UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES DE QUATRIÈME SECONDAIRE DE LA POLYVALENTE LE CARREFOUR DE VAL-D'OR CONCERNANT L'HISTOIRE

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR

JACQUES CAOUETTE

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
BIBLIOTHÈQUE
C.P. 8000
ROUYN-NORANDA
(QUÉBEC)

FÉVRIER 2000

Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT

BIBLIOTHÈQUE
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX v

RÉSUMÉ xi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER
L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE 3

1.1 INTRODUCTION 3

1.2 PROBLÉMATIQUE 3

1.2.1 École, enseignement et société 3

1.2.2 L'enseignement de l'histoire depuis la Révolution tranquille 6

1.2.3 La réflexion publique sur l'histoire 8

1.2.4 La politique au pilori 13

1.2.5 Le contexte canadien 13

1.2.6 Le programme de quatrième secondaire 18

1.2.7 Le rapport au temps 22

1.3 LA SITUATION À LA COMMISSION SCOLAIRE DE VAL-D'OR 23

CHAPITRE II
LES ASSISES DE LA RECHERCHE 27

2.1 INTRODUCTION 27

2.2 LE CADRE THÉORIQUE 27

2.2.1 Notre position de recherche 27

2.2.2 Mémoire et Histoire 29

2.2.3 Le concept de représentation 31

2.3 LE BUT ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE 38

2.3.1 Le but 38

2.3.2 Les limites de la recherche 39

CHAPITRE III
LA CUEILLETTE DES DONNÉES 40

3.1 INTRODUCTION 40

3.2 MÉTHODOLOGIE 41

3.3 LE DÉCOUPAGE DU CORPUS 44

CHAPITRE IV
LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS 46

4.1 INTRODUCTION 46

4.2 LES INDICATEURS POUR LES QUESTIONS 1, 2 ET 3. 46

4.3 ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONS 1, 2 ET 3 47

4.4 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 1 DU QUESTIONNAIRE 48

4.5 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 2 DU QUESTIONNAIRE 52

4.6 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 3 DU QUESTIONNAIRE 56

4.7 LES INDICATEURS POUR LES QUESTIONS 4, 5 ET 8. 60

4.8 ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONS 4, 5 ET 8 61

4.9 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 4 DU QUESTIONNAIRE 62

4.10 QUÉSTION POSÉE AU NUMÉRO 5 DU QUESTIONNAIRE 69

4.11 QUESTION POSÉE À L'ÉLÈVE AU NUMÉRO 8 DU QUESTIONNAIRE 74

4.12 LES NUMÉROS 7.1 À 7.5 79

4.13 ANALYSE DES RÉSULTATS DES NUMÉROS 7.1, 7.2 ET 7.3 80

4.14 ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONS 7.4 ET 7.5 81

4.15 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 7.1 DU QUESTIONNAIRE 81

4.16 QUESTIONS POSÉES AUX NUMÉROS 7.2 ET 7.3 DU QUESTIONNAIRE 83

4.17 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 7.4 DU QUESTIONNAIRE 84

4.18 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 7.5 DU QUESTIONNAIRE 89

4.19 LES INDICATEURS POUR LES QUESTIONS 6, 9 ET 10 97

4.20 ANALYSE DES RÉSULTATS DES NUMÉROS 6, 9 ET 10 DU QUESTIONNAIRE 98

4.21 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 6 DU QUESTIONNAIRE 99

4.22 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 9 DU QUESTIONNAIRE 103

4.23 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 10 DU QUESTIONNAIRE 108

4.24 LES INDICATEURS POUR LES NUMÉROS 11 ET 12 112

4.25 ANALYSE DES RÉSULTATS DES NUMÉROS 11 ET 12 DU QUESTIONNAIRE 112

4.26 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 11 DU QUESTIONNAIRE 113

4.27 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 12 DU QUESTIONNAIRE 117

CHAPITRE V
LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES 122

5.1 INTRODUCTION 122

5.2 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 124

5.2.1 L'actualité 125

5.2.2 La connaissance historique 125

5.2.3 Les mathématiques et l'anglais 127

5.2.4 Le contenu des cours d'histoire 127

5.2.5 L'utilité des cours d'histoire 131

5.2.6 L'histoire dans le système scolaire québécois et dans la société québécoise . 131

CONCLUSION 132

APPENDICE A
QUESTIONNAIRE SUR L'HISTOIRE 135

BIBLIOGRAPHIE 138

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Résultats aux épreuves du ministère en histoire (1991-1997)	25
1.1	Thème : politique québécoise et canadienne	48
1.1.1	Rubrique : les parents qui ont un intérêt régulier Groupe 04	48
1.1.2	Rubrique : les parents qui ont un intérêt régulier Groupe 06	49
1.1.3	Rubrique : intérêt occasionnel du groupe 04	49
1.1.4	Rubrique : intérêt occasionnel du groupe 06	50
1.1.5	Rubrique : absence d'intérêt du groupe 04	51
1.1.6	Rubrique : absence d'intérêt du groupe 06	51
2.1	Thème : les questions internationales	52
2.1.1	Rubrique : intérêt régulier du groupe 04	52
2.1.2	Rubrique : intérêt régulier du groupe 06	53
2.1.3	Rubrique : intérêt occasionnel du groupe 04	53
2.1.4	Rubrique : intérêt occasionnel du groupe 06	54
2.1.5	Rubrique : absence d'intérêt du groupe 04	55
2.1.6	Rubrique : absence d'intérêt du groupe 06	55
3.1	Thème : l'histoire comme moyen d'explication	56
3.1.1	Rubrique : recours régulier du groupe 04	56
3.1.2	Rubrique : recours régulier du groupe 06	57

3.1.3 Rubrique : recours occasionnel du groupe 04 57

3.1.4 Rubrique : recours occasionnel du groupe 06 58

3.1.5 Rubrique : absence de recours du groupe 04 58

3.1.6 Rubrique : absence de recours du groupe 06 59

4.1 Thème : Les souvenirs du cours de sciences humaines au primaire. 62

4.1.1 Rubrique : aucun souvenir du groupe 04 63

4.1.2 Rubrique : aucun souvenir du groupe 06 64

4.1.3 Rubrique : souvenirs relatifs au contenu du cours du groupe 04 65

4.1.4 Rubrique : souvenirs relatifs au contenu du cours groupe 06 66

4.1.5 Rubrique : souvenirs relatifs au degré de difficulté de la matière du groupe 04 67

4.1.6 Rubrique : souvenirs relatifs au degré de difficulté de la matière du groupe 06 67

4.1.7 Rubrique : souvenirs relatifs à l'appréciation de la matière groupe 04 67

4.1.8 Rubrique : souvenirs relatifs à l'appréciation de la matière du groupe 06 68

4.1.9 Rubrique : souvenirs relatifs au professeur du groupe 04 et 06 68

4.1.10 Rubrique : aucun cours de sciences humaines groupe 06 68

5.1 Thème : souvenirs du cours d'histoire de deuxième secondaire. 69

5.1.1 Rubrique : aucun souvenir du groupe 06 69

5.1.2 Rubrique : souvenirs relatifs au contenu du cours groupe 04 70

5.1.3 Rubrique : souvenirs relatifs au contenu du cours groupe 06 71

5.1.4 Rubrique : souvenirs relatifs au degré de difficulté de la matière du groupe 04 72

5.1.5 Rubrique : souvenirs relatifs au degré de difficulté de la matière du groupe 06 72

5.1.6 Rubrique : souvenirs à l'appréciation de la matière du groupe 04 72

5.1.7 Rubrique : souvenirs à l'appréciation de la matière du groupe 06 73

5.1.8 Rubrique : souvenirs relatifs au professeur du groupe 04 73

5.1.9 Rubrique : souvenirs relatifs au professeur du groupe 06 74

6.1 Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire. 74

6.1.1 Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire Module 1 : l'Empire français d'Amérique 75

6.1.2 Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire Module 2 : La société canadienne sous le Régime français 75

6.1.3 Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire Module 3 : La Conquête et les débuts du Régime britannique 76

6.1.4 Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire Module 4 : Les débuts du parlementarisme 76

6.1.5 Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire Module 5 : Le Québec et la Confédération 77

6.1.6 Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire Module 6 : Le développement industriel 78

6.1.7 Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire Module 7 : Le Québec contemporain 78

7.1 Classement des préférences des élèves du groupe 04 82

7.1.1 Classement des préférences des élèves du groupe 06 82

7.1.2 Classement des préférences des élèves des groupes 04 et 06 83

7.1.3 Appréciation de la matière 83

7.1.4 La matière préférée des élèves 84

7.1.5 Rubrique : anglais Groupe 04 85

7.1.6 Rubrique : anglais par le groupe 06 85

7.1.7 Rubrique : mathématiques par le groupe 04 87

7.1.8 Rubrique : mathématiques par le groupe 06 87

7.1.9 Rubrique : histoire par le groupe 04 87

7.1.10 Rubrique : histoire par le groupe 06 87

7.1.11 Rubrique : français par le groupe 04 88

7.1.12 Rubrique : français par le groupe 06 88

7.1.13 Rubrique : sciences physiques par le groupe 04 88

7.1.14 Rubrique : sciences physiques par le groupe 06 89

7.1.15 La matière que les élèves aiment le moins. 89

7.1.16 Rubrique : anglais Groupe 04 90

7.1.17 Rubrique : anglais Groupe 06 90

7.1.18 Rubrique : mathématiques par le groupe 04 90

7.1.19 Rubrique : mathématiques par le groupe 06 91

7.1.20 Rubrique : histoire par le groupe 04 91

7.1.21 Rubrique : histoire par le groupe 06 91

7.1.22 Rubrique : le français par le groupe 04 92

7.1.23 Rubrique : le français par le groupe 06 93

7.1.24 Rubrique : sciences physiques par le groupe 04 93

7.1.25 Rubrique : sciences physiques par le groupe 06 94

7.1.26 Classement des raisons données à 7.4 et 7.5 pour le groupe 04 95

7.1.27 Classement des raisons données aux questions 7.4 et 7.5 pour le groupe 06 . . 96

7.1.28 Jumelage des deux tableaux précédents 97

8.1 Thème : l'utilité du cours d'histoire de deuxième secondaire 99

8.1.1 Rubrique : les oui du groupe 04 99

8.1.2 Rubrique : les oui Groupe 06 100

8.1.3 Rubrique : les non Groupe 04 101

8.1.4 Rubrique : les non Groupe 06 101

8.1.5 Rubrique : position ambivalente du groupe 04 102

8.1.6 Rubrique : position ambivalente du groupe 06 103

9.1 Une ou des relation(s) entre le cours de quatrième secondaire et ta vie de tous les jours 104

9.1.1 Rubrique : aucune relation du groupe 04 104

9.1.2 Rubrique : aucune relation du groupe 06 104

9.1.3 Rubrique : une ou des relation(s)du groupe 04 105

9.1.4 Rubrique : une ou des relation(s)du groupe 06 107

10.1 Thème : lien(s) entre le cours de 4^{e} secondaire et le travail futur 108

10.1.1 Rubrique : aucun lien du groupe 04 109

10.1.2 Rubrique : aucun lien du groupe 06 110

10.1.3 Rubrique : un ou des lien(s)du groupe 04 111

10.1.4 Rubrique : un ou des lien(s)du groupe 06 111

11.1 Thème : L'importance que le système d'éducation accorde à l'histoire. 113

11.1.1 Rubrique : les oui du groupe 04 114

11.1.2 Rubrique : les oui du groupe 06 115

11.1.3 Rubrique : les non du groupe 04 116

11.1.4 Rubrique : les non du groupe 06 116

12.1 L'importance que notre société accorde à l'histoire 117

12.1.1 Rubrique : les oui du groupe 04 118

12.1.2 Rubrique : les oui du groupe 06 119

12.1.3 Rubrique : les non du groupe 04 120

12.1.4 Rubrique : les non du groupe 06 121

12.1.5 Rubrique : pas de réponse Groupe 06 121

13.1 Les catégories 123

Résumé

Le concept de représentation est très utilisé en recherche depuis une quarantaine d'années. Il permet de cerner l'origine des comportements individuels: en fait, l'idée que nous nous faisons d'une situation ou d'un objet oriente nos choix et nos actions. Les représentations sont à la fois collectives et individuelles, les premières contribuant à modeler les secondes.

Préoccupé par la motivation des élèves de notre école en classe d'histoire, nous avons cherché à cerner les représentations de ceux-ci concernant cette matière. Pour ce faire, nous avons posé diverses hypothèses dans notre problématique: Est-ce que les élèves de notre école ont une conception utilitariste des savoirs? Ont-ils un intérêt pour la politique? Peut-on relier l'enseignement de l'histoire du Québec au contexte particulier qui prévaut au Canada? Est-ce que l'actuel programme de quatrième secondaire dans sa conception, constitue un obstacle? Le rapport que les élèves interrogés ont avec le temps, pose-t-il problème? Le peu d'importance accordé à Val-d'Or aux manifestations à caractère patrimonial ou historique, transparaît-il dans les données recueillies auprès des élèves de la polyvalente Le Carrefour de cette ville?

Deux classes de la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or, totalisant 50 élèves, ont constitué l'échantillon de notre recherche. Les élèves ont été conviés à répondre à un questionnaire de 12 numéros. Plus de 50 pages de données ont été recueillies. Pour chacune des réponses aux questions posées aux élèves, des indicateurs clairement identifiés ont servi au découpage et à l'analyse de ce corpus. C'est au terme de cette démarche que nous avons inféré les représentations des élèves concernant l'histoire.

Pour les deux classes qui ont constitué l'échantillon, notre recherche a permis d'établir les représentations suivantes au sujet de l'histoire: la compréhension de l'actualité dans les familles des élèves interrogés a peu d'importance; l'histoire est une matière secondaire, le premier choix des élèves allant aux mathématiques; l'histoire est associée à la mémorisation de faits et de dates; l'histoire est de peu d'utilité dans la vie courante et finalement, la société québécoise et son système d'enseignement accordent une place secondaire à l'histoire.

INTRODUCTION

L'histoire, au même titre que la langue, est un important facteur d'identité pour une collectivité. Son enseignement, surtout lorsqu'il s'agit de celui de l'histoire nationale, constitue un enjeu. Des groupes essaient d'orienter la mémoire collective selon leurs visées : classes sociales, groupes ethniques et pouvoirs politiques. Le Québec n'échappe par à cette réalité. Ici comme ailleurs, l'enseignement de l'histoire est un lieu de rivalités. C'est sans doute pour cette raison que son enseignement est fortement balisé. Marc Ferro parle alors d'histoire institutionnelle.

Notre expérience de l'enseignement de l'histoire au niveau du quatrième secondaire et du cinquième secondaire dans une polyvalente du secteur public, s'échelonne sur plus d'un quart de siècle. Le programme de cinquième secondaire étant optionnel, nous l'avons donc enseigné de de manière intermittente, selon les choix des élèves.

Au fil des années, les commentaires des élèves nous ont laissé l'impression d'un faible intérêt de ceux-ci pour l'histoire. Persuadé que tout était affaire de pédagogie, nous modifiions, d'une année à l'autre, les activités d'apprentissage. Rien n'y fit. Il nous semblait toujours, que pour les élèves, l'histoire demeurait une matière de deuxième ordre. Cette impression générale, celle d'une matière qui compte peu, a provoqué diverses interrogations: Quelle est la place de l'histoire dans l'ensemble du curriculum? Au sein des familles? Dans la société? Que retiennent les élèves des cours d'histoire qu'ils ont suivis? Dans quelle mesure s'investissent-ils dans cette matière? Quelles représentations ont-ils de l'histoire comme matière scolaire et comme science?

L'intérêt des élèves de quatrième secondaire pour l'histoire constitue donc l'objet de notre recherche. Nous croyons être en mesure d'évaluer cet intérêt par le moyen des représentations que les élèves se font de l'histoire. Dans la problématique (chapitre premier), nous essayons de donner des pistes de réponses aux interrogations découlant du problème mentionné au paragraphe précédent. Plusieurs aspects sont développés: nous traitons d'abord du rapport entre l'école et la société, de l'enseignement de l'histoire au Québec depuis la Révolution tranquille, de la réflexion publique sur l'histoire, de la perception du monde politique, du contexte politique canadien, du programme de quatrième secondaire et finalement, du rapport qu'ont avec le temps, les sociétés

occidentales.. Ces différentes parties du chapitre premier (1.2.1 à 1.2.7), constituent un premier niveau de réponse aux hypothèses posées plus haut. Finalement, nous terminons ce premier chapitre par une présentation de la situation de l'enseignement de l'histoire à la Commission scolaire de Val-d'Or.[1]

Hector Bianciotti, dans son livre, *Comme la trace de l'oiseau dans l'air*, écrit:: «On a toujours peur de ressembler à l'image que l'on se fait de nous, aussi s'essaie-t-on à la représentation de soi, on joue le premier rôle (...) » (Bianciotti, 1999, p. 107). Cette réflexion montre combien les individus sont le produit d'une société donnée. Nous voici au coeur de notre recherche: que partageons-nous avec nos semblables et dans quelle mesure, ce qui nous lie, influence-t-il nos actions. Tous les concepts et la structure conceptuelle de notre recherche (chapitre II) gravitent autour de cette préoccupation. Au départ, nous affirmons notre position de recherche, pour ensuite traiter de la mémoire collective et de l'histoire et finalement, nous passons en revue les différentes facettes du concept de représentation (2.2.1 à 2.2.3). Nous concluons ce chapitre en présentant le but et les limites de notre recherche.

La cueillette des données (chapitre III) s'est faite par le moyen d'un questionnaire: il comprend 12 numéros, qui totalise 16 questions (appendice A). Celles-ci mettent en évidence trois lieux où évoluent les élèves: la famille, l'école et la société. Nous pensons que pour les élèves, ces lieux, sont des espaces privilégiés dans le processus d'intégration des représentations au sujet de l'histoire.

Deux principes nous ont guidé dans le découpage du corpus (chapitre IV) : respecter la pensée des élèves et faciliter au lecteur la compréhension de cette imposante masse d'informations. À cet égard, la lecture de la section 3.3 de notre recherche s'avérera très éclairante pour le lecteur. Quant à l'interprétation des résultats (chapitre V), la consultation du tableau 13.1 de la page 123 constitue un passage obligé: nous y regroupons les thèmes des questions en catégories, lesquelles nous servent par la suite à établir les représentations des élèves concernant l'histoire.

---

[1] Depuis 1998, elle porte le nom de Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois.

CHAPITRE PREMIER

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

1.1 INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous esquissons les rapports que l'école entretient avec la société. Dans quelle mesure les idéologies dominantes ont-elles une influence sur l'école? En quoi cela influence-t-il l'enseignement de l'histoire? Le contexte récent des États généraux sur l'Education illustre bien les rapports nombreux que l'école a avec la société qui l'entoure. Tout cela étant, nous nous attardons sur le milieu étudiant de la polyvalente le Carrefour de Val-d'Or, qui constitue le lieu de notre recherche.

1.2 PROBLÉMATIQUE

1.2.1 École, enseignement et société

Dans cette partie, nous allons démontrer que tout système d'éducation est un microcosme de la société ambiante. Cette démonstration veut mettre en évidence le fait que les représentations individuelles, les attitudes, les motivations et les actions des individus sont en symbiose avec les représentations collectives qui ont cours dans une société donnée.

Les États généraux sur l'Éducation en 1996 ont placé l'éducation à l'avant-scène de l'actualité québécoise. Les nombreux mémoires présentés lors des audiences de la Commission reflètent l'intérêt de la société québécoise pour les questions d'éducation. Cette préoccupation n'est cependant pas exclusive au Québec. Dans tous les pays industrialisés, la population en général et les personnes impliquées dans l'éducation s'interrogent sur le rôle de l'école au sein de la société, sur les savoirs à enseigner et sur les méthodes pédagogiques.

Toute éducation de type scolaire suppose, au sein de la culture d'une société donnée, une sélection de contenus destinés à être transmis aux générations nouvelles et qui constituent la culture scolaire (Develay, 1992, p.17).

Sur le même sujet, Philippe Perrenoud pense:

> [...] que l'apprentissage de stratégies au sein des organisations n'est pas la seule dimension du curriculum caché. Il faudrait parler aussi du rapport au savoir, de l'intériorisation de toutes les valeurs et représentations idéologiques que l'école met en pratique même si elle ne les transmet pas explicitement (Perrenoud, 1994, p.32).

L'école est donc une organisation sensible à ce qui se passe autour d'elle. On peut affirmer que les élèves ont un rapport stratégique à la scolarité dans la mesure « [...] où les filières suivies et les diplômes obtenus sont convertibles en avantages divers, parmi lesquels l'accès à une condition sociale enviée » (*Ibid.*, p.68). Perrenoud ajoute: « Un rapport stratégique au réseau scolaire induit fréquemment un rapport utilitariste au savoir » (*Ibid.*, p.69).

Il s'ensuit: « [...] que pour la plupart des élèves et des familles, la maîtrise des savoirs et savoir-faire scolaires reste définie d'abord comme un passeport pour l'emploi et un gage de réussite sociale (*Ibid.*, p.70) ».

Robert Ballion estime que les familles développent des stratégies pour maximiser la réussite de leurs enfants, et que le choix des matières et des enseignants fait partie de ces stratégies. «Ainsi, les stratégies éducatives ne sont pas uniquement des stratégies scolaires, mais l'importance de l'école dans notre représentation de ce qui détermine le destin de l'individu

donne aux stratégies scolaires un rôle sans conteste prépondérant.» (Ballion, 1982, p.91) Sur le même sujet, Louise Julien écrit :

> Au secondaire, les MATH 436 sont devenues le symbole de la réussite et ce cours est offert en 4e année uniquement aux élèves qui se sont surpassés à l'examen de 3e - ou qui sont résolus à faire tous les efforts -, les autres devant d'abord opter pour le cours de MATH 416. Le 436 ouvre déjà toutes grandes les portes du cégep (...). (Julien, 1997, cahier B, p.1)

Les indices de cette conception utilitariste du savoir évoquée par Perrenoud, Ballion et Julien sont nombreux. En 1996, la ministre de l'Éducation et de l'Emploi du Royaume-Uni, Gillian Shephard, déclarait, dans une interview accordée au *Nouvel Observateur*, que: « L'école doit s'adapter à la demande du milieu économique » (Fohr et Fredet, 1996, p.44). En outre, la ministre ajoutait ceci: «La question est plutôt de savoir si nos dépenses produisent ce qui est nécessaire au développement économique de la nation, si les liaisons avec le monde de l'entreprise sont suffisantes [...]. » (*Ibid.*, p.44).

Lise Bissonnette, alors qu'elle était directrice du journal *Le Devoir*, écrit sur le même sujet: « Qu'il y ait inadéquation entre le monde du travail et celui de l'éducation au Québec et ailleurs, cela se voit à l'oeil nu » (Bissonnette, 1996 b, p.6). Pour sa part, Alain Dubuc, éditorialiste à *La Presse* pense que: « [...] le Canada se distingue par l'inadéquation entre l'éducation et le marché du travail » (Dubuc, 1996, p.2).

Ce questionnement sur l'école, son statut, sa mission et ses finalités ne sont pas étrangers selon nous à l'ultralibéralisme qui influence le monde actuellement. Il suffit de se référer au sommet de Davos de 1996 pour s'en convaincre. Ignacio Ramonet écrit que ce forum économique qui réunit hommes d'affaires, spécialistes de l'économie, politiciens et autres décideurs de la planète a « [...] confirmé qu'il fallait combattre l'inflation, réduire les déficits budgétaires, poursuivre une politique monétaire restrictive, démanteler l'État-providence et stimuler le libre-échange » (Ramonet b, 1996, p.1).

Le même auteur, dans *Le Monde Diplomatique* du mois de janvier 1996, fait état d'un « pouvoir qui apparaît de plus en plus comme l'exécutant, le supplétif, le harki des vrais maîtres du monde: les marchés financiers » (Ramonet a, p.1).

Il est permis de penser que cette approche comptable des phénomènes sociaux a des répercussions sur notre conception de l'éducation. La valeur du savoir ne tient-elle pas avant tout à son caractère utilitaire, surtout en cette période de précarité de l'emploi? Est-ce utile d'apprendre l'histoire?

De ce qui précède, nous posons comme hypothèse que cette approche comptable des phénomènes sociaux, résultat de l'ultralibéralisme ambiant, a des répercussions sur notre conception de l'éducation.

Dans le but de nous rapprocher de l'objet de notre recherche, nous allons maintenant esquisser à grands traits les principales étapes qu'a connues le Québec dans le domaine de l'éducation et ce, depuis les années soixante.

1.2.2 L'enseignement de l'histoire depuis la Révolution tranquille

Le Québec a été fortement marqué par l'Église catholique. Dès le début du Régime français, celle-ci s'occupe de plusieurs domaines sociaux: la santé, l'éducation et ce que nous appelons aujourd'hui les services sociaux. Après l'échec des Rébellions de 1837-1838, la présence et l'influence de l'Église se sont accrues. Il en fut ainsi jusque dans les années soixante. Cette omniprésence ne fut pas sans affecter les contenus des programmes enseignés dans les écoles. À partit de 1905, « [...] L'histoire devient une discipline à laquelle on assigne un but beaucoup plus large que les assises de la discipline elle-même. Elle devient un instrument au service à la fois de l'Église et de la Nation » (Roy, Gauthier et Tardif, 1992, p.18).

En septembre 1959, la mort de Maurice Duplessis permet aux tenants du changement de s'affirmer. L'alliance traditionnelle entre l'Église et l'État dans la gestion de la santé et de l'éducation est remise en question. Au nationalisme défensif de Duplessis succède un nationalisme axé sur la croissance économique. Une révision du système d'éducation s'impose. Les principes à la base d'une société libérale nécessitent une démocratisation et une

modernisation de l'enseignement. Le gouvernement Lesage met alors sur pied une Commission royale d'enquête sur l'enseignement, communément appelée, à cause du nom de son président, commission Parent.

Le rapport de cette commission constitue un tournant dans l'enseignement de l'histoire au Québec. Les commissaires font état alors des lacunes de l'enseignement de cette science au Québec, davantage axé, écrivent-ils, sur la promotion d'une idéologie religieuse plutôt que sur l'analyse objective des faits. Voici leur constat :

> [...] l'histoire a été considérée par les uns comme une galerie de modèles pour la jeunesse, par les autres comme une leçon à tirer des expériences de l'humanité, certains y ont satisfait, par l'érudition, une curiosité aux dimensions d'une province, d'un pays, d'une nation, ou de civilisations humaines, d'autres ont voulu subordonner cette recherche à des desseins apologétiques ou politiques (Rapport Parent, tome 3, 1966, p.145).

Ils soulignent l'impérieuse nécessité de baser l'enseignement de l'histoire sur l'étude de documents dans le but de développer chez l'élève un esprit critique. À ce sujet, ils écrivent : « L'élève apprend, au cours d'histoire, à distinguer les zones du connu et de l'inconnu, à tirer d'un texte la part de certitude qu'il contient mais sans prendre un os pour le squelette entier à reconstituer » (*Ibid.*, tome 3, 1966, p.148).

En 1974, à l'instigation du député Claude Charron, l'Assemblée nationale du Québec adopte une résolution qui vise à améliorer l'enseignement de l'histoire, notamment celle du Québec. Dans la pratique, l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada devient obligatoire au niveau secondaire. Cette décision gouvernementale mettait fin à la situation qui existait depuis 1971, où l'élève du second cycle du secondaire pouvait, aux dires des auteurs du rapport, *Se souvenir et devenir*, « [...] choisir entre l'histoire et la géographie [...] » (Se souvenir et devenir, 1996, p.3).

En 1979, dans un document intitulé, *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, le ministère de l'Éducation pose les principes qui présideront à l'action éducative. Il est écrit que l'école est « appelée à servir les droits de l'enfant [...] » (L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, 1979, p.17), que l'école est « [...] à la fois un lieu de développement

de la culture d'un peuple et un foyer de réflexion où convergent les actions culturelles » (*Ibid.*, p.17). La perspective est changée; le centre d'intérêt n'est plus le programme mais l'élève. Henri Moniot écrit : « (...) les situations pédagogiques nécessaires sont celles qui savent orienter l'activité de l'élève, (...) qui s'intéressent d'abord aux moyens par lesquels les élèves arrivent aux résultats voulus (...) » (Moniot, 1993, p.137).

Actuellement, dans l'ensemble du curriculum, l'histoire est présente au primaire et au secondaire. Au niveau primaire cependant, les enseignantes et les enseignants ne sont pas tenus de dispenser les cours de sciences humaines : « Une enquête montre d'ailleurs que 80% d'entre eux utilisent ce temps pour enseigner le français ou les maths » (Lachance, 1996, p.36). Au niveau secondaire, l'étudiant fait de l'histoire deux années sur cinq. En deuxième secondaire, il suit un programme d'histoire générale sanctionné par un examen-maison. En quatrième secondaire, l'élève est tenu de suivre un cours d'histoire nationale. Ce cours est sanctionné par un examen du ministère de l'Education; la réussite du cours est nécessaire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.

De ce qui précède, nous retenons les aspects suivants pour une meilleure compréhension de notre recherche: l'école, dans ses valeurs et son fonctionnement, est influencée par la société qui l'entoure; en conséquence, l'histoire comme matière scolaire est peut-être considérée comme plus ou moins utile par le milieu scolaire; la réflexion sociale quant au statut de l'histoire dans le curriculum est relativement récente au Québec, elle date en fait du début de la Révolution tranquille.

Nous allons maintenant à l'aide de quelques écrits et recherches, approfondir notre réflexion sur l'histoire et son enseignement.

