l'allusion temporelle dans l'habillage est jumelée à une opération d'un MPIH directement reliée au temps, soit le changement. Ceci expliquerait pourquoi les manifestations d'un MPIH sont à ce point nombreuses.

Dans la tâche B, l'opération d'un MPIH qui est ciblée est la continuité, or les manifestations, quoique moins nombreuses que pour la tâche A⁴, sont plus nombreuses que pour les tâches C et D, lesquelles ciblent des opérations d'un MPIH qui ne sont pas liées au temps (voir tableau 4.9).

⁴ À ce titre, il ne faut pas perdre de vue que la tâche B, contrairement à la tâche A ne contient pas une allusion temporelle directe dans son habillage.

Tableau 4.9 Les occurrences des manifestations d'un MPIH en fonction de l'opération d'un MPIH présente dans la tâche

Tâche	A	B	C	D
Opération d'un MPIH	Changement	Continuité	Mise en perspective d'une source	Causalité
Manifestations spontanées d'un MPIH	72	18	0	5

Une opération d'un MPIH liée au temps (comme la continuité ou le changement) semble donc pouvoir jouer un rôle d'incitatif au transfert lorsque présente dans la tâche proposée aux élèves de notre étude. L'analyse des *verbatim* de la tâche 3 contribue à renforcer ce constat. Bien que la tâche 3 soit une tâche source, nous avons constaté que malgré, la présence d'une allusion temporelle dans l'habillage, il y a peu de manifestations d'un MPIH qui surgissent spontanément chez les élèves (il y en a 15, alors qu'il y en avait 72 pour la tâche A). Dans cette tâche, l'opération d'un MPIH qui est ciblée est la mise en perspective d'une source. Il s'agit d'une opération d'un MPIH qui n'est pas directement liée au temps comme c'est le cas pour le changement. Ainsi, bien qu'il y avait une allusion temporelle directe dans la formulation de la question (il s'agissait d'une date : 1917), puisque l'opération d'un MPIH n'était pas liée au temps, l'incitation à l'utilisation d'un MPIH semble moins forte pour les élèves de notre étude.

Toutefois, la présence d'une sous-question temporelle semble avoir malgré tout joué ce rôle d'incitatif à l'utilisation d'un MPIH puisque, à la suite de l'introduction de la sous-question temporelle, nous avons vu poindre l'utilisation d'un MPIH dans l'explication donnée par les élèves de notre étude. Les manifestations d'un MPIH sont passées de 15 avec une allusion temporelle dans l'habillage et une opération d'un MPIH non liée au temps, à 70 avec l'ajout de la sous-question temporelle.

La quatrième forme que peut prendre l'allusion temporelle incitative de transfert est le thème. Dans la tâche A, le thème est : la vie d'autrefois. Il y a donc là une

incitation à l'utilisation d'un MPIH pour les élèves de notre étude. Pour la tâche B, les manifestations spontanées sont malgré tout nombreuses (18), malgré l'absence d'un habillage avec une allusion temporelle. Nous pouvons penser que le thème sur lequel portait cette question, soit la langue, est un thème qui peut inciter les élèves à utiliser un MPIH dans l'explication de la réalité sociale. En effet, le thème de la langue fait l'objet d'un traitement sous l'angle de la continuité dans le programme de Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (GHEC). Il en va de même pour le thème du parlementarisme qui est partie prenante de l'habillage de la tâche D. Pour ces trois tâches, il est difficile de préciser jusqu'à quel point le thème a pu inciter les élèves de notre échantillon à transférer. Toutefois, étant donné l'absence de manifestations d'un MPIH suscitées par tâche C dont le thème, le droit de vote, est très contemporain, nous croyons que le thème peut être considéré, quoique dans une moindre mesure, comme une forme de l'allusion temporelle qui a pu inciter les élèves que nous avons interrogés à transférer un MPIH dans un contexte hors école.

Le tableau 4.10 présente un récapitulatif des quatre formes que peut prendre l'allusion temporelle pour inciter certains élèves de notre échantillon au transfert extrascolaire d'un MPIH.

Tableau 4.10 Éléments de l'allusion temporelle liée à la tâche qui influencent favorablement le transfert d'un MPIH.

Formes de l'allusion temporelle	Exemple et explication
Allusion temporelle directe	Dans la tâche présentée à l'élève, il y a une allusion temporelle directe que ce soit par l'évocation d'une date ou d'une période.
Sous-question temporelle	Une sous-question temporelle liée à la tâche est posée à l'élève. Par exemple : « Depuis quand... ».
Opération d'un MPIH liée au temps	Dans la tâche présentée à l'élève, l'opération d'un MPIH qui est ciblée est liée au temps. Dans le cadre de notre étude, il s'agissait du changement et de la continuité.
Thème lié au changement ou à la continuité	Le thème de la tâche présentée à l'élève est évocateur de continuité ou de changement dans le programme de GHEC. Les thèmes comme la langue, la religion ou le parlementarisme en sont des exemples.

Il est difficile de déterminer le rôle spécifique d'une forme d'allusion temporelle sur le transfert étant donné que, le plus souvent, il y avait une combinaison de formes dans l'une ou l'autre des tâches cibles présentées aux élèves de notre étude. Le tableau 4.11 illustre justement les combinaisons pour chacune des tâches.

Tableau 4.11 Manifestations d'un MPIH en fonction des formes d'allusions temporelles liées à la tâche

Forme de l'allusion temporelle	Tâche			
	A	B	C	D
Habillage	X			
Opération d'un MPIH reliée au temps	X	X		
Thème	X	X		X
Manifestations spontanées d'un MPIH	72	18	0	5
Sous-question temporelle	X*	X	X	X
Manifestations totales d'un MPIH	82	33	28	20

*Pour la tâche A, il n'y avait pas de sous-question temporelle. Toutefois, pendant l'entrevue, certaines questions plus générales (par exemple : pourquoi dis-tu cela?) pouvaient amener l'élève à utiliser un MPIH, c'est ce qui explique la légère augmentation entre les manifestations spontanées et les manifestations totales pour cette tâche.

Pour la tâche A, le transfert a pu être provoqué par un ensemble d'éléments que ce soit l'habillage, l'opération d'un MPIH ou le thème. Pour la tâche B, le transfert semble avoir été provoqué par la présence d'une opération d'un MPIH liée au temps dans la formulation de la tâche et sans doute aussi par le thème (la langue) qui fait l'objet d'un traitement sous le signe de la continuité dans l'enseignement des sciences humaines au primaire au Québec.

Pour la tâche C, nos résultats indiquent qu'aucune manifestation spontanée d'un MPIH n'a été décelée chez les élèves que nous avons interrogés. Aucun élément, autre que la sous-question temporelle, n'était susceptible de provoquer le transfert et c'est ce qui expliquerait cette absence de manifestation spontanée. Finalement, pour la tâche D, les manifestations d'un MPIH avant que la sous-question temporelle ne soit posée sont minimales. Cela peut s'expliquer par l'absence d'allusion temporelle dans l'habillage, de même que par l'absence d'une opération d'un MPIH reliée au temps dans la formulation des tâches.

Nos résultats indiquent que le transfert extrascolaire d'un MPIH se produit donc principalement lorsqu'il est provoqué par une allusion temporelle et que cette dernière peut prendre différentes formes. L'allusion temporelle semble entraîner,

chez certains élèves de notre échantillon, l'utilisation extrascolaire d'un MPIH. Elle semble orienter l'intention de transfert chez les élèves que nous avons interrogés

En conclusion, nous pouvons dire que nos résultats montrent que le transfert extrascolaire d'un MPIH est possible même s'il demeure peu fréquent chez les élèves de 3^e cycle primaire que nous avons interrogés. Parmi les facteurs favorables au transfert, nous avons, dans cette première section, fait ressortir ceux davantage liés à la tâche. Ainsi, lorsque la tâche contient une allusion temporelle, les élèves sont davantage à même de transférer un MPIH. Lorsque la tâche oriente les élèves vers une opération d'un MPIH comme le changement ou la continuité, c'est-à-dire une action avec laquelle ils sont davantage familiers, cela semble aussi être un facteur favorable au transfert. Le thème et l'objet-but semblent également, dans une certaine mesure, favoriser le transfert. Un transfert qui, comme nous venons de le souligner, demeurent largement provoqué.

4.2 Quand il y a transfert, qu'en est-il des manifestations d'un MPIH en TS?

Nous venons de présenter, dans la première section du chapitre 4, des résultats relatifs à la fréquence du transfert extrascolaire d'un MPIH et aux facteurs qui semblent favorables à ce transfert et avons pu établir qu'il est le plus souvent provoqué. Toutefois, comme nous l'avons souligné précédemment, une étude sur le transfert ne peut faire l'économie d'une préoccupation pour l'apprentissage. Aussi est-il pertinent de se demander dans quelle mesure l'apprentissage, ou en d'autres termes, les manifestations d'un MPIH en tâche source, peuvent nous aider à mieux comprendre le transfert extrascolaire d'un MPIH, et plus particulièrement les facteurs en jeu dans ce transfert.

Pour ce faire, nous allons maintenant présenter des résultats à propos des manifestations d'un MPIH en tâche source pour les six élèves de notre échantillon chez qui nous avons identifié un transfert. Le tableau 4.12 montre les résultats à partir desquels nous serons en mesure de dégager certains éléments nous

permettant d'approfondir notre compréhension des facteurs favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH. Pour chaque sujet, nous avons précisé la fréquence de chacune des manifestations d'un MPIH et avons indiqué si cette manifestation est provoquée ou spontanée (le chiffre plus petit en gris dans le tableau). Nous avons aussi ajouté les résultats portant sur la fréquence de deux manifestations qui, bien qu'elles ne soient pas liées à une compétence à penser historiquement, peuvent néanmoins aider à mieux saisir le rôle de l'apprentissage dans le transfert extrascolaire d'un MPIH. Il s'agit de la présence d'une explication basée sur le présent et de l'incapacité de l'élève à emprunter la voie d'un MPIH malgré un encouragement à aller en ce sens.

Nous constatons aussi que les manifestations d'un MPIH en tâche source chez les élèves de notre étude qui transfèrent sont spontanées dans une assez bonne proportion. Les manifestations liées au changement sont celles que nous observons le plus fréquemment pour l'ensemble des sujets de notre étude. Cela est tout à fait cohérent avec ce que nous relevions précédemment à propos du rôle d'incitateur au transfert que peut jouer une opération d'un MPIH comme le changement.

La variété d'indicateurs touchés et le nombre d'occurrences servent bien ces élèves au moment du transfert extrascolaire puisque ceux-ci ne semblent pas affectés outre mesure par le passage de la classe au hors école qui, pour la quasi-totalité des autres sujets de notre étude, se traduit par une baisse des manifestations d'un MPIH. En effet, nos résultats indiquent que lors du passage de la classe au hors école, les manifestations d'un MPIH augmentent chez les élèves de notre échantillon qui transfèrent. La lecture du tableau 4.13 permet d'apprécier quelques détails de cette augmentation.

Tableau 4.13 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en tc pour les six sujets transfèrent un MPIH hors école

Sujets	Manifestations d'un MPIH, l'élève...															Absence MPIH										
	... porte un jugement sur le passé	... témoigne d'une curiosité à l'égard du passé	... se projette dans une époque	... explique le comportement des acteurs par le contexte historique	... met en place des liens de causalité	... envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations	... structure de manière cohérente son récit	... établit des liens de continuité avec le présent	... fait allusion à, ou utilise des éléments de la méthode historique	... cherche à tisser des liens entre les événements et les acteurs	... utilise des éléments du langage de l'histoire	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère familial	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère historique	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère vague	TOTAL	... donne une explication basée sur le présent	... n'emprunte pas la voie d'un MPIH malgré une provocation en ce sens									
112					2	2	1	1		1	1	3	2	13		1										
					2	1	1	1	1		1	1	1	2	1	4	9									
38						4						1	4	9	3	1										
						3	1					1	4	7	1	2										
42	1					5		1		1		1	1	10	1											
	1					4	1	1		1		1	1	7	3	1										
111						3	2	1		1	1	1	1	10	1	1										
						2	1	2	1	1	1	1	1	4	6	1										
213				1	2	1				1	1	1	3	10	2											
				1	1	1	1			1	1	1	3	6	4	2										
224					2	3	1	1		1	2	1	2	15	1											
					1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1										
Total	1	0	0	1	6	18	4	4	0	5	5	1	9	13	67	8	3									
	1			1	2	4	1	5	1	3	3	1	4	1	4	1	2	7	1	2	3	8	2	9	1	7

Ce qui est frappant ici, c'est l'augmentation des manifestations d'un MPIH liées à la causalité. En tâche source, il n'y en avait qu'une, mais en tâche cible il y en a maintenant six et ce, alors que nous nous attendions à une baisse étant donné la difficulté de cette action pour les élèves. Les manifestations liées au changement sont aussi en légère hausse de la tâche source à la tâche cible et il en va de même pour les manifestations liées à la cohérence du récit.

Il semble que les niveaux de développement avancé et partiel que nous avons été en mesure de constater chez ces six élèves de notre étude leur permettent de manipuler une compétence à penser historiquement pour être en mesure de la

transférer. Nous constatons donc, sur la base de nos résultats, que lorsqu'il y a transfert extrascolaire les manifestations en tâches sources sont nombreuses et variées.

Ce ne sont toutefois pas tous les élèves chez qui nous avons décelé les manifestations d'un niveau de développement avancé ou partiel d'un MPIH en classe qui sont en mesure de faire un transfert extrascolaire. En fait, 12 élèves ayant atteint un niveau de développement partiel en classe sont néanmoins incapables de transférer. Nous allons examiner cela. Mais d'abord, nous allons nous pencher sur le cas de deux de nos sujets dont les manifestations d'un MPIH en tâche source témoignent d'un niveau de développement avancé, et qui, pourtant, sont incapables de transférer en contexte extrascolaire.

4.3 S'il n'y a pas de transfert, qu'y a-t-il?

Dans la section précédente, nous venons de voir que les élèves qui transfèrent un MPIH dans un contexte hors école témoignent d'un assez bon niveau de développement d'un MPIH en tâche source (en classe). Mais qu'en est-il des élèves de notre étude qui ne transfèrent pas? Dans cette section, nous allons présenter les résultats nous permettant de mieux saisir ce qui se passe chez les élèves chez qui nous n'observons pas de transfert. Pour ce faire, nous allons diviser ces élèves en trois catégories, chacune faisant l'objet d'une section particulière.

Il y a d'abord les élèves chez qui nous observons les manifestations d'un développement avancé d'un MPIH en tâche source, mais chez qui il n'y a aucun transfert. Ensuite, il y a les élèves chez qui nous décelons les manifestations d'un développement partiel d'un MPIH puis, finalement, ceux chez qui les manifestations d'un MPIH en classe témoignent d'un niveau de développement embryonnaire de la compétence à penser historiquement.

4.3.1 Chez les sujets dont les manifestations d'un MPIH en ts témoignent d'un développement avancé

Parmi les sujets de notre étude, il y a deux élèves dont les manifestations d'un MPIH en tâche source témoignent d'un niveau de développement avancé d'un MPIH. Étonnamment, aucune manifestation de transfert n'a été constatée chez ces élèves. Voyons plus en détails les résultats relativement à leur manifestation d'une compétence à penser historiquement de manière à mieux comprendre ce qui se passe.

Tableau 4.14 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en ts pour les deux sujets qui ne transfèrent pas un MPIH hors école et qui ont un développement avancé en classe

Sujets	Manifestations d'un MPIH, l'élève...														Absence MPIH				
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	
216	1				1		1	2	1			1	3		1	1	12	1	1
		1				1		1	2	1			1	3		1	1	1	1
227	2				2		4	1	1				4		1	3	18	1	
		2			1	1	1	3	1	1				4		1	2	1	5
Total	3	0	0	0	3	0	5	3	2	0	1	7	0	2	4	30	2	1	
		3			2	1	1	4	3	1	1		7		2	2	6	2	
																	4		

En classe, les manifestations d'un MPIH chez ces élèves sont impressionnantes. Les manifestations sont, dans une très grande proportion, spontanées. De plus, elles touchent huit ou neuf indicateurs d'un MPIH ce qui montre la qualité de leur compétence à penser historiquement en classe. L'utilisation du langage de l'histoire

est toujours spontanée et particulièrement présente avec une fréquence de sept qui dépasse même les allusions au changement.

Ces deux élèves sont en mesure, dans le contexte de la classe, d'utiliser un MPIH pour expliquer une réalité sociale même si aucune allusion temporelle ne les encourage en ce sens. Qui plus est, leurs explications sont généralement très fluides, malgré la présence de petites erreurs. L'exemple ci-dessous est très représentatif du type de raisonnements que peuvent avoir des élèves chez qui on observe des manifestations d'un développement avancé d'un MPIH :

«P.- Moi, je dirais que c'est dans les époques... dans l'époque... Comment on appelle ça déjà? C'est avant la Première Guerre mondiale? Comment on appelle déjà?

C.- Eh... les années...

P.- La Belle Époque. »

Sujet 216 (P64 lignes 6-19)

« Oui, à cause de... **baby**... ah, non! Moi, je pense plus c'est la **Révolution tranquille** parce qu'il y avait tous les changements, tous les... Je pense que les... les villageois, mais pas villageois, mais... (courte pause), les... Comment on peut dire ça? Les... (courte pause). Mais ceux qui habitent, ben, à Québec. Ben, ils peuvent vivre mieux parce que les changements, puis tout. Ils peuvent mieux travailler parce qu'ils ont des meilleures conditions de vie. On peut aller à l'école gratuitement. On a l'**assurance hospitalisation**, puis tout. Fait que genre... (courte pause), les pauvres, ils ont autant de chances d'aller à l'hôpital, puis à l'école. »

Sujet 227 (P70 lignes 17-35)

Dans l'extrait, l'élève manipule différents éléments associés à un MPIH, il s'agit là d'une caractéristique d'un élève ayant un niveau de développement avancé d'un MPIH. Or, comment se fait-il que chez des élèves qui soient à ce point avancés en classe, nous ne soyons pas en mesure de constater des manifestations de transfert en tâche à l'extérieur de l'école? Une esquisse d'explication nous apparaît en partie en consultant le tableau 4.15.

Tableau 4.15 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en tc pour les deux sujets qui ne transfèrent pas un MPIH hors école et qui ont un développement avancé en classe

Sujets	Manifestations d'un MPIH, l'élève...															Absence MPIH	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
216	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	4	2	2
227	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	5	2	0
Total	0	0	0	1	0	3	0	0	0	1	2	0	1	1	9	4	2

Les manifestations qui étaient nombreuses en tâche source sont maintenant très rares, bien que leur caractère spontané demeure assez présent. Dans leur explication des réalités sociales, ces deux élèves ne semblent plus en mesure de rejoindre une aussi grande variété d'indicateurs qu'en tâche source (il s'agit d'une baisse de 6 pour le sujet 216 et de 4 pour le sujet 227).

Il n'y a pas de transfert hors école parce que ce que nous avons considéré être des indices d'un niveau de développement avancé d'un MPIH en tâche source semble plutôt être, après analyse approfondie des manifestations d'un MPIH en tâche cible, un transport de type application entre ce qui a été vu en classe et la tâche source présentée dans le cadre de notre méthodologie. Il faut rappeler que la tâche source de notre appareil méthodologique est, dans les faits, une tâche cible pour les élèves.

Pour y répondre, ils doivent utiliser ce qu'ils ont appris en classe. Or, en scrutant les *verbatim* de ces deux élèves, nous pouvons constater que leur explication est très proche de ce qui a été fait en classe dans les semaines précédant la réalisation de nos entrevues en personne. Ce qui nous amène à considérer qu'ils ont fait un transport de type application en réutilisant des connaissances apprises en classe devant une situation qui ne leur posait pas véritablement problème puisqu'elle était considérablement similaire à ce qu'ils avaient fait préalablement. Ces deux sujets étaient donc à la fois familiers avec le thème et avec les opérations d'un MPIH pour lesquels ils étaient sollicités. Ils n'ont donc pas vu la nécessité d'un transfert.

C'est principalement le langage utilisé - plus spécifiquement le contraste entre l'explication donnée en tâche source et en tâche cible et les informations recueillies lors de l'entrevue avec l'enseignante qui - nous conduisent à faire ce constat. En effet, ces deux sujets sont dans la même classe et l'enseignante y a traité de la Révolution tranquille et de l'assurance hospitalisation quelques semaines avant notre visite. Dans l'extrait de verbatim présenté plus haut, on peut voir que le sujet utilise les termes « Révolution tranquille », « assurance hospitalisation » (terme qui est généralement peu familier aux élèves de 3^e cycle comparativement à celui d'assurance-maladie) ainsi que, possiblement celui de « babyboom » qu'il amorce sans le terminer (voir les termes en gras dans le verbatim de la tâche source ci-dessous). Dans l'extrait ci-dessous, nous pouvons voir que les propos en tâche source sont très « collés » aux contenus vus en classe. Résultat : en tâche cible les propos ne recèlent plus du tout la même richesse.

Tâche source :

« Selon toi, comment ça se fait que chaque habitant du Québec a une carte d'assurance-maladie? -Ah, c'est parce que avant, les soins, c'était...c'était juste... parce qu'il fallait payer. Puis, c'était très cher. Mais là, il y a Jean Lesage qui a instauré le système d'assurance hospitalisation. -OK. - Mais là plus tard il y a Robert Bourassa, si je ne me trompe pas, qui a décidé d'améliorer ça et d'instaurer le système d'assurance-maladie. Et avec ça tout le monde peut-être soigné gratuitement qu'on soit pauvre ou riche. - OK. -Puis c'est aussi, d'après tu sais, la Charte des droits et libertés, tout le monde a droit à la vie. Donc tout le monde a le droit à une carte d'assurance-maladie. Parce que si on peut pas être soigné, on va sûrement mourir plus vite que les autres. »

Sujet 216 (P64 lignes 187-216)

Tâche cible :

« -Comment expliques-tu que nous ayons un parlement à Ottawa et un autre à Québec? -Ben, j’pense que le par... le parlement à Ottawa c’est pour le, un parlement anglais peut-être pis le parlement de Québec, y est en français. J’sais pas là... -OK. Puis, est-ce qu’il y a toujours eu deux parlements? -Heu, ça j’en ai aucune idée. »

Sujet 216 (P63 lignes 129-141)

En tâche source, nous serions donc en présence d’une application de connaissances, bien que, en fonction de nos indicateurs, cela prenne les traits d’une manifestation d’un développement avancé d’un MPIH. Toutefois, si nous avons tenu compte des explications des réalités sociales données par les élèves dans un contexte hors école pour nous aider à évaluer le niveau de développement d’un MPIH en classe, nous pouvons penser que ces deux élèves n’auraient pas été classés ainsi. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 5⁵.

Ainsi, quand il n’y a pas transfert extrascolaire d’un MPIH, mais qu’il y a un apprentissage en classe, il peut y avoir un transport de type application qui est mis en branle par les élèves. De plus, ces élèves ont été en mesure d’appliquer leurs connaissances en tâche source parce que les thèmes rejoignaient ce qui avait été vu en classe. Mais dès lors que les thèmes étaient différents, comme cela a été le cas pour les tâches cibles présentées hors école, ils n’ont pas été en mesure de transférer. Si l’application est le plus simple des processus de transport de connaissance, il semble qu’il ne soit pas assez fort pour « traverser » les murs de l’école.

4.3.2 Chez les sujets dont les manifestations d’un MPIH en ts témoignent d’un développement partiel

Ce constat quant à l’application, que nous pouvons faire à la lumière des résultats qui viennent d’être présentés, ne peut toutefois pas être généralisé à l’ensemble des sujets de notre étude. En effet, nous avons 12 sujets chez qui nous avons pu déceler les manifestations témoignant d’un niveau de développement partiel d’un

⁵ Essentiellement la question ici est de savoir si la « performance » de l’élève dans le transfert peut et doit servir à évaluer son apprentissage.

MPIH en tâche source, donc des élèves qui sont susceptibles de transférer, mais chez qui aucun transfert n'est visible. Portons une attention aux résultats présentés dans le tableau 4.16 afin de tenter de comprendre ce qui explique cette situation.

Tableau 4.16 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en ts pour les 12 sujets qui ne transfèrent pas un MPIH hors école et qui ont un développement partiel en classe

Sujets	Manifestations d'un MPIH, l'élève...													Absence MPIH		
	... porte un jugement sur le passé	... témoigne d'une curiosité à l'égard du passé	... se projette dans une époque	... explique le comportement des acteurs par le contexte historique	... met en place des liens de causalité	... envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations	... structure de manière cohérente son récit	... établit des liens de continuité avec le présent	... fait allusion à, ou utilise des éléments de la méthode historique	... cherche à tisser des liens entre les événements et les acteurs	... utilise des éléments du langage de l'histoire	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère familial	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère historique	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère vague	TOTAL	... donne une explication basée sur le présent
103				1		2		1		1		1	1	8	2	
105				1		3		1		1		2		8	2	
129			1		1	1		1					2	6	1	
132				1	3	3		1		1		2	1	13	2	
142				1		1		1				2	2	7	1	1
151					3					1		1	4	9	2	
154					1	1		1		1			1	5	1	
156			1			1						1		3	3	
181				1			1	1		2		1	1	7	1	1
190				1		4		2		2		1	4	14	1	
200		1		1		4			1	1		4	3	15	2	
221				1		2		1		2		1	1	8	2	
Total	0	1	2	8	4	25	0	10	0	4	11	0	16	20	20	2
		1	2	8	3	1	1	1	1	1	0	3	1	1	5	4
						2	3						3	5	5	8

À première vue, ce qui frappe c'est la grande diversité dans les manifestations observées. Chez certains sujets de notre échantillon, il est possible d'observer de nombreuses manifestations d'un MPIH, mais ce sont des manifestations qui sont le plus souvent provoquées (sujet 132 et 190 par exemple). À l'inverse, il y a des sujets, comme le sujet 200, dont les manifestations sont nombreuses et nettement spontanées. Il y en a aussi d'autres dont les manifestations sont très peu nombreuses (le sujet 156 témoigne de cette réalité).

Tel qu'il a été mentionné dans le chapitre précédent, l'aspect quantitatif n'est pas le seul critère sur lequel nous nous appuyons pour statuer sur le niveau de développement d'un MPIH en classe. L'analyse qualitative des verbatim était nécessaire afin d'avoir un portrait juste du niveau de la compétence à penser historiquement de chaque élève de notre recherche. De manière générale, un développement partiel signifie que l'élève a recours au changement, à la continuité, au langage de l'histoire, etc. pour expliquer une réalité sociale, parfois même avec cohérence et fluidité, mais pour ce faire, il est très souvent nécessaire qu'il y ait une allusion temporelle dans la question qui lui est présentée.

Pour les élèves chez qui nous observons des manifestations d'un développement partiel d'une compétence à penser historiquement, il y a en général moins de manifestations d'un MPIH que chez les élèves dont l'explication de la réalité sociale témoigne d'un niveau de développement plus avancé. Ici, nous retrouvons entre 3 et 15 occurrences par sujet, mais pour 9 sujets sur 12, c'est 10 occurrences et moins⁶. Et si, dans certains cas, le nombre de manifestations d'un MPIH est aussi élevé que pour un élève d'un niveau de développement avancé, ce sont les manifestations provoquées qui sont le plus souvent les plus nombreuses. Les élèves peuvent donc témoigner d'un bon niveau de développement d'un MPIH, mais ils ont besoin qu'on les engage dans cette voie (par exemple, avec une sous-question temporelle).

⁶ Il faut préciser qu'il est un peu difficile de faire des comparaisons chiffrées entre les élèves ayant un niveau de développement d'un MPIH avancé et ceux ayant un niveau de développement d'un MPIH partiel étant donné le grand écart entre les nombres : uniquement 3 sujets pour le niveau mature et 17 pour le partiel.

Les deux extraits ci-dessous montrent bien comment les élèves, dont les explications témoignent d'un niveau de développement partiel d'un MPIH, peuvent être volubiles et structurés dans leurs explications, mais sans qu'on retrouve dans leur discours différentes manifestations d'un MPIH. Dans les deux cas, il a fallu mettre les élèves sur la piste temporelle pour qu'ils utilisent le changement au cours de leur explication.

« C.- Est-ce que tu penses que si tu avais vécu au Québec il y a 100 ans, par exemple, est-ce que t'en aurais eu une carte d'assurance-maladie?
S.- Non, parce que ça, j'pense, c'est fait avec les machines. C'est plus, heu, ben j'pense que y en avait, mais pas comme, comme nous qu'on a maintenant. Parce que y avait pas, parce que les hôpitaux j'pense qu'y étaient vraiment loin, y étaient pas comme... Par exemple, on a en a un à St-Eustache, des choses comme ça, c'est vraiment loin. »

Sujet 105 (P24 lignes 157-167)

« C.- Est-ce que tu penses que si tu avais vécu au Québec il y a environ 100 ans, tu en aurais eu une carte d'assurance-maladie?
É.- Selon moi, non. Parce que dans l'ancien temps, c'était vraiment pas pareil. Il y avait moins de... moins de... (courte pause). Comment je pourrais dire? Moins de richesses, on peut dire. Il y avait moins de... C'était plus vieux. Donc, il y avait... C'était plus... C'était pas évolué comme aujourd'hui. Ici là, c'est tout bien restauré, tout bien refait. Tandis que dans l'ancien temps, il n'y avait pas vraiment de... de choix. Puis, il y avait plus de pauvres que de riches, on pourrait dire. Donc, ils n'avaient pas vraiment la chance de se faire soigner dans notre façon. Donc, je pense que c'est à cause de ça, là. Parce que (mot indistinct) pour ceux qui en auraient eu... en auraient eu parce que c'est pas les mêmes époques, les mêmes étapes. Donc, c'est pas la même chose. Ça évolue à chaque année. Donc, je crois qu'il n'y en avait pas dans ce temps-là. »

Sujet 224 (P68 lignes 270-292)

Par ailleurs, lorsqu'il leur faut situer une réalité sociale dans le temps, les élèves avec un niveau de développement partiel utilisent des expressions comme « aujourd'hui, en 2006, maintenant ». Il s'agit bien de termes qui permettent de situer une réalité dans le temps, donc nous en tenons compte dans le codage mais, en même temps, cela démontre la prépondérance du présent dans leurs explications. Cette caractéristique, propre aux élèves avec un niveau de développement partiel, est aussi perceptible lorsque nous regardons dans quelles proportions ils se réfèrent au présent pour expliquer une réalité sociale. Le recours au présent n'est pas une manifestation d'un MPIH mais, en cours d'analyse, il nous est apparu intéressant d'identifier les explications qui étaient basées sur le présent, en comparaison avec

celles basées sur l'utilisation d'un MPIH. On retrouve dans ces explications une réponse logique, mais liée au présent et à des éléments que les élèves sont en mesure d'observer ou d'expérimenter directement.

Par exemple à la question : « Selon toi, comment se fait-il qu'on enseigne la religion catholique à l'école même si de plus en plus d'élèves pratiquent d'autres religions? », les élèves chez qui nous observons des manifestations d'un niveau de développement partiel fournissent des explications telles :

« Ben pour savoir l'histoire de Jésus, pour savoir, parce que y explique aussi, heu, y a pas juste, heu, Jésus, y a aussi, heu, comme qu'est-ce qui se passait à Noël, comme (mots incompréhensibles), c'période-là.

Sujet 105 (P24 lignes 34-43)

« Parce que moi, j'dirais, plus que y a plus de croyants que de non-croyants, comme par exemple eux autres, ben, catholiques c'est, ben, eux autres qui sont croyants-là.. Ouain, c'est ça. Pis ben, y a plus de monde qui croit en Jésus que d'autre monde qui sont à la morale pis qui y croient pas. »

Sujet 111 (P28 lignes 53-58)

« Heuf, parce que c'est la religion catholique qu'y a plus de monde qui sont catholiques que d'autres religions. »

Sujet 132 (P40 lignes 45-55)

La même tendance à l'utilisation du présent est aussi prédominante dans les réponses à cette autre question : « Comment ça se fait que tu as une carte d'assurance-maladie? » :

« Parce que si y a une personne qu'y aurait pas d'carte pis.. Ben dans le fond, c'est tant qu'on va avoir une carte pour montrer pis pour savoir, c'est qui cette personne-là pis aussi, ben, moi, j'dirais, ben j'sais pas dans, ben, vraiment moi, j'dirais que c'est pour montrer pour aider aux gens qui.. Mettons que tu meures, ben, aussi, heu j'sais pas si c'est sur la carte d'assurance-maladie, mais en arrière tu peux signer pour donner, donner ton corps quand qu'tu s'ras mort. Quand qu'tu vas être mort, quand t'es mort ça veut dire c'pour montrer cette personne-là qui est morte, c'pour aider les gens à savoir plus qui tu es quand tu vas chez l'docteur ou des choses comme ça, moi j'dis. Ben; ouais, c'est ça. »

Sujet 111 (P28 lignes 174-186)

« C'est pour, quand, admettons, tu t'blesses, ben, quand, au lieu de tout le temps payer pis si t'as pas d'argent, ben là, tu donnes ta carte pis ça va sur tes, j'pense, le gouvernement qui t'prend de l'argent sur ton, heu, salaire pis qui la donne à l'hôpital. »

Sujet 154 (P46 lignes 117-125)

« É- Ben, parce que c'est au Québec que ça a été inventé, je crois. Donc, c'est normal que si euh... C'est fait au Québec, ça serait, peut-être, pas nécessairement la même chose en Russie. Parce que ça, ça vient pas du même endroit. Donc, les habitants qui sont ici, ben, ils ont la carte d'assurance-maladie parce que c'est fait dans le même... dans le même coin, dans le même (mot indistinct), on peut dire, la même province, Québec. Donc, oui, je trouve que... je pense que c'est à cause de ça, là. C'est fait ici. Puis, je suis pas sûre que les autres, ailleurs, connaissent ça.

C.- Ok.

É.- C'est pas les mêmes... les mêmes règles des hôpitaux dans chaque pays. Donc, il y en a qui sont plus riches. Comme ici, c'est un peu plus riche que d'autres pays. Donc, ils n'ont pas la chance d'avoir la même chose, les mêmes... les mêmes... les mêmes... (courte pause)...

C.- Les mêmes services?

É.- Droits, genre. Oui, les mêmes services. »

Sujet 224 (P60 lignes 225-259)

Dans leurs explications, les élèves font ressortir différentes utilisations qu'ils connaissent de la carte d'assurance-maladie : identification, don d'organes, soins gratuits, etc. Leurs explications sont très ancrées dans la réalité présente.

Il y a toutefois d'autres élèves chez qui les manifestations observées témoignent aussi d'un niveau de développement partiel, mais dont les réponses ne sont pas aussi élaborées. Tel que nous l'avons souligné plus tôt, l'interprétation de la compétence à penser historiquement à l'intérieur d'un même niveau peut varier d'un élève à l'autre. Pour le groupe des élèves dont les manifestations témoignent d'un niveau de développement avancé, il n'était pas possible de percevoir cette nuance étant donné le peu de sujets (trois) qui s'y trouvaient, mais le nombre d'élèves avec un niveau de développement partiel est assez élevé pour que nous puissions y relever cette nuance dans l'interprétation. Néanmoins, nous pouvons remarquer que chez presque tous les élèves de cette catégorie le passage de la classe au hors école entraîne une chute des manifestations d'un MPIH. Pour quelques rares élèves, le nombre reste le même. Le tableau 4.17 permet d'avoir un aperçu de cette diminution.

Tableau 4.17 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en tc pour les 12 sujets qui ne transfèrent pas un MPIH hors école et qui ont un développement partiel en classe

Sujets	Manifestations d'un MPIH, l'élève...															Absence MPIH																			
	... porte un jugement sur le passé		... témoigne d'une curiosité à l'égard du passé		... se projette dans une époque		... explique le comportement des acteurs par le contexte historique		... met en place des liens de causalité		... envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations		... structure de manière cohérente son récit		... établit des liens de continuité avec le présent		... fait allusion à, ou utilise des éléments de la méthode historique		... cherche à tisser des liens entre les événements et les acteurs		... utilise des éléments du langage de l'histoire		... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère familial		... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère historique		... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère vague		TOTAL		... donne une explication basée sur le présent		... n'emprunte pas la voie d'un MPIH malgré une provocation en ce sens		
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S			
103									2															1		1		4		2		2			
									1	1															1	1		2	2		2				
105									2																1		1		4		2		2		
									1	1																1	1		2	2		2			
129									2																1		1		4		2		2		
									1	1																1	1		2	2		1	1		
132									1		2				1										1		1		6		1		1		
									1	1	1				1											1	1		2	4		1		1	
142									1																1			2		2		3			
									1																	1		2		2		2			
151									3		2														1		3		9		1		1		
									1	2	1	1														1	1	2	3	6		1			
154									1					1													1		4		1		3		
									1		1				1												1	1		4		1			
156									1																	1		1		3		3		2	
									1																	1	1		3		1	2			
181									2		1														1		2		7		2		1		
									2		1															1	2		5	2		2			
190									1																1			1		7		4		2	
									1																	1		1		5	2		2	2	
200									1																1			2		2		2		3	
									1																				2		2		2		
221									1																1			2		1		4			
									1																		1		2		1		4		
Total	0								2		0														10		12		54		23		26		
									2		1														1		7		5		4		1		
									1		3														2		5		2		3		1		
									1		9														2		3		3		4		1		
									1		1														1		2		1		3		9		

Par exemple, en tâche source huit élèves de cette catégorie expliquaient le comportement des acteurs par le contexte historique. Ils le faisaient parce qu'il y avait une sous-question qui les orientait en ce sens. En tâche source, cette

provocation n'est plus et les manifestations associées à cet indicateur chutent de manière importante (elles passent de 8 à 1). C'est un peu la même chose qui se produit avec les manifestations associées à la continuité. En tâche source, elles étaient assez présentes, notamment encouragées par une sous-question en ce sens. En tâche cible, l'incitatif n'y étant plus, les manifestations chutent, passant de 10 à 2. Même pour une manifestation qui était principalement spontanée, comme l'utilisation du langage de l'histoire, la diminution est marquée, soit de 11 à 2 occurrences.

Globalement, les manifestations diminuent de moitié de la tâche source (il y en avait 103) à la tâche cible (il y en a 54). Il semble donc que le développement d'un MPIH ne soit pas assez avancé chez ces 12 sujets pour que nous puissions en voir des traces en tâche cible. En outre, l'éclatement des différents cas de figure que constituent ces 12 sujets ne permet pas de faire un constat quant à la présence de généralisation ou d'application en lieu et place du transfert.

En fait, nous aurions davantage tendance à opter pour une absence de transport étant donné que pour tous les sujets de cette catégorie, et pour les trois quarts à plus d'une reprise, l'incitation à utiliser un MPIH est restée lettre morte. Concrètement, cela signifie que ces élèves n'ont pas reconnu dans les tâches cibles des problèmes pour lesquels ils auraient pu appliquer ou généraliser un élément d'un MPIH développé en classe.

4.3.3 Chez les sujets dont les manifestations d'un MPIH en ts témoignent d'un développement embryonnaire

Finalement, s'il n'y a pas de transfert, qu'y a-t-il chez les sujets dont les manifestations d'un MPIH témoignent d'un développement embryonnaire en tâche source? Pour aller au plus simple... tout simplement rien! En effet, pour 12 sujets de notre étude, nous n'observons pas de transfert puisqu'il n'y avait pas d'apprentissage à la base. Ces sujets n'étaient pas en mesure de transférer quelque chose qu'ils ne possédaient pas ou, à tout le moins, qu'ils ne maîtrisaient pas selon les critères que

nous avons établis. En regardant les résultats dans le tableau 4.18, nous sommes à même de voir que, dès la tâche source (en classe), nous retrouvons peu de manifestations d'un MPIH dans leurs explications des réalités sociales.

Qui plus est, nous pouvons aussi observer que les provocations à utiliser un MPIH (principalement les sous-questions temporelles) sont, pour une bonne proportion de ces élèves, restées sans effet. Chez tous les autres sujets de notre étude, le non-emprunt de la voie d'un MPIH, malgré une provocation en ce sens en tâche source, restait assez minimal, pour ne pas dire marginal (3 sujets sur 20). Or, chez pratiquement tous les sujets dont les manifestations témoignent d'un niveau de développement embryonnaire d'un MPIH en tâche source (soit 10 sur 12), nous voyons poindre cette incapacité à aller dans le sens d'un MPIH malgré une provocation, alors qu'ils sont en classe.

Tableau 4.18 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en ts pour les 12 sujets qui ne transfèrent pas un MPIH hors école puisqu'ils ont un développement embryonnaire en classe

Sujets	Manifestations d'un MPIH, l'élève...															Absence MPIH		
	... porte un jugement sur le passé	... témoigne d'une curiosité à l'égard du passé	... se projette dans une époque	... explique le comportement des acteurs par le contexte historique	... met en place des liens de causalité	... envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations	... structure de manière cohérente son récit	... établit des liens de continuité avec le présent	... fait allusion à, ou utilise des éléments de la méthode historique	... cherche à tisser des liens entre les événements et les acteurs	... utilise des éléments du langage de l'histoire	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère familial	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère historique	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère vague	TOTAL	... donne une explication basée sur le présent	... n'emprunte pas la voie d'un MPIH malgré une provocation en	
28						1							1	1	3	1	1	
33				1		2		1					1	3	8	1		
34	1			1		2						1		5	2			
36			1			1			1			1		4	3	2		
48						2		1				1	1	5	2	1		
107						3		1		1		1		6	2	1		
119				1		2			1	2		1		7	2	1		
124					1	1		1		1			2	6	2	3		
125	1					2		1					2	6	3	1		
157				1	1					1			3	2	2	1		
191						2		1		1			2	6	1	2		
194				1		1		1				2	1	6	2	1		
Total	2	0	1	5	2	19	0	7	0	2	6	0	9	12	65	23	14	
	2		1	5	1	1	7	1	2	2	2	4	2	7	3	9	6	9

Chez ces 12 élèves, il était prévisible qu'il n'y ait pas de transfert puisqu'à la base l'apprentissage n'est pas réalisé. Pour ces élèves, même avec une allusion temporelle, la voie du MPIH semble peu empruntée. La fréquence des

manifestations d'un MPIH est ici très faible. En moyenne 5,5 manifestations par sujet, l'écart allant de 3 à 8 manifestations par sujet.

Dix des 12 élèves regroupés dans ce niveau de développement ont, à au moins une occasion, été incapables de répondre ou de donner une explication de la réalité sociale en utilisant un MPIH, même si la sous-question temporelle les orientait vers cette voie. Ce phénomène était quasi absent dans les autres niveaux de développement.

Ce niveau de développement d'un MPIH est aussi considéré comme embryonnaire parce que, bien qu'il soit possible de retrouver chez les élèves qui s'y situent des manifestations comme le changement, le langage de l'histoire ou les repères temporels (précis ou vagues), elles sont moins nombreuses que pour les sujets avec un niveau de développement plus élevé, et agencées sans véritable cohérence. En effet, alors que la cohérence dans les réponses avait été relevée à la fois chez les élèves avec un niveau de développement avancé et partiel (dans ce dernier cas, cela pouvait être plus souvent associé à une explication centrée sur le présent), il n'y en a aucune trace chez les sujets se regroupant dans le niveau de développement embryonnaire.

Les manifestations d'un MPIH sont, chez eux, plutôt disjointes; elles sont rarement mises en commun à l'intérieur d'une même explication. Elles ne sont pas empreintes de cette intention qui caractérise la mise en relation des ressources dans l'exercice d'une compétence. À ce titre, il est donc possible de dire que, dans le cadre des tâches auxquelles ils ont été soumis, les élèves regroupés dans cette catégorie n'ont pas manifesté de compétence à penser historiquement.

