

Le transfert par des élèves des compétences développées en classe de sciences sociales dans la pratique politique et communautaire

Marc-André Éthier et David Lefrançois

Université de Montréal, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Mise en contexte

Comme toute pensée réflexive, la pensée politique est de nature contextuelle : elle ne s'est pas apprise dans l'abstrait, pour elle-même ; elle s'est plutôt développée avec l'usage de démarches de résolution de problèmes propres à telle ou telle discipline.

En effet, l'élève apprend à résoudre des problèmes sociaux, lorsqu'il recourt à des stratégies d'enquête sociale spécifiques (variables et adaptées), lorsqu'il exerce sa pensée créatrice ou son jugement critique par rapport à tels enjeux sociaux en manipulant telle information historique pertinente (fait, concept ou généralisation).

Les recherches que nous avons menées au Québec ont exploré l'usage de l'histoire que font les futurs enseignants de sciences humaines et leurs élèves lorsqu'ils résolvent des problèmes de nature sociopolitique. Quoiqu'ils citent maints référents culturels associés à l'histoire, dont plusieurs appris à l'école, nos recherches suggèrent que les sujets sollicitaient peu les compétences historiques en situation de résolution de problèmes (Éthier 2004).

Pourtant, les discours normatifs qui postulent l'effet bénéfique de l'apprentissage des compétences historiques sur le développement d'une pratique réflexive en politique abondent dans la littérature scientifique et professionnelle (Wineburg 2001).

Cependant, les recherches empiriques sur le transfert dans la pratique politique des compétences historiques sont encore relativement rares. Nous ambitionnons maintenant de nous pencher plus spécifiquement sur cette question dans le cadre de nos travaux ultérieurs. Cela implique l'étude conjointe des processus (la manière dont la raison fonctionne), outils (concepts, information factuelle, méthodes) et produits (idéologies, attitudes, et comportements) du raisonnement politique *in vivo*. Pour cela, il faut observer comment les élèves délibèrent à propos d'enjeux publics les touchant : sollicitent-ils leurs compétences développées en classe de sciences sociales en situation de résolution de problèmes ?

Comme cette recherche est à ses débuts, voire même en projet, il s'agit (1) de montrer en quoi ce travail entend contribuer à l'avancement des connaissances en matière de transfert ou de réinvestissement des compétences historiques dans la vie citoyenne, (2) de spécifier quelles seront les références théoriques qui serviront à constituer la grille d'analyse pour les observations en classe et hors des murs de l'école et (3) de décrire quelques éléments de nature méthodologique relatifs à la démarche d'observation et de cueillette de données.

Problématique

Il y a tout lieu de croire que la promotion de la délibération et de l'autonomie, à l'école, exerce une influence indirecte sur les choix de vie des élèves, dans les domaines privé et public. En classe d'histoire et de sciences sociales, selon Macedo (1990), les élèves doivent acquérir ce qu'il appelle la vertu de « modération publique »¹ qui est susceptible de déborder sur d'autres contextes que la

¹ L'une des conditions bien connues de la démocratie – c'est-à-dire du pouvoir de reproduire une communauté de citoyens libres et égaux – réside dans la résolution « publique » des conflits. Selon Macedo (1990), cette condition exige toutefois, des citoyens, l'acquisition d'une vertu de « modération publique » (*public reasonableness*) voulant que les arguments élevés en contexte de discussion politique soient de nature publique, morale et critique : ils sont pertinents et

discussion « politique ». En effet, puisque les conséquences d'un engagement en faveur de cette vertu publique ne peuvent « être limitées à un domaine particulier de nos vies » (par exemple, au domaine strictement politique), elles « balayent et pénètrent nos vies tout entières, sans déterminer tous nos choix, mais en les limitant, et en structurant et conditionnant nos vies dans leur ensemble » (Macedo, 1990, p. 53). Nous souscrivons également à l'idée que le développement de compétences de nature sociale et historique fait partie d'un développement global de la personne et touche inévitablement plusieurs facettes de son activité (tant politique que privée).