1.2.3 La réflexion publique sur l'histoire

Le 19 octobre 1995, le ministre de l'Éducation, Jean Garon, met sur pied « [...] un groupe de travail chargé de faire le bilan de l'enseignement de l'histoire à tous les niveaux scolaires » (*Le Devoir*, le jeudi 19 octobre 1995, cahier A, p.5). Dans le même article, le président du groupe

de travail, l'historien Jacques Lacoursière, déclare que « les jeunes Québécois, comme bon nombre d'adultes québécois, sont profondément amnésiques » (*Ibid.*, p.5). Monsieur Lacoursière ne donne aucun élément pour appuyer son affirmation, cependant, il est permis de lui accorder beaucoup de valeur compte tenu du fait qu'elle provient d'un historien reconnu pour la qualité de ses travaux, tant au niveau de l'expression écrite que télévisuelle.

Dans son article intitulé, "L'école : zéro en histoire", Micheline Lachance fait état du « [...] manque d'intérêt des jeunes pour l'histoire [...] » (Lachance, 1996, p.34) et d'un taux d'échec de 25% pour l'ensemble de la province aux examens du ministère de l'Éducation de juin 1995. Elle cite l'historien Denis Vaugeois qui se pose la question suivante : « Et si l'école n'était que le reflet de l'indifférence collective vis-à-vis l'histoire? » (*Ibid.*, p.37).

Dans le numéro de juin 1996, le *Reader's Digest* publie un article de Sylvie Halpern sur ce qu'apprennent les jeunes Québécois à l'école. Ce texte s'appuie sur une étude menée par la maison Crop entre le 30 janvier et le 8 février 1996 auprès de 508 Québécois francophones. L'étude fait état de la faiblesse en histoire des personnes interrogées : « Quarante-deux pour cent des jeunes Québécois ignorent en quelle année Jacques Cartier a découvert le Canada, et plus des deux tiers ne connaissent pas l'année de la Confédération canadienne » (Halpern, 1996, p.26). Sur le même sujet, la journaliste Denise Bombardier affirme que « nous sommes la seule société au monde à avoir aboli les cours d'histoire obligatoires » (*Ibid.*, p.26). Le même article rapporte les propos de Robert Bisaillon, le coprésident de la Commission des États généraux sur l'Éducation. Celui-ci fait le constat suivant : « Nos programmes prétendent survoler en un an plusieurs siècles d'une histoire qui est très éloignée des jeunes. Du coup, tout cela reste nécessairement superficiel. Et carrément désastreux pour ce qui est de la connaissance de nos institutions politiques contemporaines » (*Ibid.*, p.26).

Quant au journaliste Marc Laurendeau, qui a longtemps présenté à Radio-Québec l'émission Option Éducation, il est d'avis que : « L'histoire du Québec réveille des sensibilités [...]. Bien des gouvernements n'ont pas osé ouvrir cette boîte de Pandore. Du coup, l'étude de l'histoire a été réduite pour toutes sortes de raisons à la portion congrue » (*Ibid.*, p.26-27).

En outre, toujours selon le même article, les jeunes « [...] confondent les paliers de gouvernement, mélangent libéraux et conservateurs, fédéralistes et souverainistes, bloquistes et réformistes » (*Ibid.*, p.27). Et Halpern de conclure : « [...] la politique n'intéresse pas les jeunes » (*Ibid.*, p.27).

Micheline Dumont, professeure au Département d'histoire et de sciences politiques de l'Université de Sherbrooke, écrit, au sujet du statut de l'histoire dans notre société : [...] pourquoi voudrait-on que les adolescents et les adolescentes tiennent l'histoire en haute estime pendant que toute la société voue un mépris global et organisé envers les sciences humaines? (Dumont, 1996, p.24). Elle conclut: « Si l'histoire se porte mal à l'école, c'est sans doute qu'elle n'a plus une place claire, ni à l'école, ni dans la société, ni dans la conscience collective » (*Ibid.*, p.28).

L'enseignement de l'histoire demeure cependant une préoccupation ... des adultes. Une « coalition pour la promotion de l'histoire au Québec » (Cauchon, 1996, p.1) est née dans la foulée de la mise sur pied par l'ancien ministre de l'Éducation, Jean Garon, du groupe de travail sur l'enseignement de cette matière. Cette coalition s'appuie sur une étude menée par la maison Sondagem au printemps 1996, auprès de 1004 répondants francophones et anglophones. Selon les résultats de cette étude, « près de 90% des répondants au sondage affirment qu'il est assez important ou très important qu'un citoyen connaisse l'histoire de son pays » *(Ibid.*, p.8). Par ailleurs, le même sondage met en évidence « que 63,3% des répondants estiment que la place de l'histoire à l'école est peu satisfaisante ou pas du tout satisfaisante » (*Ibid.*, p.8).

De nombreuses études, tant au Canada qu'aux États-Unis, ont été conduites pour connaître l'attitude des élèves vis-à-vis l'histoire. Parmi elles , celle de Shug, Told et Beery (1982) affirme que les études sociales[2] ne sont pas les matières préférées des jeunes Américains. L'anglais, les mathématiques et la lecture passent avant celles-ci. Quarante-huit pour cent des élèves invoquent la préparation à une carrière future pour justifier leur choix. Seulement 17% des élèves choisissent les études sociales comme matières les plus importantes. Dans ces cas, la première raison

---

2 Aux États-Unis, l'histoire fait partie avec d'autres matières (géographie, économie, étude la Constitution américaine, sociologie) des études sociales (social studies). Les cours d'études sociales sont dispensés aux niveaux primaire et secondaire.

invoquée est la même que celle mentionnée précédemment pour les autres matières: les études sociales permettent de développer des habilités et d'acquérir des connaissances qui seront utiles plus tard.

Shauhnessy et Haladyna (1985) ont fait une recension des recherches des deux dernières décennies conduites aux États-Unis au sujet de l'enseignement des études sociales. Une constante se dégage: les élèves des écoles américaines ont une attitude négative à l'endroit de ces matières. Les auteurs se réfèrent à une étude qu'ils ont menée en 1982, pour affirmer qu'il existe deux groupes de variables dans l'attitude que les élèves du secondaire ont envers les études sociales. Le premier groupe consiste en des attitudes sur lesquelles les autorités scolaires et les enseignants n'ont aucun contrôle. Ce sont: le voisinage, le sexe, la classe sociale et l'aptitude à réussir en milieu scolaire. Le second groupe de variables est celui sur lequel « [...] l'enseignant peut avoir beaucoup d'influence » (Shauhnessy et Haladyna, 1985, p.693).

Ce second groupe de variables, mis en évidence par l'étude, se subdivise en deux sous-groupes : les variables reliées à l'enseignant et celles associées au contexte de l'enseignement (learning environment variables). Dans le premier cas nous retrouvons : l'enthousiasme pour la matière enseignée, la maîtrise de la matière enseignée, l'empressement de la part du maître à aider l'élève, l'attention qu'il porte aux individus, l'équité vis-à-vis les élèves et le recours aux renforcements. Les facteurs reliées à l'enseignement sont: l'existence de buts pour la classe, la qualité du matériel utilisé, les relations entre les personnes au sein du groupe et de l'environnement physique agréable ainsi que la satisfaction de l'élève vis-à-vis son travail scolaire (Haladyna, Shaughnessy et Redsun 1982 a, 1982 b).

S'appuyant sur plusieurs études, Girod et Harmon affirment eux aussi que les études sociales ne sont pas une matière très prisée par les jeunes Américains. Il semblerait d'ailleurs que l'intérêt décroît au fur et à mesure que l'étudiant avance en âge (1987). S'inspirant d'une recherche menée par Jordan (1941) en Angleterre, Pucella (1972) écrit « [...] que les attitudes des élèves à l'égard de l'histoire (sont) influencées par l'âge: plus l'âge augmente, moins l'attitude serait favorable » (Pucella, 1972, p.36).

Plus près de nous, au Québec, Martineau (1997) s'est intéressé à l'enseignement de l'histoire. Selon lui, l'échec de l'enseignement de cette matière réside dans le fait que les enseignants sont mal préparés, et partant de là, qu'ils utilisent de mauvaises méthodes pédagogiques. En conclusion il écrit:

> [...], la faiblesse des pratiques pédagogiques pour faire apprendre la pensée historique s'est confirmée à maints égards. En général peu «axée sur la discipline historique », les activités associées au concepts centraux du mode de pensée historique, et notamment de sa méthode - problème, questions, hypothèse, conclusion, synthèse, comparaisons d'interprétations, confrontation de points de vue, etc. - y font largement défaut. (Martineau, 1997, p. 257)

Cette conclusion a le mérite de souligner le malaise qui existe dans l'enseignement de cette discipline au Québec. Plus loin, nous situerons notre recherche par rapport à celle menée par Monsieur Martineau.

Au Canada anglais, Monsieur Peter Seixas de Colombie-Britannique a publié plusieurs articles sur l'enseignement de l'histoire. Dans l'un de ceux-ci, il met en évidence les nouvelles conditions dans lesquelles se déroule l'étude de l'histoire. D'une part, nous assistons à une compression de l'espace-temps, d'autre part, les frontières qui délimitent notre groupe d'appartenance, sont plus floues, plus distendues. Il écrit :

> Both the accelerated pace of change and the destabilized , contingent boundaries of our communities contribue to loosening our canons, shaking the certainties of earlier age (Gates, 1992). In our own era, these difficulties are superimposed upon the perennial problem of the past: the distance between ourselves in the present and all that has gone before. (Seixas, 1996, p. 768)

Plus loin, dans le même article, il ajoute: « [...], as we reconstruct the world of the past, we inevitably do so from within our own frame of reference » (*Ibid.*, p. 775). C'est pour cette raison que nous allons explorer dans les deux parties suivantes, le contexte politique canado-québécois. Nous pensons qu'un tel exercice peut améliorer notre compréhension de l'enseignement de l'histoire au Québec.

1.2.4 La politique au pilori

Dans le numéro de *L'Actualité* du premier décembre 1995, Alain Giguère président de la maison de sondage Crop, commente ainsi le faible 4% obtenu par les politiciens sur une échelle de confiance graduée de un à cinq :

> Ce ne sont pas seulement les politiciens eux-mêmes que les citoyens rejettent. Ce sont les institutions politiques — l'exercice du pouvoir —, qui sont complètement déconnectées de la réalité. On vit dans la postmodernité , dans l'éclatement et le morcellement tous azimuts des intérêts et des besoins des citoyens. Or, les gouvernements en sont encore à proposer les mêmes solutions pour tout le monde. On instaure des normes nationales alors que les gens veulent de la décentralisation et de la spécificité régionale. Ils ne reconnaissent donc plus leurs aspirations dans les orientations des politiciens. (Paré, 1995, p.28)

Quant à François Brousseau, il écrit sur le même sujet : « Le déclin du politique, c'est la mainmise des marchés internationaux sur les grandes orientations économiques. C'est la mondialisation qui diminue la marge de manoeuvre de pauvres gouvernements peu à peu vidés de leurs prérogatives » (Brousseau a, 1997, p. A.8). Ignacio Ramonet abonde dans le même sens lorsqu'il cite les cas de « certaines firmes (qui) ont atteint des dimensions titanesques. Leur chiffre d'affaires est parfois supérieur au produit national brut (PNB) de nombreux pays développés » (Ramonet, 1998, p. 1).

1.2.5 Le contexte canadien

Se basant sur une enquête d'opinion publique menée par la maison Sondagem entre le 29 mai et le 2 juin 1998, Pierre O'Neill écrit dans le journal *Le Devoir*: « Entre le sentiment d'appartenance au Canada anglais et le sentiment d'adhérer aux théories souverainistes, persiste l'ambivalence des Québécois, pourtant convaincus que la réforme du fédéralisme est illusoire. » (O'Neill, 1998, p. A1)

Depuis plusieurs années, deux élites s'affrontent au Québec sur la scène politique: une élite nationaliste et une élite fédéraliste. Les deux groupes ne font pas la même lecture de l'histoire des Québécois. Dans un discours qu'il prononçait le 12 février 1998 devant plusieurs centaines d'étudiants en droit de l'Université de Montréal, Monsieur Lucien Bouchard parle ainsi des événements de 1837 et 1838 :

> À l'époque, une majorité de Québécois, aux urnes, avaient voté pour le parti Patriote, qui détenait une écrasante majorité de sièges à ce qui est devenu notre Assemblée nationale, qui est comme un des plus vieux parlements du monde. Les Patriotes réclamaient pour le Québec le droit de se gouverner lui-même, ce que l'on appelait alors le «gouvernement responsable ». C'était un droit qui nous était cependant nié par la constitution alors en vigueur, une constitution imposée par Londres. À la demande démocratique des Québécois, Londres et les responsables coloniaux ont répondu par le refus et la répression. (Bouchard, 1998, p.5-6)

Plus loin dans le même discours, il affirme à propos de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867, que cette loi «[...] n'a jamais obtenu de légitimité démocratique ». (*Ibid.*, 1998, p.6). Ses propos font allusion au fait que « La Constitution ne fut approuvée qu'à la suite d'un simple vote au parlement de l'union. » (*Ibid.*, 1998, p.6)

Dès le lendemain, Ottawa réplique en la personne de Monsieur Stephane Dion, ministre des Affaires intergouvernementales

> Nous croyons que c'est l'inverse qui est vrai, que l'histoire de notre pays est exceptionnellement démocratique et que la démarche de sécession unilatérale qu'il (Monsieur Bouchard) envisage serait inacceptable dans toutes les démocraties du monde. (Cornellier, 1998, p. A 12)

Plus récemment, sur le même sujet, la revue *Cité libre* reproduisait le discours qu'a prononcé la ministre fédéral des affaires intergouvernementale devant la Faculté de droit de l'Université. de Montréal pour souligner le cent cinquantième anniversaire de l'obtention par le Canada du gouvernement responsable. Concernant la démocratie au Canada, il déclare à cette occasion :

> *N'oublions jamais que cette démocratie avancée dont le Canada a hérité par son histoire est aussi une réalité québécoise.* Elle ne s'est faite contre nous, elle ne s'est pas faite malgré nous, elle s'est faite avec nous. Nous pouvons en être fiers. C'est dans cette démocratie que nous avons développé notre culture et notre génie propres. On ne saura jamais ce qui se serait produit si le Canada était resté sous le régime français. Peut-être Napoléon nous aurait-il vendu aux États-unis en même temps que la Louisiane pour financer ses guerres européennes, et nous serions dissous dans le *melting pot.* (Dion, 1998, p. 78)

Dans le numéro de *Cité libre* de Mars-avril 1996, Monsieur Pierre Elliot Trudeau, ancien premier ministre du Canada, rapporte les paroles qu'a prononcées Monsieur Lucien Bouchard, sur les ondes de Radio-Canada, le 27 octobre 1995 au sujet du rapatriement de la Constitution de 1982 : « On a rapatrié la Constitution contre notre volonté [...] » (Trudeau, 1996, p. 10). Et Monsieur Trudeau de répondre : « [...] 70 des 75 députés élus au Parlement fédéral par le Québec avaient voté en faveur du rapatriement [...] » (*Ibid.*, 1996, p. 10). Plus loin dans le même article il ajoute :

> On peut contester cette analyse arithmétique en prétendant que seul le gouvernement du Québec peut parler pour les Québécois. Mais cette prétention constitue l'essence même du séparatisme. Si l'on croit au Canada, on croit également que sur la question constitutionnelle les députés québécois au Parlement canadien représentaient l'électorat du Québec tout autant que les députés de l'Assemblée nationale. (*Ibid.*, 1996, p. 10)

Nous pourrions multiplier ce genre de déclarations. Elles témoignent du malaise canadien. Voici ce qu'écrit un observateur étranger dans *Le Monde diplomatique* du mois de janvier 1998:

> Le Canada ne dispose pas d'authentiques acteurs de son unité. Il n'a de partis politiques que provinciaux, à l'exception d'un seul, le Parti libéral, qui ne progresse que très lentement. Le Canada n'a pas de média qui couvre son territoire. Il y a autant de Canada qu'il y a de provinces puisque de la maternelle à l'université, chacune d'entre elles façonne et gère à sa guise son système éducatif. L'Allemagne fédérale, elle, reconnaît aux Länder la responsabilité du primaire et du secondaire, pas du supérieur. (Pisani, 1998, p. 14)

Dans *Le Devoir*, François Brousseau fait un rapprochement intéressant entre le Canada et le Moyen-Orient :

> [...] le Moyen-Orient - en particulier cette Palestine ridiculement petite qui, 50 ans plus tard, ne voit pas de solution à l'horizon - aurait « trop d'histoire et trop peu de géographie »...tandis que le Canada se trouverait dans le cas exactement inverse. (Brousseau b, 1997, p. A 6)

De quelle identité se réclame-t-on au Québec? Dans le deuxième tome de la biographie qu'il consacre à René Lévesque, le journaliste Pierre Godin rapporte la réflexion suivante du docteur Camille Laurin lors du choix du nom de Parti québécois en 1968 :

> Déjà , lors de la première réunion chez les dominicains, le psychiatre avait proposé ce nom de Parti québécois qui, pour lui, a une valeur thérapeutique car il joue sur l'identité, ce terrible problème qui déstructure la personnalité des Canadiens français. (Godin, 1997, p. 391)

Plus récemment, Monsieur Lucien Bouchard reproche au chef libéral Jean Charest, de s'attaquer à l'identité québécoise. Le journal *La Presse* rapporte la déclaration suivante du premier ministre du Québec: « La bataille enclenchée contre le modèle québécois, c'est une bataille contre l'identité québécoise. Une offensive pour nous convaincre de dissoudre notre identité dans le grand bain canadien » (Gagnon, 1999, p. A 1). Quelques semaines plus tard, *La Presse* écrit à propos de la participation du premier ministre du Canada à une émission télévisée d'affaires publiques: « M. Chrétien se dit particulièrement préoccupé par l'enseignement de l'histoire dans les écoles du Québec. Selon lui, cet enseignement est extrêmement superficiel, et parfois tendancieux » (La Presse, 1999, p. A 14).

Dans un article publié dans la revue *Cité libre*, Monique Nemni analyse le contenu de six manuels d'histoire en ce qui a trait à Pierre Elliot Trudeau et à la Crise d'octobre de 1970. Au sujet de cet événement elle écrit :

> Laporte est tué dans un manuel et assassiné dans un autre. Dans les quatre autres, il est retrouvé mort ou sans vie. Les deux-tiers des manuels ne disent donc même pas que Laporte a été assassiné. Trois manuels sur six font référence à des bombes ou à du terrorisme. (Nemni, 1997, p. 34)

L'histoire constitue donc un enjeu réel au Québec. Il faut dire cependant que ce phénomène ne lui est pas exclusif. Ailleurs, des batailles ont lieu autour de certains événements historiques: la Guerre civile espagnole et la Guerre d'Algérie sont deux exemples parmi d'autres. À propos de la Guerre civile espagnole, l'historien français Émile Temime écrit: « Mais dans le cas particulier que nous étudions se trouve schématisée à l'extrême la présence d'une double mémoire, inchangée, figée pour des années après la fin des combats, se référant aux mêmes valeurs, au même passé, aux mêmes vérités justificatrices » (Temime, 1999, p. 46).

Inévitablement, chacun doit se situer dans ce débat sur la place du Québec dans la Confédération canadienne. Peut-on penser que les concepteurs de ce programme puissent travailler en vase clos? Peut-on envisager un seul instant que les enseignants puissent échapper à la sempiternelle question nationale? Candau écrit que l'identité individuelle est liée à l'identité colective :« [...], dans toute anamèse, il est impossible de dissocier les effets liés aux représentations de l'identité individuelle de ceux qui tiennent aux représentations de l'identité collective » (Candau, 1998, p. 71).

Pour sa part, Laville (1994) écrit à propos du Canada français et du Canada anglais: « Ainsi chacune des historiographies se constitue autour d'un événement charnière : la conquête de 1760 pour les Canadiens français, la révolution américaine de 1775 pour les Canadiens anglais » (Laville, 1994, p. 58).

Bref : il est permis de penser que cette lutte de pouvoir entre les deux niveaux de gouvernement, le fédéral et le provincial, se diffuse à l'ensemble du corps social. Par voie de conséquence, nous pouvons poser comme hypothèse qu'un tel contexte peut affecter négativement l'apprentissage de l'histoire dans les écoles du Québec, et particulièrement en ce qui concerne le programme de quatrième secondaire. Il reste à voir dans quelle mesure cette réalité affecte les élèves de Val-d'Or. Il s'agit d'un autre aspect que notre recherche se propose d'élucider.

1.2.6 Le programme de quatrième secondaire

Dans un article publié dans le journal *La Presse* du vendredi 30 août 1996, Nathalie Petrowski s'interroge sur la pertinence de l'actuel programme d'histoire. Elle base sa réflexion sur une conversation qu'elle a eue avec le responsable de la Formation générale des jeunes au ministère de l'Éducation, Monsieur Marius Langlois. Celui-ci déclare à cette occasion :

> La bataille des plaines d'Abraham est pour nous une bataille parmi tant d'autres. Nous la situons dans le contexte global de la Conquête. De la même manière, nous ne parlons ni de Wolfe, de Montcalm ou de Vaudreuil. Nous ne voulons pas personnaliser les événements. (Petrowski, 1996, cahier A, p. 5)

En 1996, au sujet de l'enseignement de l'histoire, Robert Martineau tenaient les propos suivants à Louis Lafrance du journal *Le Devoir:* « Il faut éviter l'apprentissage par catalogue pour favoriser l'apprentissage de la pensée » (Lafrance, 1996, cahier B, p. 1). Soit, il n'est pas question de revenir à l'histoire encyclopédique. Cependant, il est permis de s'interroger sur les fondements de l'actuel programme lorsque nous lisons dans le même article la phrase suivante: « Bernard Dionne, un professeur d'histoire au Collège Lionel-Groulx, révèle que moins de 10% de ses étudiants qui arrivent de l'école secondaire ont une idée juste de la Conquête de 1760! » (*Ibid.*, 1996, cahier B, p. 1).

L'enseignement par objectifs nous vient des États-Unis. À l'image de ce qui se passe dans la production industrielle, les savoirs dans ce type d'approche sont parcellisés: « [...] Le souci d'efficacité et de rationalisation est comparable à celui qui infléchit parallèlement les méthodes de production industrielle » (Tutiaux-Guillon, 1994, p. 85). Cette approche s'inspire du behaviorisme: « Un enseignement qui n'est pas centré sur l'expertise de la discipline, mais sur l'apprentissage, devient, par le fait centré sur l'élève, qu'il faut rendre conscient de où et par où on le mène » (Moniot, 1993, p. 128). Elle comporte les caractéristiques suivantes : les comportements manifestes des individus sont retenus; les opérations mentales qui sont à l'origine de la construction des savoirs sont clairement définies et les examens se doivent d'évaluer les comportements attendus. À ce sujet, le programme officiel du ministère de l'Éducation dit ceci :

> Les objectifs des sept modules du programme touchent particulièrement le domaine cognitif de l'apprentissage scolaire. L'objectif général de chaque module se trouve spécifié par les objectifs terminaux et intermédiaires formulés en termes de comportements attendus et observables chez l'élève après l'apprentissage. (Programme d'études, 1982, p. 63)

Ces comportements observables prennent la forme de trois habilités: décrire, analyser et synthétiser.

Henri Moniot se demande si l'enseignement de l'histoire se prête bien à la pédagogie par objectifs. Car, souligne-t-il, l'histoire est d'abord et avant tout une science de contenus alors que l'actuel programme consiste à

> [...] enseigner à penser (usage organisé des procédures intellectuelles fondamentales, comme conceptualiser, inférer, généraliser ...), (à) construire des connaissances (dans lesquelles les données factuelles spécifiques sont sous la juridiction organisationnelle d'un nombre limité de concepts généraux et de questions directrices), (à) développer les valeurs er la capacité à analyser et comprendre celles des autres [...]. (Moniot, 1993, p. 130)

Quant à Tutiaux-Guillon, elle écrit « [...] qu'il est difficile, en l'absence d'un référentiel articulé sur les contenus, de construire une progression cohérente sur l'ensemble du cycle » (Tutiaux-Guillon, 1994, p. 87).

Au fil des années, nous avons constaté que de nombreux commentaires des élèves allaient dans le même sens que les constats de ces spécialistes: « nous avons de la difficulté à saisir le fil conducteur » avons-nous souvent entendu. Peut-être s'agit-il là d'une réelle difficulté ? Nous pensons que notre recherche permettra de répondre à cette question.

Au Québec, les programmes d'histoire font peu de place aux événements et aux personnages historiques. Sans doute s'agit-il là de l'influence de l'école des Annales, qui privilégie les phénomènes socio-économiques aux événements. L'étude des événements politiques et des grands hommes est surtout l'apanage de l'histoire pratiquée au XIX^{e} siècle. L'approche socio-économique des actuels programmes québécois constitue-t- elle un obstacle à l'étude de l'histoire? Pour répondre à cette question, il faut se pencher sur ce que sont, pour l'histoire , les personnages et les événements.

Pour Moses I. Finley, « [...] : les «événements» sont ce qu'ils ont toujours été — roi et empereurs, soldats et consuls, guerres, traités, textes légaux, conspirations et assassinats » (Finley, 1981, p. 153). Quant à Arlette Farge, elle écrit que l'événement « [...] est un moment, un fragment de réalité perçue qui n'a aucune autre unité que le nom qu'on lui donne. Son arrivée dans le temps est immédiatement mise en partage par ceux qui le reçoivent, le voient, en entendent parler, l'annoncent puis le gardent en mémoire » (Farge, 1997, p. 82). À propos des événements, Marc Ferro écrit: « Certains [...] ont confondu l'analyse des événements et l'histoire événementielle [...] » (Ferro, 1985, p. 199). Au sujet des dates, Olivier Reboul écrit qu'en histoire, « [...], même si l'enseignement actuel méprise la chronologie, il est pourtant des dates repères, indispensables non seulement pour situer les faits mais pour les comprendre » (Reboul, 1991, p.38). Quant à la parole des acteurs historiques, Madame Farge a le commentaire suivant :

> Cette parole, ces discours forment des moments précis; on peut les considérer comme autant d'événements, dans la mesure où leur énonciation s'inscrit dans des modes d'appartenance et de relations singuliers à chacun, et dans des affirmations qui en excluent d'autres et tracent des chemins particuliers. (Farge, 1997, p. 83)

Traitant de la conception de l'histoire mise de l'avant par l'école des Annales, Pierre Chaunù écrit « (qu'elle) a fini par exclure le politique, partant la prise de décision, alors que là réside l'essentiel: la tendance, le cycle, la conjoncture, le *deus ex machina* sans visage, en effet , ne décident pas; au mieux ils inclinent » (Chaunu, 1998, p. 53). S'agissant de la Révolution française, le même auteur écrit: « [...] la Révolution est d'abord un événement: on ne peut pas la réduire à une crise de subsistance sur un intercycle... » (*Ibid*, p. 56). Faisant le parallèle entre l'espace et le temps, le même auteur avait écrit dans un livre précédent: « De même qu'on ne reconnaît pas le chemin enfoui sous les hautes herbes de la savane, on ne peut, sans avoir jalonné le passé, conserver et disposer » (Chaunu, 1994, p. 116). Traitant des nations, Ehrenreich (1997) écrit ceci :

> La plus grande part du travail nécessaire pour "imaginer" la nation comme une communauté consiste à faire revivre ou à inventer un passé national, et ce passé, dans la plupart des cas, est défini par la guerre: les Serbes remontent à la bataille de Kosovo, en 1389; les Américains se tournent vers Lexington et Bunker Hill. (Ehrenreich, 1997, p. 224)

Dans un article récent, l'historien québécois Réal Bélanger plaide pour un retour de l'histoire politique. Il définit la politique dans les termes suivants: « Celle, au fond qui en fait le lieu de gestion de la société globale, avec son efficacité propre, lequel, par l'acte de décision qui le concerne au premier chef, rejoint les multiples aspects de la liberté humaine jusqu'à l'expression de l'imaginaire » (Bélanger, 1997, p. 234). Plus loin il ajoute au sujet des divers niveaux possibles d'analyse: « Tels, d'abord, ceux des normes, des croyances, des valeurs, des représentations, des sensibilités, des attitudes et des codes culturels partagés, de la base au sommet, par les agents du système politique » *(Ibid.*, p. 236). Et le même auteur de conclure que cette nouvelle approche du politique permet d'accéder « [...] au sentiment national dès lors revisité sous l'angle des représentations que la nation se donne d'elle-même et de ces autres que les contemporains se font d'elle; [...] » (*Ibid.*, p. 237).

Et puis il y a cette idée mise de l'avant par Jacques Godbout et René-Daniel Dubois dans leur film *Le sort de l'Amérique*. Selon eux, il y a dans l'histoire de tout peuple des événements qui servent de mythes fondateurs. Pour le Québec, la Conquête de 1760 joue ce rôle. Cette réflexion est d'autant plus pertinente que, dans la récente guerre des Balkans, les Serbes ont montré leur attachement au Kosovo parce que justement il s'y est déroulée en 1389, une bataille qu'ils ont perdue aux mains des Ottomans: la bataille du Champ des merles. Lucian Boia écrit au sujet des mythes: « La Révolution américaine est un grand mythe fondateur. La Révolution française marque un nouveau commencement, le début de la France contemporaine et du monde contemporain » (Boia, 1998, p. 202).

Que conclure de tout ceci? Selon nous, l'action des personnages historiques et une plus grande présence des événements dans les programmes d'histoire de niveau secondaire peuvent donner une plus grande intelligibilité au déroulement de l'histoire. Il est permis de se demander si les programmes d'histoire en vigueur actuellement au Québec ne pèchent par faiblesse sur ces deux aspects. Encore là, nous pensons que notre recherche peut permettre d'apporter des éléments de réponse à cette interrogation.