Avec une si faible base sur laquelle s'appuyer, il n'est pas étonnant de constater que les manifestations d'un MPIH en tâche cible sont quasi absentes chez ces élèves, comme en témoigne le tableau 4.19. En effet, outre les manifestations liées au changement et à la situation dans le temps, il n'y a pratiquement rien qui se

manifeste chez ces élèves alors qu'ils sont interrogés dans un contexte hors école. La baisse entre la tâche source et la tâche cible est parfois moins significative que pour les sujets chez lesquels nous avons inféré un niveau de développement partiel d'un MPIH, mais le nombre des manifestations est déjà tellement bas en tâche source qu'il est difficile de descendre plus bas en tâche cible.

Tableau 4.19 Les manifestations liées à un MPIH et à une absence de MPIH en tc pour les 12 sujets qui ne transfèrent pas un MPIH hors école puisqu'ils ont un développement embryonnaire en classe

Sujets	Manifestations d'un MPIH, l'élève...														Absence MPIH		
	... porte un jugement sur le passé	... témoigne d'une curiosité à l'égard du passé	... se projette dans une époque	... explique le comportement des acteurs par le contexte historique	... met en place des liens de causalité	... envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations	... structure de manière cohérente son récit	... établit des liens de continuité avec le présent	... fait allusion à, ou utilise des éléments de la méthode historique	... cherche à tisser des liens entre les événements et les acteurs	... utilise des éléments du langage de l'histoire	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère familial	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère historique	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère vague	TOTAL	... donne une explication basée sur le présent	... n'emprunte pas la voie d'un MPIH malgré une provocation en ce sens
28						1							1	2	1	2	
33						2							1	3	1	1	
34						1		1				1	3	2	2	2	
36						1						1	2	2	2	2	
48	1					1						1	3	1	2	2	
107						1						1	2	1	2	2	
119						2	1		1			1	5	3	3	2	
124	1					1			1			1	3	2	2	3	
125	1					1						1	3	1	2	2	
157						1						1	2	1	2	2	
191					1								2	3	3	3	
194						4						1	8	2	1	1	
Total	3	0	0	0	1	15	1	1	0	1	0	0	10	5	37	20	24
	3				1	7	8	1		1			1	2	3	6	1
													0	2	3	4	4

4.4 Les pratiques d'enseignement en cause dans le transfert d'un MPIH

En lien avec notre deuxième objectif spécifique de recherche, nous cherchons donc à voir si certaines pratiques semblent davantage favoriser le transfert extrascolaire d'un MPIH. Grâce à différents outils, nous avons été à même de recueillir des données relativement aux pratiques d'enseignement mises en place par les enseignants dans leur classe respective. Il y avait d'abord le questionnaire destiné aux élèves, ensuite ce même questionnaire complété par chaque enseignant⁷ puis une entrevue portant sur les volets favorables au développement d'un MPIH et au transfert et finalement les sections 3 et 4 de l'entretien hors école avec les élèves. En combinant les données provenant de ces quatre différents outils nous sommes en mesure de dresser pour chaque enseignant les caractéristiques de leurs pratiques d'enseignement en lien avec le transfert et le développement d'un MPIH.

L'analyse des données a été faite à l'aide du logiciel SPSS⁸. Nous avons calculé la moyenne du score donné par les élèves pour chaque dimension, et ce, à la fois pour les items liés au transfert et pour ceux liés au MPIH. Chaque élève donnait un score de 1 à 5 (1 étant jamais et 5 étant très souvent) pour chaque item décrivant une pratique possible de son enseignant. Nous avons calculé la moyenne des scores attribués par les élèves de manière à obtenir un score sur 5 pour chaque dimension du MPIH et du transfert. Nous avons aussi calculé les mêmes scores en fonction de la perception de l'enseignant. Sur la base de ces scores les enseignants ont été départagés selon qu'ils se situaient dans l'un des quatre quadrants suivants :

- A- Pratiques favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH faibles.
- B- Pratiques favorables au transfert fortes et pratiques favorables à l'apprentissage d'un MPIH faibles.
- C- Pratiques favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH fortes.
- D- Pratiques favorables au transfert faibles et pratiques favorables à l'apprentissage d'un MPIH fortes.

⁷ Une seule enseignante n'a pu compléter le questionnaire. Lorsque nous nous sommes présenté en classe pour la passation des questionnaires une stagiaire était présente.

⁸ Pour un rappel des détails de notre méthode voir la section 3.4.2.1.

Pour qu'un volet soit considéré comme étant « fort » le score devait être au-dessus de 15. Le point de rencontre entre l'axe des abscisses et l'axe des ordonnées a en effet été situé à 15, ce qui correspond à un score moyen de trois (trois équivalant à parfois dans le questionnaire) pour l'ensemble de chaque volet (transfert ou MPIH). En deçà de ce seuil, il s'agit d'une pratique plus faible.

L'analyse des transcriptions *verbatim* des entrevues a été menée dans le but de compléter la mise en lumière des pratiques d'enseignement amorcée par l'analyse des questionnaires. À partir du discours de chaque enseignant, il a été possible de faire ressortir certains éléments qui pouvaient nous aider à décrire les pratiques favorables au transfert et à l'apprentissage d'un MPIH. Nous avons aussi parfois combiné des éléments explicatifs issus des sections 3 et 4 de l'entretien hors classe réalisé avec les élèves afin d'achever notre analyse. La figure 4.1 présente comment les six enseignants de notre échantillon se situent.

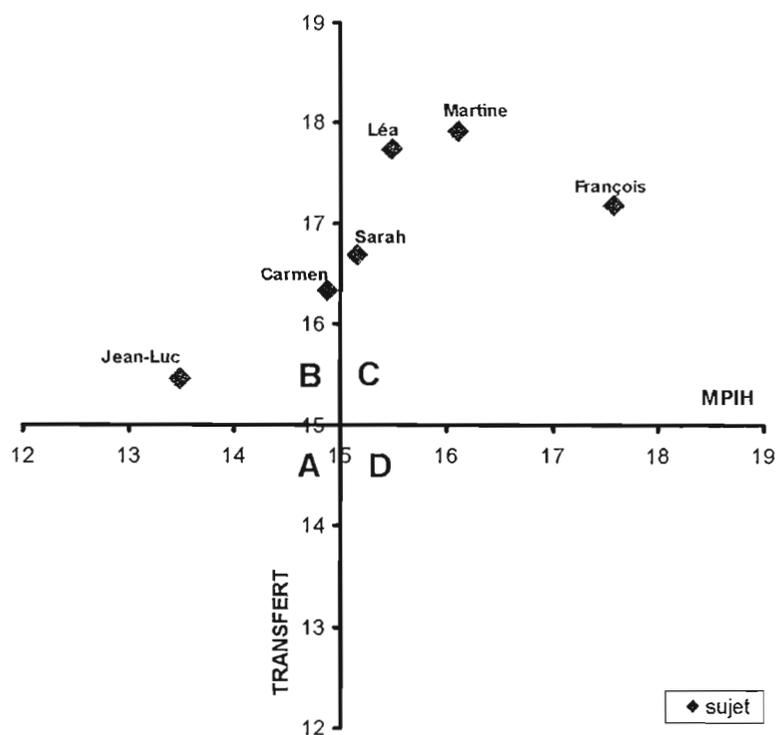


Figure 4.1 – Situation des enseignants selon le profil de pratiques

Nous pouvons aussi dégager quelques grandes lignes qui permettent de pousser un peu plus avant ce que révèle la figure 4.1. D'abord nous remarquons que de manière générale, il y a peu d'écart entre les enseignants. De plus, tous les enseignants dont nous avons fait l'analyse des pratiques ont obtenu la note de passage relativement aux gestes transférogènes posés en classe. Toutefois, en comparant les tableaux 4.20 et 4.21, il est possible de constater qu'il y a moins de pratiques axées sur le MPIH que sur le transfert. De plus, il y a une plus grande disparité dans les pratiques en ce qui concerne les dimensions relatives aux pratiques d'enseignement favorables au développement d'un MPIH qu'au regard du transfert.

Tableau 4.20 Le classement des enseignants selon les scores transfert

Enseignant	Tâche significative/5	Tâche organisatrice/5	Métacognition/5	Indexation des connaissances/5	Modélisation/5	Somme/25
Martine (2)	3,32	4	3,15	3,98	3,47	17,92
Léa (10)	3,35	3,83	3,61	3,80	3,15	17,74
François (9)	3,08	3,87	3,42	3,67	3,14	17,18
Sarah (7)	2,99	3,81	2,83	3,76	3,3	16,69
Carmen (5)	2,78	3,93	3,25	3,39	2,98	16,33
Jean-Luc (6)	2,36	3,77	2,83	3,7	2,80	15,46

Tableau 4.21 Le classement des enseignants selon les scores MPIH

Enseignant	Travail Documents/5	Perspective temporelle/5	Histoire problème/5	Transfert/5	Histoire construit/5	Somme/25
François (9)	3,62	3,92	3,14	3,98	2,91	17,57
Martine (2)	2,58	3,35	3,62	3,51	3,04	16,10
Léa (10)	2,76	3,49	3,56	3,17	2,50	15,48
Sarah (7)	2,58	3,13	3,60	3,16	2,68	15,15
Carmen (5)	2,05	3,51	3,54	3,22	2,55	14,87
Jean Luc (6)	1,8	3,11	3,69	2,16	2,72	13,48

Par exemple, François a un profil MPIH assez fort pour trois des cinq dimensions (« travail avec les documents », « perspective temporelle » et « transfert »). Il est intéressant de voir que la dimension du travail avec les documents est un des points forts de cet enseignant tout en étant la dimension la plus faible de quatre des sept autres enseignants.

La « performance » des enseignants pour le MPIH est toujours inférieure à leur « performance » pour le transfert. Deux des enseignants n'atteignent pas le seuil de 15 pour les pratiques favorables au développement d'un MPIH. Malgré cela, les quatre enseignants ayant obtenu les meilleurs scores pour le volet transfert, sont aussi ceux qui ont les scores les plus élevés pour le MPIH. Pour les deux enseignants les plus faibles, l'ordre demeure inchangé.

Pour cinq des six enseignants, c'est la dimension « histoire-problème » qui est la plus forte. Ainsi, la grande majorité des élèves semblent bien percevoir que l'enseignant privilégie l'explication et les justifications plutôt que les dates apprises par cœur.

La « perspective temporelle » est aussi une dimension qui semble assez forte chez les enseignants, mais sans nécessairement être la plus forte. En ce sens, elle a un statut proche de celui de l' « histoire-problème ». La conception de l'histoire comme un construit est toutefois beaucoup plus faible. Cela est surprenant étant donné que cette dimension est parente avec celle de l' « histoire-problème ». Toutefois, les énoncés sur lesquels les élèves étaient amenés à se prononcer décrivaient peut-être des pratiques moins rencontrées dans les classes.

À la lumière des caractéristiques des pratiques d'enseignement nous ne pouvons pas simplement dire que tous les élèves des enseignants dont les pratiques se situent dans le quadrant « fort MPIH et fort transfert » (soit les classes de Martine, de Sarah, de François et de Léa) sont les élèves qui transfèrent le mieux. Nous ne pouvons, non plus, conclure que les élèves dont les enseignants se situent dans les

autres quadrants (dans le cas présent, dans le quadrant « faible MPIH et fort transfert », comme c'est le cas de la classe de Carmen et de la classe de Jean-Luc transfèrent moins fréquemment. Une analyse plus fine est donc nécessaire.

Pour parvenir à faire cette analyse, nous allons d'abord regarder à quelles pratiques d'enseignement les élèves qui transfèrent ont été soumis. Dans un deuxième temps nous allons cibler les pratiques auxquelles ont été soumis les élèves qui transfèrent le moins. Par la suite, nous allons porter une attention particulière au cas d'un enseignant dont les liens entre les pratiques, l'apprentissage et le transfert éveillent un réel questionnement chez nous.

4.4.1 À quelles pratiques les élèves qui transfèrent ont-ils été soumis?

Pour être en mesure de répondre à cette question, il faut avant toute chose associer chacun des 32 élèves que nous avons interrogés dans le cadre de notre étude à sa classe tout en rappelant s'il s'agit d'un élève qui transfère ou non. Dans le tableau 4.22, nous présentons la répartition des élèves selon leur classe tout en conservant les catégories qui ont servi à l'analyse dans les sections 4.2 et 4.3.

Tableau 4.22 La répartition des élèves par classe selon l'apprentissage et le transfert

		Fort transfert/faible MPIH		Fort transfert/fort MPIH				
TS	TC	Jean-Luc	Carmen	Martine	Sarah	François	Léa	Total
Apprentissage	Transfert		111	38			213	6
			112	42			224	
	Application*						216 227	2
Apprentissage	Aucun transfert	129	103		151	181	221	12
		132	105		154	190		
		142			156	200		
Non-apprentissage	Aucun transfert	119	107	28	157	191		12
		124		33				
		125		34				
				36				
				48				
Total		6	5	7	4	5	5	32

*Nous sommes conscient que l'application que nous avons identifiée comme type de transport à la section 4.?? Est visible en ts. Toutefois, pour les besoins de la comparaison il était intéressant de séparer ces élèves de ceux chez qui il y a apprentissage mais aucun transfert.

Un premier coup d'œil au tableau 4.22 permet de constater que les six élèves chez qui nous identifions un transfert sont répartis dans trois classes différentes. Il s'agit de la classe de Carmen dont les pratiques se situent dans le quadrant « fort transfert et faible MPIH » et de celles de Martine et de Léa, dont les pratiques d'enseignement se situent dans le quadrant « fort transfert et fort MPIH ». Quelles sont les particularités des pratiques d'enseignement dans ces trois classes qui peuvent expliquer la présence d'un transfert extrascolaire d'un MPIH chez leurs élèves? Examinons-les une à une.

4.4.1.1 Les pratiques de Carmen

Carmen enseigne dans une école de la couronne nord de Laval. La clientèle qui fréquente cette école est très homogène et provient d'un milieu socio-économique moyen. Carmen enseigne dans la même classe depuis le début de l'année et aucun incident particulier n'est venu perturber la routine scolaire. Bien que Carmen

enseigne au primaire depuis 13 ans et qu'elle compte 9 années d'expérience au troisième cycle, elle n'est pas très à l'aise avec le nouveau programme de Géographie, d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (GHEC) qu'elle a, jusqu'à maintenant, traité surtout au deuxième cycle.

Les données que nous avons à propos des pratiques de Carmen font en sorte qu'il est possible de la classer dans le quadrant « fort transfert et faible MPIH ». En effet, la somme des moyennes de ces cinq dimensions reliées au volet transfert est de 16,33 tandis que celle des dimensions reliées au MPIH est de 14,87. Dans ce dernier cas, elle est se situe très près du seuil de 15, ce qui signifie qu'il ne lui manque que peu d'éléments pour que ses pratiques reliées au MPIH soient considérées comme fortes. Les deux graphiques ci-dessous permettent de bien visualiser comment ses pratiques liées au transfert et au développement d'un MPIH se caractérisent en fonction de nos dimensions. La colonne en noir représente le score attribué par ses élèves pour une dimension et celle en grise (immédiatement à droite) présente la moyenne de tous les enseignants de notre échantillon pour cette dimension.

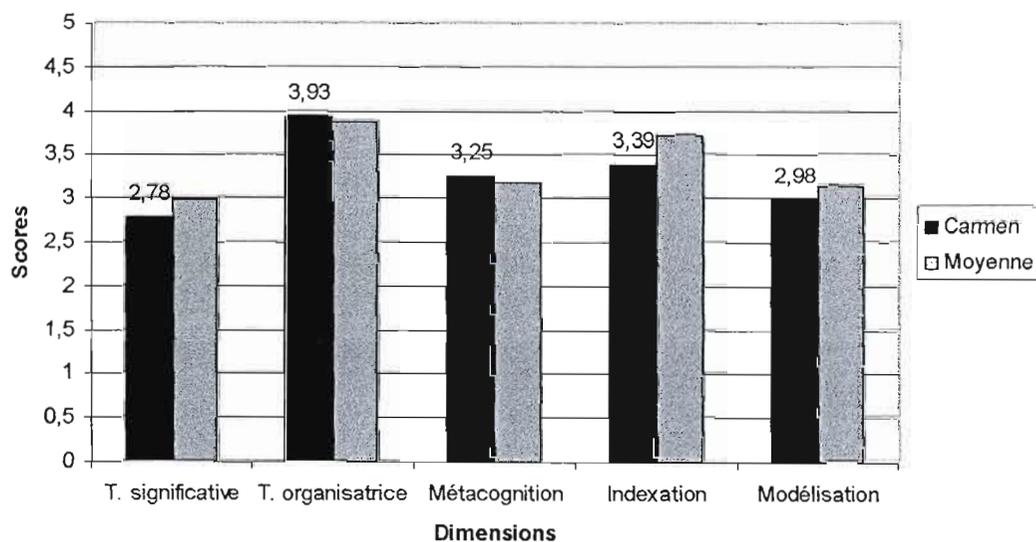


Figure 4.2 Score des dimensions liées au transfert dans les pratiques de Carmen

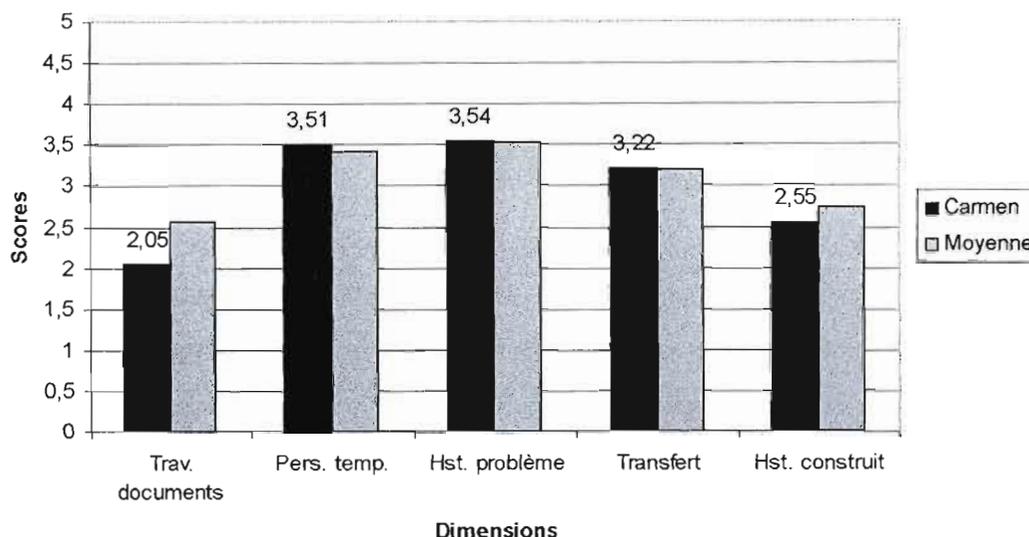


Figure 4.3 Score des dimensions liées au MPIH dans les pratiques de Carmen

Pour trois des cinq dimensions du volet transfert, le score de Carmen se situe sous la moyenne (« tâche significative », « indexation » et « modélisation »). Dans le cas des dimensions « tâche organisatrice » et « métacognition », elle n'est que très légèrement au-dessus de la moyenne. Il n'y a donc pas un volet particulier qui se démarque. Les pratiques de Carmen liées au transfert semblent assez uniformes en fonction des dimensions que nous avons ciblées. Il en va de même pour le volet MPIH, quoique nous remarquons que la dimension « travail avec les documents » est nettement plus faible que pour la moyenne des enseignants.

Afin de rendre un peu plus parlant les résultats présentés aux figures 4.2 et 4.3, nous présentons dans le tableau 4.23 une brève description permettant de mieux saisir la mise en pratique concrète de chacune des dimensions par Carmen dans sa classe. De plus, par cette présentation sous forme de tableau il sera plus facile, lorsqu'il sera nécessaire de le faire, de comparer les caractéristiques des pratiques de Carmen avec celles des autres enseignants de notre échantillon.

Tableau 4.23 Description synthétique des pratiques d'enseignement de Carmen

Volet	Dimension/ score sur 5	Mise en pratique dans la classe
Pratiques d'enseignement favorables au développement d'un MPIH	Travail avec les documents 2,05	Elle travaille occasionnellement avec des documents. Elle invite les élèves à trouver des repères photographiques pour les aider, pour illustrer concrètement une notion. Le document sert à illustrer un propos; il ne fait pas l'objet d'une critique ou d'un questionnement.
	Perspective temporelle 3,51	Carmen demande à ses élèves d'établir des liens de continuité en les faisant travailler sur l'évolution de différents thèmes (alimentation, religion, transport, etc.) de 1745 à aujourd'hui.
	Histoire-problème 3,54	Elle engage ses élèves dans des projets où ils ont à faire des choix qu'ils doivent justifier. Cela démontre qu'elle est portée à adopter une approche dans laquelle l'histoire-problème joue un rôle prépondérant.
	Transfert 3,22	Elle utilise des éléments du hors classe pour donner une plus grande pertinence aux activités et apprentissages réalisés en classe. Elle utilise des bâtiments ou des lieux pour montrer aux élèves que ce qu'ils apprennent en classe est pertinent en soi. Elle tente de faire ce lien entre la vie de l'élève et l'action en classe, mais dans la direction inverse de ce que nous envisageons dans un contexte de transfert.
	L'histoire comme construit 2,55	Dans son discours elle souligne qu'elle aime beaucoup les jeux de rôle; elle aime voir les élèves s'investir et se mettre dans la peau d'un personnage. Toutefois, au moment de l'entrevue, elle n'avait toujours pas fait de jeu de rôle avec ses élèves cette année, notamment parce que les contenus du 3 ^e cycle s'y prêtent moins selon elle.
Pratiques d'enseignement favorables au transfert	Tâche significative 2,78	Carmen souhaite utiliser ce qui se passe hors classe afin de donner une signification à certaines activités en classe. Toutefois, elle indique avoir de la difficulté à faire ressortir les liens entre ce qui se passe dans la vie quotidienne et les apprentissages dans les disciplines de l'univers social. C'est sans doute ce qui explique que la dimension tâche significative soit sa plus faible du volet transfert et la deuxième plus faible pour tous les enseignants.
	Tâche organisatrice 3,93	Concrètement, l'entrevue avec Carmen révèle que celle-ci cherche continuellement à présenter des tâches qui permettront aux élèves d'organiser l'information par eux-mêmes.
	Métacognition 3,25	Carmen cherche à favoriser la discussion et les échanges en faisant travailler les élèves en équipes et en les questionnant sur leur façon de faire. Pour elle, être compétent c'est aussi être en mesure de verbaliser ce que l'on fait. Elle n'hésite pas à demander aux élèves : « Comment as-tu fait pour arriver à cela? » ou « Comment tu t'y es pris? ».
	Indexation des connaissances 3,39	En présentant aux élèves des tâches dans lesquelles ils organisent l'information par eux-mêmes, Carmen présente différentes façons de faire tout en laissant les élèves présenter à leurs compagnons la façon qu'ils ont privilégiée.
	Modélisation 2,98	Carmen cherche à proposer des exemples aux élèves. Elle souhaite leur montrer comment faire, puis les amener à le faire par équipes de deux, pour finalement qu'ils y arrivent seuls. Pour elle, c'est le meilleur modèle : celui de l'enseignement stratégique. Il y a donc une modélisation qui est présente en classe, mais elle n'est pas liée au transfert.

Dans les grandes lignes, nous pouvons dire de Carmen qu'elle aime prendre quelques libertés par rapport au programme de GHEC, dans la mesure où elle considère que cela peut aider à la compréhension des élèves. Comme elle le dit : « ...Je me retarde un peu pour donner un peu de sens à ce dont on va parler, à ce qui va arriver avec les choses qu'on voit ». Elle ajoute aussi : « ... Je veux surtout amener à comprendre, donner un sens, expliquer le pourquoi, quand c'est possible. » Seul le manque de familiarité de Carmen avec certains aspects du programme peut parfois la limiter.

Pour aider les élèves à donner du sens aux contenus abordés en classe, elle va puiser dans des pratiques qui sont liées au développement d'un MPIH. Toutefois, il nous semble qu'elle ne s'y investisse pas complètement. Par exemple, elle travaille avec les documents mais sans en faire de critique, elle tente de faire des jeux de rôle avec ses élèves mais sans envisager l'histoire comme un construit. En effet, selon sa description du jeu de rôle elle demande essentiellement à ses élèves de décrire la vie d'un personnage et ses réalisations et cette approche biographique n'amène pas d'emblée l'élève à construire une interprétation.

Carmen tente donc le plus possible d'intéresser les élèves, de les interpeller avec les projets qu'elle propose en classe. Quand, sur la base des contenus, elle ne parvient pas à donner un caractère concret à des projets ou notions, elle tente de le faire par la formule pédagogique ou la tâche demandée. Elle est très créative dans son approche. Ces projets semblent marquants pour les élèves. En effet, au cours de l'entretien en tâche cible, lorsque, à travers les questions complémentaires, nous demandions aux élèves ce qui avait pu les aider à répondre à la tâche cible, les cinq élèves de Carmen ont répondu : leur professeur, les discussions ou les activités en classe, avant même que cela ne soit suggéré par la question 3. Il s'agit de la seule classe où cela s'est produit.

Les liens entre les pratiques de Carmen et les manifestations en classe et hors école d'un MPIH sont difficiles à cerner. Toutefois, en jetant un regard au tableau 4.24 il

est possible de faire émerger quelques observations. Nous avons choisi de regrouper les manifestations en classe (ts) et hors école (tc) afin de pouvoir visualiser dans un même tableau les résultats, ceci dans le but de faciliter la comparaison.

Tableau 4.24 Les manifestations d'un MPIH et d'absence d'un MPIH en classe et hors école chez les élèves de la classe de Carmen

	Sujet	Manifestations d'un MPIH, l'élève...														Absence MPIH						
		P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S			
Apprentissage en classe	103					1		2		1		1		1		1		1		8	2	
	P					1		1		1		1		1		1		1		5	3	2
	105					1		3		1		1				2				8	2	
	P					1		1		2		1				2				4	4	2
	107							3		1				1		1				6	2	1
	E							1		2		1		1		1				2	4	2
	111					1		2		1		1		1		1		3		10	2	
	A					1		1		1		1		1		1		3		7	3	2
112					1		3		1				1		1		2		9	1		
P					1		1		2		1		1		1		1		4	5	1	
Total	0	0	0		4	0	13	0	5	0	3	4	0	6	6	41			9	1		
TS					4		6	8	5		3	4		6	6	2	1		9			
Transfert hors école TC	103							2						1		1		4	2	2		
	NT							1		1						1		1		2	2	2
	105							2						1		1		4	2	2		
	NT							1		1						1		1		2	2	2
	107							1						1				2	1	2		
	NT							1								1				2		1
	111							3		2		1		1		1		1		10	1	1
	T							2		1		2		1		1		1		4	6	1
112					2		2		1		1		1		3		2		13	0	1	
T					2		1		1		1		1		1		2		4	9		
Total	0	0	0		2		10	3	2	0	2	2	0	7	5	33			6	8		
TC					2		2	5	5		3	1	1		1	6	4	1	1	2		
																2	1					

Nous remarquons que pour la classe de Carmen sa préoccupation temporelle (sa deuxième dimension la plus forte) teinte le transfert d'un MPIH chez ses élèves. C'est dans cette classe que les élèves ont, dans la plus grande proportion, situé avec un repère historique une réalité sociale de manière spontanée dans le contexte hors école. De plus, dès qu'ils sont mis sur la voie d'un MPIH, les élèves, alors qu'ils sont en classe, semblent davantage enclins à l'emprunter. Il s'agit d'une des classes où il y a le moins de provocation temporelle qui ne mènent pas à un MPIH en tâche source (seulement 1 élève).

Ce qui frappe aussi dans le cas de Carmen c'est le faible écart dans les manifestations en tâche source d'un MPIH entre ses élèves. Bien que nous puissions retrouver des élèves de trois niveaux de développement d'un MPIH en tâche source, le nombre de manifestations est relativement uniforme de l'un à l'autre avec un écart de seulement quatre (passant de 6 à 10) alors que dans d'autres classe cet écart atteint 10.

Il est aussi possible de remarquer la relative stabilité des manifestations d'un MPIH du contexte de la classe au contexte hors école. Comme nous l'avons souligné dans la section 4.6, un apprentissage en profondeur semble être avantageux lorsque vient le moment de transférer puisque sinon nous remarquons une baisse des manifestations lors du passage des murs de l'école (nous parlions alors d'une baisse de 133 à 63) pour la plupart des élèves. Or, la moyenne des manifestations d'un MPIH par élève ne baisse que de 1,6 de la classe au hors école, pour les élèves de Carmen, ce qui est minime étant donné que nous avons retrouvé des baisses pouvant aller jusqu'à 4,4 dans d'autres classes.

Par ailleurs, le fait d'avoir une enseignante qui se détache du programme pour faire des ajouts qui aideront les élèves à mieux comprendre l'histoire semble porter fruits. Ce détachement se traduit dans le cas de Carmen par une dimension tâche organisatrice forte avec un score de 3,93. En effet, les élèves de Carmen sont alors assez volubiles dans leurs explications des réalités sociales. Ces ajouts sont pour

Carmen une façon de faciliter l'organisation des connaissances chez ses élèves, de leur donner une plus grande cohérence. Cette pratique semble effectivement « payante » pour favoriser le transfert, peut-être parce qu'elle est très bien perçue par ses élèves. Enchaînons avec une description des pratiques d'enseignement de Martine, dont les élèves ont aussi réalisé des transferts.

4.4.1.2 Les pratiques de Martine

Martine enseigne dans une école, qui jusqu'à tout récemment était une école défavorisée de Laval. Toutefois un récent développement domiciliaire a amené une nouvelle clientèle plus aisée à l'école. Il y a donc cohabitation d'élèves provenant de statut socio-économique faible et aisé dans cette école. Statistiquement, cependant, la clientèle est considérée comme provenant d'un milieu socio-économique moyen.

Il faut préciser que Martine a une classe de 5^e année qui participe au projet de bain linguistique de l'école. Cela signifie qu'elle voit les élèves seulement pour une demi année (soit de la mi-janvier à la fin juin). Il s'agit pour elle d'une contrainte importante en ce qui a trait à l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social, d'autant plus qu'elle doit travailler avec un cahier, qu'elle apprécie peu, et qui a été choisi l'année passée par sa prédécesseure. Fait important à noter il n'y a pas de sélection des élèves pour participer à la classe de bain linguistique. Cette option est offerte à tous les élèves, indépendamment de leurs résultats scolaires.

La mise en commun des données issues des différents outils méthodologiques montre aussi un écart assez important entre ce que Martine dit faire dans sa classe et ce que les élèves observent. Devant cette situation, deux explications sont possibles. Il s'agit peut-être d'un cas où le discours décrit davantage la pratique souhaitée que la pratique réelle (l'analyse de l'entrevue vient renforcer cette impression). Ce décalage provient peut-être aussi du fait que, même si au moment de la passation de l'entrevue (vers la fin avril) il a été précisé aux élèves de tenir compte uniquement de ce qu'ils avaient fait avec Martine depuis la fin janvier, les élèves avaient à l'esprit, au moment de compléter le questionnaire, des actions qui

avaient été réalisées dans la première moitié de l'année scolaire alors qu'ils avaient une autre enseignante. Il y aurait donc une « teinte » des pratiques de l'autre enseignante qui viendrait biaiser quelque peu les résultats.

Les pratiques d'enseignement de Martine se classent dans le quadrant « fort MPIH et fort transfert » et, qui plus est, elle est l'enseignante avec le plus haut score relativement au transfert avec 17,92. Son score MPIH est de 16,1. Les figures 4.4 et 4.5 présentent les scores de Martine pour chaque dimension des volets transfert et MPIH que nous avons ciblées.

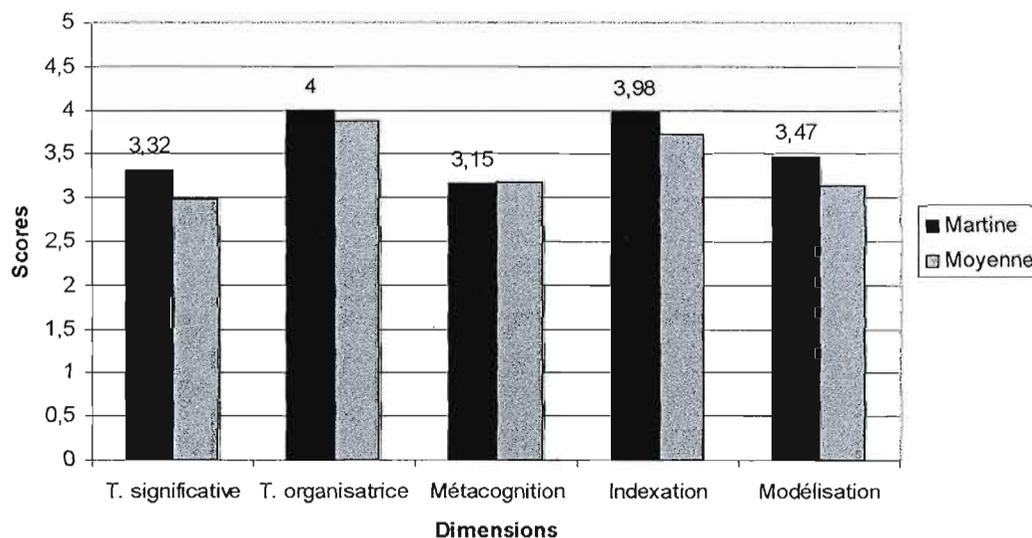


Figure 4.4 Score des dimensions liées au transfert dans les pratiques de Martine

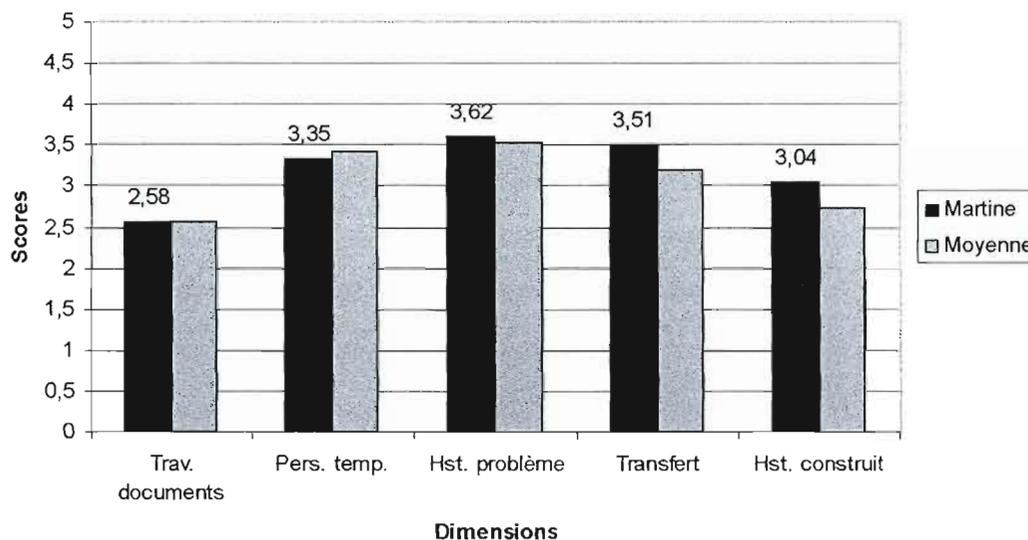


Figure 4.5 Score des dimensions liées au MPIH dans les pratiques de Martine

Outre pour la dimension « métacognition » où ils sont très légèrement sous la moyenne les scores de Martine sont au-dessus de la moyenne pour toutes les autres dimensions du transfert. De plus, Martine a le plus haut score répertorié parmi tous les enseignants pour les dimensions « tâche organisatrice », « indexation des connaissances » et « modélisation ». Tous ses scores associés au transfert sont au deçà du seuil de trois, ce qui signifie qu'elle a vraiment des pratiques transférogènes.

En ce qui concerne le volet MPIH de ses pratiques d'enseignement, les scores sont moins élevés. Toutefois elle demeure au dessus de la moyenne pour quatre dimensions, seule la dimension « perspective temporelle » est sous la moyenne. Pourtant il ne s'agit aucunement, avec un score de 3,35, de sa dimension la plus faible. En effet, à l'image d'une majorité d'enseignants de notre échantillon, le « travail avec les documents » est sa dimension MPIH la plus faible.

Comment ces quelques observations se traduisent en pratiques concrètes en classe? Le tableau 4.25 présente, comme nous l'avions fait pour Carmen, une description des pratiques d'enseignement associées à chacune des dimensions.

Tableau 4.25 Description synthétique des pratiques d'enseignement de Martine

Volet	Dimension/ score sur 5	Mise en pratique dans la classe
Pratiques d'enseignement favorables au développement d'un MPIH	Travail avec les documents 2,58	Martine travaille très peu avec les documents. Les élèves vont aller par eux-mêmes chercher des documents sur Internet ou à la bibliothèque municipale, mais il n'y a aucun travail critique en classe.
	Perspective temporelle 3,35	Elle cherche clairement à développer une perspective temporelle chez ses élèves. Son travail s'inscrit beaucoup dans la lignée de la compétence 2 du programme du domaine de l'univers social. Pour elle, les dates apprises par cœur n'ont pas leur place, mais pouvoir bien situer des événements ou un mode de vie dans son époque est essentiel. En première moitié d'année ses élèves ont participé à une reconstitution de la vie au début du 19 ^e siècle dans le cadre d'un projet école.
	Histoire-problème 3,62	Elle cherche continuellement à déstabiliser les élèves, une fois un projet de recherche amorcé, elle circule d'une équipe à l'autre afin de les mettre sur la voie d'une logique déductive par un questionnement perpétuel.
	Transfert 3,51	Elle crée certains ponts entre les contenus en histoire et la vie de tous les jours mais souvent sans les identifier clairement aux yeux des élèves.
	L'histoire comme construit 3,04	Elle demande aux élèves de se mettre dans la peau de personnage mais sans amener les élèves à confronter les différentes interprétations. Elle répète souvent aux élèves qu'il ne doit pas y avoir une seule vision des événements.
Pratiques d'enseignement favorables au transfert	Tâche significative 3,32	De temps à autre, elle lie son enseignement à des événements de l'actualité. À d'autres occasions, elle discute de ce qui se passe dans l'actualité, mais davantage sous forme de causeries matinales et sans préciser aux élèves que les thèmes abordés dans la discussion peuvent relever de contenus propres aux disciplines de l'univers social.
	Tâche organisatrice 4	Bien que le score pour la dimension tâche organisatrice soit son plus fort (4), les exemples d'activités qu'elle fait dans le cadre de l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social sont beaucoup plus morcelés. Elle est davantage en mesure de mettre de l'avant des tâches organisatrices dans l'enseignement des mathématiques et du français.
	Métacognition 3,15	Elle souligne qu'elle verbalise beaucoup et qu'elle incite les élèves à en faire autant et ce, à tout moment. Par exemple, alors qu'elle écrit au tableau, elle peut s'arrêter et se retourner vers les élèves pour leur demander comment elle doit écrire un mot et pourquoi. Encore ici la métacognition semble plus présente en français et en mathématiques plutôt qu'en sciences humaines.
	Indexation des connaissances 3,98	Elle valorise beaucoup les différentes approches. Elle veut les faire connaître aux élèves et que les élèves partagent leurs façons d'approcher un problème ou un travail de manière à enrichir les possibilités qui s'offrent à eux.
	Modélisation 3,47	Elle fait aussi de la modélisation avec les élèves, mais à petite dose. Elle valorise beaucoup la méthode essai et erreur. Il lui arrive de penser à cerveau ouvert devant les élèves, mais davantage à la fin d'une activité plutôt qu'au début. Elle veut laisser les élèves faire du tâtonnement avant d'y aller avec la modélisation.

Les pratiques de Martine restent difficiles à préciser notamment par le contexte de demi année qui est le sien. Toutefois nous pouvons voir ressortir une préoccupation pour le transfert mais davantage actualisée dans des disciplines autres que l'histoire.

Dans l'enseignement des sciences humaines, elle met en place des projets et des activités qui vont dans le sens de développer un MPIH. Sa dimension « histoire-construit », bien qu'il ne s'agisse pas de sa dimension la plus forte avec un score de 3,04, est néanmoins la plus forte de tous les enseignants et la seule qui dépasse le seuil de 3 pour cette dimension. Ses initiatives en ce sens semblent toutefois parsemées tout au long de l'année scolaire, qui dans son cas, rappelons-le, est une demi année. La même situation se produit pour sa dimension « histoire-problème ». Il s'agit de sa dimension la plus forte mais elle n'engage pas les élèves dans une situation-problème, elle soulève plutôt des questions reliées au thème travaillé de façon constante. Comme elle le dit elle-même : « je circule, ... et j'essaie de les déstabiliser un petit peu pour qu'ils réfléchissent...par des petites questions « Comment tu penses que c'était ? » ... ».

Qu'en est-il des liens entre ces observations et les manifestations d'un MPIH en tâche source et en tâche cible chez les sept élèves de la classe de Martine que nous avons interrogés ?

Nous pouvons d'abord constater (que ce soit en consultant le tableau 4. 22 présenté précédemment ou le tableau 4.26 de la page suivante) que les pratiques de Martine semblent rejoindre de manière très différente ses élèves. En effet, sur les sept élèves de sa classe que nous avons interrogé, il y en a deux dont les manifestations en classe témoignent d'un niveau de développement avancé d'un MPIH alors que pour les cinq autres seul le niveau embryonnaire semble atteint. Il s'agit de la seule classe où il n'y a aucun élève se situant au niveau partiel. Contrairement à la classe de Carmen où les manifestations d'un MPIH étaient particulièrement uniformes d'un élève à l'autre, ici nous avons un cas de figure inverse.

À la lecture du tableau 4.26, nous constatons qu'un seul élève de la classe de Martine utilise un langage de l'histoire dans son explication de la réalité sociale. C'est la seule classe où cela se produit. Est-ce à dire que ses pratiques d'enseignement davantage caractérisées par des facteurs favorables au transfert qu'au MPIH, ne rejoignent que les élèves qui ont déjà une sensibilité « historienne »? Il n'est pas farfelu de le penser puisque parmi les deux élèves de sa classe chez qui nous observons du transfert nous savons qu'ils manifestent un réel intérêt personnel pour l'histoire. En effet, le sujet 38 a indiqué en entrevue avoir écouté la série *Les filles de Caleb* à la télévision, série qui se déroule de la fin du 19^e siècle au début du 20^e siècle au Québec.

Seul l'indicateur lié au changement est très fort dans la classe de Martine (un score de 15 en ts). Toutefois étant donné l'expérience de mise en scène de la vie au Québec vers 1890 que les élèves de la classe de Martine ont vécu en première moitié d'année (alors que Martine n'était pas leur titulaire), il est difficile de relier ce score à la dimension « perspective temporelle » de Martine. Tout au plus pouvons-nous souligner qu'une expérience de personnification marquante semble avoir un impact sur l'ensemble des élèves de la classe de Martine que nous avons interrogés. Voyons maintenant ce qu'il en est des pratiques d'enseignement de la troisième enseignante dont certains élèves ont manifesté des transferts.