Nous ignorons cependant à quelles occasions, dans quelles conditions et de quelles manières les élèves mobilisent et transfèrent les compétences censées avoir été développées en classe d'histoire et de sciences sociales. Le font-ils, par exemple, quand ils doivent résoudre un problème en classe de sciences naturelles, quand ils doivent écrire un texte argumentatif en classe de français, quand ils doivent délibérer à propos d'un enjeu moral en classe d'éthique et de culture religieuse ou quand ils doivent s'entendre sur la manière de gérer la classe ?

Objectifs de la recherche

Pour répondre partiellement à ces questions, nous voulons (1) décrire comment les élèves posent et résolvent des problèmes concernant des enjeux publics, (2) identifier les éléments de compétences historiques mobilisés à cette fin et (3) comparer l'emploi *in vivo* de ces éléments en classe d'histoire et dans d'autres contextes scolaires ou extrascolaires.

Pour que ce projet de recherche prenne forme, il va de soi que la première étape consiste à élaborer et à justifier les éléments fondamentaux de son cadre théorique. Cette communication vise justement à présenter des courants de pensée dans lesquels s'inscrit la présente recherche au plan idéologique et des composantes essentielles de ce cadre théorique inspirées d'auteurs en éducation et en psychologie sociale, ainsi que des précisions méthodologiques sur les populations d'élèves concernées et les contextes dans lesquels elles sont étudiées. Cette recherche se concentre sur des essais de résolution de problèmes et des délibérations menées entre des élèves âgés de 10 à 16 ans confrontés à des situations d'apprentissage en contexte scolaire ou extrascolaire qui touchent directement ou indirectement aux champs de l'univers social, plus précisément à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2001, p. 163-187 ; MÉQ, 2004, p. 336-368).

Approche théorique

Depuis plus d'une décennie, plusieurs auteurs européens et nord-américains dans le domaine de la théorie politique se réclament de ce qu'il est convenu d'appeler le modèle de la démocratie délibérative voulant que les décisions concernant la communauté politique des citoyens puissent prétendre à la légitimité (et à la légalité) lorsqu'elles se fondent sur la délibération démocratique de tous ses membres (Bohman & Rehg, 1997). Les conséquences éducatives sont importantes et doivent être dégagées. En fait, d'une perspective des plus générales, disons d'abord que le mode préconisé d'intégration sociale des citoyens, copiant en cela Habermas, repose ici sur un contexte éducatif de communication, dont les effets se font sentir jusque dans la socialisation politique (Habermas, 1998, p. 155). En fait, ce contexte éducatif s'intéresse à la qualification des (futurs) citoyens : « au niveau d'information dont ils disposent, à leur capacité de réfléchir et de tenir compte des conséquences qu'entraînent celles de leurs décisions qui ont une portée politique, à leur volonté de formuler leurs intérêts compte tenu [...] des intérêts de leurs concitoyens [...] ; en un mot, [il] s'intéresse à leur

compréhensibles pour la plupart de nos concitoyens et ne reposent pas sur des formulations hermétiques ; ils font preuve d'un respect égal des personnes et ne reposent pas sur des jugements discriminatoires ou racistes ; ils sont rationnels et ne reposent pas sur des préjugés ou des généralisations hâtives. Le développement de l'aptitude à élever ce type d'arguments renvoie évidemment à l'aptitude à délibérer rationnellement, ce qui implique bien davantage que la maîtrise des codes et des usages d'une langue, comme l'illustre la définition de la vertu présentée ici par Macedo.

“compétence communicationnelle” [...]» (Preuss, 1990, p. 125 ; Habermas, 1997, p. 445). Une conception idéale de la

[d]émocratie délibérative insiste sur l'importance d'une éducation publique qui favorise, pour l'ensemble des jeunes, la capacité de délibérer comme de futurs citoyens libres et égaux. La façon la plus légitime de prendre des décisions qui nous lient mutuellement dans une démocratie représentative [...] consiste à prendre des décisions délibérées où les décideurs sont imputables devant les personnes les plus touchées par ces décisions. La prise de décision délibérée ainsi que l'imputabilité présupposent un public de citoyens que l'éducation prépare à délibérer et à évaluer les résultats des délibérations de leurs représentants. Un des principaux objectifs de l'éducation publique consiste donc à cultiver les aptitudes et les vertus de la délibération (Gutmann, 1999, p. xii-xiii).