1.2.7 Le rapport au temps

Comme l'histoire est la science du temps, il est pertinent de s'interroger sur le rapport que notre société entretient avec celui-ci: Ballion (1982) affirme que « nous sommes dans une société qui posent le changement comme valeur indiscutable » (Ballion, 1982, p.20). Ce singulier rapport que l'individu d'aujourd'hui avec le temps serait lié à notre société de consommation, c'est du moins l'avis de l'écrivain urugayen, Eduardo Galeano :

> La culture de la consommation, qui pousse à l'achat, condamne tout ce qu'elle vend à l'obsolescence immédiate: les choses vieillissent en un clin d'oeil, pour être remplacées par d'autres, tout aussi éphémères. Le *shopping center*, temple où sont célébrées les messes de la consommation, est un excellent symbole des messages qui dominent notre époque: il existe en dehors du temps ou de l'espace, n'a ni âge ni racine, et n'a point de mémoire. La télévision est le meilleur vecteur de diffusion de tels messages. (Galeano, 1997, p.3)

À moins que ce rapport trouble avec l'histoire soit le signe d'une crise profonde de civilisation. Pierre Chaunu pense que l'animosité vis-à-vis l'histoire résulte d'un procès fait au passé par le monde actuel. Comme si la difficile mutation de civilisation que nous connaissons était due au passé : « La construction d'un réseau de repères qui prolongent dans le temps les repères posés dans l'espace est totalement indissociable de la constitution et de la transmission d'une culture » (Chaunu, 1994, p. 116). Cette culture est essentiellement constituée des aspects suivants: la démocratie, la primauté accordée à la personne et les valeurs issues du christianisme.

Un autre aspect de cette crise de civilisation est l'hyperindividualisme qui caractérise notre époque. Le sentiment d'appartenance à un groupe devient plus ténu; ce qui compte, c'est le Je, l'épanouissement personnel. Domine le sentiment que chacun n'a qu'une vie à vivre. « Je viens d'esquisser un commencement d'explication du profond mal-être actuel qui se noue au coeur du coeur de notre Culture, dans une dilatation individualiste d'un Je ontologisé, sans le correctif d'un Nous » (*Ibid.*, 1995, p. 60). Plus loin, il ajoute :

> Lassée par la perte nostalgique de la pureté initiale, nous arrivons au meurtre du passé, à son rejet, à sa négation, à la substitution de la scène ancienne à une scène plus proche, jusqu'au mythe de la genèse immédiate, instantanée, du jaillissement d'un être perpétuellement neuf et connu à l'abri du temps. (*Ibid.*, 1995, p. 84)

Ou encore, il est permis de penser que ce malaise vis-à-vis du temps, donc de l'histoire, résulte du sentiment que nous assistons à la fin de l'histoire. C'est la thèse que Francis Fukuyama a soutenu dans un livre qui a connu une large diffusion dans le monde : « La fin de l'histoire et le dernier homme ». Dans cet ouvrage, l'auteur soutient qu'avec l'échec des idéologies au XX^{e} siècle — le fascisme, le socialisme et le communisme — , la démocratie libérale est devenue le seul modèle crédible. Pour preuve : les pays développés sont des démocraties libérales et ce modèle tend à se répandre partout sur la planète. « Le succès de la démocratie parmi des peuples et en des lieux si divers suggérerait que les principes de liberté et d'égalité sur lesquels le système est fondé [...] sont vraiment la révélation de la nature de l'homme en tant qu'homme » (Fukuyama, 1992, p. 76).

Partant de là, quel intérêt aurions-nous à étudier l'histoire?

> Si nous en sommes à présent au point de ne pouvoir imaginer un monde substantiellement différent du nôtre, dans lequel aucun indice ne nous montre la possibilité d'une amélioration fondamentale de notre ordre courant, alors il nous faut prendre en considération la possibilité que l'Histoire elle-même puisse être à sa fin. (*Ibid.*, 1992, p. 77)

Bref : les auteurs cités plus haut semblent dire que la civilisation occidentale a un rapport pour le moins ambigu au temps. Nous pensons que notre recherche peut permettre de prendre le pouls de nos élèves sur cette question.

1.3 LA SITUATION À LA COMMISSION SCOLAIRE DE VAL-D'OR

La ville de Val-d'Or est une agglomération qui compte environ 35 000 habitants. La ville a été fondée en 1935, et son économie repose en partie sur l'industrie minière. À cause de sa situation géographique, la ville de Val-d'Or est qualifiée de porte d'entrée de l'Abitibi-Témiscamingue; cette réalité a favorisé le développement d'un important secteur des services.

Sur Internet, nous trouvons 22 institutions muséales pour l'ensemble de la région Abitibi-Témiscamingue. De ce nombre, deux sont situées à Val-d'O: il s'agit du Centre d'exposition de

Val-d'Or et de la Corporation du village minier de Bourlamaque, « La Cité de l'Or. » Ces institution peuvent être considérées comme des lieux de mémoire. Pierre Nora écrit à ce sujet: « [...] la raison d'être fondamentale d'un lieu de mémoire est d'arrêter le temps, de bloquer le travail de l'oubli, de fixer un état des choses, d'immortaliser la mort, de matérialiser l'immatériel pour [...] enfermer le maximum de sens [...]« (Nora, 1984, p. 17) Ces lieux de mémoire ne sont pas l'histoire, mais ils contribuent à l'histoire. Au chapitre des commémorations, aucune manifestation à caractère historique n'a lieu à Val-d'Or. Il est permis de se demander si cette réalité et le nombre peu élevé de lieux de mémoire ne contribuent pas au faible intérêt pour l'histoire. Notre recherche peut permettre de vérifier le bien-fondé de cette hypothèse..

Au chapitre de l'éducation, la ville compte un réseau d'enseignement qui va de l'école primaire à l'Université. Malgré cela, des statistiques récentes démontrent que la ville de Val-d'Or est la ville la moins scolarisée du Nord-Ouest québécois (Côté-Thibault, Maheux et Bergeron, 1985). En outre, Jean-Pierre Marquis (1992) au terme d'une étude sur les valeurs et attitudes de la population de l'Abitibi-Témiscamingue vis-à-vis de l'éducation conclut que la conception utilitaire du savoir domine dans cette région: « Plusieurs énoncés de notre échelle de mesure de l'attitude confirment cette vision par le jugement négatif de nos sujets » (Marquis, 1992, p. 161). Dans notre recherche, il sera intéressant de voir si nous arrivons à la même conclusion.

La polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or est la plus grosse école secondaire de la Commission scolaire de Val-d'Or. Elle compte, pour l'année scolaire 1996-1997, environ 1 500 élèves et l'on y dispense un enseignement général et professionnel à partir du deuxième secondaire jusqu'en cinquième secondaire.

La difficulté posée par l'enseignement de l'histoire est particulièrement présente à la Commission scolaire de Val-d'Or. Le tableau 1 présente la moyenne et le taux de réussite des élèves pour les sept dernières années aux examens du ministère de l'Éducation. Ces résultats indiquent que la performance des élèves de cette Commission scolaire est toujours inférieure à celle des élèves de la région et de la province.

Tableau 1.1
Résultats aux épreuves du ministère en histoire (1991-1997)[3]

	1991 (%)	1992 (%)	1993 (%)	1994 (%)	1995 (%)	1996 (%)	1997 (%)
Commission scolaire de Val-d'Or	64,4 (69,2)	63,8 (64,5)	60,9 (59,0)	61,3 (60,1)	63,0 (64,4)	60,1 (62,2)	64,2 (64,5)
Région administrative 08, secteur public	70,9 (80,1)	69,8 (76,9)	66,5 (73,8)	65,1 (67,3)	68,8 (77,6)	74,8 (67,6)	66,9 (71,4)
Province, secteur public	70,6 (80,1)	70,4 (80,7)	69,6 (78,8)	67,4 (73,4)	69,3 (77,7)	77,4 (69,2)	67,6 (73,3)

Il est permis de penser que la faible performance des élèves de Val-d'Or en histoire tient à l'attitude négative de ceux-ci vis-à-vis cette matière. Tapia et Roussay écrivent que le concept d'attitude « [...] permet à l'individu de connaître, d'interpréter, d'organiser son univers ambiant notamment en élaborant un système de références qui lui est propre » (Tapia et Roussay, 1991, p.17).

Les attitudes portent sur un objet; « (elles) présupposent toujours une relation avec un objet et se construisent à partir de la perception de cet objet » (*Ibid.*, p.20). Pour sa part, Guertin écrit : que les attitudes se traduisent par un [...] degré de sentiment positif ou négatif que ressent un individu envers un objet donné » (Guertin, 1981, p.2).

C'est sans doute un sentiment négatif que les élèves de Val-d'Or éprouvent en ce qui concerne l'histoire. L'apprentissage de cette matière ne semble pas se situer au sommet de leurs préoccupations. Pour les fins de notre travail, cela se traduit par la question de recherche suivante: Quelles représentations les élèves de la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or ont-ils de l'histoire? L'établissement des représentations des élèves vise à infirmer ou à confirmer les hypothèses que nous avons posées dans notre problématique: la politique intéresse peu les élèves de quatrième

---

[3] Ministère de l'Éducation, direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques. S.E.S.A.M.E.

secondaire; le contexte politique canadien influence les élèves de Val-d'Or dans leur apprentissage du programme d'histoire de quatrième secondaire; les fondements de l'actuel programme de quatrième secondaire ne favorise pas son apprentissage par les élèves de Val-d'Or; la faible présence de lieux de mémoire et l'inexistence de commémorations à caractère historique à Val-d'Or ne favorisent pas l'apprentissage par les élèves de cette ville du programme d'histoire de quatrième secondaire; l'histoire est considérée comme une matière peu utile.

CHAPITRE II

LES ASSISES DE LA RECHERCHE

2.1 INTRODUCTION

Dans son récit, *Scènes de la vie d'un jeune garçon*, l'écrivain sud-africain John Michael Coetzee nous présente l'histoire d'un jeune garçon dans l'Afrique du Sud des années cinquante. À la lecture de ce livre, on se rend compte combien les attitudes et les comportements des personnages sont conditionnés par une société marquée par l'apartheid. Comme Coetzee, nous pensons que les attitudes, les motivations et les comportements des individus sont fonction de l'environnement social dans lequel ils baignent. En outre, nous sommes d'avis qu'en amont de la séquence attitudes, motivations et comportements, nous retrouvons des représentations individuelles, elles-mêmes issues de représentations collectives. Les représentations constituent donc le concept clé de notre recherche.

2.2 LE CADRE THÉORIQUE

2.2.1 Notre position de recherche

D'entrée de jeu, il faut dire que nous privilégions l'approche européenne en ce qui a trait aux concepts reliés à notre recherche, notamment celle d'intellectuels français: psychanalystes, sociologues, philosophes et historiens.

Il y a beaucoup de recherches qui ont été conduites concernant l'histoire, mais nous n'en n'avons trouvé aucune au Québec ayant trait aux représentations des étudiants au sujet de cette matière. Martineau (1997) a fait sa thèse de doctorat sur l'enseignement de l'histoire. Il conclut à l'échec de l'apprentissage de la pensée historique parce que, dit-il, cette matière est mal enseignée dans les classes du Québec. Il écrit en conclusion que l'enseignement de l'histoire :

> [...] demande surtout une pédagogie appropriée pour amener les élèves, durant ce temps, à apprendre à questionner et à répondre à leurs interrogations, à interpréter les réalités passées pour mieux comprendre le présent. Si le cours d'histoire n'est pas axé sur la discipline historique, il demeure une leçon de choses " insignifiantes" pour des élèves à un âge où leur motivation scolaire est étroitement liée à la quête du sens. (Martineau, 1997, p. 265)

Cette recherche est un exemple de rigueur quant à la forme. En outre, elle est bien documentée. Cependant, le point de départ de Monsieur Martineau nous semble quelque peu étroit: celui-ci considère la classe comme le seul lieu d'apprentissage de la pensée historique. Seixas (1993) s'est intéressé à l'influence de l'expérience familiale sur l'apprentissage de l'histoire. Par le moyen d'entretiens semi-directifs menés auprès d'enfants d'immigrants fraîchement débarqués au Canada, le chercheur de Colombie-Britannique a démontré que l'environnement familial conditionne l'apprentissage de l'histoire. À la fin de son texte, il écrit : « Families, television, and popular culture in general provided sources for much of their thinking about the past. Family experiences were perhaps even more important in shaping the students' underlying approaches to history than they were as sources of historical information. » (Seixas, 1993, p. 320)

Une autre étude consultée, celle menée en France par le sociologue Georges Felouzis, nous amène à relativiser la position de Monsieur Martineau. Au sujet de sa recherche, Monsieur Felouzis déclarait à Anne Fohr du *Nouvel Observateur* :

> [...] Aucun prof ne peut refaire l'histoire scolaire d'un enfant. Le prof ne fait pas tout, loin de là. On sait aujourd'hui que son action ne pèse que pour 15% environ dans le progrès d'un élève. À l'entrée à l'école primaire, c'est l'origine sociale qui est la plus déterminante dans la réussite; ensuite, c'est le niveau du début d'année qui pèse le plus. L'enseignant joue à la marge; (...). (Fohr, 1997, p. 10)

Nous faisons nôtre cette position: que tout ne se joue pas uniquement dans la classe. Certes, l'enseignant est un élément important dans tout apprentissage. Il n'est cependant pas le seul : « De plus, lorsqu'on avance dans le cursus scolaire, les sources d'information et d'apprentissage se diversifient.[...]. L'auto-documentation, la lecture de livres ou de magazines, la télévision ou les journaux servent tout autant de sources à la formation intellectuelle des adolescents » (Felouzis, 1997, p. 40). Quant à l'histoire, Lucian Boia écrit :

> La physique est faite par les physiciens, mais l'histoire est loin d'être la chasse gardée des historiens. Tout le monde participe, à plusieurs niveaux, à la fabrication et au renouvellement d'une conscience historique. La tradition orale, la propagande politique, l'école, l'Église, la presse, le livre, le cinéma, la télévision, contribuent à faire de l'imaginaire historique un champ extrêmement vaste et compliqué. (Boia, 1998, p. 160)

Cette réflexion de Lucian Boia nous conduit naturellement à traiter de la mémoire collective, c'est-à-dire sur ce qui nous lie aux autres dans le cadre de la vie en société.

2.2.2 Mémoire et Histoire

L' historien français, Pierre Chaunu, écrit : « L'espace et le temps: comment penser sans ce cadre? Les philosophes en ont fait les deux données immédiates de la conscience » (Chaunu, 1994, p. 19). Dans le cas de notre recherche, l'espace s'écrit en cercles concentriques: nous nous adressons d'abord aux étudiants de Val-d'Or, lesquels appartiennent à des communautés plus larges que sont la ville de Val-d'Or, la province de Québec, le Canada, et même nous pourrions ajouter, la Civilisation occidentale. Quant au temps, il pose le problème de ce qui nous lie: que partageons-nous avec nos semblables? Chaunu souligne que « le problème du temps ne peut-être dissocié de celui de son contenu » (*Ibid.*, 1994, p. 68).

Selon nous, la mémoire et l'histoire sont des lieux de partage avec nos semblables, dans le cadre de communautés plus ou moins larges, école, ville province et pays. La mémoire et l'histoire sont à la fois distinctes et reliées: « La mémoire, où puise l'histoire qui l'alimente à son

tour, ne cherche à sauver le passé que pour servir au présent et à l'avenir » (Le Goff, 1988, p. 177). Mais l'histoire n'est pas la mémoire et vice versa. Sur ce sujet, Candau (1998) écrit :

> Affective et magique, enracinée dans le concret, le geste, l'image et l'objet, la mémoire [...] peut donc parfaitement s'intégrer dans des stratégies identitaires. L'histoire, au contraire [...] appartient à tous et à personne, elle a vocation à l'universel. C'est une opération intellectuelle et laïcisante qui appelle l'analyse, le discours critique, l'explication des causes et des conséquences. (Candau, 1998, p. 128)

Quant à Finley, il soutient que la mémoire collective vise la transmission de souvenirs et que « l'acte de transmission, de communication et donc de conservation de ces souvenirs n'est ni spontané ni inconscient, mais délibéré, destiné à atteindre un but connu de celui qui opère cette transmission » (Finley, 1981, p. 32). Il peut donc arriver que l'histoire arrive « [...] à des résultats qui entrent en contradiction, bien souvent, avec la "mémoire collective" des différents groupes de la société et avec la mémoire nationale elle-même » (Noiriel, 1996, p.184). Dans les deux cas cependant, des choix s'opèrent: « Il ne peut y avoir connaissance sans une simplification, une réduction, une perte de substance, c'est le prix qu'il faut payer. Tout comme la merveilleuse mémoire trie, rejette, refoule, cadenasse » (Chaunu, 1994, p. 100-101). Quant à Ory (1999), il écrit: « Dans l'exercice de ses responsabilités, l'historien introduit la relativité, qui n'est pas le relativisme, l'ambiguïté, voire l'équivoque, bref tout ce qui gêne les visions manichéennes » (Ory, 1999, p. 54). Qu'il soit question de mémoire ou d'histoire, c'est le groupe, la collectivité, qui sont au premier chef concernés.

L'écriture de l'histoire ne peut être soustraite de l'époque et de la société dans lesquelles elle se produit. Chartier (1996), écrit :

> De quelle réalité sociale la comédie de Molière est-elle la représentation? De quelles significations ses différents publics, à la cour et à la ville. L'ont-ils investie? Les réponses supposent que soient croisées l'étude des diverses formes de représentation de l'oeuvre, la reconstruction de ses diverses réceptions, et l'analyse de la façon dont elle désigne les mécanismes qui construisent les identités sociales. (Chartier, 1996, p. 13)

Boia (1999), cité précédemment, abonde dans le même sens: « Le choix des *faits*, leur agencement dans un *récit* et leur soumission à une *grille d'interprétation*: ces trois composantes

essentielles de la démarche historiographique dépendent d'un complexe de repères culturels et idéologiques » (Boia, 1998, p. 158). L'historien fait des choix: « [...] il ne dira à son lecteur que ce qui est nécessaire pour que celui-ci puisse se représenter cette civilisation à partir de ce qui passe pour toujours vrai » (Veyne, 1971, p. 16). Dans son travail, l'historien « [...] se distingue, il opère un tri entre ce qui peut-être "compris" et ce qui doit être oublié pour obtenir la représentation d'une intelligibilité présente » (De Certeau, 1993, p. 10). Pour terminer, laissons la parole à Monsieur Chartier: « La tâche première de l'historien, comme de l'ethnologue, est donc de retrouver ces représentations, dans leur irréductible spécificité, sans les recouvrir avec des catégories anachroniques, [...] » (Chartier, 1998, p. 35).

Bref: à la lecture de ces auteurs, nous pouvons affirmer que nous partageons avec nos semblables, par le moyen de la mémoire collective et de l'histoire, un certain nombre de représentations, lesquelles nous permettent de rendre intelligibles l'époque dans laquelle nous vivons. Par le fait même, ces représentations nous permettent de décrypter les productions écrites de cette même époque, dont les textes des historiens, cela s'entend.

2.2.3 Le concept de représentation

Au début du siècle, Durkeim écrivait qu'un « homme qui ne penserait pas par des concepts ne serait pas un homme; car ce ne serait pas un être social. Réduits aux seuls percepts individuels, il serait indistinct de l'animal » (Durkeim, 1968, p. 626). Par cette citation, le grand sociologue français veut signifier que l'acte de penser est avant tout social. Pour identifier ce que nous partageons avec nos semblables, Durkeim parlait de représentations collectives.

L'utilisation du concept de représentation, pose un certain nombre de problèmes: il est voisin d'autres concepts et il nous interroge sur ce que nous partageons avec nos concitoyens.

Comme Moscovici, nous posons comme préalable que les représentations individuelles sont liées aux représentations sociales. En d'autres termes, l'individu agit à partir de certaines représentations qu'il partage avec ses semblables. Moscovici écrit à cet égard: « Au bout du compte, elle produit et détermine des comportements, puisqu'elle définit à la fois la nature des

stimuli qui nous entourent et nous provoquent, et la signification des réponses à leur donner » (Moscovici , 1976, p. 26). Cependant, il est permis de se poser la question suivante: pourquoi ne sont-ce pas les opinions, les images, les idéologies ou encore les mythes qui nous font agir?

Moscovici (1976) soutient que les opinions chez l'individu sont changeantes et que les images ont un caractère fugace, alors que les représentations sont des structures psychologiques stables. Sur ce sujet, il écrit: « Toute représentation est composée de figures et d'expressions socialisées. Conjointement, une représentation sociale est organisation d'images et langage car elle découpe et symbolise actes et situations qui nous sont ou nous deviennent communs » (*Ibid.*, p. 25-26). Parlant de l'opinion, il écrit: « La plupart des études ont décrit l'opinion comme étant peu stable, portant sur des points particuliers, donc spécifique; finalement elle s'avère être un moment de la formation des attitudes et des stéréotypes » (Moscovici, 1976, p. 44). Quant à la comparaison entre le mythe et la représentation sociale, il est d'avis, que tous les deux sont des modes de connaissance du monde. Cependant, « [...] le mythe constitue pour l'homme dit primitif, une science totale, une "philosophie" unique où se réfléchit sa pratique, sa perception de la nature des relations sociales [...] » (*Ibid.*, p. 42) alors que « [...] la représentation sociale n'est qu'une des voies de saisie du monde concret [...] » (*Ibid.*, p. 42). Finley (1981) abonde dans le même sens lorsqu'il affirme que le mythe vise à « [...] rendre le passé intelligible et lui donner sens par sélection d'un petit nombre d'éléments, sur lesquels on concentrait l'attention, si bien qu'ils acquéraient permanence, pertinence et signification universelle » (Finley, 1981, p. 12) Quant à l'idéologie, le même auteur cite la définition qu'en donne le *Shorter Oxford English Dictionary*: « Un système d'idées concernant les phénomènes de la vie sociale; la manière de penser caractéristique d'une classe ou d'un individu » (Finley, 1981, p. 158). L'idéologie est donc particulière à un groupe donné alors que les représentations sont partagées par un ensemble de personnes.

Dans la présentation des Actes d'un colloque sur les sciences humaines édités par François Audigier (1996) apparaît la définition suivante des représentations: « Les représentations sont entendues comme un ensemble d'informations, d'opinions et de valeurs constituées en un "pré-savoir" plus ou moins bien structuré qui propose son lot d'explications plus ou moins élaborées » (Audigier, 1996, p. 53). Participant au même colloque, Vergès (1996) est d'avis que « les

représentations sociales sont une forme de connaissance qui n'est pas dénuée d'efficacité dans la vie quotidienne et qui, en tout cas, conditionne les apprentissages. Ces représentations existent dès l'école primaire » (Vergès, 1996, p. 452).

Selon Tapia et Roussay : « Les représentations sociales sont des ensembles d'images mentales, dans une certaine mesure de croyances, de systèmes de références, élaborés collectivement par un groupe ou une société et permettant à la collectivité comme à l'individu de comprendre son environnement, en classant dans des catégories ses contacts avec les objets, les personnes, les phénomènes et les savoirs » (Tapia et Roussay, 1991, p.27). Puis, poursuivant, ils affirment que c'est à partir des représentations que s'élaborent les attitudes. Nous reviendrons sur cet aspect un peu plus loin.

Pour sa part, Henri Moniot (1993) affirme que la connaissance est sociale : « [...] nous construisons notre réalité, trouvant autour de nous des savoirs bien plus lourds que notre expérience personnelle, partageant avec beaucoup des cadres de pensée, des visions [...] » (Moniot, 1993, p.93). Plus loin, il poursuit : « La connaissance, c'est bien à la fois un traitement mental du réel, sous la responsabilité cognitive de chacun, et le fruit de relations sociales qui lui donnent expression, validation, partage » (*Ibid.*, p.93).

Moniot rejoint Tapia et Roussay au sujet de la représentation sociale. Il écrit : « Elle est un agencement organisé, lié, solidaire de concepts et d'images et de toutes formes de pensée, elle a une vraie force cognitive, mais elle est diffuse et mobile, liée à la communication sociale » (*Ibid*, p.99). Il conclut au sujet des représentations sociales : « On en use comme de théories, elles décrivent, organisent, résument, expliquent, orientent » (*Ibid*, p.100).

Jonnaert (1988) est d'avis que dans une séquence didactique, il y a trois pôles : ce sont le pôle professeur, l'élève et le savoir. Le professeur arrive avec son savoir, sa conception de l'apprentissage et son propre vécu scolaire. En outre, il appartient à un environnement social. Quant à l'élève, il a habituellement une expérience de l'école, il a déjà fait des apprentissages, il évolue dans des groupes, il est membre d'une famille et il a sa propre personnalité. En ce qui a trait au savoir, il est modulé par le vécu du professeur et la lecture que celui-ci fait du programme à travers les différents documents officiels. Il cite Chevallard, pour qui « [...]le système didactique

est formé du système stricto sensu, à son tour constitué de trois sous-systèmes : le professeur, les élèves et le savoir enseigné; et d'une couche extérieure [...] la noosphère du système didactique » (Jonnaert, 1988, p.23). Cette couche extérieure correspond à l'environnement social : « (elle) contient tout ce qui dans la société, pense au niveau précis des contenus d'enseignement » (*Ibid*, p.23).

Jonnaert est d'avis que le savoir de l'élève est le moteur de la relation didactique : « L'apprentissage consisterait alors en un processus d'intégration d'informations nouvelles par rapport à des informations anciennes » (Jonnaert, 1988, p.53). Ce savoir de l'élève est constitué de plusieurs représentations : « Elles résultent d'une assimilation déformante effectuée depuis longtemps à partir d'apports aux origines les plus variées, (milieu familial, socio-culturel, scolaire, expérience vécue, média... » (*Ibid.*, 1988, p.57).

Selon les cognitivistes, l'apprentissage chez l'individu s'effectue par traitement de l'information. Morais écrit : « Pour la théorie du traitement de l'information, les propriétés physiques du stimulus créent des contraintes sur les processus perceptifs et suggèrent des modes particuliers de traitement » (Morais, 1987, p.101). Cette théorie met l'accent « [...] sur les processus de représentation, de mémoire, de rappel [...] » (Vauclair, 1987, p.66). Dans ce contexte, la représentation se définit comme la capacité chez l'individu de se rappeler une ou des expériences antérieures, ce rappel lui permettant d'apporter une réponse appropriée à une situation nouvelle. Selon Jodelet « (nous) avons toujours besoin de savoirs à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure » (Jodelet, 1989, p.31).

Abric, se référant à des expériences menées par Codol (1972) et par Abric (1986), écrit que c'est la : « [...] représentation de la situation qui détermine le niveau d'implication du sujet, sa motivation et l'amène à mobiliser plus ou moins et de manière différente ses capacités cognitives » (Abric, 1986, p.195).

Abric (1989), s'appuyant sur une expérience conduite par Doise (1969), affirme que « la représentation précède l'action, la prédétermine » (Abric, 1989, p.196).

Se référant à une étude qu'il a menée en 1988, Abric (1989) soutient qu'une représentation comporte un noyau central et des éléments constitutifs : « Ce noyau central de la représentation est déterminé d'une part par la nature de l'objet présenté, d'autre part, par la relation que le sujet entretient avec cet objet » (Abric, 1989, p.197).

Flament abonde dans le même sens lorsqu'il affirme que le noyau central est assorti de « [...] schèmes périphériques, structurellement organisés par un noyau central, qui est l'identité même de la représentation » (Flament, 1989, p.218). Ces schèmes périphériques filtrent la réalité extérieure, ils : « [...] permettent à la représentation de fonctionner économiquement, sans qu'il soit besoin, à chaque instant , d'analyser la situation par rapport au principe organisateur qu'est le noyau central » (Flament, 1989, p.209).

En fait, si la réalité remet en question une représentation sociale, ce sont d'abord les schèmes qui se transformeront avant que le noyau lui-même soit modifié. Il cite comme exemple de noyau central, la différenciation sexuelle qui existe dans notre société : « Historiquement et culturellement, la frontière entre activités masculines et activités féminines a beaucoup varié, mais le principe de la différenciation, élément du noyau central, reste sans changement [...] » (Flament, 1989, p.210-211).

Quant à Le Ny (1987), il entend par représentation : « [...] un fragment d'information structurée, stockée, existant en principe, dans la mémoire du sujet; les percepts, les significations de mots, les notions ou concepts, les connaissances, sont des classes de représentations » (Le Ny, 1987, p.165).

Il distingue deux types de représentations : la représentation naturelle ou représentation de cognition et la représentation rationnelle. La première obéit à des lois naturelles et elle peut être de ce fait non valide. La seconde, que Le Ny appelle aussi représentation de connaissance, « [...] est une représentation qui obéit à des règles prescriptives explicites, essentiellement en matière de cohérence ("logique") et de sémantique (de mode de correspondance avec le réel, c'est-à-dire finalement de vérité) » (*Ibid*, p.35).

L'homme est un agent cognitif qui communique par le langage. Pour Le Ny (1989), un agent cognitif est susceptible d'avoir des représentations :

> Un agent cognitif est ainsi capable, en échappant aux déterminismes immédiats, de remplacer de l'information externe absente par celle qu'il a, en lui-même, conservée et organisée sous forme de représentations, de reconstituer à partir de là l'information absente et le cas échéant, de substituer à l'action sur et dans le réel des actions symboliques, purement internes. (Le Ny, 1989, p.38)

Le Ny accorde donc la première importance à la mémoire. Il écrit : « Nous pensons que la compréhension du langage repose sur des systèmes sémantiques dans lesquels la mémoire joue un rôle déterminant » (*Ibid.*, p.39).