4.4.1.3 *Les pratiques de Léa*

La troisième classe dans laquelle nous avons identifié des cas de transfert est la classe de Léa. Léa enseigne dans une école défavorisée de la ville de Laval. Cette école est située dans un milieu multiethnique et bien que la classe de Léa ne soit pas une classe d'accueil, plusieurs des élèves que Léa a dans sa classe ont débuté leur cheminement dans des classes d'accueil. Léa, qui enseigne en 6^e année, a un score transfert de 17,74 et un MPIH de 15,48, elle se situe dans le quadrant « fort transfert et fort MPIH ». Les figures 4.6 et 4.7 donnent un aperçu des dimensions les plus fortes dans ses pratiques.

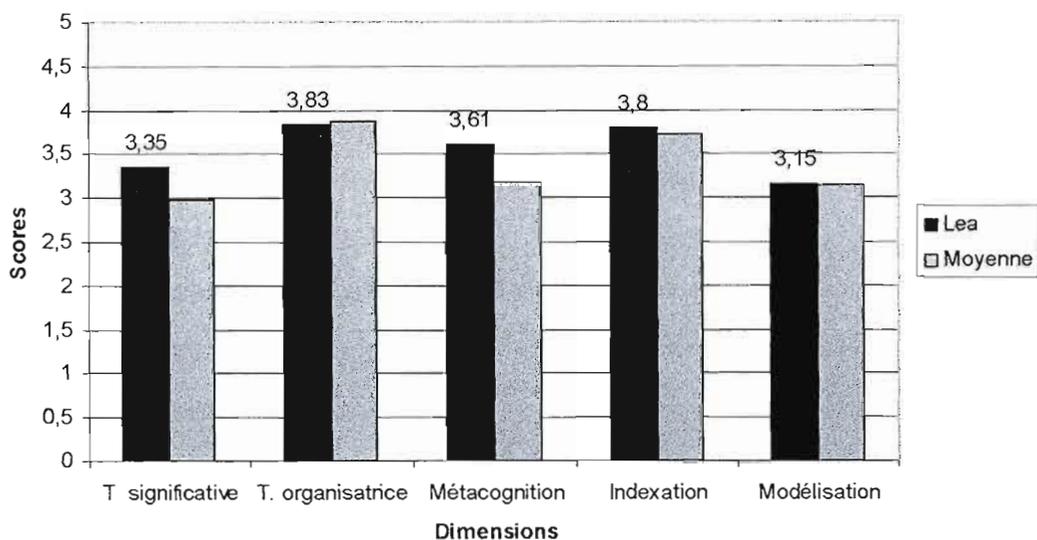


Figure 4.6 Score des dimensions liées au transfert dans les pratiques de Léa

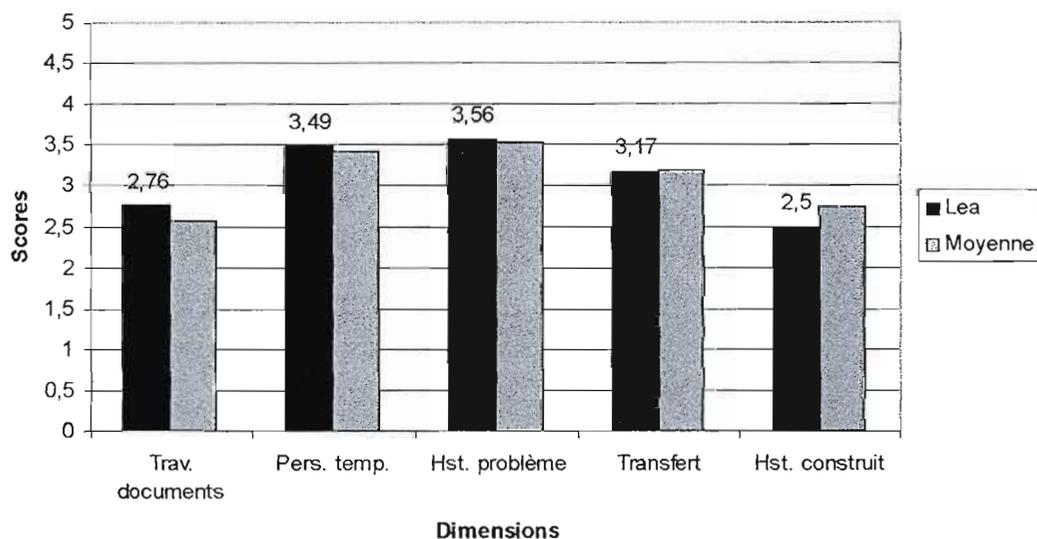


Figure 4.7 Score des dimensions liées au MPIH dans les pratiques de Léa

Le volet transfert des pratiques d'enseignement de Léa est plutôt fort. Pour deux dimensions, soit « tâche organisatrice » et « modélisation », elle se situe à peu près dans la moyenne, mais pour les trois autres elle est au-dessus. Elle est même

l'enseignante de notre échantillon avec le plus haut score pour la dimension métacognition avec 3,61. Pour le volet MPIH, nous pouvons observer des pratiques qui sont relativement similaires à celles des enseignants que nous avons interrogés. Ce qui la démarque c'est une relative force quant au « travail avec les documents » et une certaine faiblesse quant à la dimension « histoire construit ».

De par ses scores, Léa ne se démarque pas véritablement des autres enseignants. Toutefois, il s'agit d'une enseignante qui, bien que ses pratiques d'enseignement soient fortement teintées d'actions pro-transfert et pro-MPIH, considère celles-ci comme étant minimales ou à tout le moins éloignées d'un idéal à atteindre. En effet, de manière générale le score qu'elle s'attribue à la fois pour ses pratiques liées au transfert et pour celles liées au MPIH est plus faible que celui donné par ses élèves. En cela, elle se démarque des autres enseignants de notre échantillon.

Voyons maintenant en regardant le tableau 4.27 de la page suivante si, dans la mise en action de ses pratiques, il y a des éléments qui nous permettent de mieux caractériser ses gestes tout en la différenciant ou la rapprochant de ceux posés par d'autres enseignants de notre échantillon.

Tableau 4.27 Description synthétique des pratiques d'enseignement de Léa

Volet	Dimension/ score sur 5	Mise en pratique dans la classe
Pratiques d'enseignement favorables au développement d'un MPH	Travail avec les documents 2,76	Elle utilise des romans historiques, la revue <i>Continuité</i> , un calendrier commémorant un centenaire, des journaux, une trousse sur les anciens combattants, etc. Elle demande parfois aux élèves de comparer l'information provenant de deux sources.
	Perspective temporelle 3,49	Elle tente le plus possible de développer une perspective temporelle chez ses élèves en mettant l'accent sur le changement. Elle tisse très fort les liens entre le présent et le passé. Toutefois, elle trouve difficile de faire comprendre le changement à des élèves de 6 ^e année qui sont beaucoup dans le « maintenant ».
	Histoire-problème 3,56	Elle cherche constamment à faire réfléchir les élèves, elle présente l'étude du passé sous forme de problème et elle questionne beaucoup lors du travail en classe. De cette façon elle les force à réfléchir, à établir des liens et à faire des tentatives de déduction.
	Transfert 3,17	Tous les jours, elle amène le journal en classe. Chaque semaine, une équipe d'élèves passe en revue le journal à la recherche des nouvelles importantes. Elle essaie d'être alerte par rapport à ce qui se passe et qui pourrait alimenter les périodes consacrées aux disciplines du domaine de l'univers social.
	L'histoire comme construit 2,5	Elle aime confronter les élèves avec des interprétations qui ne sont pas habituelles ou des exemples un peu extrêmes. Par exemple, elle peut demander à ses élèves : « Pour qui la Grande Noireur était-elle une belle période? » et, suite à cette interrogation, discuter avec les élèves du fait que, pour Maurice Duplessis, la Grande Noireur était une période positive. Elle va ensuite faire une démonstration, une argumentation, qui va en ce sens.
Pratiques d'enseignement favorables au transfert	Tâche significative 3,35	Elle propose des tâches significatives aux élèves en étant alerte vis-à-vis l'actualité. Elle peut découper un article de journal pour l'apporter en classe. Elle va parler de la sortie d'un film ou faire le lien entre l'assurance hospitalisation, qui est née pendant la Révolution tranquille, et un jugement récent de la Cour Suprême.
	Tâche organisatrice 3,83	Elle met de l'avant des tâches organisatrices avec soin. Elle prépare ses exemples à l'avance, elle propose des projets qui partent d'une interrogation. Par exemple, suite à la lecture d'une lettre dans la section « Courrier du lecteur » où une femme souligne les changements de la condition féminine au fil des ans, elle se sert de cette lettre comme amorce à un projet pour savoir si dans d'autres domaines aussi il y a eu autant de changements au cours des dernières années.
	Métacognition 3,61	Malgré un score élevé, de son propre aveu elle n'est pas très portée vers la métacognition. Elle ne demande pas souvent aux élèves de verbaliser. Certes, ils travaillent en équipe et elle encourage les discussions, mais comme elle considère que par eux-mêmes ils n'empruntent pas toujours la voie de la réflexion, elle souhaiterait sans doute en faire davantage d'où un discours minimisant cette pratique malgré un score élevé.
	Indexation des connaissances 3,80	Léa est peu volubile pour ce volet. Si l'on se fie au résultat du questionnaire c'est, à ses yeux, sa dimension la plus forte (un score de 4). Toutefois, elle ne semble pas mettre de l'avant la flexibilité et la multitude d'approches en univers social. Dans ce domaine, elle veut davantage agir à titre de guide.
	Modélisation 3,15	Manipuler toutes ces informations, c'est aussi pour elle une façon de penser à cerveau ouvert, de montrer comment elle peut faire des liens entre les événements. En ce sens, elle fait beaucoup de modélisation.

Elle est l'enseignante qui utilise la plus grande variété de documents autres que le manuel ou le cahier dans les périodes consacrées aux disciplines du domaine de l'univers social. Elle travaille quotidiennement avec l'actualité, elle confronte les élèves avec différentes interprétations et elle souhaite aller encore plus loin dans son enseignement des disciplines du domaine de l'univers social. Elle espère, d'ici quelque temps, pouvoir enseigner sans aucun cahier ou manuel. À ses yeux, les sciences humaines sont très importantes et elle va même jusqu'à dire que, selon elle : « ...Ça pourrait être un point central autour de quoi tournent plein de trucs. » Bien qu'elle soit en même temps consciente que cette situation est idéaliste, elle continue de travailler en ce sens.

À tous les matins Léa apporte le journal en classe. Les élèves en font la lecture, à tour de rôle une équipe d'élèves doit faire le résumé de l'actualité et le suivi des nouvelles auprès des collègues de la classe. Pour elle, il s'agit d'une excellente façon de faire le lien entre les contenus abordés en classe et l'actualité. Les résultats sont là, c'est dans sa classe que l'utilisation spontanée du langage de l'histoire est la plus grande et de loin. De plus, les explications des réalités sociales données par ses élèves sont très cohérentes. Finalement, contrairement à la classe de Martine, où les élèves n'avaient d'aucune façon fait état de la lecture du journal en classe lors de l'entrevue hors classe, tous les élèves de Léa mentionnent, avec des scores toujours supérieurs à cinq sur dix, « lire le journal en classe ». Signe qu'il y a là une activité marquante pour les élèves.

En marge du travail avec l'actualité, elle doit composer avec un cahier à remplir. Toutefois, elle profite de ces moments pour présenter des : « ...choses à apprendre pour être sûre que ton histoire, elle coule dans le bon sens. »

Ce qu'elle souhaite aussi voir se manifester chez l'élève, c'est la capacité de faire des liens et de réfléchir. En ce sens, elle tente toujours d'être très dynamique et enjouée pour montrer l'importance de faire ces liens à ses élèves. Elle est aussi interpellée par la difficulté pour des élèves d'aller vers la longue durée. Lorsqu'elle

leur demande de souligner des choses qui ont changé depuis le passé (50 ou 100 ans par exemple), les élèves vont parler du téléphone cellulaire et du *ipod*; elle doit donc constamment les entraîner sur la piste de la plus longue durée.

Que peut-on dégager des caractéristiques de ces pratiques en lien avec les manifestations d'un MPIH en classe et hors école chez les élèves de Léa? D'abord en consultant le tableau 4.28 de la page suivante, nous pouvons constater que les élèves de Léa sont ceux qui utilisent le plus le langage de l'histoire dans l'explication de la réalité sociale alors qu'ils sont en classe (10). Sans surprise, c'est aussi eux chez qui nous retrouvons le plus grand nombre de manifestations associées à cet indicateurs dans le hors école (5 dont 4 spontanées).

Autre constat digne de mention, il n'y a aucun élève dont les manifestations en tâche source témoignent d'un niveau de développement embryonnaire d'un MPIH. La moyenne des manifestations d'un MPIH par élève alors qu'ils sont en classe est de 11,6, il s'agit de la plus haute moyenne et elle dépasse celle de la classe la plus proche par 2 (la deuxième classe est celle de François). C'est aussi chez les élèves de sa classe que nous avons interrogés qu'il y a le plus de manifestations d'un MPIH dans un contexte hors école. Cette fois, l'écart est moins grand avec l'autre classe la plus proche (0,6 avec la classe de Carmen) mais l'avance est néanmoins toujours significative. Il semble donc que les pratiques de Léa exercent une réelle influence sur les élèves que nous avons interrogés.

Tableau 4.28 Les manifestations d'un MPIH et d'absence d'un MPIH en classe et hors école chez les élèves de la classe de Léa

	Sujet	Manifestations d'un MPIH, l'élève...																Absence MPIH					
		P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S		
Apprentissage en classe TS	213							1	2	1	2			1	1			1	2	11	1		
	P							1	1	1	1	1			1	1			1	1	7	4	1
	216	1				1		1	2	1			1	3			1	1	12		1	1	
	A		1			1		1	2	1			1	3			1	1	1	1	1	1	1
	221					1		2		1			2			1	1	8		2			
	P					1		1	1		1		2			1	1	4	4				2
	224					2		2					1	1		1	2	9		3			
P					1	1		1	1			1	1		1	1	1	4	5			3	
227	2				2		4	1	1			4			1	3	18		1				
A		2			1	1		1	3	1	1		4		1	2	1	5	1			1	
Total	3	0	0		6	1	11	4	5	0	3	11	0	5	9	58		8		1			
		3			4	2	1	4	7	1	3	3	2		2	1	1	1	0			8	
Transfert hors école TC	213					1	2	1				1	1		1	3	10		2				
	T					1	1	1	1			1	1		1	3	6	4		2			
	216							2				1				1	4		2		2		
	A							1	1			1					1	3		2			
	221							1								1	2		1		4		
	NT							1								1	2		1				
	224					2	3	1	1			1	2	1	2	2	15		1				
T					1	1	2	1	1		1	1	1	1	1	1	1	0	5			1	
227					1		1					2		1		5		2					
A					1		1					2		1		5		2					
Total	0	0	0		2	4	8	1	1	0	3	5	1	5	2	36		8		6			
					2	2	2	4	4	1	1			1	4	4	2	1	1			8	
											2	1	1	4	1		7					9	

C'est aussi dans la classe de Léa qu'il y a le moins d'élèves qui conservent une explication centrée sur le présent après avoir été encouragé à emprunter un MPIH dans un contexte hors école. En fait seulement deux élèves, quoique ce soit à plus d'une reprise dans les deux cas, n'empruntent pas la voie d'un MPIH à la suite d'une provocation en ce sens. Cela nous porte à croire qu'il y aurait dans les pratiques d'enseignement de Léa des facteurs favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH.

4.4.1.4 Les points communs

En somme, si on recoupe les pratiques propres à ces trois enseignantes, force est de constater qu'il n'y a pas une pratique commune marquante pour les trois. À l'instar d'un MPIH dont les interprétations peuvent être différentes, les pratiques favorables à son développement et à son transfert semblent, elle aussi, pouvoir revêtir des formes différentes. Il est donc difficile de dégager des liens forts entre une pratique d'enseignement particulière en univers social, et le transfert extrascolaire d'un MPIH par les élèves de troisième cycle que nous avons interrogés. Nous ne sommes pas en mesure, non plus, de cibler une dimension du volet transfert ou du volet MPIH qui semble jouer un rôle prépondérant dans le transfert.

Néanmoins, ce qui semble marquant pour les élèves, c'est d'être dans une classe où l'enseignant privilégie une pratique ayant une caractéristique forte, et ce, qu'elle que soit cette dernière. En effet, dans leur explication de la réalité sociale, les élèves ont tendance à reprendre la façon de faire qui est élaborée en classe lorsque celle-ci est marquante. Par exemple, le travail régulier que fait Léa avec différents documents, que ce soit le journal, une trousse portant sur une thématique spécifique ou des documents commémoratifs, semble faire en sorte que les élèves que nous avons interrogés développent une plus grande aisance à utiliser le langage de l'histoire et, qui plus est, cette tendance se conserve même dans un contexte hors école.

Dans la classe de Martine son insistance sur le changement et la continuité dans le questionnement qu'elle soumet aux élèves semblent encourager une certaine forme

de manifestations d'un MPIH en classe. Sans doute déjà ouverts à une préoccupation temporelle plus grande étant donné le projet sur la vie au Québec en 1890 qu'ils ont réalisé dans la première moitié de l'année scolaire, les élèves de Martine que nous avons interrogés, continuent de faire du changement un vecteur important de leur compétence à penser historiquement.

Enfin dans le cas de Carmen, nous pourrions la décrire comme une enseignante « touche à tout ». En fait ses pratiques se démarquent peu, de la même manière que les manifestations de ses élèves ne semblent pas non plus se démarquer sous un aspect particulier, et ce, tant en classe qu'hors école. Tout au plus voyons-nous une assez grande présence du changement dans les manifestations des élèves, ce qui correspond à une caractéristique plus forte de Carmen, mais puisque le changement est l'aspect d'un MPIH qui est le plus présent chez l'ensemble des élèves que nous avons interrogés, il est difficile d'en faire une caractéristique discriminatoire.

4.4.2 À quelles pratiques les élèves qui transfèrent le moins ont-ils été soumis?

Nous venons de présenter quelques pratiques auxquelles les élèves qui transfèrent ont été soumis. À *contrario*, il convient d'examiner quelles sont les caractéristiques des pratiques d'enseignement de celles et ceux qui suscitent le moins le transfert chez leurs élèves. En effet, l'examen des pratiques de Carmen, Martine et Léa peuvent nous aider à cibler les facteurs favorisant le transfert. Mais en complétant cette analyse par celle des classes de Jean-Luc et de Sarah, où le transfert est moins présent, nous pourrions sans doute affiner notre compréhension du phénomène.

4.4.2.1 Les pratiques de Jean-Luc

Jean-Luc enseigne dans une école de la couronne nord de Laval. La clientèle qui fréquente cette école est très homogène et provient d'un milieu socio-économique moyen. En fait, il s'agit de la même école que celle où enseigne Carmen. Dans la

classe de Jean-Luc, enseignant de 5^e année, les pratiques d'enseignement liées au transfert et au MPIH sont à première vue semblables à celles de sa collègue puisque, tout comme elle, il se classe dans le quadrant « faible MPIH et fort transfert » (voir figure 4.1). Toutefois avec un score de 15,46 ses pratiques liées au transfert sont à peine plus élevées que le seuil entre fort et faible (ce qui n'était pas le cas pour Carmen) et celles liées au MPIH sont les plus faibles avec un score de 13,48. Voyons quelques éléments plus spécifiques qui se démarquent de ses pratiques aux figures 4.8 et 4.9.

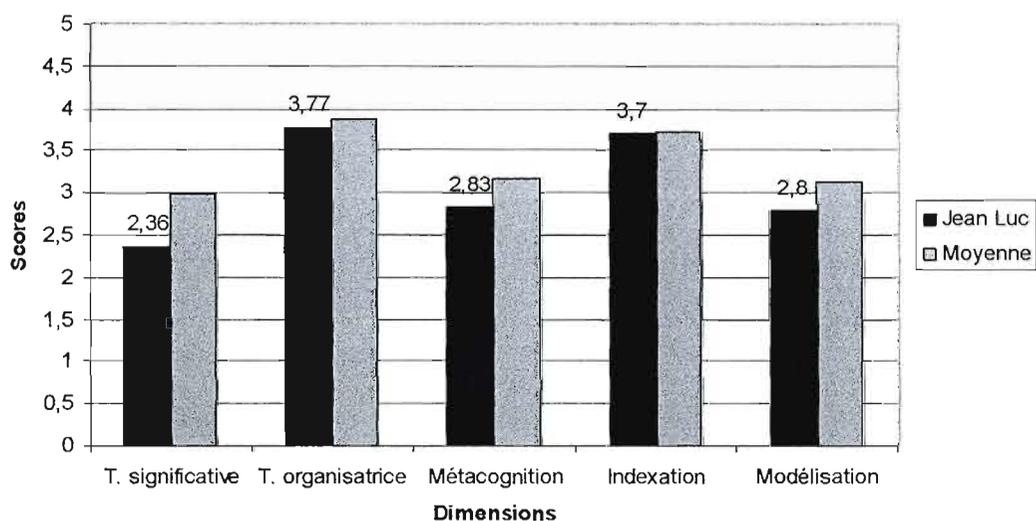


Figure 4.8 Score des dimensions liées au transfert dans les pratiques de Jean-Luc

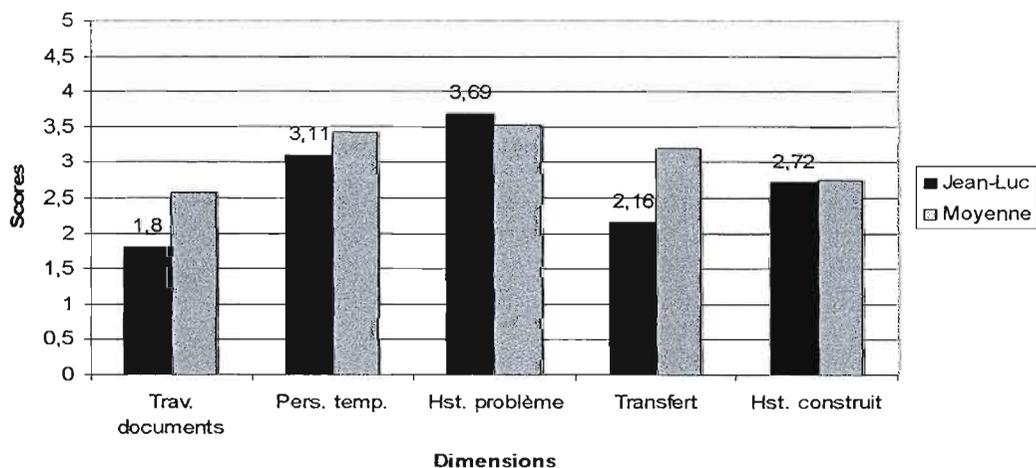


Figure 4.9 Score des dimensions liées au MPIH dans les pratiques de Jean-Luc

La première chose qui attire l'attention en regardant les scores de Jean-Luc, c'est le fait que pour neuf des 10 dimensions il est sous la moyenne. Seul son score pour la dimension histoire problème est au-dessus de la moyenne. Et fait surprenant, il obtient le plus haut score de tous les enseignants pour cette dimension. S'agit-il là d'une incongruité statistique ou véritablement d'un trait caractéristique marquant des pratiques de Jean-Luc? La lecture du tableau 4.29 de la page suivante nous permet en partie de répondre à cette interrogation.

Tableau 4.29 Description synthétique des pratiques d'enseignement de Jean-Luc

Volet	Dimension/ score sur 5	Mise en pratique dans la classe
Pratiques d'enseignement favorables au développement d'un MPH	Travail avec les documents 1,8	Le travail avec les documents est presque absent; il a le plus bas score parmi tous les enseignants pour cette dimension.
	Perspective temporelle 3,11	La dimension perspective temporelle est plus présente. D'une part, en raison de l'approche chronologique qui se retrouve dans le manuel qu'il utilise, et d'autre part, par son souci de présenter les changements et les éléments de continuité entre le passé et le présent à ses élèves.
	Histoire-problème 3,69	Ici, Jean-Luc a le score le plus haut parmi les enseignants, ce qui constitue pour nous une aberration puisqu'il n'amène pas ses élèves à formuler des problèmes et à travailler dans une logique hypothético-déductive (deux éléments constitutifs de cette dimension). Il présente toutefois l'histoire comme une discipline à explicitation de problèmes (l'autre élément constitutif de cette dimension). Pour lui, l'histoire sert à expliquer ce qui se passe dans la vie de tous les jours.
	Transfert 2,16	Bien que Jean-Luc utilise exclusivement son manuel, le travail d'animation qu'il fait avec les élèves est fortement orienté vers la création de liens.
	L'histoire comme construit 2,72	Jean-Luc affirme présenter plusieurs interprétations de l'histoire à ses élèves, notamment sur la divergence entre les visions anglaise et française de l'histoire, la dimension histoire-construit ne ressort que faiblement. Peut-être est-ce parce que les différentes interprétations sont présentées aux élèves (toujours par la même personne) et que les élèves n'y sont pas confrontés par eux-mêmes.
Pratiques d'enseignement favorables au transfert	Tâche significative 2,36	Son travail très centré sur le manuel fait en sorte que la dimension tâche significative est très faible; en fait il s'agit de la plus faible pour tous les enseignants.
	Tâche organisatrice 3,77	En suivant les projets proposés dans le manuel qu'il utilise, Jean-Luc présente des tâches organisatrices aux élèves. Il renforce les liens en y ajoutant des éléments plus personnels qui vont à la fois donner un caractère plus concret aux projets et en même temps favoriser les liens et l'organisation des connaissances. Cette dimension est d'ailleurs la plus forte de son volet transfert.
	Métacognition 2,83	Puisqu'il agit continuellement à titre de narrateur, Jean-Luc laisse peu d'espace pour que les élèves aillent dans le sens de la métacognition.
	Indexation des connaissances 3,7	Pour la dimension indexation des connaissances, l'entrevue avec Jean-Luc ne nous renseigne pas sur des façons de faire ou des exemples de fonctionnement qu'il utiliserait avec ses élèves et qui iraient en ce sens.
	Modélisation 2,8	

Ce qui se démarque dans l'entrevue avec Jean-Luc, c'est le caractère livresque de son enseignement des sciences humaines. Pour lui, l'utilisation du livre « Voyages », et du cahier d'exercices qui lui est associé, constitue une belle façon de présenter le programme. Il parcourt les pages avec les élèves, presque exclusivement en

plénière. Il fait un survol des contenus parce qu'il lui est difficile de les intégrer ou de les développer avec les élèves, faute de temps. Comme il le dit lui-même : « C'est un survol toujours,... parce que c'est difficile d'intégrer, puis de développer parce qu'on est toujours limité dans le temps. Et avec la réalité des classes d'aujourd'hui c'est pas toujours évident d'élaborer de grands projets. ». La plénière lui permet donc d'aller chercher tous les élèves en même temps et de sauver du temps.

Puisqu'il se sent à l'aise en histoire, cet enseignant complète ce qui se retrouve dans le manuel avec ses propres connaissances. Souvent, il se sert de cette information supplémentaire pour accrocher les élèves. Ainsi, il peut ajouter une information sur le mode de vie dans le passé en prenant l'exemple de ce que son grand-père a pu lui raconter.

Avec une telle pratique, il n'est pas étonnant de voir que ses indicateurs de pratiques d'enseignement favorables au développement d'un MPIH sont très bas. Il nous semble que si la dimension « histoire-problème » ressort comme une dimension forte de ses pratiques c'est sans doute parce que dans son discours il insiste sur le fait que l'histoire sert à expliquer la vie de tous les jours. Toutefois ses élèves n'ont pas l'occasion de mettre cela en pratique en classe car si tel était le cas les scores des quatre autres dimensions du volet MPIH seraient sans doute plus élevés.

Alors qu'en est-il de l'impact de telles pratiques sur les élèves ? D'abord il n'y a aucun élève de la classe de Jean-Luc chez qui les manifestations en classe témoignent d'un niveau de développement avancé d'un MPIH. La consultation du tableau 4.30 nous permet aussi de constater que c'est chez les élèves de sa classe qu'il y a la plus faible moyenne de manifestations d'un MPIH hors école. C'est aussi chez ses élèves que nous avons le plus de résistance à emprunter la voie d'un MPIH dans un contexte hors école malgré un encouragement en ce sens.

Jean-Luc a une approche très scolaire et livresque de l'enseignement des sciences humaines. Il ne se détache pas du programme ou plus précisément de son manuel. Le résultat de cette approche est qu'en contexte hors école les manifestations provoquées sont deux fois plus nombreuses que les manifestations spontanées. Ses élèves s'engagent donc sur la voie d'un MPIH, mais à condition que l'explication qui leur est demandée les y conduise explicitement. Comme lorsqu'ils sont en classe et que Jean-Luc anime la plénière et pose des questions auxquelles les élèves doivent répondre. De plus, les explications des réalités sociales émanant des élèves de sa classe ont une teinte plutôt scolaire.

Exposés à de telles pratiques d'enseignement, les élèves de Jean-Luc sont ceux chez qui nous retrouvons le moins de transfert d'un MPIH du contexte de la classe au contexte hors école. Parmi les quelques élèves (3/6) chez qui nous retrouvons un développement partiel en classe, aucun ne garde un tel niveau de développement dans un contexte hors école. Portons maintenant notre attention sur les pratiques d'enseignement de Sarah.

4.4.2.2 Les pratiques de Sarah

Sarah enseigne dans une école multiethnique de la région montréalaise. La clientèle est plutôt défavorisée et une très grande proportion d'élève a une langue maternelle autre que le français, bien que plusieurs soient nés au Québec. Sa classe n'est pas une classe d'accueil. Les pratiques de Sarah nous amènent à la situer dans le quadrant « fort MPIH et fort transfert » (voir figure 4.1). Toutefois sa « force » réside davantage dans le volet transfert avec un score de 16,69 que dans le volet MPIH avec un score de 15,15. Les figures 4.10 et 4.11 de la page suivante permettent d'avoir une idée des caractéristiques de ses pratiques.

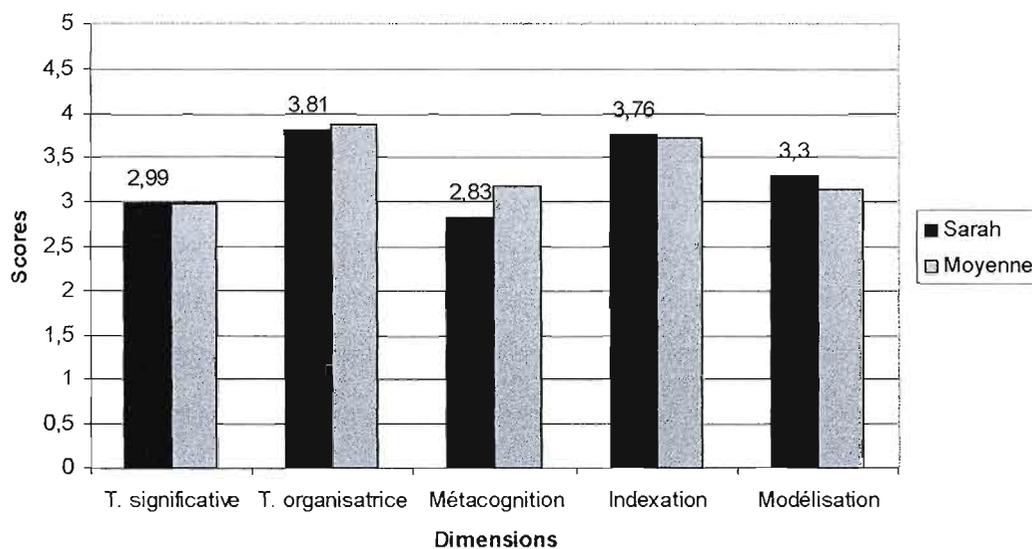


Figure 4.10 Score des dimensions liées au transfert dans les pratiques de Sarah

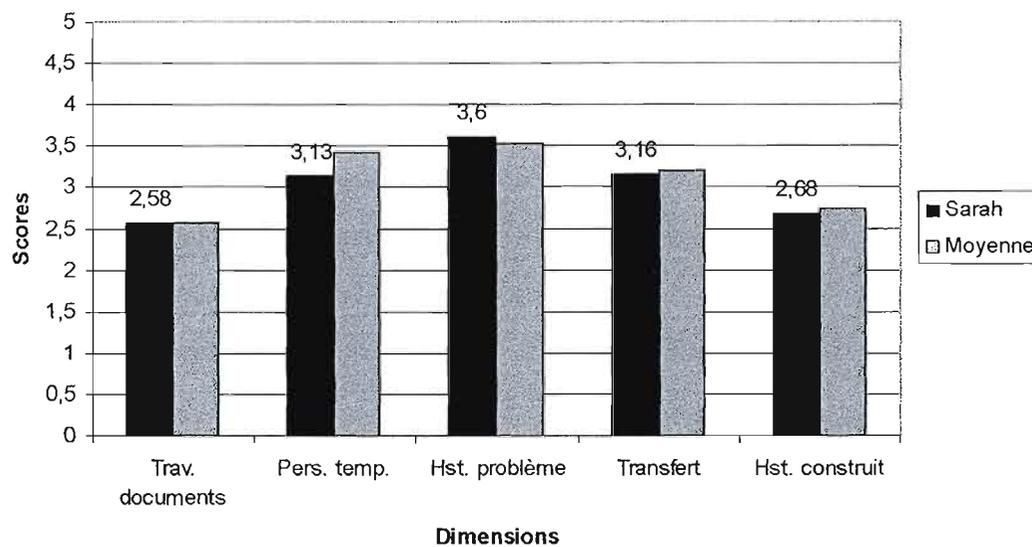


Figure 4.11 Score des dimensions liées au MPIH dans les pratiques de Sarah

Sarah se situe parfois au-dessus, parfois en dessous, parfois au même score que la moyenne des enseignants pour les dix dimensions du transfert et du MPIH. Pour le volet transfert, sa dimension la plus forte est « tâche organisatrice » bien qu'elle soit sous la moyenne. Pour le volet transfert, son score le plus fort est celui associé à la

dimension « histoire-problème » comme presque tous les enseignants de notre échantillon (il n'y a que François pour qui l'« histoire-problème » n'est pas la dimension du volet MPIH la plus forte).

Dans ses pratiques d'enseignement, Sarah n'utilise pas de manuel. En effet, elle puise beaucoup son inspiration dans les voyages qu'elle a faits un peu partout à travers le monde (notamment en Asie). Elle considère que cette réalité rejoint davantage les élèves de l'école puisque celle-ci est située dans un quartier multiethnique. Elle prend donc ses distances par rapport au programme. Bien qu'elle parle de la société canadienne de 1820 avec ses élèves, comme le programme l'exige, elle constate que les élèves n'ont pas de repères pour cette période. Elle travaille donc beaucoup en plénière, car sinon, dans un travail d'équipe qui viserait par exemple à comparer les modes de vie rural et urbain vers 1820, les élèves ne sauraient pas quoi faire, quoi comparer. Cette réalité historique québécoise, de même que la dualité francophone-anglophone qui était très présente alors qu'elle-même étudiait l'histoire, ne correspond plus du tout à la réalité des élèves de sa classe et cela la désoriente quelque peu.

Tout comme Jean-Luc, Sarah travaille donc beaucoup en plénière. Elle peut faire travailler un peu les élèves en coopération, mais elle prend ensuite la relève de façon à conclure avec les éléments qu'elle souhaite que ses élèves retiennent. Dans son cas non plus, il n'est pas question de retenir des dates ou des événements, mais plutôt de comprendre des réalités sociales passées. Outre ces quelques caractéristiques, le tableau 4.31 de la page suivante nous fournit des exemples concrets quant à la mise en pratique de chacune des dimensions dans sa classe.

Tableau 4.31 Description synthétique des pratiques d'enseignement de Sarah

Volet	Dimension/ score sur 5	Mise en pratique dans la classe
Pratiques d'enseignement favorables au développement d'un MPIH	Travail avec les documents 2,58	Le travail avec les documents est assez limité. Parfois, elle introduit des coupures d'articles de journaux en classe pour aborder un thème, mais elle n'amène pas les élèves à questionner la validité de la source.
	Perspective temporelle 3,13	Elle demande aux élèves de relever les changements dans les loisirs entre deux périodes distinctes ou au contraire de faire ressortir la continuité en lien avec une thématique.
	Histoire-problème 3,60	Elle demande aux élèves : « Pourquoi il devient nécessaire à un certain moment d'ouvrir une banque? Pourquoi a-t-on eu besoin de construire des canaux? Pourquoi avant il n'y avait que les religions catholique et protestante ici? Pourquoi ce n'est pas comme aujourd'hui où il y a plein de religions? ». Pour elle l'histoire sert à comprendre le présent. Elle cherche à placer ses élèves dans des contextes où ils doivent expliquer en tenant compte de la continuité ou du changement.
	Transfert 3,16	Elle introduit des coupures d'articles de journaux de manière à faire le lien entre ce qui est vu en classe et ce qui se passe hors classe. Ces liens seront faits non pas directement avec une nouvelle ponctuelle, mais davantage avec un courant d'actualité comme l'écologie par exemple.
	L'histoire comme construit 2,68	Elle accorde une place importante à l'interprétation, principalement à la sienne, qu'elle transmet aux élèves. Elle avoue manquer d'outils (concrètement de textes aux points de vue opposés) pour amener ses élèves à construire leur interprétation. Ainsi, pour la dimension histoire-construit du volet MPIH, les élèves ne perçoivent que peu de pratiques qui vont en ce sens, malgré une intention de sa part.
Pratiques d'enseignement favorables au transfert	Tâche significative 2,99	Elle trouve difficile de proposer des tâches significatives aux élèves étant donné son manque de familiarité avec les contenus du programme de 5 ^e année et sa clientèle qui n'est pas québécoise de souche. Elle fait plus difficilement les liens entre les contenus du programme et la vie quotidienne des élèves.
	Tâche organisatrice 3,81	Il semble que Sarah parvienne à donner une cohérence aux tâches qu'elle propose aux élèves. L'utilisation du questionnement et la nécessité de continuellement situer les éléments qu'elle aborde les uns par rapport aux autres font en sorte de mettre les élèves en action dans des tâches organisatrices.
	Métacognition 2,83	Elle va demander aux élèves de verbaliser, mais davantage en lien avec les contenus. Par exemple, elle va demander : « Pourquoi tu penses ça? As-tu des indices? » La verbalisation n'est pas directement liée au processus métacognitif.
	Indexation des connaissances 3,76	Elle valorise la modélisation et tente aussi d'amener les élèves à favoriser les connexions entre les contenus (indexation des connaissances). Cependant, de son propre aveu, Sarah croit que ce n'est pas en sciences humaines qu'elle le fait de la manière la plus prépondérante. Elle souligne même que le questionnaire l'a amenée à s'interroger sur des pratiques qu'elle sait être favorables pour les élèves (penser à cerveau ouvert, multiplier les angles d'approche, etc.), mais qu'elle pratique beaucoup plus dans les disciplines comme les mathématiques ou le français, que dans les disciplines du domaine de l'univers social.
	Modélisation 3,3	

Une fois cette présentation des pratiques de Sarah que pouvons-nous dire quant aux liens à faire avec l'apprentissage et le transfert? La lecture du tableau 4.32 nous offre quelques pistes de réponse.

Tableau 4.32 Les manifestations d'un MPIH et d'une absence d'un MPIH en classe et hors école chez les élèves de la classe de Sarah

	Manifestations d'un MPIH, l'élève...															Absence MPIH						
	Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL	1	2				
Apprentissage en classe	151					3								1		1	4	9	2			
	P					2	1							1		1	3	1	6	4		2
	154					1		1		1				1			1	5	1			
	P					1		1		1				1			1	5		1		
	156						1									1		3	3			
P						1									1		1	2		3		
157						1		1						1			3	2	1			
E						1		1						1			2	1		2		
Total	0	0	1	1	1	5	1	1	0	0	3	0	2	5	20	8	1					
Transfert hors école	151					3		2							1	3	9	1	1			
	NT					1	2	1	1						1	1	2	3	6		1	
	154					1				1						1	4	1	3			
	NT					1				1						1	4		1			
	156						1								1	1	3	3	2			
NT						1								1	1	1	3	1	2			
157						1								1		2	1	2				
NT						1								1		2		1				
Total	0	0	0	0	3	5	0	1	0	1	0	0	3	5	18	6	8					

D'entrée de jeu, nous pouvons constater que les manifestations d'un MPIH en classe sont très faibles. La moyenne est de cinq par élève interrogé. Il faut se rappeler que la moyenne dans la classe de Léa était de 11,6 soit plus du double. Même les manifestations associées au changement, qui pour l'ensemble des classes de notre échantillon sont toujours assez élevées, il ressort qu'elles sont très faibles chez les élèves de la classe de Sarah que nous avons interrogés.

Avec si peu de manifestations en tâche source, il n'est pas surprenant de constater que la baisse n'est pas très prononcée entre la tâche source et la tâche cible. En tâche cible la moyenne de manifestation par élève est de 4,5 soit une baisse de 0,5.

Malgré la faiblesse quantitative des manifestations d'un MPIH en tâche source, il faut remarquer que trois des quatre élèves de sa classe que nous avons interrogés se situent à un niveau de développement partiel d'un MPIH en classe, l'autre étant embryonnaire. Cela signifie que les explications de la réalité sociale fournies par ses élèves témoignent malgré tout d'un certain MPIH.

Par ailleurs, les indices de sa mise en pratique de la dimension « histoire-problème » nous semblent forts intéressants (voir tableau 4.29), bien que ses élèves ne semblent pas y répondre. En fait, dans l'entrevue, nous percevons que Sarah était tiraillée entre le souhait de traiter d'une certaine façon l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social (une façon qui nous semble aller dans le sens d'un MPIH) et de l'autre, la réalité des élèves de sa classe. Comme elle l'explique elle-même : « Tu sais, j'ai beau me promener dans les équipes... mais je sais que quand j'ai le dos tourné... Ils ont de la difficulté avec tout ce qui concerne l'univers social, ... Tu sais comme une discussion sur la différence entre le mode de vie à la campagne puis en ville... On dirait que c'est tellement un milieu multiethnique qu'ils ont de la misère, pour eux ça leur dit pas grand-chose ».

Nous n'avions pas d'outils de collecte de données qui nous permettaient de recueillir des données précises en ce sens mais notre intuition est que l'origine ethnique des

élèves peut être un facteur dans leur « réceptivité » face à des pratiques favorables au transfert et encore davantage face à celles favorables au MPIH, notamment en raison du rapport au temps et à l'histoire qui est différent d'une culture à l'autre⁹.

4.4.2.3 *Les points communs*

De l'analyse des cas de Jean-Luc et Sarah quels points communs pouvons-nous dégager? D'abord qu'une approche livresque ne semble pas être favorable au transfert d'un MPIH. En effet, bien que les manifestations d'un MPIH en tâche source soient d'un niveau « acceptable » dans la classe de Jean-Luc (7,5), la baisse est assez importante au passage des murs de l'école. Résultat : dans la tâche cible les élèves de Jean-Luc sont les plus faibles avec une moyenne de 3,67 manifestations par élèves. Dans ce cas particulier, est-ce que la présence d'un livre en tâche cible aurait pu avoir un effet marqué sur le transfert? Y aurait-il là un élément d'habillage qui aurait pu jouer un rôle important dans ce cas? Il serait intéressant d'investiguer davantage ce point. Dans le cas de Sarah, les pratiques livresques privilégiées semblent se répercuter dès le départ, sur les apprentissages faits par les élèves. Il ne faut donc pas se surprendre qu'il y ait par la suite absence de transfert.