Ainsi, les objectifs de la formation historique et civique reposent non seulement sur le fait de cultiver un sens de la justice, une vertu de civilité, un engagement politique profond ou encore une identité commune, mais aussi un nouveau devoir de raison réciproque que doivent assumer les citoyens, celui de délibérer ensemble dans le but de justifier leurs décisions collectives au plus haut degré possible.

Dans le même ordre d'idées, Habermas (1987) a fortement insisté sur l'idée que la maîtrise et l'exercice du langage fonctionnent aussi bien comme instruments de l'intercompréhension et médiums de la transmission d'un savoir culturel que comme moteurs des mouvements d'une socialisation et d'une intégration sociale qui se sédimentent dans des structures symboliques du Moi et de la société, dans des compétences et des modèles de relation. Les processus de construction du monde subjectif et du monde social peuvent se déployer uniquement lorsque les sujets accèdent au niveau d'interaction médiatisée par le langage – médium à travers lequel l'un se reconnaît dans l'autre sans l'objectiver. « Consequently, the individual's subjective organization of her own action will necessarily incorporate both the substance and the organization of the regularities of social exchange » (Rosenberg, 2002, p. 39). Tout à la fois, il s'agit d'assumer le fait que les réalités sociopolitiques ou leurs significations sont activement construites et non passivement assimilées par les individus (p. 37).

Toutefois, bon nombre de chercheurs en didactique de l'histoire ont relevé que les représentations sociales des élèves concernant la manière dont fonctionne leur société tendent à être statiques (Berti, 1994 ; Delval, 1994 ; [Chiodo & Martin, 2005](#)). C'est probablement pour changer ce rapport passif au savoir que l'approche socioconstructiviste traversant les réformes éducatives au Québec comme aux États-Unis et en Europe cherche à permettre aux élèves de construire leur propre compréhension des réalités sociales et historiques. Dans ces conditions, les recherches coopératives entre pairs visent à enrichir, voire à accélérer ce développement. Il s'agit de placer les élèves à l'intérieur de ce qu'il convient d'appeler une « communauté de recherche » (Sharp, 1990) où, à partir de faits observables, les élèves apprennent à employer des outils mentaux d'historiens au moyen d'une démarche inductive rigoureuse, de concepts pertinents et d'attitudes pour résoudre ensemble des conflits sociaux (compétences et stratégies également essentielles pour que les élèves apprennent à participer de façon réflexive aux débats publics).

Daniel (2005) démontre que les travaux en communauté de recherche permettent de changer les modes de participation délibérative (selon les stades que sont l'égo-centrisme, le relativisme et l'intersubjectivité) pour des jeunes de 10-12 ans. Ces modes de participation sont transposables à la communauté de recherche en classe de sciences sociales, mais ils ne permettent pas de comprendre comme tel le développement de la pensée historique, c'est-à-dire les modes de traitement et de raisonnement qui lui sont propres : se situer dans le temps, se représenter des situations passées, poser des problèmes sociaux actuels et en chercher les causes, aller à la source pour établir les faits, etc. (Wineburg, 2001). Au moyen d'un procédé de transfert, un tel enseignement contribue à l'éducation à la citoyenneté, car les élèves apprennent à conduire des enquêtes, à peser des arguments et à discuter entre eux d'une façon respectueuse et tolérante de questions faisant l'objet de débats de société contemporains (Éthier, 2004). Mais pour mesurer la progression de la pensée historique chez des

élèves placés en communauté de recherche, existe-t-il des repères gradués rendant possible le suivi de ce développement ?

Inspiré de la tradition piagétienne, Rosenberg (2002) tente justement de « reconstruire » rationnellement le développement de compétences humaines qui sont mobilisées, lors de la résolution de problèmes de nature sociale, historique ou politique. Du point de vue de la psychologie sociale, il s'intéresse à l'évolution des modes de traitement et de raisonnement propres à la pensée socio-historique, et ce, en dégagant trois stades : « séquentiel » (ex. : le raisonnement n'est pas de type causal), « linéaire » (ex. : le raisonnement est de type causal sans considérer plusieurs facteurs à la fois) et « systématique » (ex. : le raisonnement est de type causal et relie les facteurs les uns aux autres)².