Il soutient que les représentations sont constituées d'un ensemble de traits-attributs qui « fonctionnent [...] par rapport au passé, comme un produit des apprentissages et, par rapport au futur, comme un filtre de l'information traitée » (*Ibid.*, p.64). Ces traits-attributs sont des composantes d'une représentation plus générale. En outre, certains d'entre eux ont davantage de relief (saillance) que d'autres, c'est-à-dire que l'individu leur accorde plus d'importance.

Selon le Ny, l'information acquise jouerait un rôle dans l'apprentissage : l'individu « [...] incorpore à l'information entrante de l'information stockée et conservée en mémoire » (*Ibid.*, p.38).

Roger Chartier, faisant le lien entre l'individu et son époque, écrit : « Ainsi, l'individu est rendu à son temps puisque, quel qu'il soit, il ne peut se soustraire aux déterminations qui règlent les manières de penser et d'agir de ses contemporains. » (Chartier, 1998, p.37). Cette phrase reprend l'idée déjà énoncée auparavant, à savoir que l'on ne peut dissocier l'individu de son contexte social. La mémoire de l'individu serait tributaire de la société dans laquelle il vit. S'inspirant de Pierre Bourdieu, Roger Chartier écrit :

> L'articulation entre les propriétés sociales objectives et leur intériorisation dans les individus sous forme d'habitus social qui commande pensées et actions conduit à considérer les conflits, ou les négociations entre les groupes comme des luttes de représentations dont l'enjeu est toujours leur capacité à faire reconnaître leur identité. (*Ibid.*, 1998, p. 12)

On peut déduire de ce qui précède que le combat autour de la mémoire collective et de l'histoire est une lutte de représentations : « [...] luttes de représentations dont l'enjeu est l'ordonnancement de la structure sociale elle-même [...] » (*Ibid*, 1998, p. 79). Le même auteur ajoute : « [...] c'est du crédit accordé (ou refusé) aux représentations qu'ils proposent d'eux-mêmes que dépend l'autorité d'un pouvoir ou la puissance d'un groupe » (*Ibid.*, 1998, p.100).

En lisant ces lignes, nous ne pouvons pas nous empêcher de penser à ce que nous écrivions dans notre problématique au sujet des rivalités Canada-Québec. Cette lutte entre les deux gouvernements, le provincial et le fédéral, n'est pas selon nous, autre chose qu'une lutte de représentations, et partant de là, une lutte pour le contrôle de la mémoire collective et l'histoire.

> [...], l'histoire entendue comme une science sociale rappelle que les individus sont toujours liés par des dépendances réciproques, perçues ou invisibles, qui façonnent et structurent leur personnalité et qui définissent, dans leurs modalités successives, les formes de l'affectivité et de la rationalité. (Chartier, 1998, p.98)

Évidemment, de telles luttes existent ailleurs. Les exemples ne manquent pas: la guerre civile d'Espagne, la guerre d'Algérie, le récent génocide pratiqué par les Kmers rouges au Cambodge sont autant d'exemples où la mémoire collective et l'histoire constituent un enjeu. Deux autres exemples à ce sujet: les États-Unis et l'Irlande. Chez nos voisins du sud, « [...] les représentations différentes de l'identité collective entre les deux rives du Potomac s'enracinent dans le passé douloureux de la guerre de Sécession » (Candau, 1998, p. 149) . Quant à l'Irlande, « [...] la mémoire de la grande famine du milieu du XIX^{e} siècle reste une ressource identitaire puissante, utilisée en particulier par l'IRA comme une arme anti-anglaise » (*Ibid.*, p. 149). Comme nous l'avons mentionné dans notre problématique, nous allons vérifier si dans le discours que les élèves de Val-d'Or tiennent sur l'histoire, transparaît une telle lutte autour de la mémoire collective et de l'histoire.

De ce qui précède, il est permis de penser que le discours social actuel sur l'enseignement de l'histoire au Québec contribue à façonner chez les individus une certaine représentation de cette science. Jodelet écrit en parlant des représentations sociales, « (qu'elles) circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans des messages et les images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux » (Jodelet, 1989, p.32).

Nous pensons pouvoir cerner le contenu des représentations sociales concernant l'histoire par l'analyse des discours des élèves sur cette science. Marin (1994) affirme au sujet de la langue :

> la société contient la langue comme système particulier dans une "relation d'emboîtement" où s'objectivent les dépendances extrinsèques de l'une et de l'autre; mais à l'inverse, la langue contient la société dans la mesure où elle est à la fois l'interprétant nécessaire et général de tous les autres systèmes qui la constituent et où ceux-ci ne sont des systèmes sociaux ou culturels qu'en reproduisant, d'une façon plus ou moins complète ou complexe, les traits et le mode d'action de la structure modelante de la "grande matrice sémiotique" qu'est la langue. (Marin, 1994, p. 20)

Bref : les représentations des élèves sont le fruit d'expériences passées et actuelles. Celles-ci sont relatives à divers milieux: famille, école et société. Nous basant sur les auteurs cités précédemment, nous soutenons qu'il existe chez chaque individu la séquence suivante: la représentation, l'attitude, la motivation et finalement l'action. En d'autres mots : les représentations orientent les comportements des individus, quels qu'ils soient; elles contribuent à structurer les informations qu'ils assimilent.

2.3 LE BUT ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE

2.3.1 Le but

Cette recherche a pour but de recueillir les représentations que les élèves de quatrième secondaire de la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or ont de l'histoire. Nous avons vu que selon

les cognitivistes[4], l'individu apprend à partir de ce qu'il sait déjà, que ce savoir est constitué de représentations et que celles-ci jouent le rôle de schèmes organisateurs dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

2.3.2 Les limites de la recherche

Cette recherche s'adresse uniquement à des groupes réguliers de quatrième secondaire de la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or. Les données recueillies ne valent que pour les élèves de quatrième secondaire en histoire au Carrefour de Val-d'Or, même s'il pouvait arriver qu'on puisse retrouver des impressions semblables dans d'autres polyvalentes du Québec.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous contentons de deux groupes, parce qu'une interrogation de tous les élèves nous entraînerait dans des développements considérables, d'autant plus qu'il nous semble qu'une augmentation du nombre de répondants ne nous apporterait pas de données nouvelles sur ce que nos élèves pensent de l'histoire.

Notre recherche vise uniquement à recueillir les représentations des étudiants de Val-d'Or concernant de l'histoire. Nous excluons donc de notre recherche tout ce qui ne touche pas leur intérêt intrinsèque pour l'histoire; à titre d'exemples, les méthodes et les moyens d'enseignement ainsi que l'encadrement fait par l'enseignant dans et hors de la classe ne seront pas abordés.

---

4 Le Petit Robert, version 1996 sur CD-ROM, définit les «sciences cognitives» dans les termes suivants : «ensemble des sciences qui concernent la connaissance et ses processus (psychologique, linguistique, neurobiologie, logique, informatique).»

CHAPITRE III

LA CUEILLETTE DES DONNÉES

3.1 INTRODUCTION

La cueillette des données se fait à l'aide d'un questionnaire écrit de 12 questions. Gisèle Maheux (1995) a procédé par entrevues pour connaître les représentations des enseignants(tes) du primaire quant à leur activité professionnelle. Initialement, nous avions prévu de procéder de la même manière. La première étape aurait consisté à administrer le questionnaire à un groupe de six étudiants pour en vérifier la validité. Sur les quatre élèves avec qui nous nous étions entendus pour effectuer les entrevues, une seule s'est présentée. Deux élèves ont donné comme explication qu'ils avaient oublié. Quant à la dernière, elle ne pouvait se présenter à cause d'une activité para-scolaire. Cette expérience nous a amené à faire le constat suivant: les contraintes inhérentes au fonctionnement d'une polyvalente comme Le Carrefour de Val-d'Or (horaires des autobus, activités para-scolaire, etc.), rendent très difficile la conduite d'entrevues selon les standards acceptés dans le milieu de la recherche. L'étude de Maheux (1995) s'adressait à des adultes et les interviews ont été conduites dans le cadre de journées pédagogiques. Celles que nous avions projeté de faire se seraient déroulées, soit le matin, soit sur l'heure du dîner. Dans les deux cas nous n'aurions disposé que d'une demi-heure. Ces problèmes nous ont forcé à renoncer aux entrevues avec magnétophone. Le questionnaire fut modifié pour permettre aux élèves de répondre par écrit.

3.2 MÉTHODOLOGIE

Les représentations ne sont pas observables directement. Il faut les inférer. Le modèle retenu postule que la mémoire sémantique des personnes contient un ensemble de représentations conceptuelles. Cela signifie qu'aux représentations sont associées des mots. Le Ny (1989) écrit que :

> Le mot "sémantique" implique seulement qu'à presque toutes ces représentations est associé un mot, ou plus précisément une autre représentation phonique, articulatoire, et le cas échéant graphique, du mot, et très exactement le signifiant de F. de Saussure, alors que la représentation conceptuelle coïncide avec son signifié. (Le Ny, 1989, p.55)

Le Ny (1985) est d'avis que la tâche du chercheur consiste à « [...] reconstruire la notion de représentation à partir d'inférences basées sur des observables : » (Le Ny, 1985, p.232). Denhière et Baudet abondent dans le même sens lorsqu'ils écrivent :

> La tâche centrale du psychologue cognitiviste consiste dès lors à construire des modèles de ces représentations mentales en s'en tenant aux données observables du comportement et en appliquant une stratégie d'inférence fondée sur une méthodologie expérimentale rigoureuse (Denhière et Baudet, 1992, p.36).

Nous avons donc choisi de recueillir les informations pertinentes relativement aux représentations que les élèves de quatrième secondaire se font de l'histoire, par le moyen d'un questionnaire (appendice A). Celui-ci a été construit en tenant compte de deux principes mis de l'avant par Le Ny (1989) dans ses écrits : les représentations sont composées de traits-attributs et certains d'entre eux ont une plus grande importance pour l'individu, ce qu'il appelle le relief ou la saillance. En outre, nous nous sommes inspirés des historiens Marc Bloch, Jacques Le Goff et Paul Veyne pour élaborer nos questions. Bloch écrit : « L'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé. Mais il n'est peut-être pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé, si l'on ne sait rien du présent » (Bloch,1967, p.13). Le Goff abonde dans le même sens lorsqu'il écrit : « [...] le passé est reconstruit en fonction du présent tout autant que le présent est expliqué par le passé. Il y a interaction » (Le Goff, 1988, p.54). Quant à Veyne, il définit l'histoire comme une « [...] organisation par l'intelligence de données qui se rapportent à la temporalité [...] » (Veyne, 1971, p.90). Pour sa part, Henri Moniot, rappelle que l'histoire vise

la vérité : « Cette ambition de vérité repose sur un effort d'interprétation et d'objectivation » (Moniot, 1993, p.48).

En bref: premièrement, l'élève évolue depuis sa naissance dans un milieu familial donné, dans une ville qui s'appelle Val-d'Or, laquelle s'inscrit dans des ensembles plus vastes que sont la province de Québec et le Canada; deuxièmement, l'histoire et la mémoire collective véhiculent des représentations. À partir de ce qui précède, il est permis de penser que nous pouvons recueillir les représentations de celui-ci au sujet de l'histoire à l'aide d'un questionnaire axé sur trois pôles: la famille, l'école et la société.

Le secteur de quatrième et cinquième secondaire de la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or, compte, pour l'année scolaire 1996-1997, environ 570 élèves. La clientèle qui suit le cours d'histoire de quatrième secondaire comprend, pour la même année scolaire, environ 12 groupes, c'est-à-dire 360 individus approximativement.

Cette recherche est faite à partir de deux groupes réguliers : le groupe 04 et le groupe 06. Pour la première étape, qui s'échelonne de septembre 1996 à décembre 1996, le groupe 04 affiche un taux de réussite de 93% en histoire. Il comprend 12 filles et 17 garçons. Une élève reprend son cours d'histoire pour une deuxième année consécutive. Quant au groupe 06, son taux de réussite est de 75% pour la même période. Il comprend 13 filles et 15 garçons.

Les deux groupes totalisent donc 57 individus. Les jours de passation du questionnaire (le cinq juin pour le groupe 04, le six pour le groupe 06), deux individus étaient absents dans le groupe 04, et le questionnaire d'une élève, qui reprend son histoire pour une deuxième année, a été rejeté[5]. Dans le groupe 06, quatre élèves étaient absents le six juin 1997. En bref: pour le groupe 04, l'échantillon est de 26 élèves; pour le groupe 06, de 24 élèves[6]. Les élèves qui ont

---

5 Comme cette élève reprend son cours d'histoire pour une deuxième année consécutive, nous avons choisi, pour conserver l'homogénéité de l'échantillon, de rejeter son questionnaire.

6 Ces deux chiffres, 26 élèves pour le groupe 04, 24 pour le groupe 06, sont à retenir pour la compréhension de la majorité des tableaux de recherche

répondu au questionnaire représentent un pourcentage de plus de 87% de la clientèle totale de ces deux groupes (50/57 x 100).

Au préalable, nous avons fait passer le questionnaire à un groupe restreint d'élèves : trois appartenant au groupe deux, trois autres au groupe 09. Ce pré-test a eu lieu le 15 mai 1997 à la bibliothèque de la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or. Cet exercice visait à valider le questionnaire, c'est-à-dire à vérifier si le sens de certains mots ou de certaines phrases posaient problème aux élèves ou encore si l'espace était suffisant pour répondre. Du point de vue de leurs résultats en histoire, ces six élèves sont représentatifs de ceux qui sont l'objet de notre étude: leurs résultats tournent autour de 65%, ce qui correspond à la moyenne des deux groupes qui sont l'objet de notre recherche..

Nous l'avons mentionné plus haut, l'administration du questionnaire a eu lieu les cinq (pour le groupe 04 et six juin 1997 (pour le groupe 06) dans le cadre des cours réguliers. Le programme est alors terminé. Après lecture par le chercheur des consignes, les élèves répondent. Dans les deux groupes, les premiers questionnaires sont de retour après 15 minutes environ, les derniers, après 30 minutes.

Comme les questions portent sur l'histoire et non sur son enseignement, nous ne pensons pas que la présence du chercheur comme personne qui administre le questionnaire est de nature à biaiser les représentations des élèves. Quant à l'approche pour inviter les élèves à répondre, nous mentionnons tout simplement que nous désirons connaître leur opinion sur l'histoire.

Le questionnaire a été construit de telle sorte qu'à chaque numéro correspond un thème. Ces thèmes sont les suivants[7] :

- L'intérêt de la famille de l'élève pour l'actualité québécoise et canadienne;
- l'intérêt de la famille de l'élève pour les questions internationales;
- le recours à l'histoire comme moyen d'explication de cette actualité;
- les souvenirs de l'élève quant aux programmes de sciences humaines qu'il a suivi au primaire et en deuxième secondaire;
- l'utilité du cours d'histoire de deuxième secondaire;

---

7 Voir infra tableau 13.1 p. 123.

- ce qu'il a retenu de son cours d'histoire de quatrième secondaire;
- le ou les lien(s) qu'il fait entre la matière de quatrième secondaire et sa vie de tous les jours;
- le ou les liens qu'il fait entre le programme de quatrième secondaire et ce qu'il envisage de faire plus tard;
- la perception qu'il a de l'importance de cette matière dans l'ensemble du curriculum et finalement;
- la perception qu'il a de l'importance que la société accorde à cette matière.

3.3 LE DÉCOUPAGE DU CORPUS

Le corpus comprend quelque 58 pages une fois les réponses des élèves stockées sur disquette. Nous regroupons les réponses des élèves selon l'ordre des questions. Aucune modification n'est apportée aux réponses des élèves. C'est ce matériau brut qui sert de base à notre étude.

Nous nous basons sur le livre de Marie-Christine d'Unrug (1974), *Analyse de contenu et acte de parole,* pour découper le corpus. À chaque question correspond un thème. Celui-ci est par la suite subdivisé en rubriques. Dans ce dernier cas, des indicateurs nous aident à retenir les séquences pertinentes. Ceux-ci sont précisés à chaque fois que nous abordons le contenu d'une question.

Le découpage du corpus se fera en séquences[8]. Nous basant sur le livre de Jean-François Le Ny (1979), *La sémantique psychologique*, nous ne retiendrons donc pour chaque commentaire des élèves, qu'une seule séquence, celle qui nous apparaît comme étant la plus représentative de leur opinion. Pour cet auteur, l'idée principale apparaît le plus souvent au début d'un texte, le reste du discours n'étant qu'une variante de cette idée.

En prenant appui sur le travail de Marie-Christine d'Unrug (1974), nous regroupons les 12 numéros du questionnaire en cinq catégories: les discussions autour de l'actualité (numéros 1,

---

8 Nous retenons la définition qu'en donne *le Petit Robert sur CD-ROM*, version 1996 : Une suite quelconque d'unités langagières, dans le discours.

2 et 3) , le contenu des cours d'histoire (numéros 4, 5 et 8), les préférences des élèves au sujet du curriculum (numéros 7.1 à 7.5), l'utilité de l'histoire (questions 6, 9 et 10) et l'importance sociale de cette matière (numéros 11 et 12). Chaque catégorie correspond à un ensemble sémantique signifiant. C'est à partir des catégories ainsi créées que nous établissons les représentations des élèves concernant l'histoire. Le regroupement des thèmes en catégories apparaît au tableau 13.1 (voir infra page 123) .

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1 INTRODUCTION

À chaque question posée aux élèves correspond un thème. Celui-ci est subdivisé en rubriques. Les thèmes sont par la suite regroupés en catégories, lesquelles nous servent par après à préciser les représentations des élèves de quatrième secondaire de la Polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or concernant l'histoire (voir infra le tableau 13.1). Les regroupements sont faits sur la base d'ensembles sémantiques signifiants. Finalement, nous procéderons à l'interprétation des données recueillies (chapitre V).

4.2 LES INDICATEURS POUR LES QUESTIONS 1, 2 ET 3

Les deux premiers thèmes sont la politique québécoise et canadienne (question 1) et les discussions autour des questions internationales (question 2). Ces deux thèmes sont subdivisés en trois rubriques : la présence d'un intérêt régulier, l'intérêt occasionnel et finalement l'absence d'intérêt.

Pour le classement des séquences, les indicateurs suivants nous servent de guide : les réponses positives pour la rubrique intérêt régulier; les séquences qui comprennent des mots comme quelquefois, peu, pas beaucoup, un peu, légèrement, parfois et certaines fois pour la rubrique intérêt occasionnel; dans le cas de la rubrique absence d'intérêt, les réponses négatives nous serviront d'indicateurs.

Quant à la question trois, elle porte sur le recours à l'histoire comme moyen d'explication de l'actualité québécoise et canadienne, ainsi que de l'actualité internationale. Les rubriques de ce thème sont au nombre de trois: le recours à l'histoire comme moyen d'explication de l'actualité, le recours occasionnel et l'absence de recours. Les indicateurs suivants nous ont servi à classer certaines séquences des élèves dans la rubrique recours à l'histoire : lorsque l'élève répond par l'affirmative, ou encore lorsqu'il utilise l'adverbe fréquemment ou toute réponse qui va dans le sens d'un intérêt régulier pour les questions d'actualité. Dans le cas de l'intérêt occasionnel, les indicateurs suivants nous servent de guide: assez souvent, quelquefois, pas souvent, de temps en temps, à l'occasion, parfois, pas beaucoup, etc. Finalement, les réponses négatives sont cataloguées sous la rubrique absence de recours à l'histoire comme moyen d'explication de l'actualité.

4.3 ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONS 1, 2 ET 3

Le jumelage des tableaux des questions 1 et 2 (tableaux 1.1 à 2.1.6) montre que chez les élèves interrogés, une minorité de parents s'intéresse à la politique québécoise et canadienne ainsi qu'aux questions internationales : 14% manifestent un intérêt régulier pour la politique interne du pays, 20% pour les questions externes. La majorité des parents ne manifestent qu'un intérêt occasionnel; l'absence d'intérêt qui n'est que de 16% pour la politique intérieure, passe à 38% lorsqu'il s'agit de questions extérieures. Quant au recours à l'histoire (question 3), 70% des élèves écrivent que leurs parents n'utilisent pas l'histoire pour étayer leurs positions (tableaux 3.1 à 3.1.6).

Par ces questions, nous voulions voir si l'environnement familial préparait bien l'élève à l'apprentissage de l'histoire. L'importance des discussions autour de questions autant internes qu'externes ainsi que le recours à l'histoire comme mode d'explication, nous semblent être des éléments importants dans la création d'une conscience historique chez l'adolescent. Pierre Chaunu écrit : « Le passé et le présent ne peuvent se séparer. Reste le futur. Si nous regardons en arrière, c'est toujours plus ou moins pour tâcher de lire le futur d'où monte la crainte [...] » (Chaunu, 1994,p.233). Quant à Moses I. Finley, il écrit : « [...] un argument historique n'est donc pas séparable d'une manière de voir le présent et y trouve son origine » (Finley, 1981, p.47).

4.4 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 1 DU QUESTIONNAIRE

Est-ce que tes parents discutent de politique québécoise et canadienne à la maison?

Tableau 1.1
Thème : politique québécoise et canadienne

Groupe	Par numéro de l'élève		
	intérêt régulier	intérêt occasionnel	absence d'intérêt
04	5-10-12-14	1-2-3-4-6-7-8-9-11-15-16-20-21-22-23-25-26-	13-17-18-19-24
06	3-5-12	1-2-4-6-7-8-9-10-11-13-14-15-16-18-19-20-22-24	17-21-23
%	14	70	16

Tableau 1.1.1
Rubrique : les parents qui ont un intérêt régulier
Groupe 04

No	Réponse de l'élève
5	« [...] surtout dans ces temps si car les élections viennent de se terminer. »
10	« [...] Mon père [...] essaie de m'expliquer pourquoi c'est important, mais ça m'intéresse pas vraiment. »
12	« [...] surtout pendant les élections et pendant les nouvelles. »
14	« Mon père écoute tout le temps les nouvelles et il en parle très souvent surtout du côté politique québécoise. »

Tableau 1.1.2
Rubrique : les parents qui ont un intérêt régulier
Groupe 06

No	Réponse de l'élève
3	« [...] mon père est un maniaque des nouvelles. »
5	« [...] assez régulièrement , presque a tous les soupers [...]. »
12	« Oui, nous en discutons lors des élections et aussi lorsqu'il y a des événements politiques qui passent à la télévision. »

Tableau 1.1.3
Rubrique : intérêt occasionnel
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
1	« [...] voter [...] ça sert à pouvoir chiâler si il y a quelque chose qui ne va pas[...]. »
2	« [...] mes parents parlent assez de politique à la maison.
3	« Mes parents [...] prenne note que sur les grandes lignes de la politique. »
4	« C'est un sujet très peu courant pour nous. »
6	« Un peu, mais très rarement. »
7	« Il arrive parfois que le sujet s'ammene, par exemple, en période électorale. »
8	«Oui mais seulenent pendant la période des élections.»
9	« Quelque fois mais très rarement. Mon père m'explique ce que certains partis sont en gros et nous écoutons les nouvelles. »
11	«[...] quelque fois lorsqu'il ne sont pas d'accord avec quelque chose. »
15	« Quelques fois ils en parlent mais surtout lors d'élections [...]. »
16	« [...], par moments. Évidemment en période d'élections ou de référendum, c'est plus évident. »
20	« [...] quelquefois surtout en période électorale. »
21	« Quelque fois, lors des élections du Québec ou du Canada [...]. »

Tableau 1.1.3 (suite)
Rubrique : intérêt occasionnel
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
22	« Chez mon père quelques fois mais très rarement. »
23	« Quelques fois surtout quand il y a des élection. »
25	« Oui, à l'occasion »
26	« Quelque fois, surtout quand il y a des élections. »

Tableau 1.1.4
Rubrique : intérêt occasionnel
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
1	« Mes parents discutent légèrement de la politique. [...] c'est que nous sommes en période où l'activité politique est très intense.»
2	« Certaine fois il en parle [...], »
4	« Un peu , mais c'est très rare. »
6	« Un peu »
7	« [...] quelques fois comme lorsqu'il y a eu le référendum de 1995 et lorsqu'il y a des élections. »
8	« [...] durant la période électorale, je crois que c'est le seul temps où ils en parlent. »
9	« [...] sauf quand il y a des élections. Mes parents [...] sont souvent déçus lors des élections et n'en reparle plus vraiment. »
10	« [...] très rarement. Ils m'ont juste demander si je savais qui avait remporter les élections. »
11	« Ce n'est pas un sujet que nous abordons souvent. »
13	« On en discute rarement parce qu'on est peu intéressé. »
14	« [...] il n'en parle pas beaucoup, [...]. »
15	« [...] ils en discutent très rarement »

Tableau 1.1.4 (suite)
Rubrique : intérêt occasionnel
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
16	« pas beaucoup »
18	« [...] juste quand il y a des élections [...]. »
19	« quelque fois surtout a cause des élections »
20	« Quelquefois lorsqu'on regarde la politique à la télévision pendant les élections. »
22	« Pas vraiment. Ils parlent de leurs prédictions, qui va gagner, qui a gagné. »
24	« Mes parents discutent rarement de politique seulement durant les élections »

Tableau 1.1.5
Rubrique : absence d'intérêt
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
13	« [...] on est pas vraiment intéresser par la politique »
17	« Non »
18	« [...] ils ne si intéressent pas mais ils si connaissent un peu »
19	« [...] Non, [...] ça les énervent plus que d'autres choses [...]. »
24	« [...] On ne parle pas de politique. »

Tableau 1.1.6
Rubrique : absence d'intérêt
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
17	« Non »
21	« Non, car ils disent que c'est juste des péteux de *broue.*. »
23	« [...] je crois que mes parents ne s'intéressent pas vraiment à la politique. »

4.5 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 2 DU QUESTIONNAIRE

Est-ce que tes parents discutent de questions internationales, c'est-à-dire d'événements qui se déroulent à l'extérieur du Canada?

Tableau 2.1
Thème : les questions internationales

Groupe	Par numéro de l'élève		
	intérêt régulier	intérêt occasionnel	absence d'intérêt
04	7-11-12-14-18-20-26	1-2-4-5-6-9-10-13-16-19-21-23	3-8-15-17-22-24-25
06	2-12-15	1-3-5-10-11-13-16-20-22-	4-6-7-8-9-14-17-18-19-21-23-24
%	20	42	38

Tableau 2.1.1
Rubrique : intérêt régulier
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
7	« [...] mon père [...] discute souvent des opérations où l'armée Canadienne est impliquée, près de nous et outre-mer. »
11	« [...] ils se parlent des guerres dans le monde. »
12	« [...] il parle d'événement comme la guerre, les choses qui se passe aux Etats-Unis. »
14	- « (...) mon père s'intéresse à tout ce qui touche la politique et les évènements internationales, alors il aime en parler. »
18	« [...] moi et mon père [...] nous sommes des accrochés des nouvelles. »
20	« [...] tous ce qui est média, mes parents en parlent. »
26	« Surtout quand on écoute les nouvelles du soir. »

Tableau 2.1.2
Rubrique : intérêt régulier
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
2	« Oui, sa il en parle beaucoup plus souvent mais là j'écoute un peu plus que la politique car sa m'intérest plus. »
12	« Oui, ils sont très au courant des évènements internationales et ils écoutent les nouvelles et lisent les journaux. »
15	« Oui, ils discutent des tragédis qui arrive à l'extérieur du pays, mais de la politique extérieurre il ne senssousie pas vraiment. »

Tableau 2.1.3
Rubrique : intérêt occasionnel
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
1	« [...] assez souvent, vu qu'on a voyager beaucoup [...]. »
2	« Quelques fois quand mon père écoute RDI ou qu'il se passe quelque chose de très grave [...]. »
4	« Quelques fois, comme la guerre dans les autres pays, les désastres naturels, comme les innodations [...]. »
5	« Pas souvent, ils se préoccupent plus de ce qui ce passent à l'intérieur du Canada. »
6	« Parfois. »
9	« Quelques fois seulement si c'est des meurtrou des grosses affaires. »
10	« De temps en temps. »
13	« Quelques, dépendamment ce qui ce passe. »
16	« [...] à l'occasion. »

Tableau 2.1.3 (suite)
Rubrique : intérêt occasionnel
du groupe 04

19	« Désfois, comme les jeux Olympiques ou les bombes qui explose et les grandes tragédies. »
21	« Oui, lorsquil se passe des événement très grave, comme tremblement de terres ou quelque chose du genre »
23	« Oui, quand il y a des tremblement de terres ou quelque chose du genre. »

Tableau 2.1.4
Rubrique : intérêt occasionnel
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
1	« [...] ils sont au courant mais n'en parle que quelque fois. »
3	« Pas souvent, c'est juste quand il a queque chose dont je ne comprend pas. »
5	« Moins que ceux du Canada et du Québec »
10	« [...] très rarement. [...] la dernière fois. Je crois que c'étais quand l'avion de la T.W.A c'était écrasé au large des Etats-Unis. »
11	« Parfois, des festivales, de fêtes dans d'autres pays »
13	« Il en discute un petit peu comme ça. »
16	« pas beaucoup »
20	« [...] peut-être une fois ou deux lorsque c'est vraiment important. »
22	« Ils parlent de mon oncle qui est à Haïti (casque bleu), [...] d'une autre guerre quelque part [...]. »

Tableau 2.1.5
Rubrique : absence d'intérêt
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
3	« Ils écoutent de se qui se passe à l'extérieur mais en parlent pas vraiment. »
8	« Non pas vraiment »
15	« Non, pas a ma connaissance, (…) »
17	« Non »
22	« Non, à part le sport quelques fois »
24	« Non, (…). »
25	« Non »

Tableau 2.1.6
Rubrique : absence d'intérêt
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
4	« Non »
6	« Non »
7	« Non »
8	« Non, je ne crois pas. »
9	« Non je ne les ai jamais entendu en parlé »
14	« Non, en dehors du Canada , ça ne leur dérange pas. »
17	« Non »
18	« non, parce qu'ils trouvent qu'il y a juste des mauvaises nouvelles. »
19	« non »
21	« Non, car ça ne les intéressent pas »
23	« (…) je crois que cela ne les touches vraiment. »
24	« Non, cela ne les intéressent pas vraiment »

4.6 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 3 DU QUESTIONNAIRE

Dans le cas où tu as répondu à 1 et / où à 2, est-ce que tes parents ont recours à l'histoire pour expliquer leur point de vue?