Ensuite, il nous apparaît que dans les plénières, les élèves ne sont pas en mesure de véritablement s'approprier la discipline historique. Ils sont les « récepteurs » d'une interprétation plutôt que d'être les « constructeurs » de cette même discipline. Et même si dans le cas de Jean-Luc, par exemple, il exprime clairement aux élèves que ce qu'il leur présente est une interprétation, il nous semble que parce que les élèves ne l'expérimentent pas par eux-mêmes le discours les rejoint moins. Résultat : dans les deux cas nous ne sommes pas en présence de pratique d'enseignement favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH.

⁹ La maîtrise de la langue d'enseignement joue sans doute aussi un rôle dans cette faible « réceptivité ».

4.4.3 Des pratiques favorables à l'apprentissage ou au transfert?

À travers l'étude des six cas d'enseignants que nous avons devant nous un cas semble atypique. Il s'agit de François. En effet, l'analyse de ses pratiques laisse penser que les élèves de sa classe pourront être de bons transféreurs. De fait nous retrouvons dans sa classe des pratiques que nous avons présentées comme étant favorables au transfert à la lumière de l'analyse des cas de Carmen, Martine et Léa. Toutefois, il semble que ces mêmes pratiques ne suscitent pas les répercussions escomptées, du moins au regard du transfert, chez les élèves de la classe de François. Aussi allons nous présenter, comme nous l'avons fait pour les autres enseignants, les caractéristiques de son profil pour ensuite approfondir l'analyse de ce cas qui, bien qu'il soulève des questionnements, peut constituer une occasion de faire avancer notre compréhension des liens entre des pratiques d'enseignement favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH et l'apparition de tels transferts.

Voyons le contexte. François enseigne dans une école défavorisée et multiethnique de Montréal (il s'agit de la même école que Sarah). Il enseigne depuis plusieurs années et a même suivi, à titre personnel, un cours en formation continue en didactique des sciences humaines au primaire. Il enseigne en sixième année mais l'année précédente il était en cinquième année ce qui signifie que certains élèves de sa classe sont avec lui depuis deux ans.

Il se situe dans le quadrant « fort transfert et fort MPIH » (voir figure 4.1) et, fait important à souligner, il s'agit du seul enseignant dont le score MPIH (17,57) est plus élevé que celui transfert (17,18). Les figures 4.12 et 4.13 ci-dessous permettent de mieux apprécier cette différence.

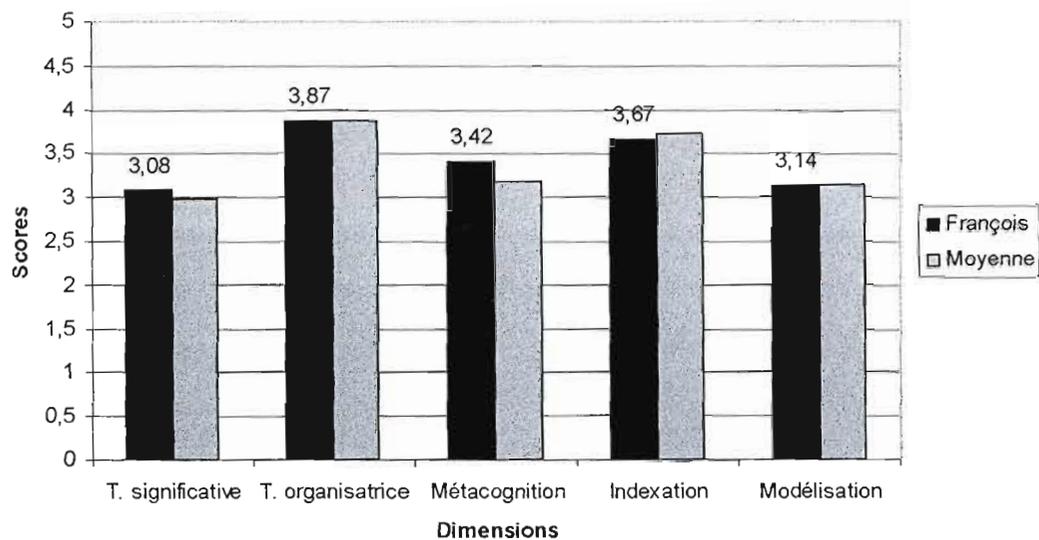


Figure 4.12 Score des dimensions liées au transfert dans les pratiques de François

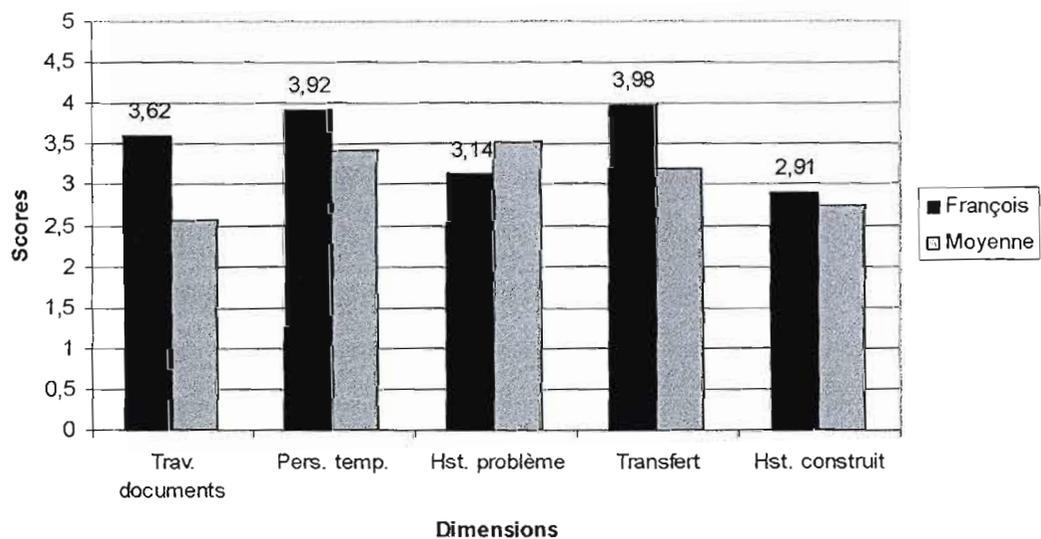


Figure 4.13 Score des dimensions liées au MPIH dans les pratiques de François

En ce qui concerne le volet transfert les scores de François sont, de manière générale, très similaires aux moyennes, tantôt égal, tantôt en dessous, tantôt légèrement au dessus. Ce sont ses scores du volet MPIH qui sont plus étonnants.

Partout, sauf pour la dimension « histoire-problème », il est supérieur à la moyenne et dans bien des cas de manière très marquée, notamment pour les dimensions « travail avec les documents », « perspective temporelle » et « transfert ». Pour chacune de ces trois dimensions, il est même l'enseignant avec le plus haut score. Voyons concrètement comment cela se traduit en classe (voir le tableau 4.33 de la page suivante).

Tableau 4.33 Description synthétique des pratiques d'enseignement de Français

Volet	Dimension/ score	Mise en pratique dans la classe
Pratiques d'enseignement favorables au développement d'un MPIH	Travail avec les documents 3,62	Les élèves de Français n'ont ni cahier ni manuel en univers social : ils travaillent avec les journaux, un petit fascicule appelé « Le monde en marche », les textes du RÉCIT ¹⁰ et des cartes géographiques. S'il ne questionne pas systématiquement ses élèves sur l'auteur du texte et le contexte dans lequel il a pu être écrit, François insiste davantage sur les différentes perspectives des auteurs.
	Perspective temporelle 3,92	Pour créer une curiosité par rapport au passé chez ses élèves, il leur fait visiter le sous-sol de l'école pour leur expliquer l'origine de l'établissement. François travaille beaucoup la perspective temporelle et ses élèves s'en rendent compte. Il tente aussi de faire apprendre beaucoup de dates aux élèves. En faisant cela, il cherche à leur donner des outils pour les aider dans les discussions et dans la création de liens.
	Histoire-problème 3,14	Sans utiliser le terme situation-problème en entrevue, il reconnaît qu'il propose souvent des tâches aux élèves qui les obligent à réfléchir et à se questionner par eux-mêmes afin de les compléter. Il stimule ses élèves avec des « devinettes ».
	Transfert 3,98	Tous les matins, François traite d'actualité. Sa préoccupation pour l'actualité et sa volonté d'utiliser ce qui se passe hors des murs de la classe, l'amènent à travailler les contenus de manière ponctuelle. Il affirme : « Si un événement se produit le mardi midi, je n'attends pas la période d'univers social le vendredi à 14 h pour en parler. » Il s'agit du score le plus fort parmi les enseignants pour cette dimension.
	L'histoire comme construit 2,91	Il tente le plus possible de présenter l'histoire comme une construction. Il insiste sur les différentes interprétations possibles. Pour les rendre visibles aux élèves, il peut exagérer ses propos. Par exemple, parler des Amérindiens comme des « méchants », puis demander aux élèves qui aurait pu dire cela. Il sollicite aussi le point de vue des élèves afin de les confronter entre eux.
Pratiques d'enseignement favorables au transfert	Tâche significative 3,08	Il accorde beaucoup d'importance à la signification des tâches proposées aux élèves. Les élèves doivent faire un budget hebdomadaire car sa classe est responsable de la cantine. Un élève peut partager son questionnement face à l'énergie nucléaire; François saisit l'occasion pour débattre de ce thème.
	Tâche organisatrice 3,87	François garde le programme de GHEC en tête et attend de voir si des événements particuliers se produisent pour s'en servir comme déclencheurs afin d'aborder les contenus du programme. Il insiste avec ses élèves sur une bonne organisation de l'information; il ne présente pas les contenus comme des faits isolés les uns des autres.
	Métacognition 3,42	Il n'hésite pas à présenter sa façon de penser aux élèves de manière à leur montrer différentes façons de faire. Cette modélisation s'accompagne aussi d'une certaine
	Indexation des connaissances 3,67	emphase sur la métacognition et l'indexation des connaissances. Chez François, ces trois dimensions du volet transfert s'arriment ensemble, particulièrement dans le cadre de l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social.
	Modélisation 3,14	

¹⁰ Le RÉCIT propose des textes liés aux sociétés à l'étude dans le programme du domaine de l'univers social des 2^e et 3^e cycle primaire. (www.recitus.ac.ca section Sociétés et territoires)

Fait étrange, chez tous les enseignants sauf François, la dimension « histoire-problème » est leur plus forte du volet MPIH. Bien que la pratique de François aille dans le sens d'une dimension « histoire-problème », nous pouvons penser que ses élèves perçoivent davantage les autres aspects de ses pratiques d'enseignement en univers social. En effet, il questionne constamment ses élèves pour les amener à faire des liens de continuité. Par exemple, il met en place un projet sur les noms des stations de métro à Montréal. Les élèves doivent expliquer l'origine du nom d'une station de métro. Et lorsque partant de là un élève arrive en classe avec, sur un bout de papier, un texte recopié d'une des plaques commémoratives placées dans un parc à proximité de l'école, en demandant quelle est l'histoire derrière le texte, François se dit qu'il atteint son objectif de former des citoyens curieux de ce qui les entoure.

Il utilise également régulièrement l'actualité (tant celle scolaire, nationale ou internationale). Il traite d'un sujet alors qu'il est « chaud » en tentant le plus possible d'amener les élèves à réfléchir, ce qui exige parfois qu'il tienne des propos exagérés pour faire réagir sa classe (tout comme Léa pouvait le faire). Il tente aussi d'établir des liens entre les différents thèmes que l'actualité lui permet d'aborder au cours de l'année. Bien qu'il planifie en début d'année les thèmes qu'il souhaite aborder avec ses élèves, ils sont souvent amenés par des choses imprévisibles ce qui permet justement de favoriser de tels liens. Il prend une grande liberté face au programme, surtout dans la façon d'amener les contenus qui doivent être vus.

De son propre aveu, François dit avoir un lien « viscéral » avec les sciences humaines. Cela ressort à la fois par son score pour le volet MPIH, le plus fort parmi tous les enseignants, et dans l'entrevue où il est très volubile et enthousiaste à l'idée de donner des exemples et de présenter les bons coups de ses élèves. Par ailleurs, l'importance qu'il accorde à l'histoire et à la géographie est directement liée à la possibilité, pour ne pas dire la nécessité, d'utiliser ces disciplines pour mieux comprendre le monde dans lequel on vit. Il va souvent répéter à ses élèves : « Si tu l'utilises ailleurs, c'est une preuve que ça fonctionne. ».

Il semble que le constant souci de François de lier les apprentissages en univers social avec la vie à l'école et hors école fait en sorte de développer une attitude de curiosité en regard du passé. En fait, pour deux des cinq élèves de sa classe, l'explication de la réalité sociale permet d'exprimer cette curiosité par rapport au passé. Cette curiosité est un élément de l'attitude historienne qui peut favoriser le transfert. Dans tout le corpus, un seul autre élève a manifesté une telle curiosité dans l'explication de la réalité sociale.

De plus, quatre élèves sur cinq vont manifester une continuité de manière spontanée dans leurs explications de la réalité sociale. Il s'agit de la seule classe où cela est perceptible. C'est donc dire que François parvient véritablement à faire germer cette attitude de regarder dans le passé pour expliquer le présent chez plusieurs de ses élèves, alors qu'ils sont en classe.

S'il y parvient c'est possiblement parce que quotidiennement il traite d'actualité avec ses élèves. L'actualité pouvant être celle de l'école, du quartier ou du monde. De plus, comme il le dit lui-même, il n'attend pas le vendredi à 14h00 pour faire des liens entre l'actualité et les disciplines du domaine de l'univers social. Il peut réorganiser son horaire de la journée pour pouvoir traiter d'une nouvelle et l'approfondir au moment où elle se produit. Cette façon de faire explique peut être en partie la spontanéité que nous retrouvons chez les élèves de sa classe que nous avons interrogés.

Étant donné le haut score de François au volet MPIH et des pratiques qui semblent tout à fait correspondre à ce score, nous pourrions nous attendre à ce que les élèves de sa classe transfèrent beaucoup un MPIH de la classe au hors école. Ses élèves ne se démarquent toutefois pas en ce sens. Sur les cinq élèves interrogés, trois ont un niveau de développement partiel d'un MPIH et deux, un niveau de développement embryonnaire en classe. Cependant, aucun n'est en mesure de faire un transfert. Est-ce à dire que les pratiques d'enseignement de François ne sont que

peu favorables au développement et pas au transfert d'un MPIH? Nous ne le croyons pas.

En fait, l'accompagnement constant que François fournit aux élèves n'était évidemment pas présent lors de la passation des tâches source et cible. La pratique de François semble, selon ses propres termes, créer chez ses élèves un « climat sécuritaire » où leur interprétation personnelle d'un MPIH peut s'exprimer plus librement. Partant de là, il est possible de penser que ses pratiques influencent l'apprentissage d'un MPIH mais plus difficilement son transfert. En effet, dès que François n'est pas présent pour solliciter un MPIH ses élèves ne semblent pas en mesure d'y recourir, ou sinon partiellement.

Chez les élèves de François, le langage de l'histoire est beaucoup moins présent quantitativement, mais on y retrouve des allusions directes et claires à la démocratie, au référendum de 1980, au passé religieux de l'école ou à la Conquête. Comme si les élèves de François développaient davantage une interprétation personnelle d'un MPIH et se moulaient moins dans une interprétation unique proposée par l'enseignant. Il y a même une élève de François qui, lors de l'entrevue pour expliquer la présence de l'enseignement religieux à l'école (TS), a, en guise d'explication, désigné par la fenêtre du local l'église adjacente au bâtiment. La relation histoire-milieu de vie que François implante le plus possible dans sa classe paraît donc influencer sur les élèves lorsqu'ils sont en classe. Toutefois de tels liens qui témoignent d'une appropriation personnelle d'un MPIH ne se retrouvent plus dans le hors école.

Les six cas de notre échantillon étant maintenant présenté, nous avons en mains les éléments nécessaires pour amorcer la discussion qui nous permettra de faire les liens entre les résultats et nos préoccupations de recherche. C'est ce à quoi sera consacré le chapitre 5.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats de notre recherche. Or il convient maintenant de montrer comment ces résultats nous permettent de répondre à nos deux objectifs spécifiques de recherche. Du même souffle, nous allons faire état des apports et des limites associés à notre recherche.

5.1 Un transfert extrascolaire d'un MPIH possible mais à certaines conditions

À travers les différents écrits qui abordent la question du transfert, bien peu s'intéressent au transfert extrascolaire. À un point tel que Auriac-Peyronnet et Descamps soulignent, après avoir scrutés plus de 85 textes traitant de transfert à partir des années 1990, que « le passage du scolaire à la vie sociale est entrevu comme un cas de transfert impossible »¹. Les résultats que nous avons présentés au chapitre 4 nous laissent toutefois entrevoir qu'un transfert extrascolaire, à tout le moins celui d'un MPIH, est possible, bien qu'il soit rare. Il importe donc de dégager de nos résultats les éléments interprétatifs que nous pouvons en ce sens. Tout comme il est nécessaire de faire ressortir quelques facteurs qui semblent favoriser le transfert extrascolaire d'un MPIH en les liant notamment à ce que d'autres écrits portant sur le transfert, que ce soit extrascolaire ou non, ont révélé à ce sujet. C'est ce à quoi sera consacrée cette première section du chapitre 5.

5.1.1 Un éloignement et un ancrage dans le présent qui expliquent la rareté

Le premier objectif spécifique de notre recherche consistait à identifier, chez les élèves, s'il y avait transfert extrascolaire d'un MPIH, dans l'explication des réalités sociales. Force est de constater que, bien que le transfert soit possible pour les

¹E. Auriac-Peyronnet et A. Descamps, (2002), Les trans-frères, *Cahiers pédagogiques*, no spécial Savoir, c'est pouvoir transférer?, p. 25

élèves de 3^e cycle primaire que nous avons interrogés, il demeure absent chez une majorité d'entre eux. Est-ce là un résultat qui rejoint celui d'autres recherches? Il n'est pas si simple de répondre à cette question.

En effet, il y a très peu de travaux portant sur le transfert dont l'éloignement est lié au contexte en classe/hors école comme dans notre recherche. Sur les quatre recherches portant sur le transfert éloigné, recensées en 2002 par Barnett et Ceci pour élaborer leur taxonomie², une seule touche le transfert du contexte de la classe au contexte hors école et les sujets sont des étudiants universitaires³. Pour les trois autres recherches portant sur le transfert éloigné, la clientèle est plus proche de la nôtre (il s'agit d'élèves de sept à quinze ans), mais l'éloignement est soit lié au temps, soit lié au type de tâche demandé, mais toujours dans un contexte scolaire⁴.

Étant donné le peu de recherches portant sur le transfert extrascolaire chez les élèves du primaire, il nous faut donc rester prudent relativement aux interprétations que nous pouvons dégager. Ainsi, nos résultats semblent s'approcher de ceux des travaux de Fong et de ses collègues qui ont observé un transfert extrascolaire chez environ 20 % de leurs sujets qui, rappelons-le, sont de niveau universitaire⁵.

Par ailleurs, à propos du transfert éloigné dont l'éloignement est lié au type de tâche ou au temps, Chen et Klahr ont remarqué que plus les élèves vieillissent, plus ils sont en mesure de transférer dans des contextes éloignés⁶. Partant de là, nous

² S. M. Barnett et S. J. Ceci, (2002) When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, vol 128, no. 4 p. 612-637.

³ G. Fong, D. H. Krantz et R. E. Nisbett, (1986) The effects of statistical training on thinking about everyday problems, *Cognitive psychology*, 18, p. 253-292.

⁴ Ces trois recherches sont celle de R. J. Herrnstein, R.S. Nickerson, M. de Sanchez et J. A. Swets, (1986) Teaching thinking skills, *American Psychologist*, vol 41, no 11, p. 1279-1289, celle de Z. Chen et D. Klahr, (1999) All other things being equal : acquisition and transfer of the control of variable strategy, *Child development*, vol 70, no 5, p. 1098-1120 et celle de P. Adley et M. Shayer, (1993) An exploration of long-term far-transfer effects following an extended intervention program in the high school science curriculum, *Cognition and instruction*, vol 11, no 1, p. 1-29.

⁵ G. T. Fong, D. H. Krantz et R. E. Nisbett, (1986) The effects of statistical training on thinking about everyday problems, *Cognitive Psychology*, 18, p.253-292.

⁶ Z. Chen et D. Klahr, (1999) All other things being equal: acquisition and transfer of the control of variables strategy, *Child development*, 70, p. 1098-1120.

pouvons penser que pour les élèves de 3^e cycle de notre étude, le transfert extrascolaire est peut-être trop éloigné pour qu'une grande proportion d'élèves réussisse ce transfert. Le haut taux d'utilisation d'un MPIH dans la tâche source, qui peut être considéré comme un transfert rapproché (de la classe avec l'enseignant titulaire à un entretien hors classe avec la chercheure⁷), nous amène à penser que, pour nos élèves, l'éloignement entre la classe et le hors école rend le transfert encore plus difficile. Il nous semble toutefois réaliste de penser qu'avec l'âge les élèves pourront plus facilement réussir un transfert extrascolaire. Il faudrait cependant faire des recherches supplémentaires en ce sens afin de le vérifier.

Outre l'éloignement, la rareté du transfert extrascolaire d'un MPIH chez les élèves de 3^e cycle primaire que nous avons interrogés semble attribuable à leur tendance naturelle à expliquer une réalité sociale à l'aide d'une expérience concrète plutôt qu'avec une compétence à penser historiquement. Par exemple, l'utilité de la carte d'assurance-maladie est parfois liée à la nécessité de s'identifier lors de l'inscription à une activité de loisir. Cette observation confirme ce que Samson a pu observer lors d'une recherche sur le transfert, à savoir qu'à défaut de mieux les élèves vont tendre vers des solutions « pratico-pratiques » tirées de leur vécu⁸. Pour expliquer les réalités sociales actuelles, c'est donc le pragmatisme et l'ancrage dans le présent des élèves qui ressortent.

En effet, nos résultats montrent que même chez les six élèves qui transfèrent, il est toujours possible de déceler une explication basée sur le présent dans le discours de l'élève. La seule exception relevée dans notre échantillon est chez le sujet 112, le seul sujet de notre étude chez qui les manifestations observées nous permettent d'inférer un niveau de développement avancé d'un MPIH à la fois en classe et hors école. Ceci montre bien que le développement d'une compétence à penser historiquement doit se faire en « combattant » la tendance naturelle des élèves à

⁷ Voir section 3.3.1.1

⁸ G. Samson (2003) *Le transfert de connaissances entre les mathématiques et les sciences. Une étude exploratoire auprès d'élèves de 4^e secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Trois-Rivières;

expliquer les réalités sociales de manière très pragmatique. Ce constat va dans le sens de ce que Wineburg a écrit dans un article au titre évocateur : *Historical thinking an other unnatural acts*⁹. Il y écrit : « *Its (historical thinking) achievement, I argue, actually goes against the grain of how we ordinarily think* »¹⁰.

La rareté du transfert observé chez les élèves de notre étude pourrait aussi être attribuable à la difficulté que représentent la conceptualisation et la maîtrise des notions de passé historique et de recul dans le temps pour les élèves. En effet, les travaux sur le développement du concept de temps chez les enfants¹¹ font ressortir que vers l'âge de dix ou douze ans ce ne sont pas tous les enfants qui sont en mesure de saisir la profondeur du temps. On comprend qu'il est alors difficile pour ces élèves d'aller vers l'utilisation d'un MPIH pour expliquer une réalité sociale. Malgré cela, il est réaliste de penser que dès la première année du 3^e cycle primaire les élèves peuvent parvenir à développer un MPIH puisque, dans notre étude, l'élève qui réussit le mieux est en 5^e année.

Et si nous avons relevé si peu de transfert extrascolaire d'un MPIH simplement parce que dans un contexte de la vie de tous les jours le MPIH se manifeste différemment que dans le contexte scolaire? La question mérite d'être posée puisque dans une étude ciblant des « acheteurs », Lave, Murragh et de la Rocha sont arrivés à la conclusion que leur utilisation des mathématiques en contexte hors école ne ressemblait pas à celle en classe¹². En ce qui concerne le MPIH déjà Yeager et Wilson avaient relevé la grande diversité dans la compréhension du concept par les étudiants en formation initiale¹³. Ajouter à cela le fait qu'à titre de compétence le MPIH est aussi appelé à prendre la forme de différentes

⁹ S. Wineburg, (1999) *Historical thinking an other unnatural acts*, *Phi delta kappan*, vol 80, no 7, p.488-499.

¹⁰ S. Wineburg, (1999) loc. cit. p.491.

¹¹ Encore aujourd'hui les travaux de Decroly, Wallon, Piaget et Malrieu sont cités.

¹² Lave et al. (1984)

¹³ E. Yeager et E. Wilson, (1997) *Teaching historical thinking in the social studies methods course: A case Study*, *The social studies*, vol. 88, n° 3, p. 121-126.

« interprétations »¹⁴. Bien que nous ayons tenté le plus possible de prendre en compte les différentes interprétations d'une compétence à penser historiquement, il se pourrait que nous ayons davantage réussi à en saisir l'interprétation en classe plutôt que hors école, ce qui pourrait aussi expliquer la rareté du transfert que nous avons observé.

5.1.2 Les facteurs favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH

Bien que le transfert extrascolaire d'un MPIH semble rare, il n'en demeure pas moins possible. À cet égard, il convient donc de mettre en lumière les facteurs pouvant le favoriser. À ce propos, un coup d'œil aux différents écrits traitant du transfert nous permet de voir que différents facteurs ont été mis en exergue¹⁵. Toutefois qu'en est-il des facteurs spécifiques au transfert extrascolaire d'un MPIH? Y a-t-il comme Tardif et Meirieu, de même que Brandsford et Shwart le laissaient entendre, des facteurs disciplinaires qui doivent être pris en compte?

Afin d'éclaircir le deuxième volet de notre premier objectif spécifique, soit les facteurs en jeu dans le transfert, nous allons maintenant faire ressortir ce qui semble apparaître, dans la veine de nos résultats, comme étant des facteurs favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH. Ces facteurs peuvent relever de la tâche, de l'élève et du contexte¹⁶. Nous allons ici nous attarder aux facteurs liés à la tâche et aux élèves puisque ceux liés au contexte feront l'objet de notre attention dans la section 5.2 consacrée aux pratiques d'enseignement.

5.1.2.1 Un élément lié à la tâche : l'allusion temporelle

En lien avec notre premier objectif spécifique, la présentation de nos résultats a fait ressortir une caractéristique marquante du transfert extrascolaire d'un MPIH soit son

¹⁴ L'interprétation qui ici, rappelons-le, doit être comprise dans le sens ou Rogiers le présente, soit une façon personnelle d'organiser la compétence (voir note 101 au chapitre 2)

¹⁵ Pour un rappel de certains de ces facteurs il est possible de consulter la section 2.4.

¹⁶ A. Marini et R. Genereux, (1995) The challenge of teaching for transfer, dans A. McKeough, J. Lupart et A. Marini, *Teaching for transfer : Fostering generalization in learning*, p. 1-19, Mahwak, New Jersey, Lawrence Erlbaum associates publishers;

caractère provoqué. En effet, pour que ce transfert se concrétise, il faut le plus souvent le soutenir à l'aide d'une allusion temporelle. Sur ce point, nos résultats corroborent ceux de Carraher et Schliemann qui, dans leurs recherches portant sur le transfert chez des élèves de 5^e année, ont souligné que la provocation augmentait de beaucoup les possibilités de transfert¹⁷. Plus spécifiquement au contexte québécois, cette caractéristique du transfert va aussi dans le sens de ce que Presseau a constaté, à savoir que des élèves allaient plus facilement transférer lorsqu'un intervenant adulte sollicitait le transfert¹⁸.

Pour sa part, Detterman, qui est très critique par rapport au transfert, faisait remarquer que les transferts éloignés qui étaient possibles uniquement s'ils étaient provoqués ne devaient pas être considérés comme des transferts puisque dans la « vraie vie » de telles provocations n'existent pas¹⁹. Toutefois, les travaux de Lazear, Presseau et Samson, dont nous avons fait état précédemment, proposent une hiérarchie dans les manifestations d'un transfert. Dans le cas de Presseau, cette hiérarchie prend en compte la sollicitation qui peut être faite par l'adulte dans une situation de transfert²⁰. Il y a donc des élèves qui arrivent à transférer par eux-mêmes, sans soutien d'un adulte et d'autres qui ont besoin d'être sollicités directement pour parvenir au même transfert.

Il est vrai que, dans les travaux de ces trois chercheurs, le transfert qui est observé n'est pas un transfert éloigné du contexte de la classe au contexte hors école. Toutefois, limiter l'analyse du transfert uniquement aux cas où il y a transfert sans aucune sollicitation fait en sorte de n'être en présence que d'une faible proportion

¹⁷ D. Carraher et A. Schliemann, (2002) The transfert dilemma, *The journal of the learning sciences*, 11 (1) p. 1-24.

¹⁸ A. Presseau, (2004) Quelles interventions pédagogiques qui tirent profit des interactions sociales doit-on poser pour favoriser le transfert de compétences? Dans A. Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, p. 133-160.

¹⁹ D. K. Detterman, (1993) The case for the prosecution : Transfer as an epiphenomenon, dans D.K. Detterman et R.J. Sternberg (Eds), *Transfer on trial : Intelligence, cognition and instruction*, Norwood, New Jersey, Ablex, p. 1-24.

²⁰ A. Presseau, (2004) *loc. cit.*

d'élèves qui transfèrent. Or, d'un point de vue de chercheur, il est intéressant de pouvoir porter notre attention sur les élèves qui ont un développement suffisamment avancé, mais uniquement pour transférer à la suite d'une certaine sollicitation et sur ceux pour qui cette sollicitation n'est pas nécessaire.

Dans le cadre spécifique de notre recherche, nous avons constaté que c'est l'allusion temporelle dans la tâche qui sollicite le transfert. Cette allusion temporelle peut être présente dans le paramètre de la tâche, mais le plus souvent c'est dans l'habillage qu'on la retrouve. À ce titre, Daehler et Chen soulignaient que les habillages liés à l'objet-but avaient une grande influence sur le transfert chez les enfants de cinq et sept ans. En fait, puisque l'objet-but est à ce point un élément important de l'intention du sujet et de ce qu'il va faire pour résoudre un problème, il devient un trait de surface qui peut-être plus important que le thème ou les protagonistes²¹.

Nos résultats semblent indiquer que nous pouvons suivre cette même logique en ce qui concerne les traits de surface liés au transfert d'un MPIH. Puisque le rapport au temps est si central dans une compétence à penser historiquement, les habillages liés aux allusions temporelles semblent jouer un rôle prépondérant dans le transfert. Un rôle plus important que l'objet-but.

L'allusion temporelle sera un facteur d'autant plus favorable au transfert qu'elle est sans équivoque. Une allusion temporelle directe dans la tâche soumise aux élèves de notre étude générerait davantage de manifestations d'un MPIH. Une sous-question, qui dans le cadre de notre étude était amenée par l'adulte, mais qui pourrait aussi être présente d'entrée de jeu dans la tâche, joue aussi ce rôle de provocateur de transfert. Bien que ce soit dans une moindre mesure, le thème, s'il est fortement lié au temps dans l'esprit des élèves, semble aussi être un facteur favorable au transfert.

²¹ Daehler et Chen, (1993) Protagonist, theme, and goal object: Effects of surface features on analogical transfer. *Cognitive Development*, 8, p. 213.

Outre ces trois facteurs associés à l'habillage qui peuvent apporter une allusion temporelle à la tâche, une opération d'un MPIH liée au temps, comme le changement ou la continuité, apparaît également comme un facteur favorable au transfert chez les élèves que nous avons interrogés. Il semble donc qu'une tâche qui renferme des allusions temporelles, et ce sous différentes formes, est un facteur favorable au transfert extrascolaire d'un MPIH. Comment expliquer ce phénomène?

Nous croyons que l'allusion temporelle rejoint directement l'attitude historique qui est plus ou moins ancrée chez l'élève. L'attitude historique (voir la section 2.1.3.1 pour un rappel) fait en sorte que l'élève a une propension à être attiré par la direction du passé « dans l'appréhension de tout problème, idée ou institution du présent »²². Ce « réflexe » d'aller dans la direction du passé pour expliquer une réalité sociale peut jouer un rôle important lorsque vient le moment de transférer, puisqu'il relève de l'intention. Il semble que plus cette attitude historique est ancrée chez l'élève, plus il est possible que, sous son impulsion, l'élève utilise le langage de l'histoire et recourt au changement ou à la continuité pour expliquer une réalité sociale. Or, l'allusion temporelle dans la tâche, en rejoignant l'attitude historique chez l'élève, paraît l'inciter à mettre en branle une compétence à penser historiquement dans un contexte hors école. Ce résultat nous semble prometteur puisque jusqu'à maintenant « *transfer studies have ignored the question of what factors influence the initiation of transfer attempt, particularly initiation in out-of-school contexts.* »²³.

Il semble donc que l'allusion temporelle, lorsque présente dans la tâche, soit favorable au transfert d'un MPIH dans un contexte hors école. Il est intéressant de noter qu'il s'agit là d'un facteur davantage « disciplinaire » que général. Voyons maintenant s'il en va de même pour le facteur lié à l'élève.

²² C. Gustafson, (1955) *A preface to history*, Toronto, McGraw-Hill Book Company inc., p. 6 traduction de R. Martineau.

²³ K. J. Pugh et D. A. Bergin, (2005) The effect of schooling on students' out-of-school experience, *Educational Researcher*, vol 34, no 9, p. 16.

5.1.2.2 Un élément lié à l'élève: la profondeur des apprentissages réalisés

Nous l'avons vu, le transfert n'est pas un processus simple et surtout il ne repose pas sur un seul élément. Certaines caractéristiques favorables au transfert relèvent de la tâche, d'autres des apprenants et d'autres des contextes, notamment ceux mis en place par les enseignants en classe. Dans la perspective didactique qui est la nôtre, nous avons choisi de porter davantage notre attention sur ce qui relève de l'objet et de l'agent, soit les caractéristiques de la tâche (premier objectif de recherche) et celle du contexte (deuxième objectif de recherche). Toutefois, même si notre regard se pose essentiellement sur ces deux pôles, nous ne pouvons passer outre le pôle apprenant.

Comme nous l'avons souligné plus tôt, pour qu'il y ait transfert il doit y avoir préalablement apprentissage. Ainsi, afin de mieux comprendre ce qui favorise le transfert extrascolaire d'un MPIH, nous devons nous préoccuper de l'apprentissage. Nous devons d'autant plus nous en préoccuper que les travaux de Bransford et Schwartz ont mis en relief l'influence sur le transfert de la manière dont l'apprentissage se déroule²⁴. Il en va de même pour les travaux de Brown et de ses collègues²⁵.

En reprenant les résultats en lien avec notre premier objectif spécifique de recherche, nous avons constaté que, pour 20 sujets de notre étude, les manifestations d'un MPIH en classe témoignent d'un apprentissage d'un MPIH. Toutefois, seulement six d'entre eux transfèrent (voir le tableau 4.1 pour un rappel de ces résultats). Il y a donc 14 sujets de notre échantillon chez qui nous observons un apprentissage, mais pas de transfert d'un MPIH. Nos résultats montrent bien qu'il ne suffit pas d'apprendre pour être en mesure de transférer. D'ailleurs Pugh et Bergin le rappelaient : « *For students to experience transfer their initial learning should include certain qualities* »²⁶.

²⁴ J. D. Bransford et D. L. Schwartz, (1999) Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications, *Review of research in education*, no 24, p. 61-100.

²⁵ Brown cité dans S. M. Barnett et S. J. Ceci, (2002), *loc cit.*, p. 616

²⁶ K. J. Pugh et D. A. Bergin, (2005) *loc. cit.*, p. 16.

Alors quelles sont ces qualités? Essentiellement, que l'apprentissage soit réalisé en profondeur. En d'autres termes, il semble, d'après les résultats que nous avons obtenus, qu'il soit nécessaire que l'élève se soit véritablement approprié un MPIH pour pouvoir être en mesure de le transférer dans un contexte hors école. En effet, nos résultats montrent que chez les élèves que nous avons interrogés qui ne transfèrent pas, il y a une baisse importante de la fréquence des manifestations entre la tâche source et la tâche cible (voir tableau 5.1).

Tableau 5.1 La comparaison des occurrences des manifestations d'un MPIH en TS et en TC en fonction du niveau de profondeur de l'apprentissage

Chez les élèves qui transfèrent (il y en a six)		Manifestations d'un MPIH, l'élève...	Chez les élèves qui ont fait un apprentissage mais ne transfèrent pas (il y en a 14)	
TS	TC		TS	TC
2	1	... porte un jugement sur le passé.	3	0
1	0	... témoigne d'une curiosité à l'égard du passé.	1	2
0	0	... se projette dans une époque.	2	0
5	1	... explique le comportement des acteurs par le contexte historique.	11	2
1	6	... met en place des liens de causalité.	4	4
16	18	... envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations.	30	21
1	4	... structure de manière cohérente son récit.	3	1
6	4	... établit des liens de continuité avec le présent.	12	2
0	0	... fait allusion ou utilise des éléments de la méthode historique.	0	0
5	5	... cherche à tisser des liens entre les événements et les acteurs.	5	3
5	5	... utilise des éléments du langage de l'histoire.	18	4
0	1	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère familial.	0	0
6	9	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère historique.	18	11
15	13	... situe la réalité sociale dans le temps avec un repère vague.	24	13
63	67	Total	133	63

Par exemple, l'utilisation du langage de l'histoire passe de 18 à 4 occurrences et l'établissement de liens de continuité de 12 à 2 occurrences. Le manque de profondeur de l'apprentissage semble donc faire en sorte que plusieurs manifestations d'un MPIH se « perdent » lorsque les 14 élèves chez qui nous avons observé un apprentissage mais pas de transfert d'un MPIH, passent la porte de l'école. Ce que nous pouvons saisir ici c'est que si l'appropriation du contenu vu en classe par l'élève reste superficielle, si l'élève entend l'information et la retient mais sans véritablement la comprendre et se l'approprier, il devient plus difficile pour lui de la transférer. Concrètement, cela signifie qu'en classe le langage de l'histoire peut être largement utilisé, comme ce qui semble être le cas dans notre étude, mais hors école, les élèves n'y font que rarement référence et encore moins de façon spontanée.

Cette observation va dans le sens de ce que plusieurs autres travaux ont démontré. En effet, Brown avait observé, chez des élèves d'âge préscolaire, que lorsque ces derniers sont dans une logique de reproduction, l'apprentissage n'est pas suffisamment ancré pour permettre un transfert²⁷. Brouillette, Presseau et Samson ont chacun fait un constat similaire dans leur recherche respective, en concluant que si les connaissances de base des élèves (du secondaire) sont peu solides, les possibilités de transfert sont moindres²⁸.

Dans les cas où les apprentissages réalisés semblent davantage profonds (voir les deux colonnes de droite du tableau 4.20 qui présentent la situation pour nos six transféreurs), le passage des murs de l'école ne se traduit aucunement par une

²⁷ A. L. Brown, (1989) Analogical learning and transfer : What develops? Dans S. Vosniadou et A. Ortony (Eds), *Similarity and analogical reasoning*, New York, Cambridge University Press, p. 369-412. et A. L. Brown et M. J. Kane, (1988) Preschool children can learn to transfer: Learning to learn and learning from example, *Cognitive psychology*, 20, p. 493-523.

²⁸ N. Brouillette, (2002) *Bonification, validation et expérimentation d'un modèle d'intervention en faveur du transfert des apprentissages auprès d'élèves à faible rendement scolaire en biologie*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières; A. Presseau, (1998) *Le transfert de connaissance en mathématiques chez des élèves de première secondaire : le rôle des interventions et des interactions sociales*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal; G. Samson, (2003), op. cit.

perte. Au contraire, nous pouvons même observer une très légère hausse, ce qui permet de penser que les occasions de transfert peuvent aussi être source d'apprentissage chez certains élèves. Qui plus est, l'augmentation la plus importante touche l'établissement de liens de causalité. Nous considérons voir là le signe d'un niveau de développement suffisamment avancé d'un MPIH qui fait en sorte que quelques élèves sont en mesure de mettre en place des liens de causalité en expliquant des réalités sociales nouvelles. Il s'agit là d'un comportement que Wineburg associe davantage à celui des experts. Il a souligné, dans une recherche comparative antérieure portant sur la pensée des historiens novices et experts, comment ce qui caractérise les experts, c'est justement d'utiliser un MPIH quand ils ne connaissent rien au thème²⁹.

Nos résultats semblent aussi indiquer que le MPIH doit avoir fait l'objet d'une substantielle appropriation par l'élève pour faciliter le transfert. En cela nous rejoignons les propos de Gagnaire qui rappelle qu' « une compétence ne sera véritablement construite et ainsi transférable que si l'élève se l'est véritablement incarnée, c'est-à-dire si elle s'est avérée utile dans l'expérience qu'il a vécu »³⁰. En effet, si l'apprentissage reste très près de la structure scolaire, il semble plus difficile, du moins pour les élèves que nous avons interrogés, d'en faire le transfert. Dans ces cas, il nous semble que nous sommes davantage en présence d'une application qui ne se réalisera que dans des contextes rapprochés. Alors que si l'apprentissage est fait davantage en profondeur, cela signifie que l'élève ne fait pas seulement que retenir des noms et des dates par cœur il cherchera surtout à construire son propre récit, sa propre interprétation³¹. Fort de cette base, il tentera de tisser des liens entre les événements et les acteurs, il s'agit d'une caractéristique forte chez nos six « transféreurs » (voir tableau 5.1).

²⁹S. Wineburg, (1991) Historical problem solving: a study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence *Journal of educational psychology*, 83, mars p. 73-87.

³⁰P. Gagnaire, (2002) Reconnaître les « bricoleurs »..., *Les cahiers pédagogiques*, no 408, novembre, p. 28

³¹R. H. Mayer, (1998) Connecting narrative and historical thinking: A research-based approach to teaching history, *Social Education*, vol 62, no 2, p. 97-100.

Il semble donc que les élèves chez qui le niveau de développement d'un MPIH est plus avancé sont en mesure, même s'ils n'ont qu'un bagage restreint de connaissances spécifiques au sujet, de tenter des explications avec une perspective temporelle. D'où l'intérêt d'un apprentissage en profondeur comme facteur favorable au transfert.

5.2 Les pratiques favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH

Nous l'avons vu dans la section précédente, bien que le transfert extrascolaire d'un MPIH soit rare, il peut être favorisé par une allusion temporelle dans la tâche et l'apprentissage en profondeur d'un MPIH par l'élève. Il s'agit là d'éléments importants à prendre en compte. Toutefois, dans la perspective didactique qui est la nôtre, nous sommes particulièrement intéressée par les facteurs favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH qui sont liés à l'action de l'enseignant. Que doit faire l'enseignant s'il veut favoriser le transfert extrascolaire d'un MPIH chez ses élèves? Quelles actions doit-il poser afin que ses élèves soient en mesure d'agir en citoyen responsables et éclairés, comme le lui enjoint le programme du domaine de l'univers social?

Pour tenter de répondre à cette question nous allons prendre en compte les différents cas enseignants que nous avons présentés au chapitre 4. L'analyse des cas, que ce soit regroupés ou individuellement, nous permettra de dégager certains constats quant au deuxième objectif de recherche poursuivi, soit d'examiner si les pratiques d'enseignement, principalement en univers social, peuvent être liées au transfert.