Ce développement en trois étapes – qui réfèrent à des modes différents de traitement et de résolution de problèmes auxquels l'individu est confronté dans les interactions sociales – est étudié et explicité par Rosenberg (2002, p. 79-251). On constate aisément que ces modes de raisonnement ont de larges répercussions sur les façons de comprendre différemment les concepts de personne, de conflit politique, de justice, de tolérance, etc. Cette diversité a été illustrée à partir d'entrevues réalisées auprès de 48 sujets adultes³ ; ces entrevues ont servi à distinguer les trois stades susmentionnés et à confirmer la présence de ces distinctions interindividuelles.

Ce qui a été étudié par Rosenberg est en quelque sorte un « *a priori* relativisé » dont la reconstruction est un savoir *a posteriori*. D'un point de vue piagétien, la reconstruction rationnelle des compétences à raisonner s'appuie sur l'idée que les aptitudes des sujets socialement intégrés peuvent être étudiées d'une perspective universaliste en tant que structures anthropologiques « invariantes » et communes à l'espèce humaine dans son ensemble. Même si les personnes peuvent subjectivement reconstruire et comprendre de manière assez différente des réalités, des individus ou des événements, l'acquisition de ces compétences se fait à travers une suite irréversible de stades distincts et de plus en plus complexes qui peuvent être ordonnés et reconstruits de façon hiérarchique dans une logique de développement. Un tel processus d'apprentissage procède en grande partie d'un mouvement d'équilibration, de déséquilibration et de rééquilibration entre l'individu et son environnement : cette

² Plus précisément, l'auteur part de l'hypothèse que les individus pensent et raisonnent selon différentes structures qui ne sont pas de nature contextuelle ou contingente, c'est-à-dire que la même personne réfléchira sur des problèmes distincts (de chimie, de physique, de politique, etc.) d'une manière structurellement déterminée : son raisonnement peut être « séquentiel » (le sujet identifie des phénomènes sans vraiment tenter de les expliquer de façon causale), « linéaire » (le sujet pense causalement, mais fait très peu de liens entre les différents facteurs impliqués) ou « systématique » (le sujet est capable de faire des relations complexes et, ainsi, d'envisager plusieurs combinaisons causales). Pour tester cette hypothèse, Rosenberg et ses collaborateurs (1988) « examined how each subject performed on two different cognitive tasks [...] and in the interview on American relations with Iran. The responses of twenty-six subjects were [...] coded in double-blind fashion. Identical scorings were made on seventy-one of the seventy-eight scores. The remaining seven scores were adjudicated. The results indicated that twenty-one of the twenty-six subjects performed at the same level on all three tasks. Four of the remaining subjects performed at the same level on two of the tasks and at an adjacent level on the third. In all four of these cases the odd performance was quite close to the level of the performance on the other two. None of the subjects performed at three levels or at two levels apart (i.e., one sequential score and one systematic score). In sum, the hypothesis that an adult performs a number of different tasks at the same structurally determined level is strongly supported by the data » (p. 119-120).

³ Un premier groupe de sujets était composé de 16 individus relativement désavantagés d'un point de vue socio-économique (revenus annuels : 20 000 \$ et moins ; niveau de scolarité : études secondaires) ; un deuxième groupe était représenté par 16 individus de la « classe moyenne » (revenus annuels : 25 000 – 35 000 \$; niveau de scolarité : 1^{er} cycle universitaire) ; un troisième groupe était constitué de 16 individus faisant partie d'une certaine « élite » sociale (revenus annuels : 60 000 \$ et plus ; niveau de scolarité : études de cycles supérieures) (Rosenberg, 2002, p. 263). Le noyau des entrevues individuelles consistait à répondre à trois séries de questions, de sorte que le chercheur puisse déterminer le mode de compréhension, d'évaluation et de raisonnement des sujets : la première série de questions était de nature personnelle (décrire la personnalité ainsi que les points forts et les points faibles d'un individu de son entourage immédiat), la seconde série relevait d'une réflexion de nature morale/politique (réagir devant un cas où la liberté d'exposer publiquement certaines œuvres artistiques jugées offensantes entre en conflit avec le maintien d'une certaine moralité publique partagée), la dernière série touchait à la géopolitique internationale (expliquer pourquoi les Etats-Unis devraient ou ne devraient pas continuer à s'impliquer dans le conflit en Bosnie) (p. 263-264).