Tableau 3.1
Thème : l'histoire comme moyen d'explication

Groupe	Le numéro de l'élève		
	recours régulier	recours occasionnel	absence de recours
04	12	1-2-5-7-14-15-20-23-25	3-4-6-8-9-10-11-13-16-17-18-19-21-22-24-26
06	12-15	1-5-9	2-3-4-6-7-8-10-11-13-14-16-17-18-19-20-21-22-23-24-
%	6	24	70

Tableau 3.1.1
Rubrique : recours régulier
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
12	« Oui, il prenne comme exemple quand ils étaient jeunes, comment ça se passait. »

Tableau 3.1.2
Rubrique : recours régulier
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
12	« Oui, on discute des évènements historiques lors de nos discussions de politique et parfois, je leur en apprend! »
15	« Oui, assez fréquemment »

Tableau 3.1.3
Rubrique : recours occasionnel
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
1	« Un peu, oui je crois, on cherche beaucoup dans le dictionnaire, les dates et les endroits. »
2	« De temps en temps mon père me parle des choses qu'il se rappelle qui s'est passé. (…) »
5	« (…) très rarement excepté quand c'est moi qui aborde le sujet. »
7	« Quelques fois il me sortent un : « Dans mon temps … bla bla bla (…). »
14	« (…) ils ne parlent pas très souvent du passé, des dates et des évènements survenus, car c'est bien loin de leur mémoire »
15	« (…) mes parents ne discutent pas beaucoup d'histoire »
20	« Pas très souvent parce que ma mère connaît plus ou moins l'histoire »
23	« rarement »
25	« très peu, ils ne s'en rappellent plus beaucoup »

Tableau 3.1.4
Rubrique : recours occasionnel
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
1	« Seulement pour éclairer un sujet, mais habituellement les événements ne date pas de bien longtemps. »
5	« Pas beaucoup »
9	« Ma mère parfois mais pas mon père. »

Tableau 3.1.5
Rubrique : absence de recours
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
3	« Pas vraiment, ils ne connaissent pas vraiment bien leur histoire [...]. »
4	« Non, pas du tout »
6	« Non, pas du tout »
8	« Non mes parents ne parle pas d'histoire »
9	« Non, pratiquement jamais. »
10	« Non, pas vraiment. »
11	« Non, si oui, c'est très peu souvent »
13	« Non, il ne regarde pas dans le passer mais dans l'avenir »
16	« Non, ou vraiment très rarement. »
17	
18	« Non, car ils ny connaissent pas vraiment [...] »
19	« Non »
21	« Non. »

Tableau 3.1.5
Rubrique : absence de recours
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
22	ils n'ont jamais recours à l'histoire [...]. »
24	« Non, jamais [...]. »
26	« Non, parce que mes parents connaissent très peu l'histoire. »

Tableau 3.1.6
Rubrique : absence de recours
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
2	« Non, jamais [...]. »
3	« Non, [...]. »
4	« Non, jamais. »
6	« Non »
7	« Non »
8	« Non, jamais. »
10	« Non jamais [...] »
11	« Non. »
13	« Non! Pas vraiment. »
14	« Non, ce qui est du passé, [...] ils s'en sacre, [...]. »
16	« non »
17	
18	« Non jamais »

Tableau 3.1.6 (suite)
Rubrique : absence de recours
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
19	« Non. »
20	« Non jamais, ils parlent juste du présent.(...). »
21	« Non. »
22	« Non. »
23	« Non, ça dit tout »
24	« Non »

4.7 LES INDICATEURS POUR LES QUESTIONS 4, 5 ET 8.

Les questions 4 et 5 portent sur les souvenirs des élèves relativement à leurs cours de sciences humaines au primaire et à celui d'histoire de deuxième secondaire. Les rubriques retenues sont les mêmes pour les deux questions.

Le tableaux 4.1 et 5.1 présentent les rubriques que nous avons formulées quant aux souvenirs des élèves. Elles sont au nombre de six : aucun souvenir, souvenirs relatifs au contenu du cours, au degré de difficulté de la matière, à l'appréciation de la matière, au professeur et l'élève qui n'a eu aucun cours de sciences humaines. Comme nous l'avons fait précédemment, des indicateurs nous serviront à répartir les réponses : pour la rubrique aucun souvenir, les mots comme aucun, les formules comme pas grand chose ou encore je ne me rappelle plus nous serviront à classer les séquences; pour la rubrique souvenirs relatifs au contenu du cours, toute

formulation explicite à ce sujet sera retenue; pour la rubrique, degré de difficulté de la matière, nous utiliserons les indicateurs qui illustrent que la matière était perçue comme difficile; pour la rubrique souvenirs relatifs à l'appréciation de la matière, les réponses positives ou négatives nous servent de repères pour le classement.

Dans le cas de la question 5, les rubriques retenues sont les mêmes que le thème précédent, sauf les deux dernières que nous avons supprimées, parce qu'elles ne s'appliquaient pas. Les indicateurs utilisés pour le classement des séquences sont donc identiques.

Quant à la question 8, elle vise à connaître ce que les élèves ont retenu du programme de quatrième secondaire en histoire. Dans un premier temps, nous avons identifié les élèves qui ont retenu au moins un élément du programme et ceux qui n'en n'ont retenu aucun (tableau 8.1). Dans un deuxième temps, nous avons classé les réponses des élèves dans l'un ou l'autre des sept modules du programme. Nous avons créé des rubriques qui reprennent exactement les titres des sept modules du programme d'histoire de quatrième secondaire. Ce sont : l'Empire français d'Amérique, la société canadienne sous le Régime français, la Conquête et les débuts du Régime britannique, les débuts du parlementarisme, le Québec et la Confédération, le développement industriel et le Québec contemporain. Nous avons classé ce que les élèves ont retenu dans l'une ou l'autre de ces rubriques.

4.8 ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONS 4, 5 ET 8

Si l'on prend comme point de départ, que l'étude de l'homme à une époque donnée constitue l'objet de l'histoire, on peut considérer que les notions de temps, d'évolution, d'événement et de personnages historiques sont très bien intégrées par au moins cinquante pour cent des élèves dans le cas du cours de sciences humaines au primaire et dans celui de deuxième secondaire (tableaux 4.1 et 5.1) .

Dans le cas du cours de quatrième secondaire, une minorité (40%) d'élèves ont pu citer au moins un élément du programme. Il est troublant que 60% des élèves ne puissent ou ne veulent pas donner au moins un élément du programme (tableau 8.1). Ce résultat prendra plus de signification lorsque nous le confronterons à d'autres résultats de l'étude, notamment les préférences des élèves au sujet des matières du curriculum (questions 7.1 à 7.5) Quant au contenu des tableaux 8.1.1 à 8.1.7, il permet de tirer les conclusions suivantes: l'élément politique domine dans ce que les élèves ont retenu du cours de quatrième secondaire; peu de liens sont faits entre les éléments du programme que les élèves citent; les éléments du Régime français (modules 1, 2 et 3.1) sont moins présents que les éléments des autres modules; l'élément général du programme le plus cité par les élèves est le conflit entre Anglais et Français au Canada.

4.9 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 4 DU QUESTIONNAIRE

Quel(s) souvenir(s) gardes-tu de tes cours de sciences humaines au primaire?

Tableau 4.1
Thème : Les souvenirs du cours de sciences humaines au primaire.

Rubrique	No gr:	Numéro de l'élève	%
Aucun souvenir	04 06	1-3-4-6-8-12-18-21-26 5-13-15-16-24	28
Au contenu du cours	04 06	2-5-7-9-10-11-13- 14-17-19-20-23-24-25 2-6-7-8-9-10-11-17-20-21-22	50
Au degré de difficulté de la matière	04 06	22 18-19	6

Tableau 4.1 (suite)
Thème : Les souvenirs du cours de sciences humaines au primaire.

Rubrique	No gr.	Numéro de l'élève	%
À l'appréciation de la matière	04 06	15-16 1-4-12-14-23	14
Aucun cours de sciences humaines	04 06	 3	2
Au professeur	04 06	Aucune référence à aucun professeur Aucune référence à aucun professeur	0

Tableau 4.1.1
Rubrique : aucun souvenir
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
1	« Vraiment pas grand chose [...] »
3	« Je ne me rappelle pas vraiment [...] »
4	« Aucuns. »
6	« Aucun souvenir. »
8	« Je m'en rapel plus. »
12	« Aucun. »
18	« pas grand chose »
21	« je m'en souviens plus »
26	« Je ne me souvient même plus de quoi ça parlait. »

Tableau 4.1.2
Rubrique : aucun souvenir
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
5	
13	« [...] je m'en souviens plus. »
15	« [...] car c'est vraiment loin et la mémoir est une faculté qui oublie. »
16	« Aucun »
24	« Je ne m'en rapelle plus. »

Tableau 4.1.3
Rubrique : souvenirs relatifs au contenu du cours.
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
2	« Que cela parle des êtres vivants en général par exemple on parle de membre du corps [...] »
5	« On a surtout travaillé sur l'histoire des fondateurs du Québec [...] »
7	« [...] on parlait des races (autrs que la notre) des guerres anciennes, des guerres récentes [...] »
9	« [...] on a parlé du Québec et du Canada [...] »
10	« On apprenait les provinces du Canada et quelques évènements qui s'étaient déroulés au Canada [...] »
11	« [...] nous apprenions le nom des provinces, leur capital [...] »
13	« On faisait un peu de géographie et d'histoire, pour se préparer à ces cours au secondaire. »
14	« [...] on parlait des gens et de la terre [...] »
17	« [...] on parlait de la fondation de Québec, Montréal et Trois-Rivières. »
19	« Ce que j'aimais c'est les expériences ou les recherches [...] »
20	« [...] on apprenait la géographie et aussi un peu l'histoire mais seulement celles du Québec. »
23	« [...] on parlait de quelques évènements qui sont survenus au Québec [...] »
24	« [...] d'avoir vue la guerre de 7 ans et qu'on est parlé de géographie. »
25	« les voyages de Cartier et de quelques autres explorateurs. »

Tableau 4.1.4
Rubrique : souvenirs relatifs au contenu du cours.
Groupe 06

No	Réponse de l'élève
2	« j'uste que j'allais souvant dehors pour étudier des choses. »
6	« Christophe Colomb et de Jacques cartier. »
7	« [...] d'avoir vu la conquête française, des famines [...] »
	« J'ai aussi vu Jacques Cartier en 1534 et Christophe Colomb [...] »
8	« je me souviens d'avoir étudier le Québec [...] »
9	« On parlais comment les gens avait de la lumière sans l'électicité [...] »
	« [...] un jour nous sommes allées visiter le village minier pour voir les anciens téléphones [...] »
10	« J'ai appris la découverte du Canada par Cartier. »
	« Le mode de vie des Amérindiens. »
	« La colonisation de l'Abitibi. »
11	« [...] j'apprenais les cartes, les différentes nationalités, les coutumes etc... »
17	« [...] on faisait des cartes »
20	« Le numéro des région du Québec, Le nom des provinces du Québec. »
21	« la géographie et les territoires ainsi que des ressources naturelles de chaque régions du Québec. »
22	« [...] on a beaucoup parlé de Jacques cartier [...] »
	« [...]je connais la bataille des Plaines d'Abraham par coeur! »

Tableau 4.1.5
Rubrique : souvenirs relatifs au degré de difficulté de la matière.
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
22	« je n'ai jamais été bonne en sciences humaines, je passait mais bien juste [...] »

Tableau 4.1.6
Rubrique : souvenirs relatifs au degré de difficulté de la matière.
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
18	« j'avais de belle note dans ce temps là. »
19	« c'était la seule matière que javais de belle note ca a changer depuis. »

Tableau 4.1.7
Rubrique : souvenirs relatifs à l'appréciation de la matière.
Groupe 04

No	Réponse de l'élève
15	« Je n'aimais pas cela, ça m'intéressait pas, je trouvais cela une matière plus difficile. »
16	« [...] je me souviens qu'à cette époque, j'aimais l'histoire. »

Tableau 4.1.8
Rubrique : souvenirs relatifs à l'appréciation de la matière.
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
1	« [...] pour les rares cours que j'ai eu il me semble que j'aimais cela. »
4	« À part que c'était plat, rien. »
12	« [...] on discutait beaucoup durant ces cours-là et j'étais bonne c'est sûrement pour cette raison que j'adorais ce cours. »
14	« La science humaine n'était ma matière préférée, alors je n'ai pas de souvenirs. »
23	« je les trouvais très intéressants, un de mes préféré [...] »

Tableau 4.1.9
Rubrique : souvenirs relatifs au professeur.
du groupe 04 et 06

No	Réponse de l'élève
	Aucune référence à aucun professeur

Tableau 4.1.10
Rubrique : aucun cours de sciences humaines.
Groupe 06

No	Réponse de l'élève
3	« j'ens ai pas fait »

4.10 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 5 DU QUESTIONNAIRE

Quel(s) souvenir(s) gardes-tu de ton cours d'histoire de deuxième secondaire?

Tableau 5.1
Thème : souvenirs du cours d'histoire de deuxième secondaire.

Rubrique	No gr.	Numéro de l'élève	%
Aucun souvenir	04 06	 8-24	4
Au contenu du cours	04 06	1-3-4-5-6-7-9-10-11-13-14-17-20-21-23-24-25 3-5-6-7-10-11-20-22	50
Au degré de difficulté de la matière	04 06	15-16-22-26 9-18-19	14
À l'appréciation de la matière	04 06	18-19 1-2-9-16-21-23	16
Au professeur	04 06	2-8-12 4-12-13-14-15	16

Tableau 5.1.1
Rubrique : aucun souvenir
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
8	« On a découvert des personnages qui ont laissé une trace dans le monde »
24	« Je me souviens de beaucoup de chose surtout depuis le début du cours secondaire 4. »

Tableau 5.1.2
Rubrique : souvenirs relatifs au contenu du cours.
Groupe 04

No	Réponse de l'élève
1	« [...] on a survolé tout l'évolution de l'être humain. »
3	« Le cours [...] était plutôt axé sur une vision générale de l'homme et de ces civilisations [...]. »
4	« [...] on apprenait la préhistoire. L'histoire des hommes préhistoriques. Leur habitat, leur façon de chasser [...]. Leur apparance d'évolution [...]. »
5	« On a travaillé sur les périodes du temps, préhistoire, antiquité, moyen-âge etc... »
6	« Du developpement de l'être humain au cours des millions d'années »
7	« Je me souviens des époques : Paléolithique, Néolithique, (Préhistoire) qui se termina avec la découverte de l'écriture et qui marqua le début de l'histoire [...]. »
9	« Les hommes de néandertals, les homo-érectus et les homo-sapiens. La renaissance [...]. »
10	« J'aime beaucoup apprendre sur la Grèce, Rome et ces choses-là. [...] Finalement, j'ai eu l'impression d'avoir augmenté beaucoup mes connaissances historiques avec ces cours-là. »
11	« Que nous avons appris les différentes période de l'Histoire [...] comment l'humain à évoluer [...]. »
13	« On voyait les grandes étapes de l'évolution (moyen âge, époque contemporaine, préhistoire) [...]. »
14	« [...] on a parlé des hommes de cro-magnons et de tout les autres avant l'homme, la découverte du feu et de la roue [...]. »
17	« Je me rappelle des cours qui portait sur la préhistoire et du moyen-âge. »
20	« C'était par rapport à la préhistoire, le temps des romains et tout avant Jésus-Christ. »
21	« histoire d'égypte, de rome et l'évolution de l'humain. »

Tableau 5.1.2 (suite)
Rubrique : souvenirs relatifs au contenu du cours.
Groupe 04

No	Réponse de l'élève
23	« Les instruments de travail que les hommes faisaient leurs techniques de chasse, leur évolution. »
24	« J'ai appris [...] sur nos ancaitre comme les nomades, les sédentaires, les hommes de la préhistoire et leur mode de vie. »
25	« L'évolution de l'homme à partir de la préhistoire. »

Tableau 5.1.3
Rubrique : souvenirs relatifs au contenu du cours.
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
3	« Je me rappele d'à peu près tout [...] surtout la mythologie grêc et la préhistoire. »
5	« hommes de cromagnonm »
6	« La préhistoire comme les astrolopithèque »
7	« J'ai vu des choses égyptiennes (l'écriture, la religion) des hommes que Galilé et autres, on découvert. Les ancêtres (singe, homorectus etc.) les outils qu'ils utilisaient etc. la préhistoire) »
10	« Evolution de l'homme avec ses instrument et, ses outils, ses moyens de transport, ses guerres. »
11	« Les hommes préhistoriques (cromagnons) etc... »
20	« Je me rappelle le moyen-âge et les pyramides d'égypte. »
22	« [...] surtout le Moyen-Âge et l'Ancienne Grèce, l'ancienne Égypte et l'Empire Romain. »

Tableau 5.1.4
Rubrique : souvenirs relatifs au degré de difficulté de la matière.
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
15	« Je trouvais cela assez interressant mais difficile. Beaucoup de "par coeur" a apprendre. »
16	« Pas trop mal, il était faisable, ce qu'on apprenait était intéressant et les examens beaucoup plus logiques. »
22	« j'avais aussi de la difficulter, je passais mais bien juste. »
26	« C'était beaucoup de dates à retenir et beaucoup de "par-coeur". J'ai un peu de difficulté à apprendre des choses par-coeur. »

Tableau 5.1.5
Rubrique : souvenirs relatifs au degré de difficulté de la matière.
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
9	« Les mots de vocabulaire à apprendre par coeur. »
18	« J'avais de meilleur note en histoire de 2 quand histoire de 4. »
19	« j'étais vraiment nul »

Tableau 5.1.6
Rubrique : souvenirs à l'appréciation de la matière
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
18	« que c'était plate [...] »
19	« [...] je n'ai jamais vraiment était fasciner sur l'histoire en général. »

Tableau 5.1.7
Rubrique : souvenirs à l'appréciation de la matière
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
1	« J'ai adoré ce cours [...] Il me semble que lorsque j'arrivais dans le cours s'était déjà un plaisir de fouiller dans notre livre et de faire nos devoirs. »
2	« [...] car j'aimais cet histoire et je n'était même pas obliger d'étudier. »
9	« Les mots de vocabulaire à apprendre par coeur. À par cela, pas grand chose. »
16	« Je trouvais cela plus intéressant que l'histoire de 4, c'est surement pour cela que j'avais une moyenne de 85% à 90%. »
21	« que ce n'était pas très le fun de parler des hommes préhistoriques. »
23	« Je trouvais ça très intéressant c'était un de mes cours favori »

Tableau 5.1.8
Rubrique : souvenirs relatifs au professeur.
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
2	« [...] j'avais des 92 et toute l'année, le prof était super et il expliquait bien et j'aimais parler du passer [...] »
8	« Mon professeur, et un peu du contenu du cours. »
12	« Mon professeur était un français de france et on riaient souvent de lui. [...] Un de mes amis avaient poussé le professeur à bout [...]. On parlait de l'histoire de l'humanité. »

Tableau 5.1.9
Rubrique : souvenirs relatifs au professeur.
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
4	« Qu'on écoutait plus de film que d'autre chose. »
12	« J' ai eu de bonnes notes mais le prof nous aidais pas beaucoup. »
13	« [...] mais le professeur nous aidait autrement pour étudier. Il faisait un résumé de la matière en expliquant la matière correctement. »
14	« Le prof fesait des blagues et on travaillait toujours en équipe. On parlait, on chantait pis quand il nous faisait prendre des notes, il fesait des dessins [...]. »
15	« Quel j'avais un prof très intéressant qui nous faisais travailler toujours en équipe, et souvent à plusieurs et surtout que je réussissais très bien. »

4.11 QUESTION POSÉE À L'ÉLÈVE AU NUMÉRO 8 DU QUESTIONNAIRE

Tu as maintenant terminé ton cours d'histoire du Québec et du canada. Que retiens-tu de la matière vue cette année?

Tableau 6.1
Thème : ce que l'élève a retenu du programme
de quatrième secondaire.

Rubrique	Groupe	Numéro de l'élève	(%)
Au moins un élément du programme	04 06	1-3-4-7-9-10-12-14-23-24-26 8-9-12-14-15-17-19-21-22	40
Aucun élément	04 06	2-5-6-8-11-13-15-16-17-18-19-20-21-22-25 1-2-3-4-5-6-7-10-11-13-16-18-20-23-24	60

Tableau 6.1.1
Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire
Module 1 : l'Empire français d'Amérique.

Thème	No de l'élève	Gr. : 04	Gr. : 06
— Le mode de vie des Amérindiens	4	●[1]	
— les Algonquins et les iroquois — Jacques Cartier	12	●	
— les indiens — Jacques Cartier	23	●	
— L'arrivé des français — les Algonquins et Iroquois — Quand on a peuplé le reste du Canada	9		●
— les voyages des explorateurs	12		●
— Le régime français	22		●

[1] Le point noir représente le groupe auquel appartient l'élève.

Tableau 6.1.2
Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire
Module 2 : La société canadienne sous le Régime français

Thème	No de l'élève	Gr. : 04	Gr. : 06
— les seigneuries	12	●[1]	

[1] Le point noir représente le groupe auquel appartient l'élève.

Tableau 6.1.3
Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire
Module 3 : La Conquête et les débuts du Régime britannique

Thème	No de l'élève	Gr. : 04	Gr. : 06
— des conquêtes	1	●[1]	
— la conquête	10	●	
— La conquête — les conflits entre les anglais et les français	12	●	
— Acte de Québec			
— presque tout le temps en guerre	14	●	
— les états-unis ont été créé à partir des 13 colonies d'Angleterre — les anglais sont envahissants avec leurs prises de territoire	23	●	
— La conquête			
— La Conquête anglaise	26	●	
	12		●
	22		●

[1] Le point noir représente le groupe auquel appartient l'élève.

Tableau 6.1.4
Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire
Module 4 : Les débuts du parlementarisme

Thème	no de l'élève	gr. : 04	gr. : 06
— Les troubles des Patriotes	7	●	
— les débuts du parlementarisme — les constructions de canaux	12	●	
— acte constitutionnel	14	●	

Tableau 6.1.4 (suite)

Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire

Module 4 : Les débuts du parlementarisme

Thème	no de l'élève	gr. : 04	gr. : 06
— le haut et le Bas-Canada	23	●[1]	
— Les Anglais qui devienne plus nombreux	9		●
— les rébellion	12		●
— les rébellions 1837-1838	14		●
— Rébellion	17		●

[1] Le point noir représente le groupe auquel appartient l'élève.

Tableau 6.1.5

Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire

Module 5 : Le Québec et la Confédération

Thème	no de l'élève	gr. : 04	gr. : 06
— 1885 La pendaison de Riel — Confédération	7	●[1]	
— Les phases d'industrialisation	9	●	
— des chemins de fer	12		
— la politique national	24	●	
— la politique national	8		●
— L'affaire Louis Riel — La guerre dans les États-Unis contre l'esclavage	9		●
— La constitution			
— la constitution de 1867	15		●
— l'affaire de Louis Riel	17		●
— Macdonald et la politique nationale	19		●
	22		●

[1] Le point noir représente le groupe auquel appartient l'élève.

Tableau 6.1.6
Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire
Module 6 : Le développement industriel

Thème	no de l'élève	gr. : 04	gr. : 06
— le Krach Boursier	4	●[1]	
— La crise économique de 1931 — La 1re guerre mondiale 1837-1838	7	●	
— Les phases d'industrialisation (m.5)	9	●	
— la crise économique	12	●	●
— La première guerre mondiale	8		●
— Les chutes boursière	9		●
— Année folle	17		●
— la crise économique	22		●

[1] Le point noir représente le groupe auquel appartient l'élève.

Tableau 6.1.7
Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire
Module 7 : Le Québec contemporain

Thème	no de l'élève	gr. : 04	gr. : 06
— Le Baby-Boom — les guerres mondiales (m.6)	4	●[1]	
— le droit de vote au provincial (femme) — La révolution tranquille — La deuxième guerre mondiale 1914-1919 — La crise de la conscription	7	●	
— le FLQ	12	●	
— René Lévesque	14	●	
— Hitler	23	●	
— René Lévesque	26	●	
— La 2e guerre mondiale	8		●

Tableau 6.1.7 (suite)
Thème : ce que l'élève a retenu du programme de quatrième secondaire
Module 7 : Le Québec contemporain

Thème	no de l'élève	gr. : 04	gr. : 06
— Duplessis — Les deux guerre mondiale — Les femmes sur le travail — L'Église qui perd de l'influence — La révolution tranquille — Le "Baby Boom" — L'américanisation du Québec	9		●
— la Révolution tranquille	12		●
— l'arrivée de la télévision en 1954 — la révolution tranquille	14		●
— guerres mondiales 1 et 2 — révolution tranquille	17		●
— les affaires de guerre mondiale	21		●
— la crise de la conscription — la 2e guerre mondiale	22		●

[1] Le point noir représente le groupe auquel appartient l'élève.

4.12 LES NUMÉROS 7.1 À 7.5

Pour cette partie de notre recherche, nous avons regroupé les numéros de la manière suivante : les numéros 7.1 à 7.3 sont traités ensemble. Les réponses des élèves sont regroupées par matières, selon les cotes attribuées.

Dans le cas des numéros 7.4 et 7.5, les élèves avaient à motiver leurs choix. Les rubriques créées correspondent aux matières : l'anglais, les mathématiques, l'histoire, le français et les sciences physiques. Les noms des matières mentionnées dans le texte des élèves sont en même temps les indicateurs.

Dans un deuxième temps, nous nous penchons sur les raisons évoquées par les élèves aux numéros 7.4 et 7.5 du questionnaire (tableau 7.1.25, 7.1.26 et 7.1.27). Encore ici, nous utilisons des indicateurs pour le classement des séquences. La première rubrique s'intitule utilité/inutilité de la matière. Nous avons classé les séquences dans cette rubrique lorsque l'élève manifeste le sentiment que la matière sert à quelque chose ou encore, lorsque l'élève manifeste une absence d'intérêt pour une matière. Dans ce dernier cas, on peut déduire que le manque d'intérêt est relié au sentiment d'inutilité de la matière. C'est pour cette raison que nous classons toutes les séquences formulées dans ces termes sous la rubrique utilité/inutilité de la matière.

La deuxième rubrique regroupe les séquences dont les indicateurs mettent en évidence le caractère facile (pour le numéro 7.4) ou difficile (pour le numéro 7.5) de la matière sélectionnée. Les indicateurs qui témoignent que l'élève trouve facile ou difficile la matière sélectionnée ou encore, ceux au moyen desquels l'étudiant(e) motive son choix parce qu'il est le meilleur dans cette matière ou, à l'opposé, que ses résultats sont mauvais, ont été retenus.

La troisième rubrique a trait au professeur. Les séquences ont été classées dans cette rubrique lorsque l'élève associe son choix au professeur, positivement ou négativement. Un exemple: l'élève qui attribue à telle ou telle matière la cote 1 parce qu'il trouve le professeur intéressant.

4.13 ANALYSE DES RÉSULTATS DES NUMÉROS 7.1, 7.2 ET 7.3

Dans le cas des préférences des élèves au sujet des matières du curriculum, les résultats affichés dans le tableau 7.1.2 illustrent que l'histoire est la matière que 36% des élèves aiment le moins alors que l'anglais n'est dans ce cas-là, choisi que par 8% des élèves. À l'inverse, 34% des élèves disent aimer davantage les mathématiques que toute autre matière, alors que l'histoire occupe le dernier rang, avec un faible 10%.

L'écart entre les résultats donnés par les élèves à la question 7.2 et ceux de la question 7.3 est de 15,09% (tableau 7.1.3).

4.14 ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONS 7.4 ET 7.5.

Lorsque la matière est cotée 1 (la matière préférée de l'élève), l'utilité de la matière est le motif le plus souvent invoqué. Par contre, lorsque la matière est cotée 5 (la matière que l'élève aime le moins), l'inutilité de la matière est invoquée dans 36% des cas. Cependant, la moyenne des questions 7.4 et 7.5 démontre que le caractère utilitaire des matières domine. Sur ce sujet Robert Ballion écrit :

> Pour ces matières littéraires, le problème n'est pas simple, car il est incontestable que le savoir pour lui-même (la question de cours) n'est plus de mise, et que cela peut aller jusqu'à l'ignorance complète d'auteurs littéraires et philosophiques, de périodes historiques [...]. (Ballion, 1982, p.34-35)

4.15 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 7.1 DU QUESTIONNAIRE

Tu as actuellement à ton horaire de quatrième secondaire 5 matières obligatoires. Ce sont : l'anglais, les mathématiques, l'histoire, le français et les sciences physiques. Attribue à chaque matière un chiffre : le chiffre 1 représente la matière <u>que tu préfères</u>, le chiffre 5, celle <u>que tu aimes le moins</u>. Inscris les trois autres chiffres pour les matières restantes selon le même critère.

Anglais	( )
Mathématiques	( )
Histoire	( )
Français	( )
Sciences physiques	( )

Tableau 7.1
Classement des préférences des élèves.
du groupe 04 (%)[1]

matière	1	2	3	4	5	
Anglais	19,23	26,92	38,46	3,84	11,53	Selon les cotes : 100%
Mathématiques	50	11,53	3,84	23,07	11,53	
Histoire	7,69	7,69	30,76	30,76	23,07	
Français	11,53	23,07	11,53	15,38	38,46	
Sciences Physiques	11,53	30,76	15,38	26,92	15,38	
	Selon les matières : 100%					

[1] Le calcul se fait à partir d'un total de 26 élèves.