5.2.1 Une préoccupation temporelle omniprésente

Déjà dans les sections liées à notre premier objectif de recherche, nous avons souligné comment l'allusion temporelle semble être un facteur lié à la tâche favorable au transfert extrascolaire d'un MPIH. Le corollaire de ce constat est

l'importance que semble prendre une préoccupation temporelle dans les pratiques mises en place par l'enseignant dans le cadre des cours de sciences humaines.

Une préoccupation temporelle omniprésente semble être une pratique favorable au transfert d'un MPIH puisque, par son insistance sur la continuité ou le changement en classe, l'enseignant amène l'élève à développer une attitude historique qui, à son tour, va orienter son intention d'expliquer une réalité sociale avec une perspective temporelle, autrement dit de recourir à un MPIH. Or, nous avons vu à la section 4.1.2, qu'étant donné l'importance et l'effet d'entraînement vers le transfert que peut jouer l'allusion temporelle, l'enseignant gagne à présenter continuellement la perspective temporelle des thèmes qu'il aborde dans les disciplines du domaine de l'univers social.

Cette importance de la préoccupation temporelle corrobore les propos de Gustafson, qui déjà en 1955, soulignait l'importance que l'enseignant doit accorder à la perspective temporelle pour développer l'« *historical-mindedness* »³². Nos résultats montrent que cette perspective temporelle est aussi importante pour favoriser le transfert hors école.

En effet, en situant les contenus dans le temps, en soulignant les changements et en faisant ressortir les liens de continuité, l'enseignant met en place un contexte dans lequel les élèves sont amenés à continuellement questionner le rapport au temps. Ils semblent alors davantage susceptibles de développer une curiosité face au passé, une tendance à faire ressortir le changement et la continuité sous toutes ses formes et une intention de se tourner vers le passé pour expliquer le présent. Nous pouvons penser qu'à force de mettre l'élève en contact avec la perspective temporelle, ce réflexe d'aller vers le passé pour expliquer une réalité sociale deviendra une seconde nature³³, une intention bien ancrée. Une fois ce stade atteint, il semble que le transfert sera plus fréquent. C'est du moins ce que soutiennent Salomon et

³² C. Gustafson, (1955) *op. cit.*

³³ *Ibid.*

Perkins : « *the principle is so well learned in the first place as a general principle that it simply suggests itself appropriately on later occasions.* »³⁴. Ainsi en insistant sur la perspective temporelle dans son enseignement en sciences humaines l'enseignant peut contribuer à ce que ce réflexe d'utiliser un MPIH pour expliquer une réalité sociale devienne en quelque sorte un « principe » pour l'élève et, de ce fait, soit utilisé par l'élève dans différentes occasions.

L'insistance de l'enseignant sur la perspective temporelle serait d'autant plus importante que l'insistance sur le langage et la méthode de l'histoire (notamment le travail avec les documents) ne semble pas avoir la même influence. En effet, nos résultats indiquent qu'une insistance sur le travail avec les documents, notamment la mise en perspective d'une source selon l'auteur du document, ne semble pas être un facteur favorable au transfert. Ce dernier résultat peut sembler surprenant dans un contexte où plusieurs chercheurs font du travail avec les documents un aspect central d'un MPIH³⁵. En ce qui concerne le langage nous ne disposons pas de résultats nous permettant une véritable conclusion en ce sens.

Et quelle forme doit prendre cette omniprésence de l'allusion temporelle dans l'enseignement des sciences humaines afin de favoriser le transfert extrascolaire d'un MPIH? Dans un rapport de recherche, Downey rappelle que l'« *history teaching for historical thinking probably should focus more on the differences than on the continuities between past and present.* »³⁶. À la lumière de nos résultats, nous pensons qu'il est aussi nécessaire d'insister sur la continuité.

En effet, le changement, les différences et les transformations sont plus facilement compris par les élèves que la permanence et la continuité. Johnson rappelle que cela est attribuable au caractère « visible » des changements et des

³⁴ Salomon et Perkins, (1989), p. 118.

³⁵ C'est le cas notamment pour Wineburg et VanSledright.

³⁶ M. T. Downey, (1994) *Writing to learn history in the intermediate grades – defining and assessing historical thinking: a technical report*, ED 376 513, p. 21.

transformations³⁷. Elle note aussi que les enseignants eux-mêmes « ont observé que les jeunes élèves sont bien davantage portés à percevoir les différences que les ressemblances entre deux périodes »³⁸. Cette aisance que les élèves ont à percevoir le changement ressort aussi dans nos résultats puisque dans leur explication de la réalité sociale le recours au changement est très fréquent. Qui plus est nous avons fait ressortir que le transfert est plus fréquent lorsque l'opération d'un MPIH centrale dans la tâche cible est liée au changement. Ainsi, une insistance sur le changement dans les pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire est bénéfique mais il nous apparaît qu'une insistance sur la continuité le serait davantage afin de combler une lacune chez les élèves.

En effet, le recours à la continuité est, selon Johnson, l'aspect du concept de temps historique le plus difficile à saisir pour les élèves³⁹. Nos résultats corroborent cette idée puisque nous avons aussi fait ressortir que le transfert était moins fréquent lorsque l'opération d'un MPIH centrale dans la tâche ciblée était liée à la continuité (par rapport au changement). Dans la lignée de cette observation, nous pensons qu'afin de favoriser davantage le transfert une insistance plus grande sur la continuité serait sans doute bénéfique. Autrement dit nous pouvons peut-être penser que contrairement à ce que dit Downey une insistance sur la perspective temporelle en classe qui cherche à favoriser le transfert extrascolaire d'un MPIH gagnerait à cibler davantage la continuité que le changement. Les gains à faire étant plus importants de ce côté.

Nous ne pouvons malheureusement pas mener plus loin notre interprétation ici étant donné que nous n'avons pas les données nécessaires pour la pousser davantage en ce sens. Malgré cela, nous pouvons être plus affirmatif quant au rôle de la perspective temporelle dans les pratiques d'enseignement. En effet, la perspective temporelle semble être favorable au transfert extrascolaire d'un MPIH. Nous irions

³⁷ M. Johnson, (1979) *L'histoire apprivoisée*, Boréal Express, Montréal

³⁸ *Ibid*, p. 81.

³⁹ *Ibid*, Les cinq autres aspects du temps historique sont : le recul, la chronologie, l'évocation, le changement et l'évolution.

même jusqu'à dire qu'il s'agit d'un facteur incontournable dans les pratiques d'enseignement en univers social qui visent à favoriser le transfert. Voyons maintenant quelle autre pratique s'ajoute.

5.2.2 L'établissement de liens entre les contenus abordés en histoire et l'actualité

Nos résultats indiquent que cette insistance sur la perspective temporelle serait d'autant plus favorable au transfert si l'enseignant fait des liens entre les contenus du programme d'histoire et l'actualité. Johnson avait d'ailleurs fait ressortir comment la perception que les adolescents ont de l'actualité est liée à l'idée de durée historique⁴⁰. Ainsi sans avoir en notre possession des résultats qui nous permettent d'approfondir ce lien nous pouvons néanmoins penser qu'il y a là une combinaison de pratiques qui puisse s'avérer prometteuse.

Un enseignant qui, dans ses pratiques d'enseignement, cherchera à régulièrement faire le lien entre l'actualité et les contenus abordés en classe semble pouvoir influencer favorablement le transfert extrascolaire d'un MPIH. En effet, si la perspective temporelle en classe se limite au passé et ne prend jamais en compte le monde dans lequel l'élève vit, ce dernier utilise un MPIH mais uniquement pour expliquer des réalités sociales passées ou fortement marquées par un habillage temporel lié au passé. Il ne semble pas en voir l'utilité pour expliquer des réalités sociales présentes, donc par exemple pour en faire le transfert dans un contexte hors scolaire. Or, nous le soulignons dans la problématique, une des finalités du programme du domaine de l'univers social, est de faire en sorte que l'élève soit capable de lui-même, dans le contexte de la vie de tous les jours, d'expliquer de façon rigoureuse et systématique des réalités sociales⁴¹.

⁴⁰ M. Johnson, (1978) Les élèves du secondaire face à l'actualité, *La revue des sciences de l'éducation*, vol 2, no 3, p. 177-199.

⁴¹ MEQ, (2001)

La mise en place de pratiques d'enseignement qui introduisent l'actualité en classe permet aux enseignants de faire des parallèles tangibles entre le passé, le présent et le futur⁴². L'introduction de questions d'actualités en classe, notamment par l'utilisation du journal, est aussi reconnue pour favoriser le développement de la pensée critique⁴³. De manière plus spécifique au MPIH, Wineburg dit qu'il est crucial que l'enseignement de l'actualité soit lié aux contenus abordés en histoire⁴⁴.

Partant de là, les élèves sont en mesure de voir, dans le cadre des périodes consacrées à l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social, comment le recours au changement ou à la permanence peut nourrir la compréhension d'un phénomène actuel. En faisant des liens entre ce qui se passe dans l'actualité et les contenus abordés en histoire, l'enseignant sert de modèle aux élèves. Il leur montre que les apprentissages faits en classe d'histoire ont une plus grande utilité que celle de permettre d'avoir « une bonne note »!

Ce rôle de modèle est d'ailleurs essentiel dans le transfert. Plusieurs auteurs ont fait ressortir son importance, de manière à le favoriser⁴⁵. En effet, comment serait-il possible pour un élève qui ne voit jamais son enseignant faire un lien entre actualité et passé, de l'établir par lui-même? Il est utopique de penser qu'en donnant toutes les ressources à l'élève en classe mais sans jamais lui indiquer comment les agencer et les mobiliser, il pourra se mettre à le faire dans un contexte hors école! Ainsi tout le discours que l'enseignant peut avoir sur le fait que les contenus abordés en histoire aident à comprendre le présent, ne vaut pas l'exemple donné par

⁴² S.C. Munck, (2007) *Using newspaper and news magazine to teach history*, document accessible : <http://ted.coe.wayne.edu/sse/findings/Munck.doc> consulté le 31 août 2007.

⁴³ G. Hopkins, (2005) *Why teach current events?* *Education world*, http://www.educationworld.com/a_curr/curr084.shtml consulté le 31 août 2007.

⁴⁴ S. Wineburg, (2007) propos tenus dans le cadre d'un entretien avec Andrew Beker rapporté dans un article publié le 18 mars 2007. accessible à : <http://ed.stanford.edu/suse/faculty/displayFacultyNews.php?tablename=notify1&id=507> consulté le 1^{er} septembre 2007.

⁴⁵ Parmi ceux ci notons J. Tardif, (1992) *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions logiques.

l'enseignant. Nous ne pouvons pas laisser l'entière responsabilité du transfert à l'élève⁴⁶.

Voilà pourquoi des pratiques d'enseignement favorable au transfert extrascolaire d'un MPIH doivent introduire les questions d'actualité en classe. Cette introduction doit aussi se faire de manière délibérée en rendant explicite ce lien aux élèves puisque à défaut de le faire les élèves ne le percevront possiblement pas et alors cette pratique⁴⁷ n'aura possiblement qu'un faible impact sur le transfert extrascolaire d'un MPIH.

5.2.3 La distanciation envers les manuels pour rendre les tâches plus significatives

L'analyse des cas des enseignants de notre échantillon nous amène à faire ressortir une troisième caractéristique des pratiques d'enseignement favorable au transfert extrascolaire d'un MPIH : un certain détachement des manuels de manière à rendre les tâches plus significatives pour les élèves. Cette observation va dans le sens de ce que McKeown et Beck suggèrent, soit que l'histoire doit être présentée aux élèves comme un tout cohérent de manière à ce qu'ils puissent percevoir l'enchaînement causal des événements⁴⁸. Dans une étude empirique portant plus particulièrement sur les élèves de 4^e et 5^e année, elles ont également montré que « *when students read a history text that had been reorganized into a lucid and connected structure, they learned more than students who used a text employing a more disconnected telling* »⁴⁹.

⁴⁶ Tardif soulignait d'ailleurs qu'il s'agit là d'une des erreurs que les enseignants font en pensant que le transfert est uniquement du ressort de l'élève.

⁴⁷ A. Presseau avec la collaboration de N. Brouillette (2002) Des compétences professionnelles pour favoriser le transfert chez les élèves en difficulté d'apprentissage, *La revue de l'AQEFSL*, vol. 24 no 1, p.52-63

⁴⁸ M. G. McKeown et I.L. Beck, (1994) Making sense of accounts of history : Why young students don't and how they might, dans G. Leinhardt, I.L. Beck et C. Stainton, eds Teaching and learning in history, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates

⁴⁹ Cité dans R. H. Mayer, (1998), *loc. cit.*, p. 97.

De la même manière que l'appropriation du contenu à enseigner par l'enseignant de façon à pouvoir le présenter d'une manière cohérente à ses élèves favorise l'apprentissage de l'histoire, nos résultats tendent à démontrer qu'il en va de même pour le transfert extrascolaire d'un MPIH. En prenant une certaine distance par rapport aux manuels, les enseignants semblent à même de proposer une organisation du contenu qui fasse véritablement sens aux yeux de leurs élèves, ils sont à même d'offrir un contexte plus signifiant pour leurs élèves⁵⁰. Or cette importance du contexte est primordiale dans le transfert. Pea mentionne d'ailleurs que de manière à favoriser le transfert, les connaissances et les habiletés doivent être placées dans des contextes fonctionnels (*functional contexts*)⁵¹.

C'est sans doute ce qui se produit lorsque les enseignants prennent une certaine distance face aux manuels. Ils le font de manière à rendre plus accessible à leurs élèves les contenus souvent en les liant à des situations significatives à leurs yeux. Cet exercice sert sans doute aussi de modèle aux élèves qui ont ainsi l'habitude de voir que les aspects abordés en histoire, que ce soit les connaissances, les habiletés ou les compétences, peuvent servir à donner du sens, peuvent être organisés de manière à former un tout significatif et cohérent. C'est en quelque sorte un peu ce que les élèves feront eux-mêmes lorsqu'ils utiliseront un MPIH dans un contexte hors école.

Il semble par ailleurs que lorsqu'un enseignant prend une certaine distance par rapport au manuel, il y a une certaine limite à ne pas franchir. Parmi les cas que nous avons analysés ceux de Carmen et Léa semblent positifs. Toutefois le cas atypique de François nous pose problème puisqu'il se distancie totalement des manuels, mais cela n'engendre pas le transfert escompté. Est-ce à dire qu'il s'en

⁵⁰ Bien que cette distanciation face au programme puisse sembler naturelle pour certains, notre expérience à titre de formatrice de maîtres à la fois en formation initiale et continue, nous a mené à faire le constat que trop souvent, généralement par manque de connaissances disciplinaires, les enseignants suivent de façon quasi « servile » le programme de même que les manuels qui sont disponibles.

⁵¹ R. Pea, (1987) Socializing the transfer problem, *International Journal of educational research* vol 11,

distancie trop? Nos résultats ne nous permettent pas d'obtenir une réponse satisfaisante à cette question. Nous croyons cependant que la distance qu'un enseignant prend par rapport au manuel se doit d'être planifiée et non accidentelle pour avoir un effet. Presseau et Brouillette soulignaient d'ailleurs qu'une des conditions favorables au transfert est la planification de moments de recontextualisation des apprentissages faits⁵².

Finalement, il nous semble aussi que la distanciation face au manuel serait d'autant plus favorable au transfert extrascolaire d'un MPIH si elle était faite pour accorder davantage de place à une dimension favorable au développement d'un MPIH. Par exemple, pour Carmen en prenant ses distances face au manuel elle peut insérer davantage de perspective temporelle. Pour Léa et François, la distanciation face au manuel donne la possibilité de faire davantage de liens entre les contenus du programme et l'actualité. Les explications des réalités sociales données par leurs élèves respectifs (principalement en tâche source) semblent avantageusement profiter de telles pratiques. Sans doute peut-être davantage en contexte scolaire mais cela reste à être éclairci. Pour l'instant, concentrons nous sur la dernière caractéristique des pratiques d'enseignement favorable au transfert extrascolaire d'un MPIH qui ressort de nos résultats.

5.2.4 L'incitation à laisser une certaine initiative aux élèves

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une caractéristique directement liée à une des dimensions favorables au transfert ou au MPIH que nous avons préalablement établies, l'initiative qui est laissée aux élèves en classe semble favoriser le transfert extrascolaire d'un MPIH. Lorsque les élèves sont amenés à construire eux-mêmes leur projet, à lui donner une direction, ils s'approprient davantage un MPIH. Ils jouent davantage un rôle actif, ils ne sont pas dans une dynamique où ils n'ont qu'à répondre à des demandes de l'enseignant. Ils sont donc plus à même de développer

⁵² Presseau et Brouillette, (2002) *loc. cit.*

leur attitude historienne, attitude qui, lorsqu'elle est ancrée, peut favoriser le transfert extrascolaire d'un MPIH.

Toutefois, cette initiative qui est laissée aux élèves se doit d'être encadrée. En effet, bien que des auteurs comme Lafortune souligne que la pédagogie du projet apparaisse comme « un moyen de favoriser le développement des capacités de transfert »⁵³, il faut comprendre que l'initiative qui est laissée aux élèves doit néanmoins être balisée.

Dans la classe de Léa, où tous les élèves interrogés ont un niveau de développement d'un MPIH avancé ou partiel (aucun embryonnaire), c'est là que nous retrouvons le plus grand nombre de manifestations d'un MPIH à la fois en tâche source et en tâche cible. Qui plus est, les manifestations spontanées y sont toujours plus nombreuses que les manifestations provoquées. Le choix que Léa fait d'impliquer le plus possible ses élèves dans des projets où ils ont à établir eux-mêmes les balises et à s'approprier les contenus semble les aider dans le développement de leur compétence à penser historiquement.

En outre, nos résultats montrent également que des pratiques d'enseignement qui laissent une certaine initiative aux élèves favorisent aussi le transfert. Par la liberté « surveillée » dont les élèves bénéficient en classe, ils sont davantage à même de manipuler les ressources qu'ils acquièrent dans le cadre des cours de sciences humaines. Cette liberté se veut un peu un amalgame des pratiques d'enseignement que nous avons associées aux dimensions tâche organisatrice et tâche significative. En effet, bien que pour des besoins méthodologiques nous ayons séparé les deux éléments, dans les actions posées en classe par l'enseignant, ces deux dimensions semblent s'alimenter l'une et l'autre pour permettre cette liberté à l'élève. Par conséquent, une fois dans un contexte hors école, ils ont déjà une certaine

⁵³ L. Lafortune, (2002) Une pédagogie du projet, *Cahiers pédagogiques*, no 408, no spécial Savoir c'est pouvoir transférer?, p. 35.

expérience de ce qu'une compétence à penser historiquement nécessite comme manipulation.

5.2.5 Des pratiques à combiner?

Nous venons de présenter quatre caractéristiques des pratiques d'enseignement favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH. Chacune permettant de mettre en place des éléments qui vont favoriser le transfert. Nous ne sommes pas en mesure de voir si de telles pratiques s'avèreraient aussi favorables pour favoriser un transfert qui en plus d'être éloigné par les contextes (classe et hors école) le serait aussi dans le temps. Il faudra d'autres travaux pour investiguer cette avenue.

Par ailleurs, nous pouvons aussi nous demander si la combinaison de certaines pratiques serait particulièrement favorable. Nous avons ici présenté ces pratiques comme si elles étaient distinctes les unes des autres mais il va s'en dire que dans le quotidien de la classe les frontières ne sont pas aussi franches. Il se pourrait donc que la combinaison de deux ou plusieurs de ces pratiques soit encore plus favorable au transfert. Jusqu'à quel point? Y a-t-il des combinaisons qui seraient plus favorables que d'autres? Encore une fois, il faudra d'autres recherches pour parvenir à une réponse. En attendant ces recherches, voyons ce que notre recherche nous a permis de constater quant à des éléments périphériques à nos objectifs de recherche.

5.3 Les difficultés liées au transfert extrascolaire d'un MPIH

Dans les deux sections précédentes, nous avons examiné nos résultats à la lumière des écrits sur le transfert et sur le développement d'un MPIH. En nous prêtant à cet exercice, il nous est apparu nécessaire de prendre quelques instants pour nous intéresser à des éléments qui, toujours à la lumière de nos résultats, bien qu'ils ne soient qu'indirectement liés à nos objectifs, semblent néanmoins intéressants à prendre en compte pour parvenir à une meilleure compréhension du transfert extrascolaire d'un MPIH et des actions à prendre pour le favoriser.

En effet, un constat nous interpelle plus particulièrement : celui de l'absence de transfert chez les élèves alors que les enseignants ont été catégorisés dans le quadrant « fort transfert et fort MPIH ». Pourquoi une telle situation? Qu'est-ce qui l'explique? Une piste de réponse réside peut-être dans le fait que certaines pratiques d'enseignement soient davantage favorables à l'apprentissage qu'au transfert. Est-ce que nos résultats nous permettent d'explorer une quelconque avenue en ce sens? À moins que ce ne soit la présence de certains obstacles au transfert qui expliquerait cette situation? Nous allons, dans cette dernière section de notre chapitre de discussion, tenter d'éclaircir ces quelques questionnements.

5.3.1 Des pratiques favorables pas forcément transférogènes

Étant donné l'échantillon limité de notre recherche, il est évidemment difficile d'expliquer comment des enseignants catégorisés « fort transfert et fort MPIH » n'engendrent pas forcément un transfert extrascolaire d'un MPIH chez leurs élèves. Nous pensons que la grande diversité de pratiques en enseignement des sciences humaines n'est pas étrangère à cette situation. En effet, cette diversité d'approches est, selon nous, tributaire de la complexité de l'enseignement de l'histoire. Cette complexité fait en sorte que chaque enseignant arrive à trouver un équilibre entre ses intérêts, ses compétences, les particularités de sa classe, etc. pour aménager les moments consacrés à l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social. De là, il devient difficile de bien catégoriser les enseignants.

En effet, Downey et Levstik relevaient en 1991, dans un article publié dans le *Handbook of research on social studies teaching and learning*, que malgré quelques pratiques qui semblent plus répandues, l'enseignement de l'histoire (et aussi des *social studies*) est très varié⁵⁴. Une telle variété repose notamment sur des

⁵⁴ M. Downey et L. Levstik, (1991) Teaching and learning history, dans J. P. Shaver ed. *Handbook of research on social studies teaching and learning*, New York, Mac Millan, p. 400-410.

conceptions parfois très différentes de l'enseignement des *social studies*⁵⁵. Une constance à travers cette variété : la volonté de faire des projets qui vont toucher les élèves. Ainsi, quand la pertinence historique n'est pas au rendez-vous, l'enseignant va tenter de compenser en mettant sur pied une activité donc l'attrait pédagogique est très net.

Plus spécifiquement à un enseignement de l'histoire axé sur le développement d'un MPIH, une recension antérieure de quelques 115 scénarios identifiés par les auteurs comme étant des exemples de pratiques en classe visant à développer un MPIH nous avait aussi permis de conclure à une grande variété dans les pratiques d'enseignement mises en place⁵⁶. Malgré notre échantillon relativement restreint, nos résultats actuels laissent penser que cette variété se retrouve aussi à l'échelle québécoise, d'où la possibilité que notre catégorisation laisse échapper bien des particularités.

Par ailleurs, d'autres auteurs avant nous ont souligné que la mise en place de stratégies favorables au transfert ne fait pas nécessairement en sorte que les élèves opèrent plus de transfert⁵⁷. Cette situation peut être notamment attribuable aux caractéristiques des élèves. Or, dans notre recherche, nous n'avons pas ciblé d'élèves aux caractéristiques particulières, il se pourrait donc que l'échantillon que nous avons dans certaines classes ne soit pas particulièrement représentatif de l'ensemble de la classe.

À cela s'ajoute le caractère ponctuel de notre recherche. En effet, il s'agit d'une recherche qui prend acte du développement et du transfert d'un MPIH à un moment précis et unique dans le temps. Or le développement des compétences demande du

⁵⁵ J. Goodman et S. Adler, (1985) *Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives*, *Theory and research in social education*, vol. 13, no 2 p. 1-20.

⁵⁶ R. Martineau et C. Déry, (2002) *Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique*, *Le cartable de Clio*, n° 2, p. 114-131.

⁵⁷ N. Brouillette et A. Presseau, (2004) *Expérimentation en contexte scolaire d'un modèle axé sur le transfert des apprentissages* Dans A. Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p.161-213

temps, de la même manière que le rôle des pratiques d'enseignement ne se fait généralement pas sentir dans la courte durée. Il se pourrait donc que certaines pratiques favorables n'exercent une véritable influence sur le transfert qu'à long terme. Nous n'étions pas en mesure de mesurer cela.

5.3.2 Des pratiques favorables à l'apprentissage ou au transfert?

Il y a une autre observation que nous avons été en mesure de faire, et qui relève davantage du questionnement que de la certitude. Elle touche la variabilité de l'influence des pratiques. Certaines pratiques semblent marquantes pour favoriser le développement d'un MPIH mais beaucoup moins pour favoriser le transfert. Les cas de Léa et de François sont, en ce sens, deux exemples de cette observation.

Les élèves de la classe de Léa sont ceux chez qui on retrouve le plus haut niveau de développement d'un MPIH. Aucun des cinq élèves de sa classe qui ont été questionnés n'a un niveau de développement embryonnaire d'un MPIH en tâche source. Bien que sa dynamique de classe explique en bonne partie le haut niveau de développement d'un MPIH que les élèves ont en tâche source, elle cadre mal avec le fait que deux sujets témoignent d'un niveau de développement avancé en classe et d'une absence de transfert hors classe. Pourtant, il est évident que les sujets 216 et 227, aussi volubiles soient-ils dans un contexte de classe, perdent beaucoup de cette aisance alors qu'ils sont dans un contexte hors école.

Est-ce à dire que, pour ces deux élèves, ce que nous associons à une compétence à penser historiquement en classe, n'est en fait qu'une connaissance des réponses à des questions qui ressemblent à ce qui est demandé en classe ou qu'ils connaissent? En effet, puisque Léa aime beaucoup interroger ses élèves, un peu à l'image du questionnement mis en place dans les tâches source et cible, il se pourrait que ces deux élèves aient simplement fourni des réponses toutes faites. Dès lors, une fois franchis les murs de l'école, l'« obligation » qu'ils ont de répondre dans le registre scolaire s'estompe.

Ou peut-être que les thèmes abordés en tâche source étaient tout simplement plus familiers aux élèves que les thèmes abordés en tâche cible? Pouvons-nous penser que les pratiques de Léa et le dynamisme qu'elle y insufflé motivent les élèves à bien « performer » en classe mais que hors classe ils ne voient plus la pertinence d'utiliser cette même compétence? Chose certaine nous nous expliquons mal qu'une pratique d'enseignement si favorable au transfert et au MPIH paraisse avoir des incidences claires en classe mais si peu hors école.

5.4 Quels apports et quelles limites?

Afin d'alimenter la discussion dont ce chapitre fait l'objet, nous souhaitons maintenant faire état des quelques apports de cette thèse mais aussi, et surtout, des limites qui y sont associées.

5.4.1 Les principaux apports de la recherche

Sur la base de la recherche documentaire initiale et constamment actualisée que nous avons faite, il nous semble qu'encore à ce jour il n'existe aucune autre recherche portant sur le transfert extrascolaire d'un MPIH chez les élèves de troisième cycle primaire. L'originalité de notre recherche est d'avoir su marier des préoccupations de deux domaines de recherche soit le transfert et la didactique de l'histoire. Par notre approche méthodologique mixte, nous avons pu proposer des résultats dont les apports sont triples puisqu'ils seront utiles autant sur le plan théorique et le plan méthodologique que sur le plan social.

5.4.1.1 Sur le plan théorique

Parmi les principaux apports de notre recherche, soulignons le fait d'avoir pu apporter un éclairage empirique à une approche moins classique du transfert. En effet, plusieurs critiques conceptuelles ont émergé au cours des dernières années à

propos de l'approche classique du transfert⁵⁸. Toutefois, les nouvelles approches n'en sont qu'à leurs premiers balbutiements théoriques et il est nécessaire de les alimenter par des expériences de terrain. Nous croyons que notre recherche a pu enrichir la connaissance en ce sens.

Certes, il faut rester modeste quant aux apports de notre recherche étant donné son faible potentiel de généralisation empirique. Malgré cela, notre recherche apporte un certain éclairage sur le rôle des éléments disciplinaires favorables au transfert. En effet, jusqu'à maintenant et bien que différents auteurs aient souligné la nécessité de mieux comprendre le rôle des éléments disciplinaires dans le transfert⁵⁹, aucune recherche n'avait été entreprise en ce sens, à tout le moins en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. Notre recherche, en ciblant certains facteurs liés tant à la tâche qu'aux pratiques, a mis en exergue la nécessité d'insister sur certains facteurs disciplinaires tels, l'allusion temporelle ou les liens entre histoire et actualité, pour favoriser le transfert extrascolaire d'un MPIH. Par ailleurs, nos résultats nous portent à penser que même les pratiques favorables au transfert doivent se concrétiser dans l'enseignement de l'histoire ou des sciences humaines pour avoir un véritable effet. Mettre en place des tâches significatives et organisatrices, mettre l'accent sur l'indexation des connaissances, la métacognition ou la modélisation sont des éléments favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH dans la mesure où ils se concrétisent dans la discipline enseignée, dans notre cas l'histoire (ou les sciences humaines).

5.4.1.2 Sur le plan méthodologique

L'organisation méthodologique de cette thèse constituait un défi important. En effet, jusqu'à maintenant la barrière méthodologique avait freiné nombre de chercheurs dans leur tentative de mieux comprendre le transfert extrascolaire. En optant pour

⁵⁸ Lobato fait la revue de ces critiques dans un article publié en 2006. J. Lobato, (2006) Alternative perspective on the transfer of learning: history, issues, and challenges for future research, *The Journal of the learning sciences*, vol 15, no 4, p. 431-449.

⁵⁹J. Tardif et P. Meirieu, (1996) Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances, *Vie pédagogique*, n° 98; J. D. Bransford et D. L. Schwartz, (1999), loc. cit.

une approche mixte de recherche, nous croyons avoir contribué à ouvrir une nouvelle voie dans l'appréhension du transfert. Malgré les résultats parfois mitigés obtenus à partir de nos outils, nous pensons que la construction de nouveaux outils s'avère un apport méthodologique important, qui éventuellement pourra conduire à la validation d'outils, accroissant par le fait même la scientificité d'études ultérieures portant sur le transfert.

La création d'un protocole d'entretien téléphonique pour présenter la tâche cible aux élèves s'est finalement révélée un moyen efficace de surmonter la difficulté de rejoindre les élèves dans un contexte extrascolaire. De plus, étant donné le caractère commun des sondages téléphoniques, cela permettait de donner une véritable couleur « vie quotidienne » à la tâche présentée aux élèves. Pour des tâches qu'il est possible de réaliser oralement c'est une façon prometteuse de recueillir des données, et ce, même pour de jeunes sujets, outil de collecte de données qui, à notre connaissance, n'avait pas été exploité auprès de cette clientèle avant la présente recherche.

En ce qui concerne l'identification des pratiques d'enseignement, bien qu'elle soit encore perfectible, l'utilisation d'un questionnaire destiné aux élèves nous paraît être une piste méthodologique pleine de potentiel. En effet, les dispositifs tels l'observation directe en classe ou l'observation différée (notamment par la vidéo) demandent d'énormes moyens que les chercheurs ne sont pas toujours en mesure de mettre en place. L'utilisation d'un questionnaire est beaucoup plus simple et plus souple et pourrait permettre de rejoindre rapidement un vaste échantillon d'élèves. Toutefois, dans une recherche future, un tel questionnaire devrait être bonifié de manière à pouvoir rendre compte de manière plus fine de la variété des pratiques d'enseignement, sans toutefois devenir trop long à compléter pour l'élève.

En ce qui concerne l'analyse, nous avons pu montrer comment la combinaison d'une analyse quantitative et qualitative avec une analyse verticale et horizontale des tâches source et cible permet d'identifier, avec assez de justesse, la présence ou

non d'un transfert extrascolaire d'un MPIH. Cette mixité dans l'analyse est aussi féconde puisqu'elle a permis de mettre en évidence les facteurs liés à la tâche qui sont favorables au transfert. Également, elle nous permet de considérer les sujets à la fois dans leur collectivité et dans leur individualité, ce qui nous a amenée de jongler avec les regroupements (par classe ou par niveau de développement d'un MPIH).

5.4.1.3 Sur le plan social

Notre recherche a montré que les intentions formulées dans le programme quant à la volonté de former des citoyens plus éclairés par la contribution de l'enseignement de l'histoire ne sont pas utopiques. Alors que le programme et la majorité des manuels et des outils didactiques mis à la disposition des enseignants ne proposaient que peu de pistes pour l'enseignant en ce sens, nos résultats nous permettent de cibler des manières d'agir concrètes afin de favoriser le transfert extrascolaire d'un MPIH. Par cet apport, nous espérons pouvoir contribuer au rehaussement de l'attention que les enseignants porteront à l'égard du volet intellectuel de l'éducation à la citoyenneté, qui jusqu'à maintenant demeure le parent pauvre des actions faites en classe (les volets touchant les valeurs, la participation et les connaissances politique, étant généralement davantage traités).

Nos résultats nous amènent aussi à questionner la faible formation disciplinaire en histoire dont les enseignants du primaire bénéficient. À titre de généralistes, les enseignants du primaire se doivent d'être formés dans l'ensemble des disciplines enseignées au primaire. Toutefois, étant donné l'étiquette de « petite matière » dont sont encore trop souvent accolées les sciences humaines, plusieurs étudiants en formation initiale n'auront que trois crédits de formation, et parfois aucun, liés aux sciences humaines (ces crédits incluant à la fois les contenus et les aspects didactiques). Nous pouvons nous interroger sur la capacité de ces futurs enseignants à véritablement mettre en place des pratiques d'enseignement qui, nous l'avons montré, sont véritablement ancrées dans la discipline.

Dans le même ordre d'idée, il semble qu'à ce jour, à notre connaissance, les formations offertes aux enseignants (tant en contexte de formation initiale qu'en formation continue) dans le but de soutenir le transfert des apprentissages chez leurs élèves sont principalement offertes par des pédagogues et sans prise en compte particulière des disciplines dans lesquelles s'effectueront les actions de soutien au transfert. Au mieux, les enseignants sont amenés à contextualiser les apprentissages qu'ils font dans leur discipline d'enseignement. À la lumière des résultats de notre recherche, il apparaîtrait judicieux de confier une part de la formation au transfert aux didacticiens des disciplines – tout particulièrement en didactique des sciences humaines – , de manière à ce qu'il y ait une plus grande prise en compte des caractéristiques disciplinaires dans le soutien au transfert des apprentissages des élèves.

Nous pensons également que nos résultats seront à même d'apporter un nouveau souffle à la recherche en didactique des sciences humaines au Québec, particulièrement en ce qui concerne la clientèle de l'ordre primaire. Au cours des dernières années, plusieurs travaux ont ciblés des aspects touchant les représentations des enseignants, les conceptions en jeu dans l'enseignement ou les manuels. Par notre travail nous souhaitons remettre l'élève au cœur des préoccupations des recherches en didactique de l'histoire.

À une plus grande échelle nous croyons que les conclusions de notre recherche pourront aussi intéresser les éducateurs préoccupés par l'enseignement de l'histoire dans différentes sociétés démocratiques. En effet, tel que nous l'avons souligné en introduction, plusieurs *curricula* font reposer sur l'enseignement de l'histoire des visées quant à la formation de citoyens démocrates. Nos résultats pourront donc alimenter, bien que la prise en compte de chaque contexte soit nécessaire, la réflexion entourant les moyens pouvant favoriser l'atteinte de cette visée par différents systèmes éducatifs.

Finalement, notre recherche apportera sans doute aux concepteurs de programmes et décideurs politiques certaines données empiriques qui pourront appuyer leur choix politique, et ainsi faire en sorte qu'il soit encore davantage légitimé.

5.4.2 Les limites de la recherche

Bien que notre recherche ait contribué à l'avancement des connaissances tant sur les plans théorique, méthodologique que social, il n'en demeure pas moins qu'elle comporte aussi des limites que nous allons examiner.

5.4.2.1 Sur le plan théorique

D'entrée de jeu il importe de rappeler qu'étant donné la taille de notre échantillon, la généralisation de nos résultats n'est pas possible. De plus, les sujets de notre étude, à la fois les enseignants et les élèves, étant tous concentrés dans la grande région de Montréal, il n'est pas possible de prendre en compte les particularités liées aux différents contextes géographiques.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons examiné les pratiques des enseignants avec lesquels les élèves ont été en contact et nous avons établi des liens entre leurs pratiques et le transfert extrascolaire d'un MPIH. Or, il se pourrait fort bien, étant donné le développement à long terme que nécessitent les compétences, que l'enseignant dans la classe duquel l'élève était au moment de la collecte de données ne soit pas celui qui a joué le plus grand rôle dans le développement d'un MPIH chez cet élève. En effet, un élève de la fin du 3^e cycle peut avoir croisé jusqu'à quatre⁶⁰ enseignants ayant contribué au développement de sa compétence à penser historiquement.

Aussi, en raison de notre perspective qui était résolument didactique, nous n'avons pas véritablement pris en compte les caractéristiques des élèves que nous avons interrogés. Or, étant donné l'importance de la perception de l'élève dans le transfert,

⁶⁰ Ici il faut rappeler que le programme de Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté est enseigné au 2^e et 3^e cycle du primaire, donc pendant quatre années.

que nous avons nous même soulignée précédemment notamment avec la « perspective de l'acteur », il paraît réaliste de penser qu'une plus grande prise en compte des caractéristiques des élèves (par exemple la langue maternelle, le milieu socio-économique, les difficultés scolaires, etc.) permettrait d'élargir la portée de nos résultats.

Mais au-delà de la spécificité de notre recherche, peut-on comparer entre eux des résultats provenant de différentes recherches sur le transfert comme une recherche portant sur le transfert rapproché d'une procédure chez des enfants d'âge préscolaire avec une autre portant sur le transfert éloigné d'habiletés statistiques chez des étudiants universitaires? Est-ce que ce sont les mêmes mécanismes qui sont en jeu? Bien que le terme transfert soit utilisé dans tous les cas, parle-t-on véritablement de la même chose? Il est clair qu'il faut rester prudent devant un tel éclatement.

5.4.2.2 Sur le plan méthodologique

En optant pour la création d'outils novateurs pour cette recherche, nous avons certes ouvert de nouvelles avenues, mais nous avons aussi fait face à certaines limites méthodologiques.

Avec le questionnaire destiné aux élèves, nous devons identifier les pratiques d'enseignement liées au transfert et au développement d'un MPIH. Or, la grande variété des pratiques, confirmées par nos résultats, fait en sorte qu'il y a une multitude de façons de rendre concrètes les dimensions du transfert et du développement d'un MPIH dans la classe. Puisque nous étions limité dans le nombre d'énoncés à mettre dans le questionnaire, afin de nous adapter à l'âge des sujets, nous ne pouvons couvrir tout l'éventail des possibilités. Avons-nous été en mesure de les saisir de façon satisfaisante avec cet outil? L'outil ne nous a-t-il pas davantage permis de faire ressortir les enseignants dont les pratiques étaient les plus proches de ce que nous pouvions anticiper comme idéal, mais tout en sachant que d'autres idéaux existent? On peut penser que, avec notre outil, une pratique

idéale en soi mais organisée différemment de ce que nous avons anticipé pourrait ne ressortir que comme une pratique faible avec notre dispositif.

Par ailleurs, dans l'analyse des pratiques d'enseignement, nous avons dû limiter les items dans le questionnaire, or les pratiques peuvent être tellement variées que nous sommes en droit de nous interroger sur notre capacité à véritablement saisir, par notre outil, les pratiques d'enseignement. Dans un souci de comparaison et surtout pour rendre possible l'utilisation du même questionnaire dans différents milieux, nous avons formulé des énoncés assez généraux, qui reprennent des pratiques, qui, croyions-nous, sont susceptibles de se retrouver dans les différentes classe de 3^e cycle. Mais qu'en est-il des pratiques non orthodoxes? Les élèves ont-ils été en mesure d'en rendre compte sur la base des items qui leur étaient présentés? Dans ce cadre, il pourrait être judicieux de couvrir un plus large spectre de pratiques, par questionnaire administré en deux occasions aux élèves. Tout comme il est possible d'envisager une entrevue d'approfondissement auprès de quelques élèves qui décrivent plus en détails les pratiques d'enseignement de leur titulaire de classe. Dans les deux cas il y aurait là des occasions de valider par les sources variées des résultats.

En ce qui a trait aux manifestations d'un MPIH, il semble que certaines dimensions peuvent être plus difficiles à cerner convenablement que d'autres. Par exemple, nous n'avons aucune trace de la méthode historique dans les explications données par les élèves. Dans quelle mesure cela est tributaire de notre protocole d'entrevue dans lequel les élèves n'avaient pas une latitude nécessaire pour poser, raisonner et expliquer le problème? À moins que la méthode historique soit véritablement le parent pauvre d'une compétence à penser historiquement chez les élèves, derrière l'attitude historienne et le langage?

Nous avons identifié le transfert en utilisant des couples tâche source/tâche cible, dont les tâches sources constituaient en quelque sorte une tâche cible par rapport à ce qui se passe dans la classe. En effet, puisqu'il était nécessaire de comparer, et

donc d'uniformiser, les tâches sources et cibles, il nous a fallu créer une tâche source générique qui, bien qu'elle soit présentée en classe, pouvait constituer un transfert plus ou moins éloigné pour les élèves. Cela a-t-il pu faire en sorte de limiter les résultats obtenus puisqu'il s'agissait d'un « double » transfert?

Une autre limite méthodologique est la difficulté de voir si chez certains élèves il s'agit véritablement d'un MPIH qui ressort dans l'explication de la réalité sociale ou simplement d'une répétition (ou application) des propos qui ont été tenus par l'enseignant en classe. En analysant uniquement la tâche source, il n'est pas toujours possible de le savoir. Toutefois, le contraste entre l'explication en classe et celle hors école est si grand chez certains élèves que cela crée un doute sur le véritable niveau de développement d'un MPIH en classe, ou du moins sur sa mesure par nos outils. Nous croyons que l'analyse des tâches cibles devrait, dans une prochaine recherche être mise à profit pour évaluer le niveau de développement de la compétence en classe. De plus, si nous avons pu pousser plus loin les entrevues avec les élèves nous aurions sans doute pu mieux faire la différence. Une rencontre avec les enseignants de façon à leur soumettre les réponses de leurs élèves et de les analyser pourrait aussi nous aider à préciser comment certains contenus ont pu être abordés en contexte de classe. Dans notre dispositif actuel nous n'avions pas la possibilité de retourner voir les enseignants une fois les tâches source et cible complétées par les élèves.

5.5 Pour clore la discussion

En 2002 Tardif écrivait, dans un numéro spécial des *Cahiers pédagogiques* consacré au transfert, que « ...jusqu'à maintenant, les efforts et les moyens mis en œuvre en vue de soutenir, voire de provoquer la transférabilité des apprentissages ont été de vaines tentatives dans la plupart des cas »⁶¹. Il est vrai qu'il est particulièrement complexe, notamment au niveau méthodologique, d'étudier le transfert extrascolaire et qui plus est de faire ressortir les facteurs pouvant le

⁶¹ J. Tardif, (2002) Faut-il réactualiser le concept?, *Cahiers pédagogiques*, no spécial Savoir, c'est pouvoir transférer?, p.13.

favoriser. Malgré les difficultés inhérentes aux recherches sur le transfert nous pensons avoir réussi à en éviter les principaux écueils et être parvenu à des résultats intéressants dans le cadre de cette recherche.