idée dérive largement de Piaget et implique une succession de stades, chacun d'entre eux étant considéré formellement comme une structure plus équilibrée que le stade précédent. Cela revient donc à affirmer que tout nouveau stade est une structure nouvelle qui inclut les éléments des structures précédentes, mais qui les transforme d'une manière telle, qu'elle présente un équilibre plus stable et plus large.

L'hypothèse fondamentale est que l'aptitude à prendre part dans l'interaction social peut, malgré les différences culturelles, relever des compétences généralisables à l'espèce humaine. Mais l'originalité de la contribution de Rosenberg (2002) est que cette hypothèse ne signifie pas pour autant que toutes les personnes ont les mêmes capacités, apprennent de manière semblable et utilisent de façon identique leurs apprentissages et leurs compétences pour résoudre des problèmes cognitifs, sociaux ou politiques. « What remains is an array of fragments, a set of coexisting but different layers of meaning and different modes of discourse and interactive engagement. In this context, new theoretical questions must be addressed. What is the nature of the social and psychological dynamic whereby these fragments are constructed, sustained, and transformed ? What is the nature of their coherence, even if it only a "loose" coherence » (p. 29) ?

Ces questions conduisent l'auteur à préciser que sa position de départ est nuancée et non réductionniste, d'un point de vue sociologique et psychologique, c'est-à-dire que si les particularismes individuels et culturels doivent être identifiés et explorés, le chercheur ne peut toutefois pas limiter ses « theoretical efforts » à l'étude séparée des facteurs purement subjectifs ou des déterminants essentiellement sociaux, lorsqu'il s'agit d'expliquer comment les gens pensent et comment cette « pensée » (au sens de *thinking* et non de *thought*) se développe. Pour ce faire, l'on doit bien davantage étudier et comprendre le lien intrinsèque, conceptuellement nécessaire, qui existe entre l'individuel et le social. Cela constitue l'un des présupposés fondamentaux de la façon dont se construisent socialement les compétences historiques subjectives que nous comptons étudier à partir des discours d'élèves.

Pour mesurer la progression de la pensée réflexive, chez les élèves observés en classe d'histoire et en contexte extrascolaire, nous reprendrons en partie le modèle développemental de Rosenberg (2002), c'est-à-dire les trois stades de traitement et de raisonnement en situation de résolution de problèmes de nature sociale, historique ou politique : séquentiel, linéaire et systématique. Toutefois, en plus de s'intéresser à l'apprentissage et à l'usage des compétences en classe de sciences sociales, la présente recherche en projet exige d'étudier le transfert de ces compétences, dans la pratique politique et communautaire, par des élèves.

Démarche méthodologique utilisée

Dans le cadre de cette recherche de nature qualitative, deux types de populations, deux contextes seront étudiés : l'un à l'école primaire (élèves de 10-12 ans) et l'autre à l'école secondaire (élèves de 12-16 ans).

Le premier volet de la recherche concernera les méthodes d'enseignement permettant d'optimiser l'effet des situations de résolution de problèmes sur le développement de la pensée historique. L'hypothèse est que l'estompement graduel des interventions directives des enseignants du primaire exerce une influence positive sur le développement de la pensée historique chez des apprenants placés en communauté de recherche et en situation de résolution de problèmes, mais que la réalisation de projets communautaires *in situ* visant à résoudre des enjeux publics par des élèves se révèle plus propice pour mobiliser des éléments de la pensée et de la méthode historiques. Les retombées escomptées pour ce volet consisteront à aider les enseignants dans le choix de leurs situations d'apprentissage optimales pour le perfectionnement des opérations mentales associées à l'histoire.