Tableau 7.1.1
Classement des préférences des élèves.
du groupe 06 (%)[1]

matière	1	2	3	4	5	
Anglais	41,66	25	8,33	20,83	4,16	Selon les cotes : 100%
Mathématiques	16,66	50	16,66	8,33	8,33	
Histoire	12,5	4,16	20,83	12,5	50	
Français	16,66	8,33	37,5	20,83	16,66	
Sciences Physiques	12,5	12,5	16,66	37,5	20,83	
	Selon les matières : 100%					

[1] Le calcul se fait à partir d'un total de 24 élèves.

Tableau 7.1.2
Classement des préférences des élèves.
des groupes 04 et 06 (%)[1]

Matière	1	2	3	4	5	
Anglais	30	26	24	12	8	Selon les cotes : 100%
Mathématiques	34	30	10	16	10	
Histoire	10	6	26	22	36	
Français	14	16	24	18	28	
Sciences Physiques	12	22	16	32	18	
	Selon les matières : 100%					

[1] Le calcul se fait à partir du total des deux groupes, soit 50 élèves.

4.16 QUESTIONS POSÉES AUX NUMÉROS 7.2 ET 7.3 DU QUESTIONNAIRE

Pour le numéro 7.2 : Quel est le résultat après deux étapes[9] de la matière que tu préfères?

Pour le numéro 7.3 : Quel est le résultat après deux étapes de la matière que tu aimes le moins?

Tableau 7.1.3
Appréciation de la matière

Appréciation de la matière	Numéro du groupe (%)	Moyenne du groupe (%)	Moyenne des deux groupes (%)
La matière que l'élève préfère (question 7.2).	04	80,02	79,885
	06	79,75	
La matière que l'élève aime le moins (question 7.3).	04	66,34	64,79
	06	63,25	

9 Les deux premières étapes s'échelonnent du début de septembre au début du mois d'avril.

4.17 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 7.4 DU QUESTIONNAIRE

Explique ton choix concernant la matière que tu préfères (celle que tu cotes 1).

Tableau 7.1.4
La matière préférée des élèves

Rubrique	Groupe	Numéro de l'élève
Anglais	04	4-9-13-19-25
	06	4-5-10-11-16-17-18-19-21-22
Mathématiques	04	1-2-5-7-10-11-15-16-17-18-22-23-26
	06	2-6-13-14
Histoire	04	3-6
	06	12-23-24
Français	04	12-14-24
	06	3-7-9-20
Sciences physiques	04	8-20-21
	06	1-8-15

Tableau 7.1.5
Rubrique : anglais
Groupe 04

No	Raisons évoquées par l'élève
4	« J'aime l'anglais, car je souhaite un jour pouvoir être bilingue. »
9	« puisque j'aime voyagé, l'apprentissage de l'anglais m'est d'une aide précieuse. »
13	« l'anglais est une des langues les plus parlé partout sur le globe. »
19	« [...] on apprend mais tout en ayant du plaisir. »
25	« C'est une langue que j'aime parlée. »

Tableau 7.1.6
Rubrique : anglais
par le groupe 06

No	Réponse de l'élève
4	« C'est la matière où je suis le meilleur. »
5	« [...] j'aime ça et je veux être bilingue. »
10	« Le prof est ben cute. »
11	« [...] je sais qu'elle me servira plus tard. »
16	« [...] j'ai beaucoup de facilité à maîtriser cette langue. »
17	« [...] car je comprend [...] »
18	« [...] je trouve ça facile, je veux apprendre comme il faut l'anglais. »
19	« Parce que je veux voyager plus tard et je vais en avoir besoin (l'anglais)
21	« [...] et ceci peut s'avérer utile dans le future (l'anglais) »
22	« C'est relax, je suis en anglais intensif [...] On fait beaucoup d'exposés oraux mais on choisit le sujet qu'on veut. »

Tableau 7.1.7
Rubrique : mathématiques
par le groupe 04

No	Raisons évoquées par l'élève
1	« Je sais qu'elle est terriblement utile pour maintenant et mon avenir. »
2	« [...] car j'aime jouer avec ma calculatrice, jouer avec les chiffres [...]. »
5	« [...] j'en ai besoin pour être admis au cégep [...]. »
7	« Il est aussi primordial d'avoir de bonnes notes pour rentrer au CEGEP [...]. »
10	« Les formules mathématiques, [...] je félicite ceux qui les ont trouvées pour nous rendre la tâche plus facile. »
11	« J'ai toujours aimer jouer avec les chiffres [...] »
15	« Tu as une formule, tu l'appliques et c'est vérifiable. »
16	« [...] j'aime les chiffres [...]. »
17	« [...] j'ai toujours eu du succès dans cette matière depuis mon primaire. »
18	« [...] une matière qui a de la logique et ce n'est pas juste du par coeur. »
22	« [...] je maîtrise assez bien cette matière et j'aime bien mon prof elle explique bien. »
23	« [...] car je n'ai pas de difficultés à apprendre les formules et de les appliqués [...]. »
26	« En plus la Math va me servir dans mon futur métier. »

Tableau 7.1.8
Rubrique : mathématiques
par le groupe 06

No	Réponse de l'élève
2	« [...] c'est surtout le programme que j'aime. »
6	« Je veux devenir comptable. »
13	« [...] la mathématique parce que la math sert à de quoi dans la vie de tous les jours [...]. »
14	« [...] je n'ai pas de difficultées et je comprends presque toujours. »

Tableau 7.1.9
Rubrique : histoire
par le groupe 04

No	Raisons évoquées par l'élève
3	« Pour moi en histoire tout est concret [...] tout a une suite. »
6	« J'aime l'histoire sauf sur le plan politique. »

Tableau 7.1.10
Rubrique : histoire
par le groupe 06

No	Réponse de l'élève
12	« [...] l'histoire est la matière qui m'apprend le plus et qui est le plus utile socialement parlant. »
23	« Je trouve que l'histoire n'est pas compliqué. »
24	« [...] je crois que ce cours nous aide à comprendre la façon d'agir de nos ancêtres et les raisons du développement de notre société »

Tableau 7.1.11
Rubrique : français
par le groupe 04

No	Réponse de l'élève
12	« [...] la matière que je trouve la plus facile. »
14	« [...] je trouve que le français est important car c'est notre langue maternelle. »
24	« Je trouve plus facile apprendre des règles de grammaire que des formules mathématiques qui me serviront jamais. »

Tableau 7.1.12
Rubrique : français
par le groupe 06

No	Réponse de l'élève
3	« C'est un cour molo. »
7	« C'est facile [...]. Et c'est beaucoup de "parcoeur" en français les exceptions, les verbes etc. »
9	« [...] ça ne demande pas beaucoup de parcoeur [...]. »
20	« Je trouve cela facile [...]. »

Tableau 7.1.13
Rubrique : sciences physiques
par le groupe 04

No	Réponse de l'élève
8	« [...] j'ai aimé parlé de phénomène chimique. »
20	« [...] j'ai de facilité avec les sciences [...]. »
21	« [...] car en science, c'est surtout des choses concrete que l'on voit, il n'y a presque pas de choses à apprendre par coeur. »

Tableau 7.1.14
Rubrique : sciences physiques
par le groupe 06

No	Réponse de l'élève
1	« [...] les sciences, elles me facinent, expérimenté des choses est tellement agréable. »
8	« C'est une matière assez complexe mais j'aime bien cela. »
15	« Parce que je comprend bien. »

4.18 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 7.5 DU QUESTIONNAIRE

Explique ton choix concernant la matière que tu aimes le moins (celle que tu cotes 5).

Tableau 7.1.15
La matière que les élèves aiment le moins.

Rubrique	Groupe	Numéro de l'élève
Anglais	04 06	1-17-18 20
Mathématiques	04 06	9-12-20 3-16
Histoire	04 06	15-16-21-22-23-26 2-5-6-7-8-11-13-14-17-18-19-21
Français	04 06	2-3-5-6-7-8-10-11-19-25 1-4-10-15
Sciences physiques	04 06	4-13-14-24 9-12-22-23-24

Tableau 7.1.16
Rubrique : anglais
Groupe 04

No	Raisons évoquées par l'élève
1	« [...] quelle perte de temps. »
17	« Je n'y comprend rien. »
18	« [...] je n'y comprend rien alors ca m'intéresse pas [...]. »

Tableau 7.1.17
Rubrique : anglais
Groupe 06

No	Raisons évoquées par l'élève
20	« Je trouve cela plate et ennuyeux »

Tableau 7.1.18
Rubrique : mathématiques
par le groupe 04

No	Raisons évoquées par l'élève
9	« [...] j'ai de la difficultés. »
12	« [...] c'est la matière que je trouve la plus difficile. »
20	« [...] je n'ai jamais aimé la mathématique, calculer et tout. »

Tableau 7.1.19
Rubrique : mathématiques
par le groupe 06

No	Raisons évoquées par l'élève
3	« [...] je suis pourrri la dedans »
16	« Les professeurs ne sont pas abituer à cette nouvelle matière donc ils l'enseigent pas toujours de la bonne façons. »

Tableau 7.1.20
Rubrique : histoire
par le groupe 04

No	Raisons évoquées par l'élève
15	« [...] car c'est compliquer, difficile [...]. »
16	« je n'aime pas le programme, ni le style d'examens (Je les déteste) (histoire). »
21	« [...] parce que je ne réusit pas à imagine les choses qui se sont passé. »
22	« [...] parce que j'ai de la difficulter. »
23	« [...] mais je n'aime pas vraiment ça car il y a trop d'évènements à retenir de dates à apprendre de place des évènements sur des noms »
26	« L'histoire, c'est beaucoup de parcoeur [...]. »

Tableau 7.1.21
Rubrique : histoire
par le groupe 06

No	Raisons évoquées par l'élève
2	« je n'aime pas la matière (programme) [...]. »
5	« J'ai de la misère à étudier ca ne me rentre pas dans la tête »
6	« [...] mais je comprends rien, ça ne veut pas rentrer. »

Tableau 7.1.21 (suite)
Rubrique : histoire
par le groupe 06

No	Raisons évoquées par l'élève
7	« L'histoire, on doit la comprendre et non l'apprendre "par coeur" [...]. »
8	« On apprend trop de choses [...]. »
11	« [...] mais ça ne me rentre pas dans la tête. »
13	« L'histoire de 4e secondaire est épouvantablement compliqué, pas comprenable et inutile pour ma vie. (...) la plupart des étudiants ne sont pas intéressés (...). »
14	« [...] je trouve que ça ne sert à rien. »
17	« jai de la misère à comprendre [...] »
18	« Je ne suis pas bonne, [...]. »
19	« [...] ce qui s'est passer il y a longtemps ca ne m'intéresse pas. »
21	« C'est long [...] »Raisons évoquées par l'élève

Tableau 7.1.22
Rubrique : le français
par le groupe 04

No	Raisons évoquées par l'élève
2	« J'ai eu comme on peut dire perdue une année complète à cause de prof stupide [...]. »
3	« Le français n'a que des exceptions, des règles spéciales [...]. »
5	« [...] la matière est enseignée d'une manière à endormir tout le monde. »
6	« [...] trop complexe a apprendre par coeur.(le français) »
7	« Le professeur que j'ai est pourrie. »
8	« parce que je comprend rien »
10	« [...] c'est ennuyant! »
11	« [...] le proffesseur est très très très ennuyant [...]. »

Tableau 7.1.22 (suite)
Rubrique : le français
par le groupe 04

No	Raisons évoquées par l'élève
19	« Je n'éprouve pu d'intérêts pour ça, [...]. »
25	« [...] on ne fait que des exercices de matières inutiles [...] »

Tableau 7.1.23
Rubrique : le français
par le groupe 06

No	Raisons évoquées par l'élève
1	« [...] mais c'est le prof que je suis pas capable de suporté. »
4	« J'ai toujours haït le français. »
10	« on répète tout le temps la même affaire. »
15	« Je trouve ça ennuhieux [...] »

Tableau 7.1.24
Rubrique : sciences physiques
par le groupe 04

No	Raisons évoquées par l'élève
4	« [...] premièrement a cause du professeur »
13	« Parler des réactions des produits chimiques [...] ne m'intéressent pas [...]. »
14	« Je déteste faire des expériences. »
24	« Parce que c'est inutile, [...]. »

Tableau 7.1.25
Rubrique : sciences physiques
par le groupe 06

No	Raisons évoquées par l'élève
9	« (…) j'ai de la misère à comprendre. »
12	« Le PROF, incompétent [...]. »
22	« [...] je ne comprend rien! »
23	« [...] je trouve que ca sert à rien (…). »
24	« [...] peut-être pas à cause de la matière mais du prof! »

Tableau 7.1.26
Classement des raisons données aux questions 7.4 et 7.5 pour le groupe 04

Gr. 04	Lorsque la matière est cotée 1 (question 7.4)			Lorsque la matière est cotée 5 (question 7.5)		
no	Utile	Facile	Professeur	Inutile	Difficile	Professeur
1	●			●		
2		●				●
3	●				●	
4	●					●
5	●					●
6	●				●	
7	●					●
8	●				●	
9	●				●	
10	●					●
11		●				●
12		●			●	
13	●			●		
14	●			●		
15	●				●	
16	●			●		
17		●			●	
18		●		●		
19		●		●		
20		●			●	
21	●				●	
22			●		●	
23	●				●	
24	●			●		
25	●				●	
26	●				●	
total	18	7	1	7	13	6

Tableau 7.1.27
Classement des raisons données aux questions 7.4 et 7.5 pour le groupe 06

Gr. 06	Lorsque la matière est cotée 1 (question 7.4)			Lorsque la matière est cotée 5 (question 7.5)		
no	Utile	Facile	Professeur	Inutile	Difficile	Professeur
1	●					●
2	●			●		
3		●		●		
4		●		●		
5	●				●	
6		●			●	
7		●			●	
8	●				●	
9		●		●		
10			●	●		
11	●				●	
12	●					●
13	●			●		
14		●		●		
15		●		●		
16		●				●
17		●			●	
18	●				●	
19	●			●		
20		●		●		
21	●				●	
22	●				●	
23	●			●		
24	●					●
total	13	10	1	11	9	4

Tableau 7.1.28
Jumelage des tableaux 7.1.26 et 7.1.27

	Lorsque la matière est cotée 1 (question 7.4)			Lorsque la matière est cotée 5 (question 7.5)		
	Utile	Facile	Professeur	Inutile	Difficile	Professeur
Gr. 04	18	7	1	7	13	6
Gr. 06	13	10	1	11	9	4
Total	31	17	2	18	22	10
(%)	62	34	4	36	44	10

4.19 LES INDICATEURS POUR LES QUESTIONS 6, 9 ET 10

Pour le numéro 6, nous créons les rubriques suivantes : oui, non et les positions ambivalentes. Une réponse positive nous sert d'indicateur pour classer les séquences sous la rubrique oui; une réponse négative pour la rubrique non; les indicateurs comme oui et non, un peu, plus ou moins et ça dépend nous ont servi à classer les séquences sous la rubrique position ambivalente.

Pour le numéro 9, nous créons deux rubriques : aucune relation et les élèves qui font au moins une relation avec leur vie de tous les jours. Dans le premier cas, le classement des séquences se fait à l'aide des indicateurs suivants : aucune ou encore lorsqu'il n'y a pas de réponse. Dans le deuxième cas, au moins une relation avec le monde dans lequel vit l'élève suffit pour classer la séquence sous la rubrique une ou des relations.

Pour le numéro 10, nous établissons deux rubriques : ceux qui font un ou des lien(s) avec leur occupation future ou d'autres aspects de leur vie, et les élèves qui n'en font aucun. Nous élargissons la première rubrique : la question porte sur le lien entre le travail que l'élève anticipe

de faire et son cours d'histoire; dès l'instant où l'élève fait un lien quelconque, nous considérons qu'il s'agit d'un indicateur pour le classer dans cette rubrique. Dans la rubrique aucun lien, l'indicateur suivant est considéré : toute réponse qui signifie que l'élève ne fait aucun lien avec son occupation future.

4.20 ANALYSE DES RÉSULTATS DES NUMÉROS 6, 9 ET 10 DU QUESTIONNAIRE

Par ces questions, nous voulons vérifier si l'étude de l'histoire a du sens pour l'étudiant. Nous pensons que l'histoire a une signification pour lui, lorsque qu'elle est un outil de compréhension du réel. À ce sujet, Arlette Farge écrit:

> La quête de sens, de l'intelligibilité (celle qui donne aujourd'hui à notre actualité des accents si douloureux) se place dans la recherche historique comme un geste de plus, non séparé des autres, qui cherche à relier les morts aux vivants, le sujet à ses semblables, en indiquant les lieux de leur irréductible séparation, là ou ils interrompent l'histoire pour en construire une autre, peu décelable certes, mais dicible. (Farge, 1997, p.13)

Le jumelage des données des trois tableaux des questions 6, 9 et 10 (tableaux 6.1, 7.1 et 9.1) montre qu'en deuxième secondaire, une minorité d'élèves, soit 38%, trouve une quelconque utilité à leur cours d'histoire; quant au cours de quatrième secondaire, une majorité d'élèves, soit 76%, fait un au moins une relation entre ce programme et la vie de tous jours. Ce lien est dans une large majorité d'ordre politique (voter aux élections). Quant au lien entre l'occupation que l'élève anticipe d'exercer et le programme de quatrième secondaire, 80% n'en voit aucun. Le programme de quatrième secondaire est donc perçu par une majorité d'élèves, comme servant surtout à comprendre la politique, alors que cet aspect de la société en est un parmi d'autres.

4.21 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 6 DU QUESTIONNAIRE

Le cours d'histoire de deuxième secondaire te semblait-il utile?

Tableau 8.1
Thème : l'utilité du cours d'histoire de deuxième secondaire

Rubrique	No gr.	Numéro de l'élève	%
Oui	04 06	1-2-3-4-5-7-8-11-18-23-26 5-8-10-13-20-21-23-24	38
Non	04 06	6-9-17-20-21-22-24 2-3-4-6-7-9-11-12-14-15-16-18-19-22	42
Position ambivalente	04 06	10-12-13-14-15-16-19-25 1-17	20

Tableau 8.1.1
Rubrique : les oui
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
1	« [...] c'est rare que l'on a des cours inutiles à l'école. »
2	« [...] cela est plaisant d'apprendre comment vivait nos autres. »
3	« [...] je crois que c'est important pour moi de connaître notre évolution. »
4	« Je sais aussi comment les hommes ont fait l'évolution d'aujourd'hui, de plus en plus améliorée. »
5	« [...] ça nous aide pas vraiment à s'impliquer dans la vie d'aujour'hui mais quand même à connaître nos origines [...]. »
7	« [...] c'était un cours plaisant et très intéressant... »
8	« [...] pour connaître l'évolution du monde. »

Tableau 8.1.1 (suite)
Rubrique : les oui
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
11	« [...] parce que l'on découvrait comment était évolué toute les hommes [...]. »
18	« [...] car tu apprends les siècles [...]. »
23	« [...] j'ai appris comment les singes ont évolué vers l'homme et comment était la vie avant Jésus... »
26	« [...] parce qu'on sait comment notre race a évoluée [...]. »

Tableau 8.1.2
Rubrique : les oui
Groupe 06

No	Réponse de l'élève
5	« [...] ca ma aider. »
8	« [...] car j'ai appris qui était l'inventeur de tel ou telle chose. »
10	« [...] pour mieux comprendre se qui se passe dans le monde d'aujourd'hui. »
13	« Parce qu'on découvrait nos ancêtres et les antiquités. »
20	« [...] il m'apprenait se qui c'était passer dans le passer. »
21	« [...] car on sait maintenant quelle sorte de bibitte on était avant. »
23	« [...] je trouve qu'il nous en a beaucoup appris. »
24	« [...] comme base pour se préparer à celui de cette année. »

Tableau 8.1.3
Rubrique : les non
Groupe 04

No	Réponse de l'élève
6	« [...] pas du tout. »
9	« Je ne pense pas que ce soit utile pour mon avenir [...] »
	« [...] si je n'aurait pas eu d'histoire sec. 2 je pense que j'auraus eue un petit peu de difficultés en histoire de 4 mais pas beaucoup parce qu'il n'y a pas de continuité [...] »
17	« Non. »
20	« Non, pas vraiment ça ne parlait pas de politique et de problèmes sociaux et économiques qui sont importants de nos jours. »
21	« Non. »
22	« Non, pas vraiment, même en sec. 4, je trouve qu'on ne c'est pas servie de choses apprises en sec. 2. »
24	« Pas vraiment. On n'avait dût faire un cour comme celui de 4e ou qui nous prépare à ce cours. »

Tableau 8.1.4
Rubrique : les non
Groupe 06

No	Réponse de l'élève
2	« Pas vraiment. juste que ça engraisse mon serveau pour pas qu'il oublie. »
3	« Pa plus que celui de secondaire 4. »
4	« Non »
6	« Non »
7	« Vraiment pas, [...] ça ne me semble pas utile, ça devrait être une option, car il y a certaines personnes qui s'intéresse à la préhistoire. »

Tableau 8.1.4 (suite)
Rubrique : les non
Groupe 06

No	Réponse de l'élève
9	« Non, pas vraiment mais je les aimais bien. »
11	« Pas vraiment. La matière que j'ai apprise m'a pas vraiment reservit. »
12	« Non, sûrement à cause des élèves bruyants et du prof. »
14	« Non. je n'ai jamais aimé l'histoire, alors je n'ai jamais trouvé cela utiles. »
15	« Non, car je ne me sousyais pas vraiment du passé. »
16	« Non moins utile »
18	« Non »
19	« Non »
22	« Pas vraiment, mais c'est intéressant de savoir ça quand-même. »

Tableau 8.1.5
Rubrique : position ambivalente
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
10	« Oui et non. oui, dans le sens que ça fait apprendre de nouvelles choses [...]. non, car je ne pense pas que ce soit absolument nécessaire de savoir comment vivaient les Égyptiens [...]. »
12	« Un peu parce qu'on pouvait savoir d'où on venait. »
13	« Un peu mais pas beaucoup [...]. »
14	« Plus ou moins, oui car on a pu savoir comment les grandes découvertes sont survenue [...] et non car ça m'affecte peu. »
15	« Oui et non car c'est intéressant de savoit d'où on vient mais non car il y a des choses dont on avait pas besoin de savoir. »

Tableau 8.1.5 (suite)
Rubrique : position ambivalente
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
16	« Un peu »
19	« Oui et non, c'est bon de savoir un l'histoire de notre province [...] mais, c'est pas une priorité. »
25	« Ça dépend, pour moi-même oui mais pour le cours d'histoire de 4e sec., il ne m'a pas été utile. »

Tableau 8.1.6
Rubrique : position ambivalente
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
1	« Oui et non, car c'est sûr qu'il y a des éléments que même si je les savaient pas, cela m'influencerais pas [...], mais plusieurs choses me permettent de comprendre une mieu ce qui ce passe présentement dans le monde. »
17	« oui et non car cela m'a permis d'améliorer mes connaissances personnelles »

4.22 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 9 DU QUESTIONNAIRE

Quel(s) lien(s) fais-tu entre ce que <u>tu as appris en histoire en quatrième secondaire et le travail que tu feras plus tard</u>?

Tableau 9.1
Une ou des relation(s) entre le cours de quatrième secondaire
et ta vie de tous les jours

Rubrique	Groupe	Numéro de l'élève	(%)
Aucune relation	04 06	13-17-23-25 4-8-11-13-14-17-18-19	24
Une ou des relation(s)	04 06	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-14-15-16-18-19-20-21-22-24-26 1-2-3-5-6-7-9-10-12-15-16-20-21-22-23-24	76

Tableau 9.1.1
Rubrique : aucune relation
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
13	« Aucun pour l'instant. »
17	« Aucune. »
23	?
25	« Aucunes »

Tableau 9.1.2
Rubrique : aucune relation
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
4	« Aucune »
8	« Ça ne sert pas a grand chose, car le passé c'est le passé. »
11	?
13	« Il y en a aucune pour moi parce que je déteste cette matière. »

Tableau 9.1.2. (suite)
Rubrique : aucune relation
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
14	« Je ne fais pas de relations. »
17	« fait aucune relation »
18	« Aucune »
19	« Aucune »

Tableau 9.1.3
Rubrique : une ou des relation(s)
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
1	« Je ne peux que comparer les monuments, les gestes posés par nos ancêtres avec nos gestes [...]. »
2	« Que c'est cela qui a permis aujourd'hui d'avoir une vie comme celle-ci, car ils se sont battus pour avoir tout ça. »
3	« Tous ce qui se passe dans notre vie de tous les jours est relié à l'histoire. »
4	« pas beaucoup, sauf peut-être le premier module avec le mode de vie des Amérindiens et les Iroquois, le troc ect. »
5	« J'ai appris comment le gouvernement fonctionnait [...] le mod 7 est le plus utile car il parle plus de ce que l'on vie aujourd'hui. »
6	« Je sais pourquoi je paye des taxes, l'impôts [...]. »
7	« Plusieurs choses se répètent au fil des ans »
8	« que s'il il ne ce serait pas passé tout cela dans le passé on aurait pas ce qu'on a aujourd'hui. »
9	« J'avoue que les guerres qu'il y a eut avant n'ont aucuns rapport avec ma vie mais la politique des années 90 fait plus partie de ma génération. »

Tableau 9.1.3 (suite)
Rubrique : une ou des relation(s)
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
10	« La souveraineté ou le fédéralisme sont plus clairs dans ma tête. »
11	« J'en sais plus sur les gouvernement [...]. »
12	« Je sais maintenant pourquoi on a une société de merde comme celle d'aujourd'hui. »
14	« C'est sûr qu'il y a une relation car c'est nous qui faisons l'histoire. »
15	« [...] sauf pour ce qui est des élections [...]. »
16	« J'avoue que ça aide à comprendre des choses, surtout sur la politique. »
18	« Je sais maintenant pour quel parti prendre pour les élections »
19	« [...] c'est plus facile de comprendre [...] comme l'accord du lac Meech [...]. »
20	« Je comprend comment mon pays fonctionne et pourquoi il fonctionne ainsi. »
21	« La politique st important dans la vie de tout les jours »
22	« [...] si je n'aurais pas fait mon cours d'histoire j'aurais probablement rien compris avec la politique »
24	« [...] car un jour j'irai vôté et il faudra que je sache le pourquoi des choses. »
26	« Ça va sûrement m'aider pour plus tard quand je vais aller voter. »

Tableau 9.1.4
Rubrique : une ou des relation(s)
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
1	« Sela me permet de comprendre de vague chose surtout politiquement. »
2	« je sais de quoi il parle dans les congrais. »
3	« On comprend mieux pourquoi les québécois veulent se séparer. »
5	« [...] j'ai compris ce qui arrivait avec la politique. »
6	« Je comprends un peu plus le système politique. »
7	« Les premiers modules on aucun lien avec aujourd'hui sauf que les modules 5-6-7 sont plus moderne [...] qu'il y a un gros lien avec aujourd'hui, surtout la politique! »
9	« [...] je sais pourquoi le Québec est endetté, pourquoi il y a beaucoup d'indien ici, pourquoi l'on s'américanise. »
10	« QUÉBEC LIBRE! »
12	« À chaque jour, un nouveau jour s'inscrit dans le grand livre de l'histoire et c'est important d'en être conscient. »
15	« Oui la politique joue un rolle important dans la vie [...] »
16	« l'américanisation »
20	« [...] les décisions politique qui ont changé le Québec. »
21	« le fonctionnement de la politique »
22	« Je sais comment on en est venus a parler de séparation du Québec, comment notre gouvernement a évolué [...]. »
23	« Je comprend le pourquoi de certaine loi et puis je comprend mieux la politique. »
24	« [...] c'est surtout le côté politique que nous avons apprit »

4.23 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 10 DU QUESTIONNAIRE

Quels liens fais-tu entre ce que <u>tu apprends actuellement en quatrième secondaire en histoire et le travail que tu feras plus tard</u>?