Le transfert extrascolaire d'un MPIH est rare chez les élèves de 3^e cycle primaire mais les éducateurs ne doivent pas être découragés par ce constat car il est aussi possible d'agir afin de favoriser ce transfert. Des pratiques d'enseignement qui cherchent à constamment faire des liens entre les contenus et l'actualité, à assidûment présenter une préoccupation temporelle aux élèves, qui peuvent s'éloigner quelque peu du programme et qui leur laisse une certaine latitude aux élèves, feront en sorte que les élèves bénéficieront d'un apprentissage en profondeur d'une compétence à penser historiquement laquelle pourra ensuite possiblement être transférée dans un contexte hors école notamment lorsque des tâches ou des problèmes marqués d'une allusion temporelle se présenteront à l'élève.

En outre, notre recherche nous a permis de prendre en compte ce que Marini et Genereux nomme les « *basic element of transfert* » à savoir la tâche, l'apprenant et le contexte⁶². Il importe, comme ces mêmes auteurs le soulignent, de prendre en compte ces trois éléments puisque : « *each element play a key role in the transfer process, taking all three into account when designing instruction is most advisable.* »⁶³. Les quelques constats, dont cette section fait l'écho, nous ont permis de faire ressortir des pistes pour provoquer la transférabilité d'un MPIH. Évidemment d'autres recherches seront nécessaires afin de renforcer, nuancer, voire contredire, les résultats que nous avons obtenus ici. Il va s'en dire que notre recherche, malgré ces apports, n'est pas exempte de limites. Il faudra donc encore d'autres recherches afin de parvenir à une meilleure connaissance du transfert extrascolaire d'un MPIH. Nous aimons à penser que notre travail est un premier pas dans cette direction. Un travail que nous sommes maintenant appelé à conclure.

⁶² Marini et Genereux, (1995), *loc. cit.*, p. 5

⁶³ *Ibid.*

CONCLUSION

Le Québec, comme d'autres démocraties occidentales, a fait de la formation de citoyens éclairés une des finalités de l'enseignement de l'histoire. En ce sens, les programmes d'études invitent à ce que soit développé, dans le cadre des cours d'histoire, un mode de pensée d'inspiration historique (MPIH), une compétence qui pourra outiller le citoyen démocrate du 21^e siècle. Si un tel apport de l'enseignement de l'histoire est souhaité par de nombreux auteurs c'est notamment parce qu'il favorise l'ouverture sur le monde dans un contexte où l'élève est confronté à l'altérité et s'avère en ce sens un mode précieux d'intelligence du social. Cette préoccupation suppose toutefois que l'élève soit en mesure de transférer un tel mode de pensée du contexte scolaire au contexte extrascolaire.

Or, les travaux sur la question du transfert suggèrent qu'il se manifeste rarement, surtout entre des contextes éloignés. De plus, bien que la question du transfert soit au cœur des préoccupations de la recherche en didactique, elle n'avait jusqu'à maintenant fait l'objet d'aucune attention particulière en didactique de l'histoire. De ces préoccupations notre question générale de recherche s'imposait : d'une part, les élèves ont-ils l'occasion d'apprendre à « penser historiquement » à l'école primaire et, d'autre part, se servent-ils de cette compétence dans la réalité extrascolaire ?

Afin de répondre à cette question de recherche il a été nécessaire de préciser différents éléments théoriques. Dans un premier temps nous avons rendu opérationnel le concept de MPIH. Dans la veine des travaux de Martineau nous l'avons défini comme une compétence à expliquer la réalité sociale avec une perspective temporelle. Penser historiquement, avons-nous précisé, c'est chercher à produire du sens, à construire une représentation plausible d'une réalité sociale avec une perspective temporelle en mobilisant des ressources telles « l'attitude historique », la « méthode historique » et le « langage de l'histoire ». Des différentes opérations constitutives d'une compétence à penser historiquement définies par

Martineau, quatre ont été retenues et opérationnalisées dans le cadre de cette recherche soit : le changement, la continuité, la mise en perspective des sources et la causalité.

Nous avons par la suite précisé la notion de transfert. Pour une discipline dont la finalité clairement exprimée est de former des citoyens susceptibles de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent et ultimement d'y jouer un rôle positif lorsqu'ils sont appelés à le faire, cibler le transfert du contexte scolaire au contexte extrascolaire nous paraissait essentiel. Le transfert ciblé par cette recherche a donc été le transfert éloigné. Ainsi, avons-nous défini le transfert : il y a transfert d'un MPIH lorsqu'un élève mobilise, en les combinant ou les adaptant, les différentes ressources dont il dispose, vraisemblablement apprises en classe dans le cadre du programme scolaire de Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (tâche source), afin d'accomplir une tâche cible, inédite à ses yeux, rencontrée dans un contexte extrascolaire, mais appartenant à la même famille de situations. Ce transfert peut être spontané mais peut aussi être provoqué par différents éléments liés à la tâche, au contexte, etc.

En prenant appui à la fois sur l'opérationnalisation d'un MPIH et sur la définition du transfert d'un MPIH nous avons pu préciser différentes manifestations d'un MPIH, qui pouvaient se retrouver en classe, s'il y avait apprentissage d'un MPIH et, hors classe, s'il y avait transfert extrascolaire d'un MPIH.

Pour être en mesure de bien répondre à notre question générale de recherche nous avons par la suite fait ressortir cinq pratiques favorables au transfert telles qu'il est possible de les retrouver dans différents écrits portant sur le transfert : mettre en place des tâches significatives, élaborer des tâches organisatrices, favoriser l'indexation des connaissances, favoriser chez les élèves le développement de la métacognition et faire de la modélisation. Nous avons également pris en compte les travaux menés en didactique de l'histoire afin de faire ressortir cinq pratiques favorables au développement d'une compétence à penser historiquement: présenter

l'histoire comme une discipline à problèmes; favoriser le travail avec les documents; mettre l'accent sur la perspective temporelle; envisager l'histoire comme un construit et enseigner l'histoire dans la perspective de son transfert.

Au terme de ce cadre théorique nous avons été en mesure de préciser nos intentions de recherche par la formulation d'un objectif général : cerner comment les pratiques d'enseignement influent sur l'apprentissage et le transfert d'un MPIH d'un contexte scolaire à un contexte extrascolaire et de deux objectifs spécifiques : 1- reconnaître, chez les élèves, s'il y a transfert d'un MPIH dans l'explication d'une réalité sociale du contexte scolaire au contexte extrascolaire et identifier les conditions en jeu dans ce transfert; 2- voir si les pratiques d'enseignement, principalement dans le domaine de l'Univers social, pouvaient être liées à ce transfert.

Le dispositif méthodologique mis en place pour être en mesure de répondre à nos objectifs de recherche a permis de rejoindre six enseignants de 3^e cycle répartis dans cinq écoles de la région montréalaise et de sa couronne nord et 32 élèves de 3^e cycle, soit 22 élèves de 5^e année et 10 élèves de 6^e année. Pour mettre en place ce dispositif nous avons préconisé une approche mixte de recherche.

Quelques résultats

En lien avec le premier objectif spécifique nous avons été en mesure de constater une faible présence du transfert d'un MPIH du contexte scolaire au contexte extrascolaire. Cette rareté du transfert serait en partie attribuable à l'absence d'apprentissage. Concrètement cela signifie que sur les 32 élèves participants à notre recherche nous avons observé un apprentissage chez 20 d'entre eux. De ces 20, six ont été en mesure de transférer. Pour les 12 autres élèves il n'y a pas eu de transfert puisqu'aucun apprentissage n'avait été fait.

Bien que nos résultats indiquent une rareté du transfert observé, il faut prendre acte du fait que le transfert d'un MPIH du contexte scolaire au contexte extrascolaire est

possible. Ceci étant, nous avons cherché à identifier quelles pouvaient être les conditions en jeu dans ce transfert. Sur la base des caractéristiques formelles et de l'habillage de nos quatre couples tâches sources/tâches cibles, nous avons été en mesure de faire ressortir quatre conditions qui semblent pouvoir jouer un rôle dans le transfert. La première condition qui semble favoriser le transfert d'un MPIH du contexte scolaire au contexte extrascolaire est le type d'opération d'un MPIH présente dans la tâche soumise aux élèves. En effet, parmi les quatre opérations opérationnalisées dans notre recherche (changement, continuité, perspective et causalité), il semble que lorsque l'opération ciblée dans l'explication de la réalité sociale en tâche cible est le changement, le transfert soit davantage présent. Nos résultats nous portent aussi à penser qu'une tâche cible dont l'objet ou le but est familier aux élèves, comme par exemple faire un choix ou donner son avis, serait une condition favorable au transfert. Une troisième condition que nos résultats permettent d'envisager est l'allusion temporelle. La présence d'une allusion temporelle dans la tâche, qu'elle soit implicite ou explicite, semble être une condition favorable au transfert extrascolaire d'un MPIH. Finalement la profondeur des apprentissages, ou le degré d'appropriation du MPIH par l'élève semble être une condition, relevant de l'apprenant cette fois, qui contribue au transfert.

En lien avec le deuxième objectif spécifique de recherche nous avons établi les profils de chaque enseignant de manière à voir si certains pouvaient se caractériser par des pratiques fortement favorables au transfert et fortement favorables au MPIH. Il s'est avéré que quatre enseignants (sur un total de six) avaient un profil «fort MPIH» et «fort transfert». Nous avons aussi été en mesure de constater que pour tous les enseignants participants à notre recherche les pratiques favorables au transfert sont davantage présentes que les pratiques favorables au développement d'un MPIH.

Nos résultats nous ont aussi permis de faire ressortir quatre pratiques d'enseignement qui semblent favorables au transfert d'un MPIH : une préoccupation temporelle omniprésente dans l'enseignement serait propice au transfert; en outre,

l'enseignant qui fait des liens entre les contenus historiques abordés en classe et l'actualité agirait aussi de manière à le favoriser. De la même manière, l'enseignant qui n'hésite pas à se détacher des manuels pour rendre les tâches plus significatives poserait des gestes qui nous semblent favoriser le transfert. Il ressort finalement de nos résultats que le fait de laisser une certaine initiative aux élèves dans le cadre des activités menées en sciences humaines soit une pratique d'enseignement qui favorise ce processus.

Ces résultats suggèrent donc qu'il est possible pour les élèves de développer un MPIH en classe primaire et de le transférer dans la vie de tous les jours. Ce phénomène reste cependant assez rare, et encore plus rarement opéré de manière autonome par les élèves. Il semble, de plus, que certaines conditions, essentiellement liées à la tâche et à l'apprenant, peuvent jouer un rôle dans ce transfert et que certaines pratiques pédagogiques puissent être mises en place de manière à encourager ce transfert chez les élèves. Il apparaît finalement que des élèves de troisième cycle primaire sont en mesure d'apprendre et d'utiliser dans un contexte extrascolaire une compétence à penser historiquement et que certaines pratiques mises en place par l'enseignant peuvent s'avérer favorables en ce sens.

Limites de la recherche

Bien que nous soyons consciente d'avoir pu pousser plus loin certaines de nos connaissances, il importe de souligner les limites inhérentes à cette recherche de manière à mieux mettre en perspective nos résultats. Sur le plan théorique, il ne faut pas perdre de vue que nous n'avons pas été en mesure de prendre en compte certaines des caractéristiques (cognitives, développementales ou ethnoculturelles) des élèves que nous avons interrogés. La prise en compte de ces caractéristiques aurait peut être pu nous permettre de mieux comprendre le faible taux de transfert observé. Par ailleurs, il convient de souligner que le nombre restreint de participants à notre recherche ne permet aucune généralisation des résultats.

Il faut aussi relever quelques limites sur le plan méthodologique. Le questionnaire élaboré a pu laisser dans l'ombre certaines pratiques d'enseignement, surtout celles non orthodoxes. En effet, il nous était impossible de formuler tous les exemples envisageables de pratiques d'enseignement favorables au transfert et au développement d'un MPIH sous forme de questions, qui plus est, pour des questions d'abord destinées à des élèves de 10-12 ans. Une autre limite méthodologique concerne les choix que nous avons faits quant à l'opérationnalisation d'un MPIH. Le fait d'opérationnaliser un MPIH sur la base d'assises théoriques différentes, c'est-à-dire en ne ciblant pas les opérations que sont le changement, la continuité, la perspective et la causalité pourrait peut-être fournir des résultats différents. Cette limite nous oblige à rester prudente face aux résultats obtenus. Le nombre limité des couples tâches sources/tâches cibles élaborés pour la recherche fait en sorte qu'il a été impossible d'isoler certains éléments de l'habillage de manière à pouvoir distinguer de manière encore plus fine les conditions favorables au transfert. Globalement nous pouvons aussi affirmer que le caractère exploratoire de la recherche constitue une limite puisque l'identification franche de pratiques favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH a été impossible.

Apports de la recherche

Sur une note plus positive il ne faut toutefois pas perdre de vue les retombées de cette recherche. Sur le plan social il semble que la volonté de former à la citoyenneté dans les programmes ne soit pas utopique mais qu'elle exige des pratiques particulières pour qu'il en résulte des transferts. Il serait donc sans doute possible de prendre en compte certains de nos résultats afin de bonifier la formation des maîtres. Dans la même veine, nos résultats semblent indiquer qu'il faudra davantage prendre en compte la spécificité disciplinaire des apprentissages dans les formations axées sur le transfert.

Sur le plan méthodologique nous croyons que notre recherche a pu contribuer à l'ouverture de nouvelles voies dans l'appréhension du transfert extrascolaire, ici nous pensons notamment au protocole d'entretien téléphonique. En effet, la

principale raison qui explique le peu de travaux qui touchent le transfert extrascolaire, est le défi méthodologique que représente le questionnement des élèves dans un contexte extrascolaire sans que celui-ci prenne trop les traits d'une activité scolaire. Nous pensons avoir pu démontrer qu'il existe des avenues possibles.

Toujours sur le plan méthodologique nous pensons avoir pu démontrer la possibilité de recourir à l'observation par les élèves pour identifier certaines caractéristiques des pratiques d'enseignement. Cette retombée est d'autant plus intéressante dans un contexte où il est souvent très difficile et complexe de pouvoir observer directement les pratiques en classe, qui plus est sur une base continue. Plus largement le recours à une approche mixte de recherche combinant l'utilisation d'un questionnaire à grande échelle et l'entrevue en autoconfrontation croisée nous semble une retombée positive à souligner.

Finalement, sur le plan théorique, nous croyons opportun de souligner quelques retombées. D'abord, la présente recherche, de nature empirique, vise l'étude du transfert du contexte scolaire au contexte extrascolaire. Il s'agit d'un choix rarement rencontré dans le domaine, étant donné, notamment, la lourdeur de l'appareillage méthodologique nécessaire. Nous avons relevé le défi et ainsi contribué à un avancement des connaissances en nous attardant expressément sur des transferts éloignés. En outre, bien que différents auteurs aient plaidé pour une prise en compte des éléments disciplinaires dans le transfert depuis quelques années, leurs appels prenaient essentiellement la forme de synthèse théorique plutôt que de recherches basées sur l'empirie. Aussi nous croyons avoir contribué à mettre en lumière, à l'aide de données empiriques, le rôle des éléments disciplinaires dans le transfert. Somme toute, nous croyons aussi avoir pu démontrer que la prise en compte de l'apprentissage des élèves et non seulement du transfert, critique souvent formulée à l'égard des recherches portant sur le transfert, permet des conclusions plus nuancées relativement aux transferts observés ainsi qu'aux raisons de l'absence de transferts, dans certains cas.

Les différents apports que nous venons de souligner nous semblent pouvoir intéresser les enseignants, au premier chef, mais aussi les auteurs de manuels scolaires, les formateurs des maîtres, les décideurs politiques et les chercheurs préoccupés à la fois par le transfert et le développement d'une compétence à penser historiquement. Chacun pourra, dans le milieu de pratique qui lui est propre, s'inspirer des conclusions issues de notre recherche. Ultimement ce sont les élèves et la société dans laquelle nous vivons qui pourront en bénéficier.

Prospectives de recherche

Bien que ces retombées fassent en sorte que nous puissions un peu mieux comprendre le transfert d'un MPIH du contexte scolaire au contexte extrascolaire chez des élèves de 3^e cycle primaire, nous croyons qu'il est plus que jamais nécessaire de poursuivre les recherches. Ce faisant nous serons à même de parfaire notre compréhension à la fois du transfert, particulièrement le transfert extrascolaire, qui demeure à ce jour le parent pauvre des travaux sur le transfert, et du développement d'un MPIH.

Dans le cas du développement d'un MPIH, il serait intéressant de mettre nos résultats en lien avec d'autres travaux menés notamment en Europe, aux États-unis et en Afrique où l'opérationnalisation d'une compétence à penser historiquement est développée en prenant appui sur d'autres assises théoriques et dans un contexte social et politique différent. De la même manière, il serait pertinent de tenter de voir si un MPIH peut se développer selon un schème semblable nonobstant l'origine et le lieu de scolarisation des élèves. Ainsi il serait enrichissant de savoir : Dans quelle mesure le développement d'un MPIH est-il lié à l'identité du citoyen? Jusqu'à quel point est-il nécessaire de prendre en compte l'origine culturelle des individus dans le développement d'un MPIH? Doit-on favoriser certaines pratiques d'enseignement plutôt que d'autres en vue de développer un MPIH sachant qu'une pensée citoyenne critique n'est pas valorisée de la même façon dans toutes les cultures?

Nous pensons que d'éventuelles recherches relativement au développement d'un MPIH pourraient aussi cibler le rôle central de l'attitude historique dans la compétence à penser historiquement. Doit-on, notamment dans une dynamique de transfert où l'intentionnalité joue un rôle majeur, conférer un statut particulier à l'attitude historique? Est-il possible qu'elle se manifeste de différentes façons, selon les contextes, selon les enjeux, selon l'âge des individus? En outre, alors que des travaux remettent en cause l'influence durable et profonde que peut avoir la formation initiale sur les actions que les enseignants d'histoire vont poser dans leur classe, il y a lieu de s'interroger sur les véritables possibilités dont nous disposons à titre de formateur des maîtres pour amener les futurs enseignants à faire éclore cette attitude historique chez leurs élèves.

En ce qui concerne le transfert, il serait intéressant de mesurer si, avec un éloignement dans le temps en plus d'un éloignement entre les contextes, les élèves sont toujours en mesure de transférer. En effet, bien que dans notre recherche nous nous soyons intéressée au transfert éloigné l'éloignement était essentiellement en fonction des contextes (scolaire versus extrascolaire), l'éloignement dans le temps n'était jamais de plus de deux semaines. Que se passerait-il dans ce cas? Quelle serait la durabilité du transfert? Qu'advierait-il des élèves que nous avons identifiés comme transféreurs? Le seraient-ils toujours? Y a-t-il un laps de temps au-delà duquel plus aucun transfert extrascolaire n'est possible? Dans la même veine, il serait intéressant d'examiner comment les pratiques d'enseignement peuvent influencer sur le transfert à long terme. Par exemple, est-ce que certaines pratiques sont plus à même, lorsque présentes année après année, de favoriser le transfert d'un MPIH? Est-ce que d'autres ne font ressentir leur effet que quelque temps après que l'élève ait été en contact avec elles? Et, partant de là, est-ce que certaines pratiques semblent jouer un rôle plus important sur le transfert éloigné dans le temps? Il serait également intéressant de voir ce qu'il advient avec un transfert qui, en plus d'être éloigné entre les contextes (temps et lieux), l'est aussi entre les modalités des tâches proposées.

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH, nos résultats nous ont permis d'en cibler quatre mais il nous faudrait aller de l'avant avec d'autres recherches et surtout avec un plus grand nombre de participants (à la fois élèves et enseignants) afin de pouvoir définir plus franchement les actions à mettre en place en classe. Par exemple, se pourrait-il que des pratiques puissent « annuler » l'effet « transférogène » de certaines autres? Y a-t-il, parmi les pratiques que nous avons relevées comme étant favorables au transfert d'un MPIH, certaines qui le sont plus que d'autres? Y a-t-il des combinaisons de pratiques qui semblent favoriser encore davantage le transfert? Ce sont là des préoccupations de recherche qui nous interpellent.

Il en va de même pour parvenir à prendre en compte les caractéristiques des élèves. Il serait enrichissant de pouvoir reprendre notre recherche mais en ciblant des participants en fonction de certaines de leurs caractéristiques, que ce soit sur les plans cognitif, développemental ou ethnoculturel par exemple. Et puisque dans notre recherche nous avons ciblé des élèves qui réussissent bien, du moins selon leur enseignant, il est légitime de se demander si l'influence de pratiques d'enseignement est comparable sur des élèves avec de plus grandes difficultés? Y aurait-il chez eux des pratiques particulières qu'il faudrait privilégier? Il serait aussi intéressant d'orienter de futures recherches en ce sens. Tout comme il serait prometteur de voir si certaines pratiques ou facteurs liés à la tâche semblent avoir plus ou moins d'influence sur le transfert extrascolaire d'un MPIH chez des élèves plus jeunes.

Dans une prolongation de cette recherche, il serait aussi intéressant de mettre en place dans une classe, sur une année scolaire complète, ou même un cycle, certaines des pratiques d'enseignement que nous jugeons favorables au transfert extrascolaire d'un MPIH. Avec cette approche, nous pourrions mieux connaître les mécanismes en jeu et analyser tout le cheminement que les élèves peuvent faire dans leur développement de la compétence à penser historiquement et son transfert. Du coup, nous aurions accès à la véritable nature des propos qui ont été tenus en classe par l'enseignant. Par exemple, pour la dimension travail avec les

documents, nous possédons déjà quelques pistes, mais qu'en est-il lorsque l'enseignant met en place une telle pratique dans sa classe? Comment l'introduit-il? Sur quoi porte le questionnement des élèves? Est-ce qu'il porte davantage sur la méthode de travail, sur la façon de faire la recherche d'information, sur les sources consultées, sur la manière de repérer l'information dans un texte ou sur la biographie des auteurs des documents? Il peut y avoir là plusieurs éléments susceptibles de favoriser ou non le transfert que nos outils ne nous ont pas permis d'éclaircir dans la présente recherche. Dans le cadre d'une recherche *in situ* étalée sur un an, nous pourrions avoir plusieurs éclaircissements sur ces aspects. Il semble d'ailleurs y avoir une tendance vers l'étude de cas fouillée dans une perspective longitudinale qui se dessine dans les recherches sur le transfert actuellement.

Ainsi il serait erroné de dire, au moment de terminer cette thèse, que notre parcours de recherche s'achève ici. Il serait sans doute plus juste de dire qu'une première étape se termine. Une première étape qui est en quelque sorte l'amorce d'un plaidoyer pour une plus grande préoccupation pour le transfert extrascolaire d'un MPIH et les manières de le favoriser. Un plaidoyer, qui nous l'espérons, trouvera écho chez les différents intervenants du milieu de l'éducation.

RÉFÉRENCES

- Adley, P. et M. Shayer, (1993) An exploration of long-term far-transfer effects following an extended intervention program in the high school science curriculum, *Cognition and instruction*, vol 11, no 1, p. 1-29.
- Alexander, P. et K. Murphy, (1999) Nurturing the seeds of transfer: a domain-specific perspective, *International Journal of educational reseach*, vol 31 (7).
- Allaire, D., (1988) Questionnaire : mesure verbale du comportement dans *Fondements et étapes de la recherche en psychologie*, p. 229-275.
- Anderson, J., J. Greeno, L. Reder et H. Simon, (2000) Perspectives on learning, thinking and activity, *Educational Researcher*, vol. 29, n° 4, p. 11-13.
- Astolfi, J.-P., (2002) Actualité du transfert, *Cahiers pédagogiques*, novembre, numéro spécial *Savoir, c'est pouvoir transférer?*, p. 9-10.
- Aubé, M., R. David et P. De La Chevrotière, (2004) « Le monde de Darwin » : un dispositif exploitant les TIC pour favoriser le transfert des apprentissages Dans A. Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 107-132.
- Audigier, F., (2000) Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique, dans Conseil de la coopération culturelle, *Projet Éducation à la citoyenneté démocratique*, [En ligne] Accès : http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_culturelle/education/E.C.D., récupéré le 6 février 2003.
- Auriac-Peyronnet, E. et A. Descamps, (2002) Affaire non classée! *Cahiers pédagogiques*, novembre, numéro spécial *Savoir, c'est pouvoir transférer?*, p. 24-26.
- Barnett, S. M. et S. J. Ceci, (2002) When and where do we apply what we learn ? A taxonomy for far transfer, *Psychological Bulletin*, vol. 28, n° 4, p.612-637.
- Barth, B.-M., (2004) Le transfert des connaissances: quels présupposés? Quelles implications pédagogiques ? Dans A. Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 269-283.
- Barton, K., (1994) *History is about people: elementary students' understanding of history*. Paper presented at the Annual Meeting of the College and University Faculty Assembly, NCSS, Phoenix, novembre, ED 384 564.

- Barton, K. et L. Levstick, (2004) *Teaching history for the common good*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Basque, J., (2004) Le transfert d'apprentissage : Qu'en disent les « contextualistes »? Dans A. Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 77-106.
- Bastien, C., (1997) *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*, Paris, Armand Collin.
- Bastien, C., (1987) *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*. Paris, Presses universitaires de France.
- Beaudouin, P., (2004) lors d'une entrevue à *Indicatif Présent* le 5 février. [En ligne] <http://www.radio-canada.ca/radio/indicatifpresent/chroniques/32501.shtml>, récupéré le 16 février 2004.
- Birzée, C., (2000) L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie, dans Conseil de la coopération culturelle, *Projet Éducation à la citoyenneté démocratique*, [En ligne] Accès : http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_culturelle/education/E.C.D. , récupéré le 6 février 2003.
- Booth, M., (1983) Students' historical thinking and the national history curriculum in England *Theory and Research in Social Education*, vol. 21, n° 2, p. 105-127.
- Booth, M., (1978) Children's inductive historical thought, *Teaching history*, n°21, p. 4-8.
- Bouhon, M. et C. Dambroise, (2002) Évaluer des compétences en classe d'histoire, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'Histoire de l'Université catholique de Louvain.
- Boutin, G., (1997) *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses de l'université du Québec.
- Bowen, F., R. Chouinard et M. Janosz, (2004) Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 30, n° 1, p. 49-70.
- Bracke, D., (1998) *Vers un modèle théorique du transfert. Le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Bransford, J. D. et D. L. Schwartz, (1999) Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications, *Review of research in education*, n° 24, p. 61-100.

- Brown, A. L., (1989) Analogical learning and transfer: What develops? Dans S. Vosniadou et A. Ortony, *Similarity and analogical reasoning*, New York, Cambridge University Press, p. 369-412.
- Brown, A. L. et M. J. Kane, (1988) Preschool children can learn to transfer: Learning to learn and learning from example, *Cognitive psychology*, n° 20, p. 493-523.
- Brophy, J. et T Good, (1974) *Teacher-student relationships : Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart, and Wilson.
- Brouillette, N., (2001) *Bonification, validation et expérimentation d'un modèle d'intervention en faveur du transfert des apprentissages auprès d'élèves à faible rendement scolaire en biologie*. Mémoire non-publié, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Brouillette, N. et A. Presseau, (2004) Expérimentation en contexte scolaire d'un modèle axé sur le transfert des apprentissages, Dans A. Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p.161-213.
- Campione, J., A. Shapiro et A. Brown, (1995) Forms of transfer in a community of learners : flexible learning and understanding Dans A. McKeough, J. Lupart et A. Marini, *Teaching for transfer*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cannel, C. F., L. Oksenberg et J.M. Converse, (1979) *Experiments in interviewing techniques*. Ann Arbor, MI: Institute for social research.
- Carraher, D. et A. Schliemann, (2002) The transfert dilemma, *The journal of the learning sciences*, vol. 11, n° 1, p. 1-24
- Cauchy, C., (2004) Triste record pour l'électorat canadien, *Le Devoir*, 30 juin, [En ligne] Accès : www.ledevoir.com/2004/06/30/58066.html récupéré le 25 février 2005.
- Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), (2003) *The civic mission of schools*, [en ligne] Accès : www.civicmissionofschoools.org/, récupéré le 20 mai 2004.
- Charland, J.-P., (2003) *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- Chen, Z. et D. Klarh, (1999) All other things being equal: acquisition and transfer of the control of variables strategy, *Child development*, vol. 70, p. 1098-1120.

- Chesnaux, J., (1996) *Habiter le temps*, Paris, Bayard Éditions.
- Clanet, J., (2005) Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 14, p.11-28
- Clot, Y., D. Faïta, G. Fernandez et L. Scheller, (2001) Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Éducation Permanente*, n° 146, p. 17-25.
- Citizenship Advisory Group, (1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, London, Qualifications and Curriculum Authority.
- Commission des programmes d'études, (2004), *Vers un élève citoyen*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conche, V. et L. Leparoux, (2002) En classe de découverte, *Cahiers pédagogiques*, novembre, numéro spécial *Savoir, c'est pouvoir transférer?*, p. 44-45.
- Conseil supérieur de l'éducation, (1998) *L'éducation à la citoyenneté*, Sainte-Foy, Gouvernement du Québec.
- Converse, J. M. et S. Presser, (1986) *Survey questions : handcrafting the standardized questionnaire*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Cooper, H., (1995) *History in the early years*, New York, Routledge.
- Cooper, H., (1991) *Young children thinking in history*, Thèse de doctorat inédite, Lancaster University.
- Cormier, S. M. et J. D. Hagman, (1987) *Transfer of learning: Contemporary research and applications*, San Diego, Academic Press.
- Cree, V. et C. Macaulay, (2000) *Transfer of learning in professional and vocational education*, Londres, Routledge.
- Daehler, M. W. et Z. Chen, (1993), Protagonist, theme, and goal object : effects of surface features on analogical transfer, *Cognitive Development*, vol. 8, p. 211-229.

- De Ketele, J.-M., (2001) Enseigner des compétences: repères, Dans J.-L. Jadoulle et M. Bouhon, *Développer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'histoire de l'université catholique de Louvain, p.13-22.
- Del'Guidice, J., (1996) *Évaluation-régulation et apprentissage de transferts. Construction de situations d'apprentissage à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
- Detterman, D., (1993) The case for persecution : transfer as a epiphenomenon, Dans D. Detterman et R. Sternberg, *Transfer on trial: intelligence, cognition, and instruction*, Norwood New Jersey, Ablex.
- Develay, M., (1996) Le transfert qui échappe aux modèles, Dans P. Meirieu, M. Develay (dir) *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*, Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, p. 20-22.
- Doly, A.-M., (2002) Métacognition et transfert des apprentissages à l'école *Les Cahiers pédagogiques Savoir, c'est pouvoir transférer?* [En ligne] Accès : www.cahiers-pedagogies.com/numeros/408/tran.html récupéré le 4 février 2005.
- Downey, M., (1994) *Writing to learn history in the intermediate grades – defining and assessing historical thinking: a technical report*. ED 376 513.
- Downey, M. et L. Levstik, (1991) Teaching and learning history, Dans J. P. Shaver ed. *Handbook of research on social studies teaching and learning*, New York, Mac Millan, p. 400-410.
- Drake, F., (2002) *Teaching historical thinking*, ED 467 383.
- Duchesne, R., (1996) « La crise économique au Québec. La création d'une situation-problème », *Traces*, vol 34, n° 3 p. 14-20.
- Eisner, E. W., (2003) Preparing for today and tomorrow, new needs, new curriculums, *Educational Leadership*, vol. 61, n° 4, p. 6-10.
- Engle, S. et A. Ochoa, (1988) *Education for democratic citizenship. Decision making in the social studies*, New York, Teachers college Press.
- Evans, R. W., (1988) Lessons from history : Teacher and student conception of the meaning of history, *Theory and research in social education*, vol. 16, n° 3, p.203-225.
- Febvre, L., (1995) *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Collin.

- Fischer, P., (1999) Analysing Anne Frank: a case study in the teaching of thinking skills, *Teaching history*, vol. 95, p. 24-31.
- Flick, L. B. et V.L. Dickinson, (1997) *Teacher intentions, teaching practice, and student perceptions of inquiry-oriented teaching*. Paper presented at the Annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Illinois, ED 407 254.
- Freire, P., (1983) *Education for critical consciousness*, New York, Soabury Press.
- Frenay, M., (2004) Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances Dans A. Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p.7-48.
- Frenay, M., (1994) *Apprentissage et transfert dans un contexte universitaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Frenay, M. et D. Bédard, (2004) Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 241-268.
- Frensch, P. et J. Funke, (1995) Definitions, traditions, and a general framework for understanding complex problem solving dans P. Frensch et J. Funke, *Complex problem solving. The european perspective*, Laurence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, p. 3-25.
- Fong, G. T., D. H. Krantz et R. E. Nisbett, (1986) The effects of statistical training on thinking about everyday problems, *Cognitive Psychology*, vol. 18, p.253-292.
- Foster, S., (1999) Can you empathicize with Neville Chamberlain? *The social studies*, vol 90, n° 7, p. 18-24.
- Fourez, G., (1999) Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes, *Forum-pédagogies*, mai, p. 26-31
- Gagnaire, P., (2002) Reconnaître les « bricoleurs »..., *Cahiers pédagogiques*, novembre, numéro spécial Savoir, c'est pouvoir transférer?, p. 27-28.
- Genelot, S. et F. Tupin, (2003) Dynamiques de classe et efficacité scolaire, *Les dossiers des sciences de l'éducation, De l'efficacité des pratiques enseignantes?* n° 10, p.109-130.

- Gick, M. L. et K. J. Holyoack, (1987) The cognitive basis knowledge transfer, dans S. M. Cormier et J. D. Hagman, *Transfer of learning, contemporary research and applications*, San Diego, Academic Press, p. 9-46.
- Gick, M. L. et K. J. Holyoak, (1980) Analogical problem solving, *Cognitive psychology*, vol. 12, p. 306-355.
- Giroux, D., (2001) Le transfert en contexte parascolaire des habiletés de coopération apprises en classe, Mémoire non publié, Université du Québec à Montréal.
- Giroux, S. et G. Tremblay, (2002) *Méthodologie des sciences humaines*, Montréal, ERPI.
- Goodman, J. et S. Adler, (1985) Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives, *Theory and research in social education*, vol. 13, n° 2 p. 1-20.
- Grand'Maison, J., (2003) *Questions interdites sur le Québec contemporain*, Montréal, Fides.
- Greene, J. C., V. J. Caracelli et W.F. Graham, (1989) Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, vol. 11, p. 255-274.
- Gross, R. E., (1977) The status of social studies in the public schools of the United States : facts and impressions of a national survey, *Social Education*, vol. 41, p.194-200.
- Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, (1996) *Se souvenir et devenir*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Gustavson, C. G., (1955) *A preface to history*, Toronto, McGraw-Hill Paperbacks.
- Hallam, R. N., (1978) An approach to learning history in primary schools, *Teaching history*, n° 21, p. 9-14.
- Haskell, R. E., (2001) *Transfer of learning. Cognition, instruction and reasoning*, New York, Academic Press.
- Hassani, M., (2004) Quelles réalités didactiques de la pensée historique dans l'enseignement secondaire au Maroc?, *Le cartable de Cléo*, n° 4, p.176-192.
- Heimberg, C., (2002) *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Paris, L'Harmattan.

- Herrnstein, R. J., R.S. Nickerson, M. de Sanchez et J. A. Swets, (1986) Teaching thinking skills, *American Psychologist*, vol. 41, n° 11, p. 1279-1289.
- Holt, T., (1995) *Thinking historically. Narrative, imagination and understanding*, New York, College entrance examination Board.
- Hopkins, G., (2005) Why teach current events? *Education world*, [en ligne] Accès : http://www.educationworld.com/a_curr/curr084.shtml, récupéré le 31 août 2007.
- Inhelder, B. et J. Piaget, (1962) *The growth of logical thinking*, New York, Basic Books.
- Jaccoud, M. et P. Mayer, (1997) L'observation en situation et la recherche qualitative, Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, A. Mayer et A. P. Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaétan Morin Éditeur, p. 211-249.
- Jacob, A., (2002) La participation démocratique, dans Association pour l'éducation interculturelle du Québec, *Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références*, Montréal, Ministère des relations avec les citoyens et immigration, p. 73-92.
- Jacob, A., (2002) La reconnaissance des identités : fondements du développement d'une société pluraliste, Dans Association pour l'éducation interculturelle du Québec, *Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références*, Montréal, Ministère des relations avec les citoyens et immigration, p. 55-70.
- Johnson, M., (1979) *L'histoire apprivoisée*, Montréal, Boréal Express.
- Johnson, M., (1978) Les élèves du secondaire face à l'actualité, *La revue des sciences de l'éducation*, vol. 2, n° 3, p. 177-199.
- Johnson, R. B. et A. J. Onwuegbuzie (2004) Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, vol. 33, n° 7, pp.14-26.
- Jonnaert, P., (2002) *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck.
- Jonnaert, P., (2002) Une notion tenace, *Cahiers pédagogiques*, novembre, numéro spécial *Savoir, c'est pouvoir transférer?*, p. 11-12.
- Joannert, P. et C. Vander Borgh, (1999) *Créer des conditions d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck Université.

- Jorro, A., (2000) *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Kaniel, S., (2001) Teaching for transfer from the learner's point of view, *Journal of Cognitive Education and psychology*, vol. 1, n° 3, p. 266-293.
- Kornhauser, A. et P.B. Sheatsley, (1977) L'élaboration des questionnaires et les techniques d'interview, Dans C. Selltiz, L. S. Wrightsman et S.W. Cook, *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Montréal, HRW, p. 532-563.
- Krathwohl, D. R., (1998) *Methods of educational and social science research : An intergrated approach*, New York, Addison Wesley Longman.
- Lafortune, L., (2002) Une pédagogie du projet, *Cahiers pédagogiques*, novembre, numéro spécial *Savoir, c'est pouvoir transférer?*, p. 35-36.
- Laïdi, Z., (1999) *La tyrannie de l'urgence*, Montréal, Fides.
- Laurin, S., (1998) La relation espace-temps dans la formation à l'univers social Dans J.-L. Klein et S. Laurin, *L'éducation géographique : Formation du citoyen et conscience territoriale*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 9-31
- Lazear, D., (1994) *Multiple intelligence approaches to assessment : solving the assessment conundrum*, Tucson, Zephyr Press.
- Lebel, C. et L. Bélair, (2004) Évaluer pour transformer, *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 1 p. 27-32.
- Le Boterf, G., (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Legendre, R., (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal.
- Lehman, D. R., R.O. Lempert et R. E. Nisbett, (1988) The effects of graduate training on reasoning. Formal discipline and thinking about everyday-life events, *American Psychologist*, vol. 43, n° 6, p. 431-442.
- Leinhardt, G., (1994) History: A time to be mindful, Dans G. Leinhardt, I. Beck et C. Stainton, *Teaching and learning in history*, New Jersey, Lawrence Erlbaum associates publishers, p. 209-255.
- Lenoir, Y., (2005) Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 14, p. 1-5.

- Lenoir, Y., (2000) *Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire : de l'illusion des sciences humaines au fantasme de l'univers social* Colloque Les nouveaux programmes scolaire au Québec : de l'intention initiale à la réalisation, Acfas, Montréal.
- Levstik, L. et K. Barton, (2001) *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Levstick, L. et K. Barton, (1996) 'They still use some of their past' : historical salience in elementary children's chronological thinking . *Journal of curriculum studies*. vol. 28, n°5, p. 531-576.
- Lobato, J., (2006) Alternative perspective on the transfert of learning : History, issues, and challenge for future research, *The Journal of the learning sciences*, vol. 15, n° 4, p. 431-449.
- Lobato, J., (2003) How design experiments can inform a rethinking of transfer and vice versa, *Educational researcher*, vol 32, n°1, pp. 17-20.
- Lobato, J. et D. Siebert, (2002) Quatitative reasoning in a reconceived view of transfer *Journal of Mathematical Behavior*, vol. 21 p. 87-116
- Lowenthal, D., (2000) Dilemmas and delights of learning history, dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives*, New York, New York University Press, p. 63-82.
- Maingain, A. , B. Dufour et G. Fourez, (2002) *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Marcel, J.-F., (2002) Les pratiques comme objet d'analyse, *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 135-170.
- Marini, A. et R. Genereux, (1995) The challenge of teaching for transfer, dans A. McKeough, J. Lupart et A. Marini, *Teaching for transfer : Fostering generalization in learning*, Mahwak, New Jersey, Lawrence Erlbaum associates publishers, p. 1-19.
- Martineau, R., (2001) *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, L'Harmattan.
- Martineau, R., (2002) L'histoire... mode d'emploi civique, Dans Association pour l'éducation interculturelle du Québec, *Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références*, Montréal, Ministère des relations avec les citoyens et immigration, p. 7-28.

- Martineau, R., (2000) La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen, dans R. Pallascio et L. Lafortune, *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 282-309.
- Martineau, R., (1991) La démocratie des maîtres, *Traces*, vol. 29, n° 1, p. 14-18.
- Martineau, R. et C. Déry, (2002) Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de *raisonnement historique*, *Le cartable de Cléo*, n° 2, p. 114-131.
- Martineau, R. et C. Laville, (1998) L'histoire : voie royale vers la citoyenneté?, *Vie Pédagogique*, n°103, p. 35-38.
- Marzouk, A., J. Kabano et P. Côté, (2000) *Éduquer à la citoyenneté à l'école. Guide pédagogique*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Maubant, P., Y. Lenoir, S. Routhier, A. A. Oliveira, V. Lisée et N. Hassani, (2005) L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol 14, p. 61-75.
- Mayer, R., (1998) Connecting narrative and historical thinking. A research based approach to teaching history. *Social Education*, vol 65, n° 2, p. 111-115.
- McAndrew, M. et C. Tessier, (1997) L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire québécois : situation actuelle et perspectives comparatives. *Études ethniques au Canada*, vol. 29, n° 2, p. 58-81.
- McKeown, M. G. et I.L. Beck, (1994) Making sense of accounts of history : Why young students don't and how they might, dans G. Leinhardt, I.L. Beck et C. Stainton, eds *Teaching and learning in history*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-26.
- Meirieu, P., (1996) Relecture d'une démarche et genèse d'un colloque, Dans P. Meirieu, M. Develay (dir) *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*, Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2.
- Mendelsohn, P., (1996) Le concept de transfert Dans P. Meirieu, M. Develay (dir) *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*, Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, p. 11-19.
- Merriam, S. B., (1998) *Case study research in education, a qualitative approach*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B. et A. M. Huberman, (2003) *Analyse des données qualitatives*, Paris De Boeck.

- Ministère de l'Éducation du Québec, (2001) *Programme de formation de l'école québécoise*.
- Munck, S. C., (2007) Using newspaper and news magazine to teach history, [En ligne] Accès : <http://ted.coe.wayne.edu/sse/findings/Munck.doc> récupéré le 31 août 2007.
- Nassif, P., (2003) L'empire de l'hystérie, *Technikart*, n° 72, mai, p. 69-72.
- National Center for history in the schools, (1994) *National standards for history for grades K-4*, University of California, Los Angeles.
- National Commission on Civic Renewal, (1998) *A nation of spectators: how civic disengagement weakens America and what we can do about it*, [En ligne] http://www.puaf.umd.edu/Affiliates/CivicRenewal/finalreport/table_of_content_sfinal_report.htm, récupéré le 29 octobre 2004.
- Nelson, L. et F. Drake, (2001) Civic intelligence and liberal intelligence in the history education of social studies teachers and students Dans John, J. Patrick et Robert S. Leming *Principles and practices of democracy in the education of social studies teachers : civic learning in teacher education*, ERIC Clearinghouse for social studies/social science education, p. 135-166
- Nichol, J., (1998) Thinking skills and children learning history, Dans R. Burden et W. Marion, *Thinking through the curriculum*, New York, Routledge, p. 28-46.
- Newman, I. et C.R. Benz, (1998) *Qualitative-quantitative research methodology : Exploring the interactive continuum*, Carbon dale, Illinois, Souther University Press.
- Oubrayrie, N., (1997) L'estime de soi, de l'enfant et de l'adolescent. L'échelle Toulonnaise d'Estime de Soi-E.T.E.S.- comme technique d'évaluation. *Pratiques psychologiques*, n° 2, p.39-53.
- Paillé, P. et A. Mucchielli, (2003) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Pambianchi, G., (2003) *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes*, Thèse non publiée Université du Québec à Montréal.
- Pammett, J. H. et L. LeDuc, (2003) *Pourquoi la participation décline aux élections fédérales canadiennes : un nouveau sondage des non-votant*, Étude commandée par Élections Canada. [En ligne] Accès : <http://www.elections.ca/loi/tur/tud/Decline.pdf> récupéré le 25 octobre 2004.