Tableau 10.1
Thème : lien(s) entre le cours de 4e secondaire et le travail futur

Rubrique	groupe	Numéro de l'élève	(%)
Aucun lien	04	3-4-6-7-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-25-26	80
	06	1-4-5-6-7-8-9-10-11-13-14-15-16-17-18-19-20-21-23-24-	
Un ou des lien(s)	04	1-2-5-8-23-24	20
	06	2-3-12-22	

Tableau 10.1.1
Rubrique : aucun lien
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
3	« [...] je s'ai pas vraiment de ce que je vais faire plus tard. »
4	« [...] je crois que l'histoire devrais être un choix de cours. »
6	« [...] mais surement plus tard j'en verrai un. »
7	« aucun lien en particulier »
9	« [...] peut-être pour mes connaissances personnelles [...] »
10	« Je ne sais pas ce que je ferai plus tard. »
11	« [...] c'est surtout pour la culture personnel »
12	« Aucun »
13	« Aucun pour l'instant »
14	« Je ne fais pas particulièrement de lien [...] »
15	« Cette matière ne pourra pas m'aider à faire ce que je veux. »
16	« Pratiquement aucun, je veux être comptable »
17	« Aucun »
18	« Aucun »
19	« [...] je crois que le métier d'administrateur ne nécessite pas de cours d'histoire. »
20	« Aucun,je serai surement biochimiste et que c'est dans le domaine des sciences. »
21	« Aucun lien »
22	« je ne vois pas de lien avec inhalotérapeute et l'histoire. »
25	« Je ne sais pas »
26	« Je ne vois pas vraiment le rapport entre les ordinateurs et l'histoire. »

Tableau 10.1.2
Rubrique : aucun lien
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
1	« Mon travail n'a aucun lien avec l'histoire. je veux devenir chimiste. »
4	« Aucun »
5	
6	« Aucun »
7	« [...] puisque je ne compte pas enseigner cette matière un jour! »
8	« Je n'en suis pas sûre. »
9	« Rien du tout car je n'ai aucune idée de se que je ferai plus tard. »
10	« [...] je ne sais pas se que je vais faire plus tard. »
11	« Aucun. [...] je m'en vais en médecine (infirmier). »
13	« [...] je ne prendrai jamais dans cent ans un travail à ce sujet insupportable. »
14	« la comptabilité n'a pas rapport avec l'histoire [...] »
15	« [...] pas vraiment de lien entre l'histoire et mon métier plus tard »
16	« Aucun »
17	« aucun lien je veux être prof de maternelle »
18	« aucun »
19	« aucun »
20	« Aucun »
21	« aucun »
23	« Peut-être que je vais être prof d'histoire ou Geo ou bien ca n'avais aucun lien. »
24	« Je ne crois pas qu'il y a des liens »

Tableau 10.1.3
Rubrique : un ou des lien(s)
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
1	« [...] je vais essayer tout de même de poursuivre quelques cours collégials si je le peux. »
2	« Que cela va m'aider à comprendre bien des choses. »
5	« Mais l'histoire pourra m'aider dans ma vie quotidienne plûtot que dans mon travail. »
8	« Que c'est a cause du passé que j'aurai un métier plutard. »
23	« À cause des trois phases d'industrialisation, il y ait de grosse chance que je fase un travail dans le 3e secteur plutôt que dans le premier. »
24	« [...] c'est juste important d'en savoir pour son bien-être et comprendre ce qui se passe. »

Tableau 10.1.4
Rubrique : un ou des lien(s)
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
2	« je serrais quoi faire pour votter je vais savoir qu'il existe un syndicats pour me protégé »
3	« La politique : je veux être avocat. »
12	« Je vais aller en sciences humaines comme professeur. À mon avis, un bon prof doit être au courant, savoir ce qui se passe dans le monde entier [...] »
22	« Je veux être réalisateur au cinéma, je ferais peut-être des films historique. »

4.24 LES INDICATEURS POUR LES NUMÉROS 11 ET 12

Pour les questions 11 et 12, nous créons trois rubriques: les oui, les non et pas de réponse. Sont cataloguées comme des oui, les séquences où l'on retrouve des indicateurs positifs. À l'opposé, les séquences où l'on retrouve des indicateurs qui manifestent une insatisfaction vis-à-vis l'histoire comme matière scolaire, sont classées sous la rubrique du non.

4.25 ANALYSE DES RÉSULTATS DES NUMÉROS 11 ET 12 DU QUESTIONNAIRE

Les élèves font une lecture de la réalité sociale et de celle de leur école : ils s'en font une représentation. Les questions 11 et 12 visent à cerner le rapport que la société québécoise entretient avec son histoire. La réponse à la question 11 étonne : alors que le Québec est l'une des sociétés industrialisées où les jeunes font le moins d'histoire (300 heures selon le rapport Lacoursière), ceux-ci répondent dans une proportion de 78%, que notre système d'éducation accorde suffisamment d'importance à cette matière. En ce qui concerne la question 12, une majorité d'élèves, soit 52%, répondent que la société québécoise accorde suffisamment d'importance à l'histoire.

4.26 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 11 DU QUESTIONNAIRE

Crois-tu que notre système d'éducation accorde <u>suffisamment</u> d'importance à l'histoire?

Tableau 11.1
Thème : L'importance que le système d'éducation accorde à l'histoire.

Rubrique	gr. :	numéro de l'élève	(%)
Oui	04 06	1-2-4-5-6-8-9-10-11-12-13-15-16-17-18-20-22-24-25-26 2-3-4-5-6-9-10-11-13-14-15-16-17-18-19-20-21-23-24	78
Non	04 06	3-7-14-19-21-23 1-7-8-12-22	22
Pas de réponse	04 06		0

Tableau 11.1.1
Rubrique : les oui
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
1	« Je pense que oui [...] l'obligation de l'histoire du Québec pour le DES est une bonne décision. »
2	« Oui, car pour passer il faut passer son histoire [...] »
4	« Oui, je crois. »
5	« Oui, car on voit à peu près tout ce qui est possible de voir sur l'histoire du Canada en détail dans 1 an. »
6	« Oui, je crois que le système accorde suffisamment d'importance. »
9	« Oui, peut-être trop! Si quelqu'un veut devenir prof d'histoire ou historien, cela devrait être une option [...]. »
10	« Oui, le cours d'histoire de 4e secondaire est assez complet, je trouve. »
11	« Oui, peut être même trop. »
13	« Oui, car ce n'est pas tout le monde qui est intéressé à apprendre ce qui c'est déjà passé »
15	« beaucoup trop même je trouve que l'histoire ne devrais pas être obligatoire, ça devrait être une option [...]. »
16	« Beaucoup trop!!! »
17	« trop d'importance »
18	« oui même trop »
20	« Oui, parce que c'est une matière obligatoire. »
22	« Oui, même un peu trop. Il ne devrait pas mettre l'histoire comme matière principale ben j'veux dire que, si on ne passe pas notre histoire il faut la reprendre [...]. »
24	« Oui, mais on n'accorde pas assez de temps [...] ça va trop vite et on n'a pas le temps de comprendre. »
25	« Oui il en apporte même trop ce ne devrait même pas être un cours obligatoire, car ce ne sera utile plus tard. »
26	« Oui, puisque nous avons deux années d'études en histoire. »

Tableau 11.1.2
Rubrique : les oui
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
2	« oui il en accorde beaucoup trop. »
3	« Oui. »
4	« Oui beaucoup trop. »
5	« Oui »
6	« Très beaucoup. Je ne vois pas le lien de réussir son cours d'histoire pour avoir son diplôme. »
9	« Oui, trop peut être. Il y a trop de choses à apprendre en peu de temps. »
10	« Oui même trop d'importance a l'histoire du canada. on devrait parler des U.S.A »
11	« Oui, mais le cours est suffisamment plein comme cela. »
13	« Il en accorde justement trop a mon goût [...]??? »
14	« Oui, même trop. [...] à quoi ça sert de lui consacrer beaucoup de temps? »
15	« Oui et probablement un peu trop »
16	« oui, il en accord juste assez si ce n'est pas trop »
17	« oui »
18	« Assez »
19	« assez pas plus »
20	« emmasse! »
21	« oui, trop. car si on déménage à l'extérieur on n'aura plu besoin de l'histoire du Québec »
23	« Oui cet assez »
24	« je crois qu'il en accorde juste assez »

Tableau 11.1.3
Rubrique : les non
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
No	Réponse de l'élève
3	« Il pourrait certainement y avoir des programmes plus approfondie étalé sur plus d'une année. »
7	« Je crois que nous n'en apprenons pas assez, car moi, j'aimerais en savoir plus. »
14	« Même si je n'aime pas ça je trouve qu'il pourrait y avoir davantage de cours d'histoire. [...] savoir son histoire c'est être cultivé en quelque sorte. »
19	« Non, pour toute la matière qui a a voir. »
21	« Non. »
23	« Non, car le cours en histoire de 4e secondaire devrais être mis sur 2 ans [...]. »

Tableau 11.1.4
Rubrique : les non
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
1	« Non, il faudrait voir la même matière mais à plus long terme. »
7	« [...] même si je déteste l'histoire, il devrait avoir plus de cours d'histoire dans un cycle car y'a beaucoup de choses à voir [...]. »
8	« non, je crois qu'il devrait y avoir plus de période accordé a l'histoire. La matière serait mieux expliquer [...] »
12	« Non, c'est aussi important que les mathématiques et que le français sinon plus [...]. »
22	« Non, il devrait y avoir des cours sur des moments plus précis, comme le Moyen-Âge, la 2e et 1ère guerre mondiale [...]. »

4.27 QUESTION POSÉE AU NUMÉRO 12 DU QUESTIONNAIRE

Crois-tu que la société dans laquelle tu vis accorde <u>suffisamment</u> d'importance à l'histoire?

Tableau 12.1
L'importance que notre société accorde à l'histoire

Rubrique	gr. :	numéro de l'élève	(%)
oui	04 06	2-4-8-9-10-12-13-14-15-18-19-20-22-25 2-4-7-10-13-14-16-18-19-21-22-23	52
non	04 06	1-3-5-6-7-11-16-17-21-23-24-26 3-5-6-8-9-12-15-17-20-24	44
Pas de réponse	04 06	 1-11	4

Tableau 12.1.1
Rubrique : les oui
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
2	« Oui, bien assez à la télé il ne parle que de politique [...] notre vie est passée sur le passé. »
4	« Oui, car les gens parlent couramment de sujets politiques [...]. »
8	« Non mais je suis bien content. »
9	« Oui, ce n'est pas exagérer non plus [...]. »
10	« Oui, on attend parler de l'histoire du monde, du pays et de la province à tous les jours à la télévision. »
12	« Ils en accorde trop, comme la politique qui faut tout le temps qu'ils suivent les traditions de l'Angleterre [...]. »
13	« Oui, car bien sur tout ce qu'on a présentement est dût à ce qui c'est passé dans l'histoire [...]. »
14	« Je ne crois pas mais à quoi sert de parler du passé quand tu ne peux rien y faire, c'est fait, c'est faite. »
15	« Oui je crois cela suffisant, on est bien renseigner là dessus. »
18	« Oui »
19	« (...), c'est très difficile d'intégrer l'histoire parce que notre société vit de technologie et de violence donc pour l'histoire, c'est le moindre de nos souci.
20	« Oui, car c'est une matière obligatoire et qu'elle est nécessaire pour aller aux études collégiales. »
22	« Oui, parce que je n'aime pas ça [...]. »
25	« Ça dépend des domaines »

Tableau 12.1.2
Rubrique : les oui
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
2	« Oui mais les gouvernement ne veulent pas qu'on se construit encore plus en nous fesait un état souverain »
4	« Oui »
7	« Bof! J'ai remarqué qu'aux nouvelles on parle toujours un peu de politique, alors je suppose que oui. »
10	« Oui on en reparle tous les jours »
13	« Oui! Pour moi ça ne devrait pas exister jamais. »
14	« Oui. Elle en accorde suffisamment. [...] on entend parlé de choses qui se sont produites dans le temps de nos parents [...] on s'en fou! »
16	« Oui, peut être même trop. »
18	« Juste assez »
19	« oui assez »
21	« oui, trop car les gens sont plus intéressé au présent qu'au passé [...] »
22	« Oui, je ne crois pas que ça ait tant d'importance dans la société. »
23	« Juste assez »

Tableau 12.1.3
Rubrique : les non
du groupe 04

No	Réponse de l'élève
1	« [...] il pourrait toujours en faire plus. Je suis heureux qu'ils conservent des monuments et des endroits en bon état. »
3	« Certainement pas. »
5	« Non car bien des gens ne connaissent pas l'histoire de leur pays et considère la politique comme une perte de temps tandis que c,est elle qui dirige notre pays. »
6	« [...] pas suffisamment. »
7	« Non. »
11	« Non, je ne crois pas que tout le monde connaisse l'Histoire de leur pays [...]. »
16	« Non, cependant j'avoue que non. »
17	« Non »
21	« [...] ils accorde de l'importance a ce qui c'est passé il y a 10 ans environ mais pas assez il y a plus de 15 ans environ »
23	« Non, car il y a pas beaucoup de gens qui s'en préoccupent. »
24	« Non, c'est plutôt laisser à soit même. »
26	« Je pense que le monde à tendance à oublier le passer. On accorde trop d'importance au futur et à l'an 2000 [...]. »

Tableau 12.1.4
Rubrique : les non
du groupe 06

No	Réponse de l'élève
3	« Non. »
5	« non ca en parle pas assez. »
6	« Non »
8	« Non, la société ne n'accorde pas assez d'importance à l'histoire. »
9	« Non, pas assez, elle se plein sur son sort et ne regarde pas dans le passé pour savoir pourquoi c'est comme cela maintenant. »
12	« Si les gens s'instruisaient plus on aurait moins une société de ... drogue, violence, analphabétisme ... »
15	« A l'histoire qui se déroule actuellement que celle de passé. »
17	« Non »
20	« Non ils sont mal instruit à part l'histoire de leur vie. »
24	« non, car il n'y a pas assez de moyen pour en connaître d'avantage »

Tableau 12.1.5
Rubrique : pas de réponse
Groupe 06

No	Réponse de l'élève
1	
11	

CHAPITRE V

LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES

5.1 INTRODUCTION

Au point 3.2 de notre recherche, nous avons regroupé les thèmes qui correspondent aux questions, en catégories. Celles-ci apparaissent dans le tableau 13.1. Elles sont au nombre de cinq. Les représentations des élèves de la Commission scolaire de Val-d'Or concernant l'histoire sont élaborées à partir de ces catégories.

Tableau 13.1
Les catégories

Catégories	Thèmes	Numéros des questions
1. L'importance de l'actualité dans la famille.	— Politique canadienne et québécoise. — Les questions internationales. — Le recours à l'histoire	1-2-3
2. Le contenu des cours d'histoire.	— Les souvenirs des cours de sciences humaines au primaire. — Les souvenirs relatifs au cours d'histoire de deuxième secondaire. — Ce que l'élève a retenu du cours de quatrième secondaire.	4-5-8
3. Les préférences des élèves au sujet du curriculum.	— Classement des préférences des élèves au sujet des matières scolaires. — Résultat de la matière que l'élève préfère. — Résultat de la matière aime le moins. — Raison(s) évoquée(s) par l'élève dans le cas de la matière qu'il préfère. — Raison(s) évoquée(s) par l'élève dans le cas de la matière qu'il aime le moins.	7.1 7.2 7.3 7.4 7.5
4. L'utilité de l'histoire.	— L'utilité du cours d'histoire de deuxième secondaire. — Relations entre le cours de quatrième secondaire et ta vie de tous les jours. — Relations entre le cours d'histoire et le travail que tu feras plus tard.	6-9-10
5. L'importance sociale de cette matière.	— L'importance que le système d'éducation accorde à l'histoire. — L'importance que la société accorde à l'histoire.	11-12

5.2 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Pour le bénéfice du lecteur, il importe de rappeler les hypothèses qui apparaissent de manière explicite ou encore implicite dans notre problématique, et de vérifier dans quelle mesure notre travail a permis d'y répondre :

- Est-ce que les élèves interrogés ont une conception utilitariste des savoirs?
- Ont-il un intérêt pour la politique?
- Peut-on relier l'enseignement de l'histoire au Québec au contexte politique particulier qui prévaut au Canada?
- Est-ce que l'actuel programme de quatrième secondaire dans sa conception, constitue un obstacle?
- Le rapport que les élèves interrogés ont avec le temps, pose-t-il problème?
- Le peu d'importance accordé à Val-d'Or aux manifestations à caractère patrimonial ou historique, transparaît-il dans les données recueillies auprès des élèves de la polyvalente Le Carrefour de cette ville?

Grosso modo, les données recueillies et leur analyse nous permettent d'affirmer que les élèves ont les représentations suivantes concernant l'histoire: la compréhension de l'actualité, autant interne qu'externe, a peu d'importance; la connaissance de l'histoire est accessoire; les mathématiques et l'anglais sont jugées les matières les plus importantes du curriculum; l'histoire est associée à la mémorisation de faits et de dates; l'histoire est de peu d'utilité dans la vie courante; la société québécoise et son système scolaire font une place secondaire à l'histoire.

5.2.1 L'actualité

Notre étude démontre que l'intérêt pour l'actualité dans les familles des étudiants interrogés, baisse au fur et à mesure que l'on s'éloigne de la scène canadienne. Pour les questions 1 et 2, l'intérêt occasionnel domine: 70% dans le cas de la politique québécoise et canadienne , 42% dans le cas des questions internationales. L'absence d'intérêt pour ces questions vient en deuxième rang: 16% dans le cas de la politique québécoise et canadienne, 38% dans le cas des questions internationales (tableaux 1.1 et 2.1). Quant au recours à l'histoire comme moyen d'explication, il est absent dans 70% des cas (tableau 3.1).

Ces résultats vont dans le sens du sondage mené par *L'Actualité* et évoqué au point 1.2.4. La majorité des jeunes interrogés dans le cadre de notre recherche n'affichent aucun intérêt pour la politique. Il est manifeste, dans leurs commentaires, que la politique les rebute ou qu'elle les dépasse. Notre recherche n'apporte pas de données suffisamment précises pour pouvoir expliquer ce phénomène. Tout au plus, nous permet-elle de poser des hypothèses: ce manque d'intérêt est-il à mettre au compte de la mondialisation, donc de l'affaiblissement des États nationaux? Ce désintérêt participe-t-il de la tendance actuelle, souvent évoquée, de l'importance croissante de la sphère privée au détriment de la sphère publique? Certains sont d'avis que nous vivons à une époque où l'individu se considère comme la limite de toute chose. Pour preuve: jamais les genres autobiographique et biographique n'ont été aussi populaires. Peut-être y a-t-il là un début d'explication?

5.2.2 La connaissance historique

Celle-ci nous apparaît pour les élèves, accessoire. Certes, les élèves ont apprécié leur cours de sciences humaines au primaire et celui de deuxième secondaire. Les résultats affichés aux tableaux 4.1 et 5.1 montrent que dans 50% des cas, les souvenirs sont reliés aux contenus des

programmes. La majorité des élèves interrogés sont particulièrement satisfaits du cours d'histoire qu'ils ont suivi en deuxième secondaire. Cependant, la connaissance historique est, dans la majorité des cas, assimilée à la mémorisation de faits et de dates. Au mieux, l'histoire est considérée comme de la culture, quelque chose qu'il est bon de connaître, mais sans plus. Nous avons constaté peu de transfert dans le présent de la connaissance historique. Par exemple, les rapports de domination constatés à d'autres époques de l'histoire ne sont pas évoqués pour le présent, comme si le présent et le passé étaient deux entités distinctes.

Ces résultats semblent aller dans le sens de la conclusion de Martineau (1997) dans sa thèse de doctorat: au Québec, l'apprentissage de la pensée historique est un échec. Celui-ci soutient que cet échec est principalement dû au fait que la majorité des enseignants ne connaissent pas les percées récentes dans le domaine de la psychologie cognitive. Cette conclusion nous semble quelque peu fragile : dans notre étude, très peu d'élèves ont mis en cause la pédagogie de leurs enseignants. Nous proposons une autre hypothèse d'explication: dans cette ère du savoir utilitaire qui est nôtre, conséquence possible d'une précarisation accrue de l'emploi, l'histoire est perçue par les élèves comme secondaire. Les résultats colligés au tableau 7.1.28 confortent cette position. Dans notre cadre de référence, nous avons posé comme postulat que les représentations individuelles sont le résultat des représentations collectives. En outre, nous basant sur plusieurs auteurs, nous avons établi que l'apprentissage de l'histoire ne s'effectue pas uniquement en classe. Partant de là, il est permis de se demander si le peu d'importance que les élèves accordent à l'histoire n'est pas la résultante de la faible place qu'elle occupe dans les familles et la société. Dumont (1996) a déjà posé cette hypothèse comme explication.

Plusieurs auteurs mentionnés dans notre problématique ont fait état du difficile rapport des sociétés occidentales avec leur passé. Chaunu (1995) parle même de procès fait au passé: « Passé, dont je suis l'héritier, levez-vous, vous êtes accusé. De n'avoir pas anéanti la violence et la guerre [...] » (Chaunu, 1995, p. 86). Quant à Candau (1998) , il soutient que « l'iconorrhée télévisuelle produit une agnosie de l'événement: celui-ci n'est plus qu'une succession de plans

reçus sans durée et indépendamment les uns des autres [...] » (Candau, 1998, p. 110). Notre recherche ne nous permet pas d'arriver aux mêmes conclusions. Certes, quelques étudiants écrivent qu'il n'y pas d'intérêt à étudier le passé parce que justement "c'est du passé", ou encore, que l'histoire ne colporte que des horreurs; de ces commentaires, on ne peut induire qu'ils sont l'expression d'un rapport ambigu de notre société avec le temps.

5.2.3 Les mathématiques et l'anglais

Les mathématiques d'abord, puis l'anglais en deuxième lieu, obtiennent la faveur des élèves. L'histoire est au dernier rang précédé du français (tableau 7.1.2). Ce résultat va dans le sens du constat fait par Julien (1997), dont nous avons fait mention en début de travail. Selon nous, deux facteurs peuvent expliquer ces choix des élèves: les mathématiques sont perçues comme une matière conduisant à l'emploi et minoritaires en Amérique du Nord, les Québécois ont le sentiment qu'il faut connaître l'anglais pour réussir.

5.2.4 Le contenu des cours d'histoire

Nous l'avons mentionné en 5.2.2, la majorité des élèves associent l'histoire à la mémorisation de faits et de dates. Cette représentation de l'histoire ne les empêche pas, et nous l'avons évoqué précédemment, d'avoir aimé, pour une majorité, leur cours de deuxième secondaire. Dans le cas du cours de quatrième secondaire, c'est autre chose. Non seulement ont-ils le sentiment que le programme est chargé, mais beaucoup écrivent ne pas saisir le « fil de l'histoire ». Seulement 40% des élèves interrogés citent au moins un élément du programme (tableau 6.1) En outre, ce qui frappe dans les écrits des élèves concernant la question 8, c'est le caractère désordonné des réponses ainsi qu'une certaine désinvolture dans leur présentation

(tableaux 6.1.1 à 6.1.7). Après 100 heures de cours, peu d'élèves sont en mesure de présenter une vision articulée du programme. Les éléments du programme apparaissent de manière éparse, fragmentée. Certains pourraient être tentés d'expliquer cette attitude par le fait que l'adolescence est une phase de contestation. Le sérieux avec lequel ils ont, en général, traité des mathématiques et de l'anglais, nous amène à rejeter cette hypothèse (voir supra les réponses aux questions 7.4 et 7.5). Il est permis d'affirmer que la dérision qui transparaît dans les commentaires des élèves au sujet du programme d'histoire de quatrième secondaire, est la traduction d'un manque d'intérêt de ceux-ci pour l'histoire nationale.

Dans notre problématique, nous avons évoqué la position de Tutiaux-Guillon (1994) au sujet de l'enseignement par objectifs. Celle-ci écrit: « la réduction du programme à un savoir en miettes qui ne permet ni synthèse ni conceptualisation est d'autant plus redoutée qu'il est difficile en l'absence d'un référentiel articulé sur les contenus, de construire une progression cohérente sur l'ensemble du cycle » (Tutiaux-Guillon, 1994, p. 87). À la lecture des commentaires des élèves et de cette réflexion, n'est-il pas permis de s'interroger sur les fondements actuels du programme d'histoire de quatrième secondaire? Tout récemment, Burguière (1999) a recueilli le commentaire suivant auprès du grand historien français, Jacques Le Goff: « [...] les phénomènes historiques relèvent au fond de deux plans: l'un qui est celui des faits, et l'autre celui de l'idée, de l'image que s'en font ceux qui vivent ces phénomènes. La réalité historique est la combinaison des deux » (Burguière, 1999, p. 58-60).

Présentement, le ministère de l'Éducation du Québec est à repenser les programmes d'histoire. À la lueur de notre recherche, nous suggérons aux concepteurs des futurs programmes de faire une place plus grande aux événements et aux personnages historiques. Candau (1998), que nous avons cité précédemment, écrit: « Les événements sont des temps forts qui font des mémoires fortes; la dissolution de l'événement dans la banalité du tout-événement ne peut produire que des mémoires faibles » (Candau, 1998, p. 95).

Précédemment, nous avons mentionné que seulement 40% des élèves ont donné au moins un élément du programme de quatrième secondaire. Comment expliquer cette situation? Faut-il mettre cette incapacité ou ce refus de répondre sur le compte de l'ambivalence politique des Québécois quant à leur avenir politique? Rien dans notre analyse des réponses des élèves nous permet de répondre par l'affirmative à cette question. Cependant, Candau émet une idée qui mérite qu'on s'y attarde :

> Comme toujours, les clivages dans la restitution de la mémoire historique trouvent leur point de départ dans des désaccords sur des problèmes contemporains, avec lesquels la mémoire ne cesse d'interférer. En Amérique hispanique, la Conquête puis l'Indépendance ont provoqué des ruptures dans la continuité de la mémoire. (*Ibid.*, p. 172)

Il y aussi la langue. Aucun des élèves interrogés ne s'est exprimé sans faute. En outre, dans le classement des matières, le français vient au quatrième rang, avant l'histoire (tableau 7.1.2). Invités à classer les matières scolaires par ordre d'importance, les jeunes américains inscrivent l'anglais comme premier choix rapporte Shug (1982), étude que nous avons citée au début de notre travail. Comment expliquer une telle attitude négative vis-à-vis du français de la part de la majorité des élèves interrogés, laquelle les amènent à faire de tels choix? Rappelons que dans notre cadre de référence, nous avons établi la séquence suivante dans le déroulement d'une prise de décision: représentation, attitude, motivation et action.

Beaucoup d'élèves attribuent à l'enseignement du français un caractère fastidieux et répétitif. À l'opposé, l'anglais est présenté comme une langue facile à apprendre. Telles sont les représentations que la majorité des élèves interrogés ont du français et de l'anglais. Il y a de quoi surprendre. La langue est l'une des assises de toute société. À ce propos, Hector Bianciotti, dans son livre, *Comme la trace de l'oiseau dans l'air*, écrit : « (...) Il y a autant de visions du monde, autant de mondes, que de langues » (Bianciotti, 1999, p. 162). Myriam Anissimov, dans son livre, *Sa majesté la mort*, abonde dans le même sens, lorsqu'elle réfléchit sur la disparition du yiddish suite à la Shoah: « Car le yiddish, le parler juif, était une façon de voir le monde, de nommer le ciel, la pluie, le soleil, d'exprimer la joie, le malheur » (Anissimov, 1999, p. 18). Le

grand spécialiste de littérature comparée, George Steiner, montre dans son livre, *Langage et silence*, combien le régime nazi a contaminé la langue allemande. Il écrit : « Ce n'est pas seulement par la bestialité massive que le langage s'est laissé infecter. Il a été aussi appelé à faire valoir des impostures innombrables, à persuader les Allemands que la guerre était juste et partout victorieuse » (Steiner, 1999, p.115). Au sujet de la lecture, le Canadien Alberto Manguel écrit dans son livre, *Une histoire de la lecture* : « Tous, nous nous lisons nous-mêmes et lisons le monde qui nous entoure afin d'apercevoir ce que nous sommes et où nous nous trouvons. Nous lisons pour comprendre, ou pour commencer à comprendre » (Manguel, 1998, p. 20). À ces quelques extraits qui montrent, nous le pensons, l'importance de la langue pour toute société, nous ajoutons un passage du livre d'Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales*, au sujet des différentes composantes d'une nation:

> une histoire établissant la continuité avec les grands ancêtres, une série de héros parangons des vertus nationales, une langue, des monuments culturels, un folklore, des hauts lieux et un paysage typique, une mentalité particulière, des représentations officielles - hymne et drapeau - et des identifications pittoresques - costumes, spécialités culinaires ou animal emblématique. (Thiesse, 1999, p. 14)

Nous n'avons pas d'explications définitives à fournir concernant l'origine de telles représentations au sujet de l'anglais et du français. Voisinage d'une superpuissance? Complexe du colonisé? Conséquence d'une société axée sur le son et l'image? Affaiblissement du sentiment national, conséquence de la mondialisation? Plusieurs hypothèses sont possibles. Les résultats de notre recherche ne nous permettent pas d'en privilégier une en particulier. Dans un bel essai sur la langue française, *Anna braillé ène shot (Elle a beaucoup pleuré)*, Georges Dor écrit:

> Pourquoi les jeunes adoptent-ils si facilement ce modèle linguistique? Tout simplement parce qu'il les confirme dans leur médiocrité, qu'on glorifie[...]. "On se comprend", ce sont les vedettes de la télévision qui le proclament, dans des émissions ineptes ou iconoclastes, et dans des commerciaux loufoques. (Dor, 1996, 183-184)

5.2.5 L'utilité des cours d'histoire

Certes, d'aucuns voient une certaine utilité à étudier l'histoire. Celle-ci est surtout de nature politique : voter aux élections. Par rapport à la carrière future, très peu font des liens: en réponse à la question dix, 80% des élèves affirment ne voir aucun lien entre leur futur travail et le cours de quatrième secondaire (tableau 10.1). Les commentaires des élèves renforcent donc ce que nous avons évoqué dans notre problématique, à savoir que nous vivons à l'ère du savoir utilitaire. Sur ce point, notre conclusion concorde avec celles de Ballion (1982), de Perrenoud (1994) et de Marquis (1992). La conclusion de ce dernier est d'autant plus intéressante qu'elle porte sur l'Abitibi-Témiscamingue.

5.2.6 L'histoire dans le système scolaire québécois et dans la société québécoise

Les élèves ont compris que la société dans laquelle ils vivent, accorde une importance secondaire à l'histoire: en rapport avec la question 11, 78% soutiennent que le système d'éducation accorde suffisamment d'importance à l'histoire (tableau 11.1); au sujet de la question 12, 52% sont d'avis que la société accorde suffisamment d'importance à l'histoire (tableau 12.1). Les réponses des élèves aux questions 11 et 12 étonnent dans la mesure où, selon l'étude présidée par l'historien Jacques Lacoursière, *Se souvenir et devenir*, le Québec consacre moins de temps à l'étude de l'histoire que l'Allemagne, la France, l'Italie ou la Californie. Ce résultat renforce le constat fait par Dumont (1996) et déjà mentionné à deux reprises dans notre travail, à savoir que l'histoire est peu importante dans la société québécoise.