- Parker, W., (1990) Assessing citizenship, *Educational Leadership*, vol. 48, n° 3, p. 17-22.
- Parker, W. et J. Jarolimek, (1999) The causes of the Titanic tragedy : a scientific inquiry, *Social studies in elementary education*, 10^e éd. New York.
- Patrick, J. et T. Vontz, (2001) Components of education for democratic citizenship in the preparation of social studies teachers, dans J. Patrick et R. Leming, *Principles and practices of democracy in the education of social studies teachers*, ERIC Claeringhouse for social studies/social sciences, 2001, p. 46-70.
- Patton, M., (1980) *Qualitative evaluation methods*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Pea, R., (1987) Socializing the transfer problem, *International Journal of educational research*, vol. 11, p. 639-663.
- Péladeau, N., J. Forget et F. Gravel, (2005) Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p.187-209.
- Perkins, D. N. et G. Salomon, (1989) Are cognitive skills context-bound?, *Educational Researcher*, vol 18, n° 1, p. 16-25.
- Perraton, C., (2004) Du cinéma à la ville : Disney, maître des lieux. *Cahiers du Gerse*, n° 6, p. 20-21. [En ligne] Accès : www.er.uqam.ca/nobel/gerse/numero_6_02.html, récupéré le 10 janvier 2005.
- Perrenoud, P., (2000) D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances? Dans J. Dolz et E Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck université.
- Pinard, R., P. Potvin et R. Rousseau (2004) Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation, *Recherches qualitatives*, vol 24, pp. 58-80.
- Presseau, A., (2002) Des compétences professionnelles pour favoriser le transfert chez les élèves en difficulté d'apprentissage, *La revue de l'AQEFLS*, vol. 24, n°1, p. 52-63.
- Presseau, A. avec la collaboration de N. Brouillette, (2002) Des compétences professionnelles pour favoriser le transfert chez les élèves en difficulté d'apprentissage, *La revue de l'AQEFLS*, vol. 24 n°1, p.52-63.

- Presseau, A., (1998) *Le transfert de connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire : le rôle des interventions et des interactions sociales*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Presseau, A. et S. Martineau, (2004) Les savoirs professionnels et les pratiques pédagogiques axées sur le transfert des apprentissages : mise en discours et expériences d'enseignants qui interviennent auprès de jeunes en difficultés Dans A. Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 215-240.
- Presseau, A., S. Martineau, C. Bergevin et J-F Dragon, (2006) *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaire de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*, Rapport de recherche inédit soumis au FQRSC.
- Provost, C., (2006) *L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire : étude des procédés de formation de l'identité collective*, Mémoire non publié, Université du Québec à Montréal.
- Pugh, K. J. et D. A. Bergin, (2005) The effect of schooling on students' out-of-school experience, *Educational Researcher*, vol 34, n° 9, p. 15-23.
- Rey, B., (1998) *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF Éditeur.
- Rifkin, J., (2000) *L'âge de l'accès. Survivre à l'hypercapitalisme*, Paris, Éditions de la Découverte.
- Rogiers, X., (2001) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2^e éd.
- Rulon, P. R. et D.C. Lubick, (1982) The status of history in American independent secondary schools: A survey, *The history teacher*, vol.15, p. 243-254.
- Samson, G., (2003) *Le transfert de connaissances entre les mathématiques et les sciences. Une étude exploratoire auprès d'élèves de 4^e secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Samson, G., (2002) Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement? *Les Cahiers pédagogiques Savoir, c'est pouvoir transférer?* [En ligne] Accès : www.cahiers-pedagogies.com/numeros/408/tran.html récupéré le 4 février 2005
- Saye, J. et T. Brush, (2004) Scaffolding problem-based teaching in a traditional social studies classroom, *Theory and research in social education*, vol 32, n° 3, p. 349-378.

- Savoie-Zajc, L., (2003) L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sillery, Presses de l'Université du Québec, p. 293-316.
- Scallon, G., (2004) L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, vol 18, n° 1, p. 14-20.
- Seixas, P., (1993) The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: the case of history *American Educational Research journal*, vol. 30, n°2, p. 305-324.
- Selltiz, C., L. S. Wrightsman et S. W. Cook, (1977) *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Montréal, HRW.
- Smith, D.C., H. S. Alderman, P. Nelson, L. Taylor et V. Phares, (1987) Student's perception of control at school and problem behavior and attitudes, *Journal of school psychology*, vol 25, n° 2, p. 167-176.
- Stearns, P., (1993) *Meaning over memory : Recasting the teaching of culture and history*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Stoskopf, A. (2001) Reviving Clio. Inspired history teaching and learning (without high-stakes tests), *Phi Delta Kappan*, vol 82, n° 1.
- Streich, G. W., (2000) Mass media, citizenship, and democracy: Revitalizing deliberation?, dans D. Schultz (ed), (2000) *It's show time! Media, politics and popular culture*, New York, Peter Lang, p. 51-71.
- Tardif, J., (2004) Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement (1^{ère} partie) *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 1, p.21-26.
- Tardif, J., (2002) Faut-il réactualiser le concept?, *Cahiers pédagogiques*, novembre, numéro spécial *Savoir, c'est pouvoir transférer?*, p. 13-14.
- Tardif, J., (1999) *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, J., (1996) L'entrée par la question de la formation des enseignants : le transfert des compétences à travers la formation de professionnels, Dans P. Meirieu, M. Develay (dir) *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*, Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, p. 31-45.
- Tardif, J., (1992) *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions logiques.

- Tardif, J. et P. Meirieu, (1996) Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances, *Vie pédagogique*, n° 98, p. 4-7.
- Taylor, L., H. Alderman et N. Kaser-Boyd (1984) « Perspectives of children regarding their participation » *Psychoeducational decisions, professional psychology : Research and practice*, vol. 15, n° 4, p. 882-894.
- Teddlie, C. et A. Tashakkori, (2004) Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences, Dans C. Teddlie et A. Tashakkori (dir.) *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*, Thousands Oaks, Sage Publications, p. 3-50.
- Tessier, C. et M. McAndrew, (2001) Citoyenneté en milieu scolaire et conseils étudiants : une étude exploratoire dans quatre écoles montréalaises, dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao, *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 187-200.
- Thompson, D. (1984) Understanding the past : procedure and content, Dans A.K. Dickinson, P. J. Lee et P. J. Rogers, (dir.) *Learning history*, London, Heinemann Educational Books, p. 168-186.
- Toupin, (1995) *De la formation au métier: savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris, ESF Editeur.
- Tressol, J.-F., (2002) Entre concept flou et présupposé opératoire, *Cahiers pédagogiques*, novembre, numéro spécial Savoir, c'est pouvoir transférer ?, p. 8.
- Tuomi-Grohn, T. et Y. Engestrom, (2003) *Between school and work : new perspectives on transfer and boundary crossing*, Amsterdam, Pergamon.
- Turcotte, S., (2005) *L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique : analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire*. Thèse non publiée, Université du Québec à Montréal.
- Van Hover, S. et E. Yeager, (2005) "I want to use my subject matter to...": *The role of purpose in one secondary U.S. history teacher's instructional decision-making*. AERA, Montréal.
- VanSledright, B. A. et C. Kelly, (1998) Reading American history : The influence of multiple sources on six fifth graders, *The Elementary school journal*, vol. 98, n° 3, p. 239-265.
- Voss, J., (1987) Learning and transfert in subject-matter learning: a problem-solving model, *International journal of educational research*, vol. 11, p. 607-622.

- Waub, P., (2002) *De l'école bonne à tout faire à l'éducation à la citoyenneté interculturelle*, communication donnée à l'UQAM dans le cadre d'un atelier conférence « Éducation à la citoyenneté », le 8 novembre.
- Wellman, E., (2002) *Toward a discipline based reflective thinking process for K-12 students and teachers through on-line discourse and action research*, ED 477 107.
- Wineburg, S., (2007) propos tenus dans le cadre d'un entretien avec Andrew Beker rapporté dans un article publié le 18 mars 2007. [En ligne] Accès : <http://ed.stanford.edu/suse/faculty/displayFacultyNews.php?tablename=notify1&id=507> récupéré le 1^{er} septembre 2007.
- Wineburg, S., (1999) Historical thinking and other unnatural acts, *Phi Delta Kappan*, vol. 80, n°7, mars, p. 488-498.
- Wineburg, S., (1991) Historical problem solving : a study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence, *Journal of educational psychology*, 83, mars, p. 73-87.
- Yeager, E. A. et O. L. Davis, (1995) Between campus and classroom: secondary student-teacher' thinking about historical texts, *Journal of research and development in education*, vol. 29, n°1, p. 1-8.
- Yeager, E. et E. Wilson, (1997) Teaching historical thinking in the social studies methods course: A case Study, *The social studies*, vol. 88, n° 3, p. 121-126.
- Yin, R. K., (1994) *Case study research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Zaccaria, M., (1978) The development of historical thinking : implications for the teaching of history, *The History teacher*, vol. 11, n° 3, p. 323-340.

LISTE DES APPENDICES

APPENDICE A	Évaluation de la facilité des tâches
APPENDICE B	Protocole d'entrevue en personne avec les élèves
APPENDICE C	Entretien d'évaluation d'un MPIH hors classe avec l'élève
APPENDICE D	Lettre de consentement destinée aux parents
APPENDICE E	Questionnaire aux élèves
APPENDICE F	Protocole d'entrevue avec l'enseignant
APPENDICE G	Identification des élèves pour les TS/TC
APPENDICE H	Codification et extraits de <i>verbatim</i> du sujet 112, un transféreur
APPENDICE I	Extraits codes de <i>verbatim</i> pour le sujet 227
APPENDICE J	Extraits codes de <i>verbatim</i> pour le sujet 157

APPENDICE A

ÉVALUATION DE LA FACILITÉ DES TÂCHES

Indiquer pour chacune de ces questions le degré de facilité pour vos élèves

1= facile pour tous

2= facile pour certains, difficile pour d'autres

3= difficile pour tous

QUESTION	DEGRÉ DE FACILITÉ
<p>1- Est-ce que tu penses que les grèves et les syndicats ça sert à quelque chose? Pourquoi dis-tu cela? <i>Est-ce que ça existait avant les syndicats?</i></p>	
<p>2- À chaque printemps il y a des fleuves et des rivières qui débordent. Résultats il arrive que des gens doivent quitter leur maison pour un certain temps et quand ils reviennent ils doivent réparer ou reconstruire. Malgré cela, ils continuent d'habiter sur le bord d'un cours d'eau. Pourquoi crois-tu que les gens choisissent d'habiter près d'un cours d'eau? <i>Est-ce que les gens ont toujours voulu habiter près d'un cours d'eau?</i></p>	
<p>A- Crois-tu que cela soit une bonne chose qu'on veuille construire de nouvelles centrales hydroélectriques au Québec? Pourquoi dis-tu cela? <i>Est-ce la première fois qu'on souhaite construire des barrages?</i></p>	
<p>B- Actuellement il faut avoir 18 ans pour voter. Certaines personnes aimeraient changer cette règle et permettre aux jeunes de 16 ans de voter. Crois-tu qu'on devrait accorder le droit de vote aux jeunes de 16 ans? Pourquoi penses-tu cela? <i>Est-ce que les personnes de 18 ans et plus ont toujours eu le droit de vote?</i></p>	
<p>3- Selon toi, la ville que tu habites est-elle une ville française ou une ville anglaise. Pourquoi dis-tu cela? Que dirais-tu à ceux qui pensent le contraire pour les convaincre de se rallier à ton point de vue?</p>	
<p>4- Pourquoi crois-tu qu'il y a des cours sur la religion catholique à l'école de nos jours? <i>Est-ce que la religion catholique a toujours été enseignée à l'école?</i></p>	
<p>C- Au Québec, le système des soins de santé est public, c'est-à-dire que tous les citoyens y contribuent afin que les malades puissent se faire soigner. Mais les listes d'attente sont longues et certains souhaiteraient avoir un service de santé privé, c'est-à-dire dans lequel les malades payent à chaque fois pour se faire soigner. Quel système souhaites-tu pour l'avenir, un système privé ou public? Pourquoi dis-tu cela? <i>Est-ce la première fois qu'on souhaite changer notre système de santé?</i> Que dirais-tu à ceux qui souhaitent le contraire pour les convaincre de se rallier à ton point de vue?</p>	

QUESTION	DEGRÉ DE FACILITÉ
<p>D- Les pays c'est comme les amis parfois ça se chicane. Le Canada et les États-Unis viennent de régler une chicane qui durait depuis quelques années à propos de la vente du bois pour la construction des maisons. Le gouvernement se réjouit de cette entente! Pourquoi crois-tu que le gouvernement est content? <i>Est-ce que tu crois que tout le monde se réjouit de la signature de cette entente?</i> Est-ce que le commerce du bois est si important pour l'économie au Québec?</p>	
<p>5- Est-ce que les professions et les métiers que les gens pratiquent aujourd'hui sont semblables ou différents de ceux que les gens pratiquaient autrefois? Pourquoi est-ce pareil? <i>Comment se fait-il que les métiers restent les mêmes?</i> OU Pourquoi est-ce différent? <i>Comment se fait-il que les métiers aient changé?</i></p>	
<p>E- Est-ce que tu crois que le monde du travail, les métiers vont avoir beaucoup changé quand tu vas être plus grand et que tu devras travailler? Pourquoi penses-tu cela? Qu'est-ce qui pourrait faire en sorte que le marché du travail change?</p>	
<p>6- Selon toi qui est le personnage qui a été le plus important dans l'histoire du Québec et du Canada? Pourquoi cette personne? <i>Qu'est-ce que cette personne a fait pour avoir cette importance à tes yeux?</i></p>	
<p>F- Si tu pouvais devenir une personne importante qui a fait des choses pour développer la société québécoise ou canadienne (vivante ou non), qui deviendrais-tu et pourquoi?</p>	
<p>7- Si tu étais une femme et que tu pouvais choisir de vivre au Québec à l'époque de ton choix, quelle époque choisirais-tu? Pourquoi cette époque et pas une autre? <i>Est-ce qu'une femme aurait vécu différemment à une autre époque?</i> <i>Pourquoi sa vie change-t-elle d'une époque à l'autre?</i></p>	
<p>G- Crois-tu qu'il est plus facile de vivre au Québec aujourd'hui ou que c'était plus facile avant? Pourquoi penses-tu cela? <i>Pourquoi la vie change-t-elle d'une époque à l'autre?</i></p>	
<p>8- « Il faut interdire le cinéma, la radio, les spectacles et le théâtre parce que ce sont des dangers pour l'esprit des adultes et des enfants » Que penses-tu de cette affirmation? <i>D'après-toi qui a pu dire cela?</i></p>	
<p>H- « Il faut obliger les élèves dans les écoles à chanter l'hymne national tous les matins à l'école » Que penses-tu de cette affirmation? <i>D'après-toi, qui a pu dire cela?</i></p>	

1= facile pour tous

2= facile pour certains, difficile pour d'autres

3= difficile pour tous

APPENDICE B

PROTOCOLE D'ENTREVUE EN PERSONNE AVEC LES ÉLÈVES

Présentation

Chantal Déry, étudiante au doctorat
UQÀM

Objectif de notre rencontre

Te poser quatre questions pour savoir ce que **tu penses** et **connaître ta vision des choses** par rapport à différentes questions d'actualité ou à propos du Québec. L'entrevue devrait durer environ 10 minutes.

Confidentialité

Jamais ton nom, celui de ton professeur, de ton école, ou tout autre détail permettant de t'identifier ne sera donné.

Autorisation pour l'enregistrement

Enregistrement pour fin de la recherche seulement.

Identification

Date et heure de l'entrevue : _____

Nom : _____

Date de naissance : _____

Dans la classe de _____ toute l'année? OUI

NON depuis combien de

temps

1- Alors (ici dire le nom)_____ je vais commencer avec une première question :

Selon toi, à quelle époque était-il le plus facile de vivre au Québec?

Qu'est-ce qui t'amène à penser cela?

Répétition ou carton

J'ai une deuxième question

2- Selon toi, comment se fait-il qu'on enseigne la religion catholique à l'école même si de plus en plus d'élèves pratiquent d'autres religions?

Sous-question : Est-ce que ça fait longtemps que la religion catholique est enseignée à l'école?

Répétition ou carton

3- Pour la 3^e question je vais te lire l'extrait d'un discours prononcé par Henri Bourassa, un député, au début du 20^e siècle à propos du droit de vote des femmes : « Selon les lois naturelles et les lois de Dieu, le rôle des femmes est de s'occuper des enfants et de la maison. Seulement les hommes peuvent s'occuper de la politique et voter. On ne devrait pas permettre aux femmes de voter puisqu'elles ont un statut de mineur (comme les enfants). Elles n'ont pas les capacités requises pour participer à la vie politique ».

Es-tu d'accord avec cet avis?

Qu'est-ce qui t'amène à penser cela?

Sous-question : Crois-tu qu'en 1917 beaucoup d'autres pensaient comme Henri Bourassa?

Répétition ou carton

4- Finalement j'ai une dernière question

Pourquoi chaque habitant du Québec a-t-il une carte d'assurance-maladie?

Est-ce utile d'avoir une carte d'assurance-maladie?

Sous-question : *Si tu avais vécu au Québec il y a 100 ans, est-ce que tu aurais eu une carte d'assurance-maladie?*

Répétition ou carton

Voilà, maintenant j'ai terminé de poser mes quatre questions principales pour conclure j'ai deux dernières questions :

Est-ce que tu as trouvé ça difficile ou facile de répondre à mes questions?

Qu'est-ce qui fait que tu as trouvé ça facile ou difficile?

Merci beaucoup!

APPENDICE C

ENTRETIEN D'ÉVALUATION D'UN MPH HORS CLASSE AVEC L'ÉLÈVE

Préambule

Bonjour Est-ce que je pourrais parler à : _____
(nom du parent qui a signé la lettre de consentement)

Bonjour, Je me présente Chantal Déry, étudiante au doctorat à l'UQÀM. Il y a quelques temps vous avez signé une lettre de consentement m'autorisant à poser quelques questions à votre

_____ (fils ou fille + le nom) concernant l'interprétation de l'actualité que les 8-12 ans ont.

Est-ce qu'il/elle est au courant qu'il /qu'elle va recevoir un appel pour un sondage?

OUI

NON

Avez-vous mentionné à votre enfant que c'était pour voir ce qu'il retient de ses cours d'histoire à l'école?

OUI

NON

Vous aviez demandé que j'appelle à ce moment-ci de la semaine, est-ce que _____ est disponible pour répondre aux quelques questions du sondage maintenant?

Si oui, Est-ce que je pourrais lui parler svp. Vous n'avez qu'à lui dire que c'est pour répondre à un sondage sur l'actualité et les jeunes. Merci.	Si non, À quel moment serait-il préférable que je rappelle?
--	--

Introduction avec l'élève

Bonjour, tu as été choisi afin de répondre à un sondage téléphonique sur la perception des questions d'actualité qu'ont les jeunes de 8-12 ans. Ce sondage prendra au plus 15 minutes de ton temps.

Souhaites-tu y participer?

OUI

NON

Si oui, poursuivre l'entretien avec la section 1.	Si non, clore l'entrevue avec la formule suivante : C'est parfait je te remercie, bonne fin de journée.
---	---

Section 1 – Identification

1. Quel âge as-tu? _____
2. Quelle école fréquentes-tu? _____ En quelle année? _____
3. Simple idée que l'on se comprenne bien, j'aimerais savoir si tu peux me dire en quelques mots ce que c'est pour toi une question d'actualité?

Si l'élève ne fournit pas sa propre définition lui donner la suivante : *Une nouvelle dont on parle à la télévision, la radio, dans les journaux ou sur Internet. Par exemple, l'élection d'un nouveau premier ministre.*

Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant très grand ou souvent,

4. Quel est ton intérêt pour les questions d'actualité?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Est-ce que tu écoutes les nouvelles à la télévision :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Est-ce que tu lis le journal à la maison :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Est-ce que tu lis le journal à l'école :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Section 2 - Questions cibles (et sous-questions pour tenter de provoquer le transfert d'un MPH)

1- Si tu étais une femme et que tu pouvais choisir de vivre au Québec à l'époque de ton choix, quelle époque choisirais-tu?

Qu'est-ce qui t'amène à faire ce choix?

2- Selon toi, comment ça se fait que ce soit le français et l'anglais que tu apprennes à l'école même si de plus en plus d'élèves parlent d'autres langues?

Est-ce que ça fait longtemps que le français et l'anglais sont enseignés à l'école?

3- Voici ce qu'on pouvait lire il y a peu de temps dans un journal. « Plusieurs personnes disent que si les jeunes sont assez responsables à 16 ans pour conduire une voiture et pour travailler, ils devraient aussi pouvoir voter. »

Es-tu d'accord avec cet avis?

Qu'est-ce qui t'amène à penser cela?

Est-ce que les personnes de 18 ans et plus ont toujours pu voter?

Est-ce que tu sais ce que c'est un parlement?

Si l'élève l'ignore lui fournir la définition suivante : *un parlement c'est le lieu où les députés se rassemblent pour discuter et prendre des décisions en votant des lois.*

4- Comment expliques-tu que nous ayons un parlement à Ottawa et un autre à Québec?

Est-ce utile d'avoir deux parlements?

Est-ce qu'il y a toujours eu deux parlements?

Section 3 – Les liens faits par les élèves

1. À quoi t'a fait penser chacune des questions :

Questions	Évocation chez l'élève
1- Celle sur la vie des femmes autrefois...	
2- Celle sur l'enseignement du français et de l'anglais...	
3- Celle sur le droit de vote à 16 ans...	
4- Celle sur les parlements...	

2. Peux-tu me dire ce qui t'a aidé pour répondre aux questions du sondage?

3. D'où ça te vient? (Ici reprendre les sources d'information énuméré en 2) _____

(Laisser l'élève répondre spontanément puis lui proposer l'énumération suivante :
Pour chacune de ces sources d'information dis-moi, en utilisant une échelle de 1 à 10, 10 voulant dire que ça t'a beaucoup aidé, le degré d'aide de chacun :

A- Parents et famille

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

B- Amis

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

C- Participation à des activités faites en dehors de la classe (visite dans les musées, voyage, lecture personnelle, etc.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

D- Activités faites en classe

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En classe est-ce qu'il y a des choses que ton enseignant ou ton enseignante fait et qui t'ont aidé à répondre à ces questions (Par exemple as-tu vu des films, lu des textes, fait un projet spécial)?

Note : ne pas oublier de demander des détails. Par exemple : « Peux-tu m'expliquer un peu plus? »
ou « Peux-tu me donner un exemple de ce que tu as fait? »

Section 4 – Les liens avec les dimensions de la pratique en classe

Pour terminer j'aimerais te poser 9 questions et pour chacune j'aimerais que tu me dises sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus fort, si ton enseignant fait cela en classe.

Métacognition

- 1- Est-ce que ton enseignant te demande d'expliquer à voie haute la démarche que tu utilises pour faire une tâche?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Indexation des connaissances

- 2- Est-ce que ton enseignant te montre plusieurs manières de faire une même tâche?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Tâche organisatrice

- 3- Est-ce que ton enseignant te présente des problèmes que tu dois résoudre?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Travail avec les documents

- 4- Est-ce qu'en univers social ton enseignant te présente des documents qui ne sont pas dans ton manuel?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Perspective temporelle

- 5- Est-ce que ton enseignant te demande de trouver des différences, des changements, entre une époque et une autre?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Histoire-problème

- 6- Est-ce que ton enseignant te demande de bien expliquer tes réponses quand tu fais de l'univers social?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Tâche significative

- 7- Est-ce que ton enseignant t'aide à faire des liens entre ce qu'il t'enseigne et la vie de tous les jours?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

L'histoire comme construit

- 8- Est-ce qu'en univers social ton enseignant te dit qu'il y a plusieurs versions différentes de l'histoire?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Modélisation

- 9- Est-ce que ton enseignant te dit quels indices il utilise pour savoir comment résoudre un problème en faisant des liens avec d'autres problèmes semblables déjà fait en classe?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

C'est ce qui termine le sondage. Je te remercie beaucoup de ta collaboration.

APPENDICE D

LETTRE DE CONSENTEMENT DESTINÉE AUX PARENTS

Objet : Recherche doctorale sur le transfert des acquis en histoire dans la vie quotidienne : phase 2

Madame, Monsieur,

Il y a quelques semaines, vous avez accepté que votre enfant réponde à un questionnaire dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur l'utilisation des apprentissages faits en histoire dans le contexte hors classe. Dans la lettre accompagnant le formulaire de consentement, il était mentionné que certains élèves seraient sélectionnés pour participer à la deuxième phase de cette recherche. C'est le cas pour votre enfant.

Cette deuxième phase se compose de deux courtes entrevues, d'au plus 15 minutes chacune, dans lesquelles votre enfant sera invité à répondre à quelques questions de nature historique.

Une première entrevue se déroulera à l'école afin de vérifier de quelle manière votre enfant a intégré les contenus en histoire vus en classe. Cette entrevue sera enregistrée (audio).

Une deuxième entrevue, téléphonique cette fois, se déroulera alors que votre enfant sera à la maison. À ce moment, il s'agira de voir ce que votre enfant retient de son cours d'histoire une fois qu'il n'est plus à l'école. C'est sous le couvert d'un sondage téléphonique sur l'interprétation que les 8-12 ans font de l'actualité que votre enfant sera interrogé.

Il est primordial que votre enfant ne sache pas que ce sondage a pour but de vérifier ce qu'il a retenu de ses apprentissages à l'école. Vous ne devez donc pas l'informer du véritable but de ce sondage.

Cette deuxième entrevue aura lieu entre le 23 mai et le 9 juin 2006, au moment que vous jugerez le plus opportun. Je vous invite à remplir la feuille ci-jointe pour m'indiquer, si vous acceptez ou non que votre enfant participe à cette recherche, et le moment idéal pour joindre votre enfant à la maison.

Finalement, soyez assuré que les enregistrements ne serviront qu'à des fins de recherche et que la confidentialité des données recueillies sera préservée. À aucun moment, le nom de votre enfant ou de l'école qu'il fréquente ne sera divulgué. De plus, la participation à ces entrevues ne nuira aucunement aux résultats académiques de votre enfant.

Prenez aussi note qu'il vous sera toujours possible de retirer votre enfant de la recherche si vous ne désirez plus qu'il y participe. Par ailleurs, dans la mesure où vous donnez votre consentement, votre enfant aura lui aussi le choix de participer ou non à chacune des deux entrevues.

Je vous remercie sincèrement de l'intérêt que vous portez à cette étude. Si vous souhaitez obtenir des informations supplémentaires, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Veillez agréer, cher parent, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Chantal Déry
Téléphone : 450-622-0652
Doctorante en éducation, UQÀM

Lettre à remettre à l'enseignant ou l'enseignante de votre enfant

J'accepte que mon enfant _____ participe aux deux entrevues individuelles, telles que décrites dans la lettre qui accompagne cette demande de consentement.

Je refuse que mon enfant _____ participe aux deux entrevues individuelles, telles que décrites dans la lettre qui accompagne cette demande de consentement.

Signature : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Afin de minimiser le dérangement dans votre vie familiale, veuillez s'il vous plait **encercler les meilleurs moments** pour joindre votre enfant à la maison lors de l'entrevue téléphonique.

Jour	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
Heure	15 h à 16 h 30	9 h 30 à 12 h				
	16 h 30 à 18 h	12 h à 16 h				
	18 h à 19 h 30					

Téléphone à la maison : _____
 C'est à ce numéro que j'appellerai pour joindre votre enfant lors du sondage.
 L'appel se fera entre le 23 mai et le 9 juin 2006.

Merci de votre collaboration.

Pour toute information supplémentaire, n'hésitez pas à communiquer avec moi :

Chantal Déry
 Téléphone : 450-622-0652
 Courriel : deryc@aei.ca

APPENDICE E

QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES

Nom : _____

Classe: _____

École : _____

Date : _____

Présentation

1. Les questions posées dans ce questionnaire se rapportent à ce qui se passe dans votre classe depuis le début de l'année scolaire.
2. Il est important de répondre à toutes les questions.
3. Pour répondre aux questions, vous devez encercler le chiffre qui correspond à votre choix. Voici un exemple :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
A-Notre professeur nous donne des devoirs à faire à la maison.	5	4	3	2	1

4. Vos réponses serviront pour une recherche et demeureront confidentielles.
5. Il n'y a **pas de bonnes ou de mauvaise réponses** aux questions. L'important c'est de répondre en fonction de ce que vous pensez.

MERCİ

Chantal Déry
Université du Québec à Montréal

PREMIÈRE PARTIE

Les énoncés suivants décrivent soit des gestes que votre professeur a pu poser en classe ou des choses qu'il vous a demandé de faire depuis le début de l'année scolaire **dans l'ensemble des matières.**

Après avoir lu chaque énoncé attentivement, indiquez si ces gestes se sont produits : très souvent (5), souvent (4), parfois (3), rarement (2) ou jamais (1).

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
1- En classe nous réalisons des projets.	5	4	3	2	1
2- Quand nous commençons une nouvelle période dans une matière, notre professeur nous rappelle ce que nous avons vu la fois dernière.	5	4	3	2	1
3- En classe, notre professeur nous dit qu'il est plus important d'apprendre par cœur que de comprendre.	5	4	3	2	1
4- Notre professeur nous montre différentes façons de faire une même tâche.	5	4	3	2	1
5- Notre professeur nous dit comment cela se passe dans sa tête quand il doit faire une tâche comme celle qu'il nous demande de faire.	5	4	3	2	1
6- Lorsque nous faisons un travail individuel ou en équipe, notre professeur nous demande d'expliquer ce que nous sommes en train de faire.	5	4	3	2	1
7- Notre professeur se sert des choses que nous lui rapportons sur ce que nous vivons pour introduire la matière en classe.	5	4	3	2	1
8- En classe, notre professeur nous présente une situation-problème et notre travail c'est de trouver une solution pour la résoudre.	5	4	3	2	1
9- En classe, nous faisons des remue-méninges ou des brassages d'idées à propos des thèmes que nous abordons.	5	4	3	2	1
10- Quand nous venons d'apprendre une nouvelle habileté, notre professeur nous montre tout ce que nous pouvons faire avec elle.	5	4	3	2	1
11- Nous faisons des réseaux conceptuels, des cartes d'explorations ou des schémas intégrateurs avec notre professeur.	5	4	3	2	1
12- En classe, nous faisons des exercices répétitifs.	5	4	3	2	1
13- Notre professeur nous montre comment une notion que l'on vient d'étudier pourrait nous servir à nouveau dans une autre situation.	5	4	3	2	1

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
14-En classe il y a une bonne réponse pour chaque tâche et notre professeur nous montre la seule façon d'y arriver.	5	4	3	2	1
15- En classe nous comparons deux tâches entre elles pour savoir si ce que nous venons d'apprendre pour l'une peut s'appliquer pour l'autre.	5	4	3	2	1
16-Lorsque nous avons une tâche à réaliser notre professeur nous laisse trouver seuls la façon de la faire.	5	4	3	2	1
17- Face à une tâche, notre professeur nous montre comment nous pouvons utiliser différentes méthodes pour arriver au même résultat.	5	4	3	2	1
18- Notre professeur nous demande de discuter avec d'autres élèves de notre façon de travailler ou de faire une tâche.	5	4	3	2	1
19- En classe, nous apprenons en faisant des tâches comme celles qu'il peut nous arriver de faire dans la vie de tous les jours. Par exemple nous calculons les taxes à payer sur un objet en mathématiques ou nous écrivons une lettre en français.	5	4	3	2	1
20- Pour nous expliquer comment réaliser une nouvelle tâche, notre professeur nous montre comment nous pouvons utiliser ce que nous connaissons déjà.	5	4	3	2	1
21-Quand nous faisons du travail d'équipe, notre professeur nous demande de nous diviser le travail pour être plus efficaces.	5	4	3	2	1

DEUXIÈME PARTIE

Les énoncés suivants décrivent soit des gestes que votre professeur a pu poser en classe ou des choses qu'il vous a demandé de faire depuis le début de l'année scolaire **dans les périodes consacrées à l'univers social**.

Lors des périodes en univers social...	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
22- ... nous lisons seulement les textes de notre manuel car nous allons y trouver toutes les informations dont nous avons besoin.	5	4	3	2	1
23- ... notre professeur nous dit que nous étudions les réalités du passé pour apprendre à mieux raisonner dans le présent.	5	4	3	2	1
24- ... notre professeur nous dit qu'il y a plusieurs interprétations des réalités passées en histoire. Par exemple les Amérindiens n'interprètent pas la signature des traités de la même façon que les Blancs.	5	4	3	2	1
25- ... notre professeur nous dit que ce qui est écrit dans notre manuel est la vérité.	5	4	3	2	1
26- ... notre professeur nous fournit des documents qui ne sont pas dans notre manuel pour nous aider à trouver de l'information.	5	4	3	2	1
27- ... notre professeur nous demande de faire des liens entre le passé et le présent.	5	4	3	2	1
28- ... notre professeur nous demande de justifier nos réponses, de trouver des arguments pour expliquer notre position.	5	4	3	2	1
29- ... notre professeur nous enseigne comment savoir si un texte contient des informations utiles pour la recherche que nous avons à faire.	5	4	3	2	1
30- Dans nos évaluations en univers social, nous devons répondre à des questions de style « Génies en herbe ». Par exemple : « Qui est René Lévesque ? En quelle année la fédération canadienne a-t-elle vu le jour ? »	5	4	3	2	1
31- ... notre professeur nous montre comment certains éléments du passé sont encore visibles dans la société aujourd'hui.	5	4	3	2	1
32- ... notre professeur nous demande de comparer des documents entre eux.	5	4	3	2	1
33- ... nous devons mémoriser les causes et les conséquences des événements ou des changements enseignés par notre professeur.	5	4	3	2	1

Lors des périodes en univers social...	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
34- ...notre professeur se sert de ce qui se produit dans l'actualité pour introduire un thème à l'étude. Par exemple il profite du fait qu'il y ait une grève pour parler de l'histoire des syndicats.	5	4	3	2	1
35- ...notre professeur nous demande de présenter notre interprétation d'une réalité passée.	5	4	3	2	1
36- ... lorsque nous consultons des textes, notre professeur nous demande de regarder qui a écrit le texte et à quelle date il a été écrit.	5	4	3	2	1
37- ...nous devons trouver des ressemblances entre la vie que nous menons en 2006 et celle que les habitants du Québec vivaient il y a 20, 50, 100 ou 300 ans.	5	4	3	2	1
38- ...notre professeur nous demande si nous savons pourquoi. Par exemple : « Pourquoi les gens habitent-ils le long du fleuve Saint-Laurent ? » ou « Pourquoi y a-t-il des grèves ? ».	5	4	3	2	1
39- ...notre professeur nous demande de trouver l'origine d'une situation actuelle. Par exemple : « Depuis quand parlons-nous français ? » ou « Depuis quand y a-t-il une carte d'assurance maladie au Québec ? ».	5	4	3	2	1
40-... notre professeur nous présente des faits et des dates qu'il faut retenir par cœur.	5	4	3	2	1
41- Notre professeur nous montre comment ce que nous apprenons en univers social peut nous servir pour comprendre le Québec et l'actualité en 2006.	5	4	3	2	1
42- ...nous faisons des jeux de rôles où nous devons nous mettre dans la peau de quelqu'un d'autre et présenter la vision qu'aurait cette personne d'une réalité.	5	4	3	2	1
43 -...notre professeur nous dit que l'important c'est de connaître la date d'un événement et non pas ce qui a pu se passer avant ou après.	5	4	3	2	1

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire. 😊

APPENDICE F

PROTOCOLE D'ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT

ENTREVUE AVEC : _____ # enseignant : _____ Date : _____

Dimension		Abordée	Question	Info provenant du questionnaire		Commentaire
Transfert	MPH			élève	enseignant	
Tâches significatives et Tâches organisatrices	Transfert		1. Où l'enseignant puise-t-il son inspiration pour les séquences en classe qui touchent les disciplines du domaine de l'univers social? Peut-il décrire les tâches demandées aux élèves depuis le début de l'année dans le cadre des moments consacrés à l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social 2. L'enseignant cherche-t-il à proposer des tâches en classe qui s'inspirent de ce qui se passe dans la vie hors classe? Comment? À quelle fréquence? Y a-t-il des disciplines qui s'y prêtent mieux que d'autres? 3. L'enseignant cherche-t-il à faire des liens entre les apprentissages ou laisse-t-il l'élève les faire? Dans un cas comme dans l'autre, comment s'y prend-il? 4. Lors des périodes consacrées à l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social, quelle place l'enseignant fait-il à ce qui se passe dans l'actualité ou à des situations que les élèves peuvent vivre en dehors de la classe?	#1 réalisation de projets		
				#19 tâche similaire au hors classe		
				#2 rappel de ce qui a été traité avant		
				#8 présente SP ou RDP		
				#11 réseau intégrateur carte conceptuelle		
				#3 + important le par coeur		
				#12 exercices répétitifs		
				#34 utilisation de l'actualité		
				#7 utilise ce qu'on lui rapporte		
				#23 et 41 passé pour comprendre le présent		
				#22 lecture texte manuel seulement		
				#26 fournit des documents		
				#29 comment trouver info utile		
#32 comparaison documents						
#36 trouver auteur et date						
	Travail avec les documents		5. Quelle place l'enseignant fait-il au travail avec les textes, les images, les films, les vidéos et autres documents provenant de source autre que le manuel? 6. Comment manipule-t-il le manuel et/ou les documents en classe?			

ENTREVUE AVEC : _____ # enseignant : _____ Date : _____

Dimension		Abordée	Question	Info provenant du questionnaire		Commentaires
Transfert	MPH			élève	enseignant	
	Histoire-problème et Histoire comme construit		7. Quel type de point de départ (déclencheur) l'enseignant utilise-t-il selon qu'il traite la compétence Lire l'organisation d'une société sur son territoire (1), Interpréter le changement d'une société et sur son territoire (2) ou S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire (3) en u.s.?	#38 demande pourquoi		
			8. L'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social se prête-t-il selon vous à la discussion? Si oui pourquoi, si non pourquoi? <ul style="list-style-type: none"> • Si oui, quelle place l'enseignant laisse-t-il à la discussion avec les élèves en u.s.? • Quel est le but poursuivi lors de ces discussions? (présenter sa vision, son interprétation des faits?) 	#28 justifier notre réponse		
			9. Quelle place l'enseignant fait-il aux dates, aux faits et aux événements dans son enseignement dans les disciplines du domaine de l'univers social?	#35 présenter notre interprétation		
			10. Quelle place l'enseignant fait-il à l'interprétation en histoire dans sa classe?	#24 plusieurs interprétation en histoire		
			11. L'enseignant amène-t-il les élèves à se mettre dans la peau d'un personnage?	#25 contenu manuel = vérité		
				#40 retenir par cœur faits et dates		
				#33 mémoriser causes conséquences		
				#30 examen style Génies en herbe		
				#42 jeu de rôle		
	Perspective temporelle		12. L'enseignant cherche-t-il à établir avec ses élèves le lien entre ici et ailleurs ou entre les réalités présentes et passées? De quelle manière?	#27 demande faire lien passé-présent		
				#31 passé visible aujourd'hui		
				#37 trouver des ressemblances		
				#39 trouver l'origine Depuis quand?		
				#43 important LA date et pas avant et après		
Métacognition			13. L'enseignant marque-t-il toujours clairement à ses élèves les moments où il travaille les disciplines du domaine de l'univers social?	#6 demande d'expliquer nos actions		
			14. L'enseignant fait-il allusion à des contenus, compétences ou habiletés qui relèvent du programme de GHEC à d'autres moments que lors des périodes consacrées aux disciplines du domaine de l'univers social?	#9 remue-méninges connaissances antérieures		
			15. Demande-t-il aux élèves de verbaliser leurs actions?	#18 discuter avec d'autres élèves de notre tâche		
				#21 diviser le travail plus efficace		

ENTREVUE AVEC : _____ # enseignant : _____ Date : _____

Dimension		Abordée	Question	Info provenant du questionnaire		Commentaires
Transfert	MPH			élève	enseignant	
Modélisation et Indexation des connaissances			16. Est-ce que l'enseignant fait de la modélisation, pense à cerveau ouvert devant ses élèves? Se propose-t-il comme penseur modèle?	#5 dit comment ça se passe dans sa tête		
				#20 montre comment utiliser ce qu'on sait déjà		
			17. Quelle place l'enseignant laisse-t-il à la liberté des élèves dans la réalisation des tâches en univers social? (peuvent-ils choisir les thèmes, les façons de faire, propose-t-il des modèles, des grilles à remplir, etc.)	#13 et #10 montre comment l'appren peut servir à nouveau		
				#15 compare 2 tâches pour voir si peut servir ailleurs		
				#16 laisse trouver seuls la solution		
				#4 et #17 différentes méthodes pour faire une même tâche		
				#14 une bonne réponse et UNE façon de faire		
Aspects généraux et conclusion						
	Univers social		18. En quoi la pratique de l'enseignant en univers social est-elle semblable et différente de celle de ses collègues (à l'école, au même cycle, etc.)?			
Transfert			19. Pour l'enseignant qui semble préoccupé par la réutilisation des apprentissages chez ses élèves... Comment prend forme cette préoccupation?			
Bloc 2- LES VISÉES DE L'ENSEIGNEMENT, DES DISCIPLINES DU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL						
			20. Selon l'enseignant à quoi sert l'enseignement des disciplines du domaine de l'univers social, des sciences humaines dans la formation de l'élève?			
			21. Que cherche à développer l'enseignant chez les élèves dans le cadre de l'enseignement des disciplines de l'u.s.?			
			22. Qu'est-ce qui distingue aux yeux de l'enseignant, un élève qui est bon d'un élève qui est moins bon dans les disciplines du domaine de l'univers social?			
			23. L'enseignant pense-t-il qu'il est souhaitable et possible d'enseigner l'histoire à des élèves du primaire?			