CONCLUSION

Comme praticien, nous nous sommes souvent demandé ce que représentait l'histoire pour des adolescents, Québécois et Canadiens de surcroît. Parce qu'elle s'adresse d'abord au collectif, l'histoire offre un terrain approprié pour cerner des représentations sociales. Notre point de vue, étayé il va sans dire par un cadre de référence, est à l'effet que ce que les individus pensent ou disent est influencé par la société dans laquelle ils vivent. Une société, à une époque donnée, comporte toute une série de représentations et d'actions possibles. Les choses qui sont dites et les actions qui sont posées, le sont toujours dans un contexte. Prenant appui sur Michel Foucault, Arlette Farge soutient que dans une société donnée, la misère n'est pas une fatalité. Elle découle d'une certaine organisation économique et sociale, elle-même le produit d'une certaine manière de se représenter le monde. Est-ce à dire, comme le pensent les marxistes, que les individus sont déterminés par des forces qui les dépassent? Nous pensons que non. Nous appuyant sur plusieurs auteurs, nous pensons que la société est un construit, c'est-à-dire qu'elle résulte de choix, lesquels induisent un certain nombre de représentations.

Nous avons sélectionné deux groupes d'élèves qui nous apparaissent représentatifs de l'ensemble de la clientèle étudiante de la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or. À l'aide d'un questionnaire, nous avons recueilli plus de 58 pages de données. Les questions posées ne sont pas anodines. Chacune représente un thème, qui constitue, les résultats l'ont amplement démontré, un terreau riche en représentations. Le défi d'une telle recherche est double: comment regrouper autant d'informations pour faire sens tout en respectant la pensée de ceux et celles qui se sont exprimés? C'est ici que le cadre de référence prend toute son importance. Il ne faut pas se le cacher, la difficulté dans la recherche en sciences humaines réside dans le fait qu'il faut au départ bien identifier ses présupposés.

Parce qu'elle est peu importante socialement, l'histoire l'est aussi peu pour les individus. Ceux-ci comprennent très tôt, la plupart du temps à leur insu, ce que sont les enjeux de la société dans laquelle ils vivent. Surtout en cette époque où les banquiers et les hommes d'affaires n'ont pratiquement plus de frein à leur pouvoir. Une certaine conception de l'homme prévaut, influencée par l'ultralibéralisme ambiant. Naturellement l'école s'en ressent. N'entend-on pas ici et là que l'école se doit d'être plus ouverte sur la vie, qu'elle doit préparer au marché du travail? Et que dire de la tendance actuelle à multiplier les voies: bain linguistique, école internationale et *tutti quanti* se proposent de satisfaire les demandes de parents soucieux de donner une éducation à la carte à leurs enfants. En réalité, ce phénomène témoigne d'un changement dans le rapport que les familles entretiennent avec le système éducatif: les familles, et surtout celles des classes dominantes, sont conscientes de l'importance de l'éducation dans la vie future de leur progéniture. Elles établissent donc des stratégies qui consistent à sélectionner les meilleurs professeurs et les matières les plus prometteuses pour l'avenir. Partant de là, il n'y a qu'un pas pour affirmer que certaines matières sont plus importantes que d'autres. Même en haut lieu cette conception prévaut. Pour preuve: l'avis que le Conseil supérieur de l'éducation du Québec remet au ministre de l'Éducation en juin 1982 s'intitule, *Le sort des matières dites "secondaires" au primaire.* On retrouve dans cette catégorie, les sciences humaines.

Notre recherche a clairement démontré que l'actualité québécoise et canadienne intéresse une minorité de familles des élèves interrogés. Cette tendance est encore plus marquée lorsqu'il s'agit d'actualité internationale. En outre, le recours à l'histoire comme support pour expliquer cette même actualité est le fait d'une minorité dans les familles des élèves interrogés. Partant de là, il est aisé de conclure que l'histoire est peu présente dans les familles des élèves que nous avons interrogés. Cette réalité, conjuguée au fait que les jeunes québécois font peu d'histoire, si on les compare à des étudiants d'autres pays industrialisés, expliquent sans doute pourquoi les élèves que nous avons sondés attribuent à l'histoire sur une échelle graduée de un à cinq, la cote cinq. Cette cote représente la matière qu'ils aiment le moins.

Les raisons que les étudiants évoquent pour justifier leurs choix vont dans le sens des constats faits par plusieurs auteurs : les savoirs sont considérés de nos jours, par une majorité d'élèves, surtout sous leur aspect utilitaire. Dans notre étude, le premier choix des élèves va aux mathématiques, le second à l'anglais. Dans l'esprit des jeunes, réussir en mathématiques, c'est augmenter ses chances d'obtenir un emploi plus tard. L'anglais est aussi envisagé sous cet angle en plus d'être perçu comme la langue la plus parlée dans le monde. Beaucoup d'élèves évoquent la facilité qu'ils ont en anglais pour justifier leur choix. À l'opposé, le français est perçu comme compliqué, difficile à maîtriser. La chose étonne compte tenu que le français est la langue maternelle de la très grande majorité d'entre eux.

Dans notre recherche, une majorité d'élèves choisissent l'histoire comme la matière qu'ils aiment le moins. Beaucoup trouvent le programme de quatrième secondaire chargé et difficile. Ils semblent mal préparés à en aborder le contenu. La principale raison qui explique ce choix des élèves réside dans le fait, selon nous, que le Québec consacre moins de temps à l'histoire qu'ailleurs. Non seulement les élèves du Québec sont-ils moins au fait de la démarche et du vocabulaire historiques, mais en plus, il est permis de penser qu'ils concluent à la faible importance de l'histoire dans notre société. Il y a plus. Selon nous, les fondements des actuels programmes posent problème en ce sens qu'ils ne mettent pas suffisamment l'emphase sur les événements et les personnages historiques.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE SUR L'HISTOIRE

Le présent questionnaire vise à recueillir ton opinion sur l'histoire comme science et matière scolaire. **Tu ne donnes pas ton nom**. Les seules informations que nous recueillons sur cette page sont ton sexe, ton âge, ton niveau scolaire et ton résultat après trois étapes.

Sexe : (F) ou (M)

Âge : _____ ans.

Je suis en secondaire _____

Résultat en histoire après deux étapes : _____ %

Date : le _____ juin 1997.

Période de la journée : _____

POUR CHACUNE DES QUESTIONS EXPLIQUE TA RÉPONSE.

A. <u>La famille</u>

1. Est-ce que tes parents discutent de politique québécoise et canadienne à la maison?
2. Est-ce que tes parents discutent de questions internationales, c'est-à-dire d'évènements qui se déroulent à l'extérieur du Canada?
3. Dans le cas où tu as répondu à 1 et/ou à 2, est-ce que tes parents ont recours à l'histoire pour expliquer leur point de vue?

B. À l'école primaire

4. Quel(s) souvenir(s) gardes-tu de tes cours de sciences humaines au primaire?

C. Au niveau du deuxième secondaire

5. Quel(s) souvenir(s) gardes-tu de ton cours d'histoire de deuxième secondaire?

6. Le cours d'histoire de deuxième secondaire te semblait-il utile?

D. Au niveau du quatrième secondaire

7.1 Tu as actuellement à ton horaire de quatrième secondaire 5 matières obligatoires. Ce sont : l'anglais, les mathématiques, l'histoire, le français et les sciences physiques. Attribue à chaque matière un chiffre : le chiffre 1 représente la matière que tu préfères, le chiffre 5, celle que tu aimes le moins. Inscris les trois autres chiffres pour les matières restantes selon le même critère.

Anglais	(	)
Mathématiques	(	)
Histoire	(	)
Français	(	)
Sciences physiques	(	)

7.2 Quel est le résultat après deux étapes de la matière que tu préfères?

7.3 Quel est le résultat après deux étapes[10] de la matière que tu aimes le moins?

7.4 Explique ton choix concernant la matière que tu préfères (celle que tu cotes 1).

---

10 Les deux premières étapes s'échelonnent du début de septembre au début du mois d'avril.

7.5 Explique ton choix concernant la matière que tu aimes le moins (celle que tu cotes 5).

8. Tu as maintenant terminé ton cours d'histoire du Québec et du Canada. Que retiens-tu de la matière vue cette année?

9. Quelle(s) relation(s) fais-tu entre ce que tu apprends actuellement en histoire et ta vie de tous les jours? Donne des exemples.

E. Le contexte social

10. Quels liens fais-tu entre ce que tu apprends actuellement en quatrième secondaire en histoire et le travail que tu feras plus tard?

11. Crois-tu que notre système d'éducation accorde suffisamment d'importance à l'histoire ?

12. Crois-tu que la société dans laquelle tu vis, accorde suffisamment d'importance à l'histoire?

BIBLIOGRAPHIE

Abric, Jean-Claude et Denise Jodelet (dir.publ.). 1989. *L'étude expérimentale des représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 187-203.

Anissimov, Myriam. 1999. *Sa majesté la mort.* Coll. "Solo". Éditions du Seuil, 279 p.

Audigier, François. 1996. *Concepts, modèles, raisonnements.* Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Actes du huitième colloque . Institut national de recherche pédagogique, 544 p.

Ballion, Robert. 1982. *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. Paris: Éditions Stock / Laurence Pernoud, 310 p.

Bardin, Laurence. 1996. *Analyse de contenu,* 8e éd. Paris: PUF, le psychologue, 291 p.

Baudet, Serge. « Représentation d'état, d'événement et d'action ». *Langages, cognition et langage,* n° 100, p. 45-64.

Bélanger, Réal. 1997. « Pour un retour de l'histoire politique ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 51, n° 2, p. 223-241.

Bianciotti, Hector. 1999. *Comme la trace de l'oiseau dans l'air.* Paris: Bernard Grasset. 233 p.

Bissonnette, Lise. 1996a. « L'éducation en chantier » . *Le Devoir*, lundi 8 janvier, cahier A, p.6.

_____ . 1996b. « L'éducation en chantier ». *Le Devoir*, mardi 9 janvier, cahier A, p.6.

Bloch, Marc. 1967. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* , 6e éd., Cahier des Annales. Paris : Armand Colin, 108 p.

Boia, Lucian. 1998. *Pour une histoire de l'imaginaire*. Paris: Les Belles Lettres, 223 p.

Bouchard, Lucien. 1998. « Le dernier mot revient au peuple québécois » . *Le Devoir*: Agora, jeudi 12 février, 15 p.

Boudet, Jacques. 1990. *Les mots de l'histoire*. Paris : Robert Laffont, 1374 p.

Brousseau, François.1997a. « Écoeurés de la politique ». *Le Devoir,* mardi 3 juin, p. A 8.

_____ . 1997b. « Passé et présent ». *Le Devoir,* mercredi 23 juillet, p. A 6.

Barguière, André. 1999. « Le Moyen Âge et nous ». *Le Nouvel Observateur*, n° 1807, du 24 au 30 juin, p. 58-60.

Candau, Joël. 1998. *Mémoire et identité*. Sociologie d'aujourd'hui. Paris: Presses Universitaires de France, 225 p.

Cauchon, Paul. 1996. « Un traitement choc pour l'école ». *Le Devoir*, mercredi 31 janvier, cahier A. p.1 et 8.

_____ . 1996. « Les élèves en redemandent ». *Le Devoir*, mardi 6 février, cahier B, p.1.

_____ . 1996. « Vaste coalition contre nos trous de mémoire ». *Le Devoir*, jeudi 30 mai.

Chartier, Roger. 1996. *Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIV-XVII[e] siècle)*. Paris: Éditions Albin Michel, 241 p.

Chartier, Roger. 1998. *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris: Éditions Albin Michel, 294 p.

Chaunu, Pierre. 1994. *L'axe du temps*. Paris: Éditions Julliard, 289 p.

_____ . 1995. *L'héritage au risque de la haine*. Éditions Aubier, 380 p.

Chaunu, Pierre et Éric Mension-Rigau. 1998. *Danse avec l'histoire*. Paris: Éditions de Fallois, 316 p.

Clapier-Valladon, Simone. 1980. « L'enquête psycho-sociale et son analyse de contenu ». *Psychologie Française*, t. 25, no 2, p. 149-160.

Coetzee, J. M. 1999. *Scènes de la vie d'un jeune garçon*. Paris: Éditions du Seuil, 190 p.

Conseil supérieur de l'éducation. Juin 1982. *Le sort des matières dites "secondaires" : Avis au ministère de l'Éducation.*, 22 p.

Cornellier, Manon. 1998. « Dion raille le "droit bouchardien ». *Le Devoir*, vendredi 13 février, p. A 12.

Côté-Thibault, D., Maheux, J., et C. Bergeron. 1985. *Étude d'opportunité relative au développement de l'enseignement collégial à Val-d'Or. Problématique de l'Éducation quelques indicateurs* (document non publié). Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Debaty, Pol. 1967. *La mesure des attitudes*. Paris : Presses Universitaires de France, 202 p.

De Certeau, Michel. 1993. *L'écriture de l'histoire*. Seconde édition. Paris: Éditions Gallimard, 361 p.

Delisle, Esther. 1998. *Mythes, Mémoire et Mensonges*. Wetsmount: Éditions Multimédia Robert Davies Inc., 196 p.

Denhière, Guy, et Serge Beaudet. 1992. *Lecture, compréhension de textes et science cognitive.* Paris : Presses Universitaires de France, 311 p.

Develay, Michel. 1992. *De l'apprentissage à l'enseignement.* Paris : ESF éditeur, 165 p.

Dion, Stéphane. 1998. « Le respect de la démocratie au Canada ». *Cité libre*, juin-juillet, p. 75-80

Dompierre, Éric de. 1957. « Le sociologue et l'analyse des documents personnels ». *Annales*, p. 442-454.

Dor, Georges. 1996. *Anna braillé ène shot (Elle a beaucoup pleuré).* Québec: Lanctôt éditeur, 192 p.

Dubuc, Alain. « Numéro un, pour combien de temps? » *La Presse,* le mercredi 17 juillet 1996, cahier B, p. 2.

Duijker, H.C.J., Fraisse, P., Meili, R., Orléron, P., et Paillard, J. 1961. *Les attitudes*. Paris : Presses Universitaires de France, 189 p.

Dumont, Micheline. 1996. « Pour sortir de l'ambiguïté ». *Bulletin d' histoire politique*, automne, vol.5, no.1. p.16-30.

D'Unrug, Marie-Christine. 1974. *Analyse de contenu et acte de parole; de l'énoncé à l'énonciation.* Paris: Éditions Universitaires, 270 p.

Durkeim, Émile 1968. *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Cinquième édition. Paris : Presses Universitaires de France, 647 p.

Ehrenreich, Barbara. 1997. *Le sacre de la guerre*. Essai sur les passions du sang. Calmann-Lévy, 328 p.

Farge, Arlette. 1997. *Des lieux pour l'histoire.* Coll. "La Librairie du XX^{e} siècle." Éditions du Seuil, 149 p.

Felouzis, Georges. 1997. *L'efficacité des enseignants.* Paris: Presses Universitaires de France, 194 p.

Ferro, Marc. 1985. *L'histoire sous surveillance* Coll. "Folio/Histoire". Paris : Calmann-Lévy, 235 p.

Finley, Moses I. 1981. *Mythe, Mémoire, Histoire*. Paris: Flammarion, 271 p.

Flament, Claude et Denise Jodelet (dir. publ.). 1989. *Structure et dynamique des représentations sociales.* Paris : Presses Universitaires de France, p.204-219.

Fontaine, F., et Trahan M. 1990. « Pour une mesure des croyances dans un contexte de formation ». *Mesure et évaluation en éducation,* vol. 12, no.4, p. 5-22.

Fohr, Anne. 1997. « Un tiers d'efficaces, un tiers de moyens, un tiers d'inefficaces ». *Le Nouvel Observateur*, n° 1713, du 4 au 10 septembre, p. 10.

Fukuyama, Francis. 1992. *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Flammarion, 452 p.

Le Petit Robert. 1996. Dictionnaire de la langue française.. Lirisinteractive, version sur CD-ROM.

Gagnon, Katia 1999. « Charest s'attaque à l'identité québécoise, dit Bouchard ». *La Presse*, le dimanche 6 juin, p. A 1.

Galeano, Eduardo. 1997. « Mémoire et malmémoires ». *Le Monde Diplomatique*, août, p.3.

Gergen, Kenneth J. et Mary M. Gergen. 1984. *Psychologie sociale*, 2e éd. Montréal : Éditions Etudes vivantes, 260 p.

Girod, Gerald R. et Gerald R. Harmon. 1987. « Selling the Social Studies ». *The social studies*, july/august, p.155-158.

Godbout, Jacques. 1996. *Le sort de l'Amérique*. ONF, 90 minutes.

Godin, Pierre. Lévesque. 1997. *Héros malgré lui (1960-1976)* , t. 2. Les Éditions du Boréal, 736 p.

Guerin, Lise. 1981. *L'attitude des élèves de 11-12 ans face à l'enseignement de l'histoire basé sur une approche inductive*. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en Éducation, 121 p.

Hachey, Isabelle. 1996. « Dis-moi qui est ton prof, je te dirai ce que tu penses ». *Le Devoir*, jeudi 16 mai, cahier A, p. 1 et 8.

Haladyna, Tom,Joan Shaughnessy, et Al Redsun. 1982. « Relations of student, teacher, and learning environment variables to attitudes toward social studies ». *Journal of social studies research*, summer, vol. 6, no. 2, p.36-44.

Halpern, Sylvie. 1996. « Ignares, les jeunes Québécois? » *Reader'Digest*, juin, p.25-29.

Harsgor, M., et M. Stroun. 1991. *Le refus d'assumer son passé historique ou l'imbroglio israélo-palestinien*. Genève: Éditions Métropolis, 156 p.

Henri, Paul et Serge Moscovici. 1968. « Problèmes de l'analyse de contenu ». *Langage II,* p. 36-60.

Iosif, Gh. 1993. « Quelques aspects des relations entre modèle mental, représentation et modèle cognitif ». *Le Travail humain*, t. 56, no. 4, p. 281-297.

Jeanneney, Jean-Noël (rédacteur en chef invité). 1997. « Histoire ». *Le monde de l'éducation, de la culture et de la formation*, no. 253, novembre, 100p.

Jodelet, Denise (dir. publ.) 1989. *Représentations sociales : un domaine en expansion.* Paris : Presses Universitaires de France, p.31-61.

Jonnaert, Philippe. 1988. *Conflits de savoirs et didactique.* Bruxelles : De-Boeck-Wesmael, 111 p.

Julien, Louise. 1997. «La mythologie autour des mathématiques». *Le Devoir*, le mardi 27 mai, cahier B, p. 1.

Julliard, Jacques. 1996. « Crise d'école, crise de vie... ». *Le Nouvel Observateur*, no. 1524, du 20 au 26 janvier, p.25.

_____ . 1996. « L'école de la tyrannie ». *Le Nouvel Observateur*, no. 1630, du 1er au 7 février, p.25.

Katz, Daniel. 1960. « The functional approach to the study of attitude ». *The public opinion quaterly*, 24, p. 163-204.

Kintzler, Catherine. 1994. « Faire de l'école un sanctuaire ». *Le Nouvel Observateur*, no. 1524, du 20 au 26 janvier , p.33.

Lachance, Micheline. 1996. « L'école : zéro en histoire ». *L'Actualité*, 1er mars, p.33-38.

Lafrance, Louis. 1996. « Des étudiants sans histoire ». *Le Devoir*, mardi 23 octobre, cahier B, p. 1.

Laïdi, Zaki (sous la dir. de Zadi Laïdi). 1997. *Le temps mondial.* Bruxelles: Éditions complexes, p. 11-52.

Laville, Christian. 1994. Le loup et le clocher. Histoire et enseignement de l'histoire au Canada XIX^{e} - XX^{e} siècle. *Dans enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante rénovation.* Deuxième édition. F. Audigier, C. Crémieux, J. Le Gall, coordonnateurs des Mélanges Marbeau. a.f.d.g., p. 58-63.

Le Devoir, le jeudi19 octobre 1995, cahier A, p.5.

Legendre, Renald (dir. publ). 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{e} éd. Paris et Montréal: Guérin/Eska, 1500 p.

Le Goff, Jacques. 1988. *Histoire et mémoire.* Éditions Gallimard, Coll. "folio histoire", 409 p

Le Ny, Jean-François. 1979. *La sémantique psychologique*. Paris: PUF, 249 p.

_____ . 1985. « Comment se représenter les représentations? » *Psychologie française*, vol. 30, numéro 3-4, p.231-237.

_____ et Miguel Siguan (dir. publi.). 1987. *Comportement, cognition, conscience*. Paris: Presses Universitaires de France, p.161-181.

_____ . 1989. *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris : Presses Universitaires de France, 247 p.

« Les combats de l'histoire ». *Manière de voir 40*, juillet-août 1998, 98 p.

Maheux, Gisèle. 1995. *La représentation de la pratique de l'enseignement par l'enseignante de l'école primaire en Abitibi-Témiscamingue*. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.

Manguel, Alberto. 1998. *Une histoire de la lecture*. Actes Sud / Leméac, 428 p.

Marin, Louis. 1994. *De la représentation.* Hautes Études, Seuil/Gallimard, 396 p.

Marquis, Jean-Pierre. 1992. *Valeurs et attitudes de la population de l'Abitibi-Témiscamingue vis-à-vis de l'éducation.* Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de philosophia-doctor (Ph.D.) en fondements de l'éducation, Université de Montréal, 191 p.

Martineau, Robert. 1994. « L'histoire, au-delà de la mémoire ». L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du Canada. *Traces*, vol. 32, n° 5, novembre-décembre, p. 21-24.

Martineau, Robert. 1997. *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire : contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*. Thèse de doctorat (D. Ph.) présentée à l'Université Laval, 348 p.

Moniot, Henri. 1993. *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan, 254 p.

Moniot, Henri. 1994. Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels. *Dans enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante rénovation.* Deuxième édition. F. Audigier, C. Crémieux, J. Le Gall, coordonnateurs des Mélanges Marbeau. a.f.d.g., p. 19-24.

Morais, José et Miguel Siguan (dir. publ.). 1987. *Comportement, cognition, conscience*. Paris : Presses Universitaires de France, p.101-127.

Morissette, Dominique et Maurice Gingras. 1989. *Enseigner des attitudes*. Bruxelles : DeBoeck-Wesmael; Québec : Presses de l'Université Laval, 193 p. 3, 365-374.

Moscovici, Serge. 1962. « L'attitude : Théories et recherches autour d'un concept et d'un phénomène ». *Bulletin du C.E.R.P.*, no. 2, 177-191.

Moscovici, Serge. 1976. *La psychanalyse, son image et son public.* Bibliothèque de psychanalyse. Deuxième édition. Vendôme: Presses Universitaires de France, 506 p.

Myers, David G et Luc Lamarche. 1992. *Psychologie sociale.* Montréal : Mcgraw-Hill éditeur, 550 p.

Nemni, Monique. « Quand l'école s'empare de Pierre Elliot Trudeau ». *Cité libre,* volume XXV, numéro 1, janvier-février 1997, p. 29-34.

Newcomb, Theodore M., Turner Ralph H. et Philip E. Converse. 1970. *Manuel de psychologie sociale.* Paris : Presses Universitaires de France, 639 p.

Noiriel, Gérard. 1996. *Sur la "crise" de l'histoire.* Éditions Belin, 348 p.

Nora, Pierre (dir. de publi.). (1984). *Les lieux de mémoire.* Tome 1, La République. Paris: Éditions Gallimard, 674 p.

O'Neill, Pierre. 1998. « Le fédéralisme n'est pas réformable ». *Le Devoir,* mardi 23 juin, cahier A, p.1.

Ory, Pascal. 1999. « Du rôle des historiens dans des procès récents ». *Travail de mémoire 1914-1998.* Paris: Éditions Autrement, n° 54. p. 53-55.

Ouellet, A. 1978. « Analyse du concept d'attitude : du concept théorique au concept opératoire ». *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 4, no 3.

Paré, Jean. 1995. « Proportion dans laquelle vous faites confiance aux politiciens 4% ». *L'Actualité,* 1er décembre, p. 25-28.

Perrenoud, Philippe. 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris : ESF éditeur, 207 pages.

Petrowski, Nathalie. 1996. « Ne parlez plus des plaines d'Abraham ». *La Presse,* vendredi 30 août, p. A 5.

Pichette, Jean. 1996. « Le globe-trotter de la pensée critique ». *Le Devoir,* lundi 10 juin, cahier B, p.1.

Pierrelée, Marie-Danièle. 1996. « L'école produit le terreau de la violence ». *Le Nouvel Observateur,* no. 1631, du 8 au 14 février, p.40-43.

Pisani, Edgard. 1998. « Le Canada, laboratoire institutionnel à hauts risques ». *Le Monde Diplomatique,* janvier, p.14-15.

Poirier, Jean, Clapied-Valladon, Simone et Paul Raybaut. 1983. *Les récits de vie, théorie et pratique*. Paris : Presses Universitaires de France, 227 p.

Pratte, André. 1997. « L'éducation comme le Titanic ». *La Presse*, Montréal, 20 septembre, cahier B, p. 7.

Presse canadienne. 1999. « Chrétien offre le Canada en modèle au reste du monde ». *La Presse*, le mardi 29 juin, p. A 14.

Prost, Antoine. 1996. « Histoire, vérités, méthodes ». Paris: Gallimard, *Le Débat*, no. 92, novembre et décembre, p. 127-141.

Pucella, Pascale. 1972. *L'histoire au niveau secondaire; étude sur les attitudes des élèves*. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiae doctor. Montréal : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 242 p.

Québec, ministère de l'Éducation. 1982. *Programme d'études : Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire*, 67 p.

_____ . 1979. *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Éditeur officiel du Québec, 163 p.

_____ . 1983. *Guide pédagogique, primaire, sciences humaines, primaire premier cycle*, 70 p.

_____ . 1983. *Guide pédagogique, sciences humaines, primaire second cycle*, 89 p.

_____ . 1983. *Guide pédagogique, histoire générale, 2e secondaire, formation générale*, 268 p.

Rapport Parent. 1966. *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 3, 391 p.

Ramonet, Ignacio. 1996a. « L'espoir ». *Le Monde Diplomatique*, janvier, p.1.

_____ . 1996b. « Davos ». *Le Monde Diplomatique*, mars. p.1.

_____ . 1998. "Firmes géantes États nains". *Le Monde Diplomatique*, juin 1998, p.1.

Reboul, Olivier. 1991. *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF, 206 p.

Roy, Simon, Clermont Gauthier et Maurice Tardif. 1992. *Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours*. Université Laval : Les cahiers de Labraps, 187 p.

Schug, Mark C. 1982. « Why kids dont't like social studies ». *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies*, Boston, MA, november, 26 p.

Se souvenir et devenir : Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. Québec, 1996, 80 p.

Seixas, Peter. 1993. « The Community of Inquiry as a Basic for Knowledge and Learning: The Case of History ». *American Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2, p. 305-324.

Seixas, Peter. 1993. « Historical Understanding Adolescents in a Multicultural Setting ». *Curriculum Inquiry*, vol. 23, n° 3, p. 301-327.

Seixas, Peter. 1994. « When Psychologist Discuss Historical Thinking: A Historian's Perspective » . *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2, p. 107-109.

Seixas, Peter.1996. « Conceptualizing the Growth of Historical Understanding ». Dans David R. Olson et Nancy Torrance, dir., *The Handbook of Education and Human Development*, Cambridge, Ma., Blackwell Publishers, p. 765-783.

Shauhnessy, Joan M. and Thomas M. Haladyna. 1985. « Research on student attitude toward social studies ». *Social Education*, november/december, p.692-695.

Société Radio-Canada. 1997. *Enjeux, je me souviens...de rien*. Émission du lundi 17 mars.

Steiner, George. 1999. *Langage et silence*. Paris: Éditions 10/18, 283 p.

Stoetzel, Jean. 1978. *La psychologie sociale*. Paris : Flammarion, 349 p.

Sue, Roger. 1994. « Faire de la vie une permanente éducation ». *Le Monde Diplomatique*, décembre p.16-17.

Tapia, Claude et Pascal Roussay. 1991. *Les attitudes*. Paris : Les éditions Vauclair, 156 p.

Temime, Émile. 1999. « Faire l'histoire d'un événement mythifié: le cas de la guerre d'Espagne ». *Travail de mémoire 1914-1998*. Paris: Éditions Autrement, n° 54, 270 p.

Thiesse, Anne-Marie. 1999. *La création des identités nationales*: Europe XVIII[e] siècle- XX[e] siècle. Paris: Éditions du Seuil, collection Univers historique, 320 p.

Trautmann C. et P. Nora. « L'enjeu des origines ». *Le Nouvel Observateur*, hors-série, no 31. La quête des origines. P. 92-95.

Trudeau, Pierre. 1996. « Lucien Bouchard et la vérité ou Lucien Bouchard romancier ». *Cité libre*, mars-avril, p. 7-11.

Tutiaux-Guillon, Nicole. 1994. « La pédagogie par objectifs: théorie dépassée, pratique innovante? » Dans *Enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante rénovation*. Deuxième édition. F. Audigier, C. Crémieux, J. Le Gall, coordonnateurs des Mélanges Marbeau. A.f.d.g., p. 85-89.

Vergès, Pierre. 1996. « Recherche comparative sur les représentations économiques des élèves en Europe centrale et occidentale ». *Concepts, modèles, raisonnements.* Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Actes du huitième colloque. p. 452-457.

Veyne, Paul. 1971. *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Éditions du Seuil, 340 p.

Vidal-Naquet, Pierre. 1991. *Les assassins de la mémoire*. Paris: Éditions de la Découverte, 232 p.

Wachtel, Nathan. 1971. *La vision des vaincus*. Paris: Éditions Gallimard, bibliothèque des Histoires, 395 p.