APPENDICE G

IDENTIFICATION DES ÉLÈVES POUR LES TS/TC

Lors des périodes consacrées à l'u.s., l'élève :	Par exemple il dit...
Situe la réalité sociale dans le temps.	- Ça c'est passé avant ma naissance. - C'est en 1900. - Je ne me souviens plus exactement mais c'est dans l'ancien temps.
Est curieux des origines de la réalité sociale.	- Depuis quand est-ce comme cela? - D'où ça vient?
Établit des liens de continuité avec le présent.	- C'est parce que les Français étaient les ennemis des Anglais qu'il y a encore aujourd'hui des chicanes entre Français et Anglais. - C'est comme ma grand-mère me l'a raconté
Envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations à une réalité sociale actuelle ou passée.	- Il y a peut-être eu une guerre ou un événement qui a fait que les choses ont changé. - Avant le linge était différent. - Dans l'ancien temps, on pouvait acheter plus de choses avec 2\$.
Fait allusion à des éléments du langage de l'histoire.	- C'est comme pour Jean Talon en Nouvelle-France. - Ce qui se passe me rappelle l'immigration dont on a parlé en classe. - Je pense qu'on appelle ça la période de la crise.
Fait allusion ou utilise pour construire son interprétation des éléments de la méthode historique.	- Il faut vérifier si la description donnée par X est bel et bien valable. - Ceci est un point de vue, ça ne nous donne pas des faits. - On pourrait comparer ces documents. - Il faut voir qui a écrit ce texte et pourquoi.
Met les acteurs en perspective en faisant par exemple intervenir le « je », le « eux » et le « ils ».	- Pour les Anglais ceci était une bonne chose mais pas pour les Français.
Cherche à tisser des liens entre les événements, les acteurs, etc.	- Moi je pense que c'est parce que X a fait ceci que Y a réagit...
Met en place des liens de causalité plausibles.	- Il y avait des gens qui partaient alors pour les garder ici on a fait la colonisation
Structure de manière cohérente son récit.	- Lorsqu'il relate des faits et des événements historiques, l'élève structure son texte avec cohérence. Il organise bien ses idées.

Élèves :

- 1- _____ 2- _____ 3- _____
 4- _____ 5- _____ 6- _____
 7- _____ 8- _____ 9- _____

APPENDICE H

CODIFICATION ET EXTRAITS DE *VERBATIM* DU SUJET, 112 UN TRANSFÉREUR

HU: Élèves verbatim

File: [C:\Program Files\Scientific Software\ATLASTi\TEXTBANK\Élèves verbatim]

Edited by: Super

Date/Time: 08/09/06 09:46:34

Codes-Primary-Documents-Table

Code-Filter: All

PD-Filter: Primary Doc Family S-112

CODES	PRIMARY DOCS		
	29	30	Totals
desc passé	0	0	0
Diff con passé	0	0	0
jugement passé	0	0	0
MPH-CP-P	0	0	0
MPH-CP-S	0	0	0
MPH-EA-P	0	1	1
MPH-EA-S	0	0	0
MPH-EP-P	0	0	0
MPH-EP-S	0	0	0
MPH-expCAU-P	0	0	0
MPH-expCAU-S	2	0	2
MPH-expCHA-P	1	1	2
MPH-expCHA-S	1	2	3
MPH-expCOH-P	0	0	0
MPH-expCOH-S	1	0	1
MPH-expCON-P	1	1	2
MPH-expCON-S	0	0	0
MPH-expMH-P	0	0	0
MPH-expMH-S	0	0	0
MPH-expPRÉ-P	0	0	0
MPH-expPRÉ-S	0	1	1
MPH-IA-P	0	0	0
MPH-IA-S	1	0	1
MPH-LH-P	0	0	0
MPH-LH-S	1	1	2
MPH-stF-P	0	0	0
MPH-stF-S	0	0	0
MPH-stH-P	1	0	1
MPH-stH-S	2	1	3
MPH-stV-P	1	1	2
MPH-stV-S	1	1	2
Pro sans rép MPH	1	0	1
Quest sans rép	0	0	0
TR-all act fam	0	0	0
TR-all chem scol	0	0	0
TR-all présence ts	0	0	0
TR-util contenu ts ?	0	0	0
Totals	14	10	24

Code: MPH-EA-P {23-0}

P30: ts112.txt - 30:4 (74:81) (Super)
Codes: [MPH-EA-P]

est-ce que tu penses que en 1917, quand il a fait ce discours-là Henri Bourassa, qu'y en a beaucoup qui pensaient la même chose que lui?

O.
Ben peut-être parce que ça c'tait, y di, y disent que c'tait une loi faque peut-être qu'y, y, y étaient obligés de, d'être d'accord, heu, pour ça.

Code: MPH-expCAU-S {10-0}~

P29: tc112.txt - 29:3 (71:74) (Super)
Codes: [MPH-expCAU-S] [MPH-expCOH-S] [MPH-IA-S] [MPH-LH-S]

Ben, parce que y a des anglais ici dans le Québec pis le Canada. Parce que, a cause des guerres là, y a eu les anglais ont gagné la guerre faque là y en a plus, ben, y en a beaucoup qui parle anglais au Québec pis au Canada.

P29: tc112.txt - 29:6 (120:126) (Super)
Codes: [MPH-expCAU-S] [MPH-stV-S]

Comment est-ce que tu expliques que nous ayons un parlement à Ottawa pis un autre à Québec ?

O.
Ben, ca je sais pas, mais peut-être parce que y a eu, ben je sais qu'y a eu des guerres à Québec, peut-être ben y parle comme de la guerre un peu comme de ce sujet là à Québec.

Code: MPH-expCHA-P {64-0}

P29: tc112.txt - 29:5 (98:103) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-P] [MPH-stV-P]

Puis est-ce que les personnes de 18 ans et plus...heu...ont toujours pu voter?

O.
Ben, heu, dans l'ancien, ben avant-là ? Heu, non y disait 21 ans, à partir de 21 ans.

P30: ts112.txt - 30:6 (95:103) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-P]

si j'te demandais si t'avais

vécu au Québec y a cent ans environ, est-ce que t'en aurais eu une carte d'assurance-maladie?

O.
Non parce que y avait pas comme, ben c'est faite avec des machines les cartes, mais avant ça existait pas. Pis, heu, si y en aurait faite ben y auraient p't-être été moins, heu, moins évoluées que ceux qu'on a maintenant. Faque.

Code: MPH-expCHA-S {78-0}~

P29: tc112.txt - 29:2 (54:63) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-S] [MPH-stH-S]

Ben, heu, comme, heu, si on était vers 1700 y avait des guerres pis, heu, ben y avait moins de choses, heu, mettons moins d'usines pi c'est ca, moins de choses pour faire à manger pis toute ca.

A.
Puis, maintenant, heu, en 1900 tu trouves que c'était bien ?

O.
Ça a plus évolué.

P30: ts112.txt - 30:1 (10:17) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-S] [MPH-LH-S] [MPH-stH-S]

à quelle époque, était-il le plus facile de vivre au Québec?

Olivier
Ben, moi j'crois c'est 1900 parce que y avait, les choses ont évolué, y avait plus, comme les trains y ont apparut dans c't'année-là, ben les usines, y avait plus de choses, heu, c'tait plus facile de c't'année là.

P30: ts112.txt - 30:2 (24:33) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-S] [MPH-stV-S]

Pourquoi c'est la religion catholique qu'on enseigne à l'école?

O.
Ben moi j'pense c'est p't-être pour, heu, un peu se souvenir de, de, de, comme, heu, de, essayer de comprendre comment c'tait avant quand y, parce qu'avant y avait pas d'la morale, c'tait juste d'la religion faque là, essayer de comprendre, heu, de mieux comprendre, heu, la, la vie d'avant.

Code: MPH-expCOH-S {12-0}~

P29: tc112.txt - 29:3 (71:74) (Super)
Codes: [MPH-expCAU-S] [MPH-expCOH-S] [MPH-IA-S]
[MPH-LH-S]

Ben, parce que y a des anglais ici dans le Québec
pis le Canada.
Parce que, a cause des guerres là, y a eu les
anglais ont gagné la
guerre faque là y en a plus, ben, y en abeaucoup
qui parle
anglais au Québec pis au Canada.

Code: MPH-expCON-P {24-0}

P29: tc112.txt - 29:7 (129:133) (Super)
Codes: [MPH-expCON-P] [MPH-stH-P]

Est-ce qu'il y a toujours eu deux parlements?

O.
Si quoi, heu, ben ouais mais pas vers 1700, mais
vers1800 et
vers1900 aussi y en avait et çaa existe encore.

P30: ts112.txt - 30:3 (37:50) (Super)
Codes: [MPH-expCON-P] [MPH-stV-P]

elon toi, est-
ce que ça fait longtemps qu'on enseigne la
religion
catholique à l'école?

O.
Ben, j'pense que oui.

C.
Qu'est-ce qui t'amène à pense ça?

O.
Ben, ça, ça fait, quand même ça parle de Jésus la
religion
pis ça, ça fait longtemps qu'y existe faque. Heu,
faque c'est
pour ça que ça fait longtemps.

Code: MPH-expPRÉ-S {124-0}~

P30: ts112.txt - 30:5 (86:92) (Super)
Codes: [MPH-expPRÉ-S]

comment ça se fait que chaque habitant du Québec
a une
carte d'assurance-maladie?

O.
Ben pour, heu, si à mettons on est malade, ben,
pour, heu,
avoir notre identité pis pour avoir notre date de
naissance,
toute ça, mais, c'est ça que...

Code: MPH-IA-S {6-0}~

P29: tc112.txt - 29:3 (71:74) (Super)
Codes: [MPH-expCAU-S] [MPH-expCOH-S] [MPH-IA-S]
[MPH-LH-S]

Ben, parce que y a des anglais ici dans le Québec
pis le Canada.
Parce que, a cause des guerres là, y a eu les
anglais ont gagné la
guerre faque là y en a plus, ben, y en abeaucoup
qui parle
anglais au Québec pis au Canada.

Code: MPH-LH-S {35-0}~

P29: tc112.txt - 29:3 (71:74) (Super)
Codes: [MPH-expCAU-S] [MPH-expCOH-S] [MPH-IA-S]
[MPH-LH-S]

Ben, parce que y a des anglais ici dans le Québec
pis le Canada.
Parce que, a cause des guerres là, y a eu les
anglais ont gagné la
guerre faque là y en a plus, ben, y en abeaucoup
qui parle
anglais au Québec pis au Canada.

P30: ts112.txt - 30:1 (10:17) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-S] [MPH-LH-S] [MPH-stH-S]

à quelle époque, était-il le
plus facile
de vivre au Québec?

Olivier
Ben, moi j'crois c'est 1900 parce que y avait,
les choses ont
évolué, y avait plus, comme les trains y ont
apparus dans
c't'année-là, ben les usines, y avait plus de
choses, heu,
c'tait plus facile de c't'année là.

Code: MPH-stH-P {8-0}

P29: tc112.txt - 29:7 (129:133) (Super)
Codes: [MPH-expCON-P] [MPH-stH-P]

Est-ce qu'il y a toujours eu deux parlements?

O.
Si quoi, heu, ben ouais mais pas vers 1700, mais
vers1800 et
vers1900 aussi y en avait et çaa existe encore.

Code: MPH-stH-S {71-0}~

P29: tc112.txt - 29:1 (44:48) (Super)
Codes: [MPH-stH-S]

Si tu étais une femme et que tu pouvais choisir
de vivre au
Québec à l'époque de ton choix, quelle époque
choiserais-tu ?

O.
Ben, 1900.

P29: tc112.txt - 29:2 (54:63) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-S] [MPH-stH-S]

Ben, heu, comme, heu, si on était vers 1700 y avait des guerres
pis, heu, ben y avait moins de choses, heu, mettons moins
d'usines pi c'est ca, moins de choses pour faire à manger pis
toute ca.

A.
Puis, maintenant, heu, en 1900 tu trouves que c'était bien ?

O.
Ça a plus évolué.

P30: ts112.txt - 30:1 (10:17) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-S] [MPH-LH-S] [MPH-stH-S]

à quelle époque, était-il le plus facile de vivre au Québec?

Olivier
Ben, moi j'crois c'est 1900 parce que y avait, les choses ont évolué, y avait plus, comme les trains y ont apparut dans c't'année-là, ben les usines, y avait plus de choses, heu, c'tait plus facile de c't'année là.

Code: MPH-stV-P {55-0}

P29: tc112.txt - 29:5 (98:103) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-P] [MPH-stV-P]

Puis est-ce que les personnes de 18 ans et plus...heu...ont toujours pu voter?

O.
Ben, heu, dans l'ancien, ben avant-là ? Heu, non y disait 21 ans, à partir de 21 ans.

P30: ts112.txt - 30:3 (37:50) (Super)
Codes: [MPH-expCON-P] [MPH-stV-P]

elon toi, est-ce que ça fait longtemps qu'on enseigne la religion catholique à l'école?

O.
Ben, j'pense que oui.

C.
Qu'est-ce qui t'amène à penser ça?

O.
Ben, ça, ça fait, quand même ça parle de Jésus la religion

pis ça, ça fait longtemps qu'y existe faque. Heu, faque c'est pour ça que ça fait longtemps.

Code: MPH-stV-S {40-0}~

P29: tc112.txt - 29:6 (120:126) (Super)
Codes: [MPH-expCAU-S] [MPH-stV-S]

Comment est-ce que tu expliques que nous avons un parlement à Ottawa pis un autre à Québec ?

O.
Ben, ca je sais pas, mais peut-être parce que y a eu, ben je sais qu'y a eu des guerres à Québec, peut-être ben y parle comme de la guerre un peu comme de ce sujet là à Québec.

P30: ts112.txt - 30:2 (24:33) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-S] [MPH-stV-S]

Pourquoi c'est la religion catholique qu'on enseigne à l'école?

O.
Ben moi j'pense c'est p't-être pour, heu, un peu se souvenir de, de, de, comme, heu, de, essayer de comprendre comment c'tait avant quand y, parce qu'avant y avait pas d'la morale, c'tait juste d'la religion faque là, essayer de comprendre, heu, de mieux comprendre, heu, la, la vie d'avant.

Code: Pro sans rép MPH {92-0}

P29: tc112.txt - 29:4 (77:81) (Super)
Codes: [Pro sans rép MPH]

est-ce que le français et l'anglais ont toujours été les langues enseignées à l'école ?

O.
Heu, non, y a... Ben j'pense que oui, moi.

APPENDICE I

EXTRAITS CODÉS DE VERBATIM POUR LE SUJET 227
(avancé en TS et aucun transfert en TC)

HU: Élèves verbatim
 File: [C:\Program Files\Scientific Software\ATLASTi\TEXTBANK\Élèves verbatim]
 Edited by: Super
 Date/Time: 05/09/07 01:01:25

Codes-quotations list

Code-Filter: All

Code: desc passé {1-0}

Code: Diff con passé {1-0}~

Code: jugement passé {18-0}~

P70: ts227.txt - 70:7 (181:219) (Super)
 Codes: [jugement passé] [MPH-expCHA-S]
 [MPH-expCOH-S] [MPH-LH-S]

« Comment ça se fait
 que chaque habitant du Québec a une carte
 d'assurance-
 maladie? »

V.
 Ben, c'est que...(courte
 pause)...ben...l'assurance-maladie?
 Ben, pour aller à l'hôpital.
 Parce que dans le temps, ben, c'était les
 ...seulement les
 Amérindiens...pas les Amérindiens, les
 Américains qui
 pouvaient y aller.
 Parce que c'était eux qui avaient le plus
 d'argent.
 Fait que c'était...puis, pour les hôpitaux,
 c'était...on devait
 payer.
 Mais à cause de...ben, l'assurance-maladie-
 là...(courte
 pause)...
 Ben, maintenant on ...on peut y aller gratuit.
 À part quand tu peux pas vivre, genre quand
 tu veux vraiment,
 à toi, à avoir de la télé, puis tout.
 Mais genre...d'après moi, c'est comme ça là.

C.
 Puis, quand tu disais c'est gratuit, c'est
 qui qui va payer en ce
 moment-là?

V.
 Ben, c'est la...la...ben, le gouvernement.

C.
 Ok.

V.

Parce que c'est comme pas de ta faute si tu
 te fais mal, puis tu
 as des accidents.

C.
 Ok.

V.
 Fait que je trouve que c'est correct comme
 ça.

P70: ts227.txt - 70:9 (140:144) (Super)
 Codes: [jugement passé]

Parce que dans le temps, je pense que le
 travail plus travail,
 c'était bûcheron et tout.
 Fait que sûrement, ça, c'était plus
 difficile.
 Puis, les femmes, eux autres, elles étaient
 pas très bonnes là-
 dedans.

Code: MPH-CP-P {0-0}

Code: MPH-CP-S {5-0}~

Code: MPH-EA-P {23-0}

P70: ts227.txt - 70:6 (161:176) (Super)
 Codes: [MPH-EA-P]

est-ce que tu penses qu'en 1917, quand
 Henri Bourassa
 a fait ce discours-là, est-ce que tu penses
 qu'il y en a beaucoup
 d'autres qui pensaient comme lui?

V.
 Ben, oui.
 Les hommes, sûrement, qui étaient d'accord.
 Parce que les hommes, ils savent que c'est
 comme de eux que
 ça dépend...que...la vie dépend.
 C'est sûr qu'ils sont contents.
 Puis, ils vont pas...ils vont pas changer ça.
 Ils vont pas vouloir changer ça.
 Mais les femmes, eux autres, sûrement, qui
 étaient pas
 d'accord.
 Mais que c'était l'homme qui décidait dans
 la maison.

Elles se plaignaient pas, tu sais.

Code: MPH-EA-S {5-0}~

P69: tc227.txt - 69:2 (88:91) (Super)
Codes: [MPH-EA-S] [MPH-expCHA-S] [MPH-LH-S]

Ben, parce que pendant la Révolution tranquille, les femmes euh, mais comme les femmes y commencent à être plus égales aux hommes. Euh, pis, c'est ça, on a le droit de voter. Ben, on obtient des droits que avant on n'avait pas le droit.

P70: ts227.txt - 70:5 (133:157) (Super)
Codes: [MPH-EA-S] [MPH-LH-S] [MPH-stV-S]

Est-ce que tu es d'accord avec cet avis-là?

V.
Je pense pas parce que je pense que les femmes ont autant des droits que les hommes de voter. Et on a autant des droits de...d'aller à l'école que les hommes...même si les hommes, ils sont...(courte pause)... Parce que dans le temps, je pense que le travail plus travail, c'était bûcheron et tout. Fait que sûrement, ça, c'était plus difficile. Puis, les femmes, eux autres, elles étaient pas très bonnes là-dedans.

C.
Oui.

V.
Parce que c'est comme ça qu'ils ont jugé les femmes. Parce qu'à l'époque, c'était ça, les travaux. Mais je crois...maintenant, c'est pas...il n'y a pas juste ça. C'est pas juste des ...des choses, des travaux de force. Mais il y a aussi de la mentalité et tout. Puis, je crois que les femmes ont autant des droits d'avoir de...d'être intelligentes comme les hommes-là. Je trouve que ça a pas vraiment rapport.

Code: MPH-EP-P {3-0}

Code: MPH-EP-S {1-0}~

Code: MPH-expCAU-P {12-0}

Code: MPH-expCAU-S {10-0}~

Code: MPH-expCHA-P {64-0}

P70: ts227.txt - 70:8 (223:244) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-P] [MPH-stV-P]

Puis, est-ce que tu penses que si t'avais vécu il y a 100 ans, est-ce que t'en aurais une, la carte d'assurance-maladie?

V.
Non.

C.
Non?
Comment ça se fait?

V.
Ben, ça a été...(courte pause)...ben évoqué, ben important en 19...quelque chose, je m'en rappelle plus là. Mais ça fait pas 100 ans de ça là.

C.
Ok.
Tu sais que ça fait moins 100 ans que ça existe?

V.
C'est ça.

Code: MPH-expCHA-S {78-0}~

P69: tc227.txt - 69:2 (88:91) (Super)
Codes: [MPH-EA-S] [MPH-expCHA-S] [MPH-LH-S]

Ben, parce que pendant la Révolution tranquille, les femmes euh, mais comme les femmes y commencent à être plus égales aux hommes. Euh, pis, c'est ça, on a le droit de voter. Ben, on obtient des droits que avant on n'avait pas le droit.

P70: ts227.txt - 70:2 (17:35) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-S] [MPH-LH-S]

Oui, à cause de ...baby...ah, non!
Moi, je penses plus c'est la Révolution Tranquille parce qu'il y avait tous les changements, tous les ... Je pense que les...les villageois, mais pas villageois, mais...(courte pause)...les... Comment on peut dire ça, les...(courte pause)... Mais ceux qui habitent, ben, à Québec. Ben, ils peuvent vivre mieux parce que les changements, puis tout. Ils peuvent mieux travailler parce qu'ils ont des meilleures conditions de vie. On peut aller à l'école gratuitement. On a l'assurance hospitalisation, puis, tout. Fait que genre...(courte pause)...les pauvres, ils ont tant de chances d'aller à l'hôpital, puis à l'école.

C.
Ok.
Pour toi, donc, c'était la plus belle période, celle-là.

P70: ts227.txt - 70:7 (181:219) (Super)
Codes: [jugement passé] [MPH-expCHA-S]
[MPH-expCOH-S] [MPH-LH-S]

« Comment ça se fait
que chaque habitant du Québec a une carte
d'assurance-
maladie? »

V.
Ben, c'est que...(courte
pause)...ben...l'assurance-maladie?
Ben, pour aller à l'hôpital.
Parce que dans le temps, ben, c'était les
...seulement les
Amérindiens...pas les Amérindiens, les
Américains qui
pouvaient y aller.
Parce que c'était eux qui avaient le plus
d'argent.
Fait que c'était...puis, pour les hôpitaux,
c'était...on devait
payer.
Mais à cause de...ben, l'assurance-maladie-
là...(courte
pause)...
Ben, maintenant on ...on peut y aller gratuit.
À part quand tu peux pas vivre, genre quand
tu veux vraiment,
à toi, à avoir de la télé, puis tout.
Mais genre...d'après moi, c'est comme ça là.

C.
Puis, quand tu disais c'est gratuit, c'est
qui qui va payer en ce
moment-là?

V.
Ben, c'est la...la...ben, le gouvernement.

C.
Ok.

V.
Parce que c'est comme pas de ta faute si tu
te fais mal, puis tu
as des accidents.

C.
Ok.

V.
Fait que je trouve que c'est correct comme
ça.

P70: ts227.txt - 70:10 (151:154) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-S]

Parce qu'à l'époque, c'était ça, les
travaux.
Mais je crois...maintenant, c'est pas...il n'y a
pas juste ça.

C'est pas juste des ...des choses, des travaux
de force.
Mais il y a aussi de la mentalité et tout.

Code: MPH-expCOH-P {5-0}

Code: MPH-expCOH-S {12-0}~

P70: ts227.txt - 70:7 (181:219) (Super)
Codes: [jugement passé] [MPH-expCHA-S]
[MPH-expCOH-S] [MPH-LH-S]

« Comment ça se fait
que chaque habitant du Québec a une carte
d'assurance-
maladie? »

V.
Ben, c'est que...(courte
pause)...ben...l'assurance-maladie?
Ben, pour aller à l'hôpital.
Parce que dans le temps, ben, c'était les
...seulement les
Amérindiens...pas les Amérindiens, les
Américains qui

pouvaient y aller.
Parce que c'était eux qui avaient le plus
d'argent.
Fait que c'était...puis, pour les hôpitaux,
c'était...on devait
payer.
Mais à cause de...ben, l'assurance-maladie-
là...(courte
pause)...
Ben, maintenant on ...on peut y aller gratuit.
À part quand tu peux pas vivre, genre quand
tu veux vraiment,
à toi, à avoir de la télé, puis tout.
Mais genre...d'après moi, c'est comme ça là.

C.
Puis, quand tu disais c'est gratuit, c'est
qui qui va payer en ce
moment-là?

V.
Ben, c'est la...la...ben, le gouvernement.

C.
Ok.

V.
Parce que c'est comme pas de ta faute si tu
te fais mal, puis tu
as des accidents.

C.
Ok.

V.
Fait que je trouve que c'est correct comme
ça.

Code: MPH-expCON-P {24-0}

P70: ts227.txt - 70:4 (90:107) (Super)

Codes: [MPH-expCON-P] [MPH-stV-P] [TR-all
chem scol]

depuis

quand tu penses
qu'on enseigne la religion catholique à
l'école?

V.

Ben...je crois...(courte pause)...
Ben depuis longtemps là.
Depuis...je pense...mais depuis que le Jésus
existait, je crois.

C.

Ok.

V.

Puis, ça, il y a assez longtemps là.
Mais je me rappelle plus c'est en 19...quelque
chose, il y
avait...(courte pause)...il y a catholique dans
les écoles, mais...
Parce qu'ils disent pas dans nos
informations de ...(courte
pause)...de...l'univers social.
Mais je pense que ça fait vraiment longtemps
là.

Code: MPH-expCON-S {13-0}~

Code: MPH-expMH-P {0-0}

Code: MPH-expMH-S {0-0}~

Code: MPH-expPRÉ-P {21-0}

Code: MPH-expPRÉ-S {123-0}~

P69: tc227.txt - 69:3 (102:106) (Super)
Codes: [MPH-expPRÉ-S]

Euh, ben, parce que euh, dans euh parce que
s'important euh,
l'Anglais parce que euh, notre société, mais
pas notre société,
mais le Canada euh, y est bilingue, donc
euh, je crois, mais
j'pas sûr, mais je crois que nos écoles sont
obligées d'avoir euh,
des cours d'Anglais, même si y parlent
français.

P69: tc227.txt - 69:6 (167:173) (Super)
Codes: [MPH-expPRÉ-S]

comment expliques-tu que nous ayons un
parlement à
Ottawa et un autre à Québec?

V.

Ben, parce que euh, par ce que t'as le
gouvernement du Québec,

mais la euh, j'pas sûr la pour euh, mais
finalement je l'sais pas
trop là.

P70: ts227.txt - 70:3 (42:70) (Super)
Codes: [MPH-expPRÉ-S]

« Selon toi,
comment ça se fait qu'on enseigne la
religion catholique à
l'école, même s'il y a beaucoup de gens qui
pratiquent d'autres
religions? »

V.

Ben, ben, c'est...(courte pause)...eh,
ben...(courte pause)...
Parce que...ben, parce que c'est quand même
important
de...mais de quand même étudier la religion.
Parce que la plupart des jeunes sont
catholiques, d'après moi
là.

C.

Oui.

V.

Qui vont à l'école.
Souvent, il y a...mais il y a la morale
aussi.
C'est faite pour...pour les jeunes qui croient
pas vraiment au
Jésus.
Mais ...(courte pause)...c'est comme important
d'apprendre de
plus...de plus d'informations sur nos
religions et ...(courte
pause)...et autres.

C.

Ok.

V.

C'est...(courte pause)...pour moi, c'est comme
important là.

Code: MPH-IA-P {17-0}

Code: MPH-IA-S {6-0}~

Code: MPH-LH-P {7-0}

Code: MPH-LH-S {35-0}~

P69: tc227.txt - 69:1 (76:81) (Super)
Codes: [MPH-LH-S] [MPH-stH-S]

Si tu étais une femme et que tu pouvais
choisir de vivre au
Québec à l'époque de ton choix, quelle
époque choisirais-tu?

V.

Si quoi. Euh, je choisirais euh, la révolution tranquille.

P69: tc227.txt - 69:2 (88:91) (Super)
Codes: [MPH-EA-S] [MPH-expCHA-S] [MPH-LH-S]

Ben, parce que pendant la Révolution tranquille, les femmes euh, mais comme les femmes y commencent à être plus égales aux hommes. Euh, pis, c'est ça, on a le droit de voter. Ben, on obtient des droits que avant on n'avait pas le droit.

P70: ts227.txt - 70:1 (7:11) (Super)
Codes: [MPH-LH-S] [MPH-stH-S]

« Selon toi, à quelle époque, c'était le plus facile de vivre au Québec? »

V.
Ben, pas mal à Belle Époque.

P70: ts227.txt - 70:2 (17:35) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-S] [MPH-LH-S]

Oui, à cause de...baby...ah, non!
Moi, je pense plus c'est la Révolution Tranquille parce qu'il y avait tous les changements, tous les ... Je pense que les...les villageois, mais pas villageois, mais...(courte pause)...les...
Comment on peut dire ça, les...(courte pause)...
Mais ceux qui habitent, ben, à Québec.
Ben, ils peuvent vivre mieux parce que les changements, puis tout.
Ils peuvent mieux travailler parce qu'ils ont des meilleures conditions de vie.
On peut aller à l'école gratuitement.
On a l'assurance hospitalisation, puis, tout.
Fait que genre...(courte pause)...les pauvres, ils ont tant de chances d'aller à l'hôpital, puis à l'école.

C.
Ok.
Pour toi, donc, c'était la plus belle période, celle-là.

P70: ts227.txt - 70:5 (133:157) (Super)
Codes: [MPH-EA-S] [MPH-LH-S] [MPH-stV-S]

Est-ce que tu es d'accord avec cet avis-là?

V.
Je pense pas parce que je pense que les femmes ont autant des droits que les hommes de voter.
Et on a autant des droits de...d'aller à l'école que les

hommes...même si les hommes, ils sont...(courte pause)...
Parce que dans le temps, je pense que le travail plus travail, c'était bûcheron et tout.
Fait que sûrement, ça, c'était plus difficile.
Puis, les femmes, eux autres, elles étaient pas très bonnes là-dedans.

C.
Oui.

V.
Parce que c'est comme ça qu'ils ont jugé les femmes.
Parce qu'à l'époque, c'était ça, les travaux.
Mais je crois...maintenant, c'est pas...il n'y a pas juste ça.
C'est pas juste des...des choses, des travaux de force.
Mais il y a aussi de la mentalité et tout.
Puis, je crois que les femmes ont autant des droits d'avoir de...d'être intelligentes comme les hommes-là.
Je trouve que ça a pas vraiment rapport.

P70: ts227.txt - 70:7 (181:219) (Super)
Codes: [jugement passé] [MPH-expCHA-S] [MPH-expCOH-S] [MPH-LH-S]

« Comment ça se fait que chaque habitant du Québec a une carte d'assurance-maladie? »

V.
Ben, c'est que...(courte pause)...ben...l'assurance-maladie?
Ben, pour aller à l'hôpital.
Parce que dans le temps, ben, c'était les...seulement les Amérindiens...pas les Amérindiens, les Américains qui pouvaient y aller.
Parce que c'était eux qui avaient le plus d'argent.
Fait que c'était...puis, pour les hôpitaux, c'était...on devait payer.
Mais à cause de...ben, l'assurance-maladie-là...(courte pause)...
Ben, maintenant on...on peut y aller gratuit.
À part quand tu peux pas vivre, genre quand tu veux vraiment, à toi, à avoir de la télé, puis tout.
Mais genre...d'après moi, c'est comme ça là.

C.
Puis, quand tu disais c'est gratuit, c'est qui qui va payer en ce moment-là?

V.
Ben, c'est la...la...ben, le gouvernement.

C.
Ok.

V.
Parce que c'est comme pas de ta faute si tu te fais mal, puis tu as des accidents.

C.
Ok.

V.
Fait que je trouve que c'est correct comme ça.

Code: MPH-stF-P {4-0}

Code: MPH-stF-S {1-0}~

Code: MPH-stH-P {8-0}

Code: MPH-stH-S {71-0}~

P69: tc227.txt - 69:1 (76:81) (Super)
Codes: [MPH-LH-S] [MPH-stH-S]

Si tu étais une femme et que tu pouvais choisir de vivre au Québec à l'époque de ton choix, quelle époque choisirais-tu?

V.
Si quoi. Euh, je choisirais euh, la révolution tranquille.

P70: ts227.txt - 70:1 (7:11) (Super)
Codes: [MPH-LH-S] [MPH-stH-S]

« Selon toi, à quelle époque, c'était le plus facile de vivre au Québec? »

V.
Ben, pas mal à Belle Époque.

Code: MPH-stV-P {55-0}

P70: ts227.txt - 70:4 (90:107) (Super)
Codes: [MPH-expCON-P] [MPH-stV-P] [TR-all chem scol]

depuis
quand tu penses
qu'on enseigne la religion catholique à l'école?

V.
Ben...je crois...(courte pause)...
Ben depuis longtemps là.
Depuis...je pense...mais depuis que le Jésus existait, je crois.

C.
Ok.

V.
Puis, ça, il y a assez longtemps là.
Mais je me rappelle plus c'est en 19...quelque chose, il y avait...(courte pause)...il y a catholique dans les écoles, mais...
Parce qu'ils disent pas dans nos informations de...(courte pause)...de...l'univers social.
Mais je pense que ça fait vraiment longtemps là.

P70: ts227.txt - 70:8 (223:244) (Super)
Codes: [MPH-expCHA-P] [MPH-stV-P]

Puis, est-ce que tu penses que si t'avais vécu il y a 100 ans, est-ce que t'en aurais une, la carte d'assurance-maladie?

V.
Non.

C.
Non?
Comment ça se fait?

V.
Ben, ça a été...(courte pause)...ben évoqué, ben important en 19...quelque chose, je m'en rappelle plus là.
Mais ça fait pas 100 ans de ça là.

C.
Ok.
Tu sais que ça fait moins 100 ans que ça existe?

V.
C'est ça.

Code: MPH-stV-S {40-0}~

P70: ts227.txt - 70:5 (133:157) (Super)
Codes: [MPH-EA-S] [MPH-LH-S] [MPH-stV-S]

Est-ce que tu es d'accord avec cet avis-là?

V.
Je pense pas parce que je pense que les femmes ont autant des droits que les hommes de voter.
Et on a autant des droits de...d'aller à l'école que les hommes...même si les hommes, ils sont...(courte pause)...
Parce que dans le temps, je pense que le travail plus travail, c'était bûcheron et tout.
Fait que sûrement, ça, c'était plus difficile.
Puis, les femmes, eux autres, elles étaient pas très bonnes là-dedans.

C.
Oui.

V.
Parce que c'est comme ça qu'ils ont jugé les femmes.
Parce qu'à l'époque, c'était ça, les travaux.
Mais je crois...maintenant, c'est pas...il n'y a pas juste ça.
C'est pas juste des ...des choses, des travaux de force.
Mais il y a aussi de la mentalité et tout.
Puis, je crois que les femmes ont autant des droits d'avoir de...d'être intelligentes comme les hommes-là.
Je trouve que ça a pas vraiment rapport.

Code: Pro sans rép MPH {92-0}

P69: tc227.txt - 69:4 (109:113) (Super)
Codes: [Pro sans rép MPH] [Quest sans rép]

Puis, est-ce que le Français et l'Anglais ont toujours été les langues enseignées à l'école?

V.
Euh, ben, je sais pas trop là.

P69: tc227.txt - 69:5 (145:149) (Super)
Codes: [Pro sans rép MPH]

Puis est-ce que les personnes de 18 ans et plus ont toujours pu voter?

V.
Ouais

P69: tc227.txt - 69:7 (177:181) (Super)
Codes: [Pro sans rép MPH]

st-ce qu'y a toujours eu deux parlements, tu crois?

V.
Euh, je pense pas.

Code: Quest sans rép {45-0}

P69: tc227.txt - 69:4 (109:113) (Super)
Codes: [Pro sans rép MPH] [Quest sans rép]

Puis, est-ce que le Français et l'Anglais ont toujours été les langues enseignées à l'école?

V.
Euh, ben, je sais pas trop là.

Code: TR-all act fam {11-0}~

Code: TR-all chem scol {39-0}~

P70: ts227.txt - 70:4 (90:107) (Super)
Codes: [MPH-expCON-P] [MPH-stV-P] [TR-all chem scol]

depuis quand tu penses qu'on enseigne la religion catholique à l'école?

V.
Ben...je crois...(courte pause)... Ben depuis longtemps là.
Depuis...je pense...mais depuis que le Jésus existait, je crois.

C.
Ok.

V.
Puis, ça, il y a assez longtemps là. Mais je me rappelle plus c'est en 19...quelque chose, il y avait...(courte pause)...il y a catholique dans les écoles, mais... Parce qu'ils disent pas dans nos informations de ...(courte pause)...de...l'univers social. Mais je pense que ça fait vraiment longtemps là.

Code: TR-all présence ts {4-0}~

Code: TR-util contenu ts ?? {27-0}~

APPENDICE J

EXTRAITS CODÉS DE VERBATIM POUR LE SUJET 157
(embryonnaire)

HU: Élèves verbatim
 File: [C:\Program Files\Scientific Software\ATLAsTi\TEXTBANK\Élèves verbatim]
 Edited by: Super
 Date/Time: 05/09/07 01:08:33

Codes-quotations list
 Code-Filter: All

Code: desc passé {1-0}

Code: Diff con passé {1-0}~

Code: jugement passé {18-0}~

Code: MPH-CP-P {0-0}

Code: MPH-CP-S {5-0}~

Code: MPH-EA-P {23-0}

P50: ts157.txt - 50:5 (133:146) (Super)
 Codes: [MPH-EA-P]

est-ce que tu penses qu'il y en a beaucoup d'autres gens qui pensaient comme Henri Bourassa, en 1917, dans ces années-là?

Cristo.
 ...(courte pause)...non.

C.
 Qu'est-ce qui t'amène à penser qu'il y a beaucoup de gens qui pensaient comme lui?

Cristo.
 Les femmes, je pense pas qu'elles pensaient comme lui.
 Mais, peut-être, quelques hommes pensaient.

Code: MPH-EA-S {5-0}~

Code: MPH-EP-P {3-0}

Code: MPH-EP-S {1-0}~

Code: MPH-expCAU-P {12-0}

P50: ts157.txt - 50:7 (173:194) (Super)
 Codes: [MPH-expCAU-P]

Puis, est-ce que tu penses que ça a toujours existé, la carte d'assurance-maladie au Québec?

Cristo.
 ...(courte pause)...non.

C.
 Non?
 Est-ce que si t'avais vécu il y a 100 ans, t'en aurais une, une carte d'assurance-maladie?

Cristo.
 Oui.

C.
 Ok.
 Est-ce que ...est-ce que tu penses que ...c'est quand c'est arrivé les cartes d'assurance-maladie?
 Est-ce que t'as eu une idée?

Cristo.
 Ben, quand il y avait beaucoup de gens malades.

Code: MPH-expCAU-S {10-0}~

Code: MPH-expCHA-P {64-0}

Code: MPH-expCHA-S {78-0}~

P49: tcl57.txt - 49:2 (99:109) (Super)
 Codes: [MPH-expCHA-S]

Qu'est-ce qui t'amène à faire ce choix?

C.
 Ya plus de nouveauté.

A
 OK, quel genre de nouveauté, est-ce que tu trouves, qui est intéressante?

C.
 Ben, la télévision

Code: MPH-expCOH-P {5-0}

Code: MPH-expCOH-S {12-0}~

Code: MPH-expCON-P {24-0}

Code: MPH-expCON-S {13-0}~

Code: MPH-expMH-P {0-0}

Code: MPH-expMH-S {0-0}~

Code: MPH-expPRÉ-P {21-0}

Code: MPH-expPRÉ-S {123-0}~

P49: tc157.txt - 49:3 (112:118) (Super)
Codes: [MPH-expPRÉ-S]

comment ça se
fait que ce soit le français et l'anglais
que tu apprennes à
l'école même si de plus en plus d'élèves
parlent d'autres
langues?

C.
Par ce que y en a qui parle pas français.

P50: ts157.txt - 50:3 (65:78) (Super)
Codes: [MPH-expPRÉ-S]

Pourquoi c'est la religion catholique qu'on
enseigne à l'école,
selon toi?

Cristo.
Parce qu'il y en a qui croient à eux, à
Dieu, puis...(courte
pause)...les autres.

C.
Ok.
Puis, pourquoi c'est ceux qui croient à un
Dieu catholique que
c'est leur religion à eux qu'on enseigne à
l'école, selon toi?

Cristo.
Je sais pas.

P50: ts157.txt - 50:6 (153:168) (Super)
Codes: [MPH-expPRÉ-S]

omment ça se fait que chaque habitant du
Québec a une
carte d'assurance-maladie? »

Cristo.
...(courte pause)...parce que si ils sont
malades, si...si on
devrait pas payer, si on est malade pour...

C.

Ok.
Puis, si c'est pour pas qu'on paye, qui qui
va payer à notre
place?

Cristo.
...(courte pause)...eh, ...(longue pause)...
monsieur qui s'occupe ...comme ...quand on paye
les taxes,
lui, il devra payer.

Code: MPH-IA-P {17-0}

Code: MPH-IA-S {6-0}~

Code: MPH-LH-P {7-0}

Code: MPH-LH-S {35-0}~

P50: ts157.txt - 50:1 (21:21) (Super)
Codes: [MPH-LH-S]

Vivre dans le Haut-Canada à cause qu'il y a
plus de Français.

Code: MPH-stF-P {4-0}

Code: MPH-stF-S {1-0}~

Code: MPH-stH-P {8-0}

Code: MPH-stH-S {71-0}~

P49: tc157.txt - 49:1 (74:93) (Super)
Codes: [MPH-stH-S]

si tu étais une femme et que tu
pouvais choisir de
vivre au Québec à l'époque de ton choix,
quelle époque
choisirais-tu?

C.
Ben euh, je sais pas.

A.
Tu n'as aucune idée.

C.
Euh,

A.
Tu peux répondre l'époque de ton choix.

C.
Cette année. Maintenant
A.
Maintenant

Code: MPH-stV-P {55-0}

Code: MPH-stV-S {40-0}~

Code: Pro sans rép MPH {92-0}

P49: tcl157.txt - 49:4 (127:131) (Super)
Codes: [Pro sans rép MPH]

Puis est-ce que le français et l'anglais
ont toujours été
euh, les langues enseignées à l'école?

C.
Ouais.

P49: tcl157.txt - 49:5 (156:160) (Super)
Codes: [Pro sans rép MPH] [Quest sans rép]

Puis, est-ce que les personnes de 18 ans ont
toujours pu
voter?

C.
Je le sais pas.

P50: ts157.txt - 50:4 (82:86) (Super)
Codes: [Pro sans rép MPH]

Est-ce que tu penses que ça fait longtemps
qu'on enseigne la
religion catholique à l'école?

Cristo.
...(courte pause)...non.

Code: Quest sans rép {45-0}

P49: tcl157.txt - 49:5 (156:160) (Super)
Codes: [Pro sans rép MPH] [Quest sans rép]

Puis, est-ce que les personnes de 18 ans ont
toujours pu
voter?

C.
Je le sais pas.

P49: tcl157.txt - 49:6 (173:185) (Super)
Codes: [Quest sans rép]

comment tu
expliques que
nous ayons un parlement à Ottawa et un autre
à Québec? Au
Canada, nous avons deux endroits où nous
votons des lois.
Comment expliques-tu cela?

C.
Euh, sais pas.

A.
Tu n'as aucune idée. Pas de problème. Euh,
d'accord.

Code: TR-all act fam {11-0}~

Code: TR-all chem scol {39-0}~

P50: ts157.txt - 50:2 (21:61) (Super)
Codes: [TR-all chem scol]

ivre dans le Haut-Canada à cause qu'il y a
plus de Français.

C.
Ok.
T'aurais vécu dans le Haut-Canada parce
qu'il y a plus de
Français?
Ok.
Puis, qu'est-ce qui...qu'est-ce qui ...pourquoi
le Haut-Canada?
Qu'est-ce qui t'aimais du fait qu'il y a
plus de Français?

Cristo.
Il y avait plus d'eau.

C.
Ok. Ok.
Du Haut-Canada, ça, vous en avez parlé en
classe?

Cristo.
Eh, oui.

C.
Ok.
Est-ce que ça fait longtemps?

Cristo.
Eh, je pense que oui.
Depuis comme le début de l'année.

C.
Ok.
Est-ce que c'était avec Monsieur Pierre ou
avec Mme Annie?

Cristo.
Avec Monsieur Pierre.

C.
Ok. Avec Monsieur Pierre.
Ok.
Donc, ça, c'est à cette époque-là du Haut-
Canada que tu aurais
aimé vivre?
Ok.

Code: TR-all présence ts {4-0}~

Code: TR-util contenu ts ?? {27-0}~