Le second volet concernera les principaux objectifs de cette étude empirique, tels qu'annoncés en introduction, visant à identifier quelles ressources historiques que déploient les élèves hors de la classe d'histoire, lorsqu'ils réfléchissent spontanément aux enjeux publics. Pour faire émerger des pistes de recherche à ce propos, nous observerons des élèves du secondaire de la grande région montréalaise en conseil étudiant et en classe.

Au primaire

Nous suivrons la progression de la pensée historique complexe et dégager les différences ou les similitudes entre des équipes composées de quatre élèves (ces derniers seront placés en communauté de recherche ou en situation de résolution de problèmes communautaires), équipes évoluant dans des classes au fonctionnement différent (c'est-à-dire trois types de classe différents impliquant (1) une diminution progressive des interventions enseignantes au cours des activités d'apprentissage, (2) des interventions enseignantes constamment directives ou (3) une participation d'élèves à des projets pratiques dans la communauté locale). Les sujets observés dans les classes (1) et (2) rencontreront des « situations-problèmes » (préparées en collaboration avec les enseignantes) dont la résolution requiert une référence explicite à l'histoire (Dalongeville, 2001). Dans la classe (3), nous observerons des jeunes qui préparent et réalisent des projets communautaires dans le cadre de la Recherche-Action pour la Résolution de Problèmes Communautaires (RA : RPC), s'agissant d'un modèle pédagogique élaboré par un enseignant de la ville de Trois-Rivières qui propose à des jeunes du primaire un processus d'apprentissage en Éducation Relative à l'Environnement (ÉRE). Notre recherche impliquera des observations de nature anthropologique et des entretiens individuels avec des élèves, ainsi que le recours à des questionnaires et, surtout, à des enregistrements audionumériques de délibérations entre pairs. Ainsi, cette partie de l'étude se concentrera sur des délibérations menées entre élèves de 10-12 ans confrontés à des situations d'apprentissage impliquant la résolution de problèmes et touchant au domaine de l'univers social.

Plus précisément, deux classes de 5^e et 6^e année (observées ensemble, puisqu'elles évoluent dans le même local dit « à aire ouverte ») effectueront des activités d'apprentissage avec des consignes écrites qui s'estomperont de façon progressive (école primaire à Montréal), une autre classe de 6^e année fera ces mêmes activités avec des consignes constamment directives (école primaire à Montréal) et une dernière classe de même niveau sera observée au cours de la préparation et de l'organisation de projets communautaires dans le cadre de la RA : RPC (école de la banlieue montréalaise).

La participation à cette recherche consistera, pour les élèves, (1) à être observés et enregistrés sur support audionumérique en classe, enregistrements qui seront ensuite transcrits (l'agent de recherche observera les interactions dans des équipes de quatre élèves et non une personne en particulier), (2) à participer en classe ou dans la communauté locale à des activités de résolution de problèmes qui requièrent une référence explicite à l'histoire ou à l'éducation à la citoyenneté, (3) à remplir des questionnaires avant et/ou après les activités d'apprentissage (considérant que chaque classe sera observée pendant cinq semaines, le temps nécessaire pour remplir ces questionnaires est estimé à 50-60 minutes au total, c'est-à-dire à 10-12 minutes par semaine). Ces questionnaires porteront sur le profil démographique de l'enfant, ainsi que sur ses attitudes, connaissances, perceptions et besoins face à l'activité de résolution de problèmes.

Globalement, trois heures par semaine de délibérations seront enregistrées, de sorte que chaque classe sera observée 15 heures au total durant cinq semaines réparties au cours de l'année scolaire 2007-2008, mais chaque équipe elle-même ne sera enregistrée qu'un maximum de sept heures et 30 minutes au total, avec le système d'échantillonnage préconisé (deux équipes par classe choisies au hasard pour l'enregistrement de 15 heures). Ces observations de nature exploratoire débiteront à la mi-novembre 2007.

Une grille d'analyse des discours sera constituée à partir des repères gradués séquentiel, linéaire et systématique inspirés de Rosenberg, afin de suivre la progression de la pensée historique complexe et

de dégager les différences ou les similitudes entre les équipes évoluant dans les classes de types (1), (2) et (3), tout en examinant si la dynamique à l'intérieur des équipes se distingue, selon les différents groupes d'âge.

Au secondaire

Dans le cadre du second volet de cette recherche empirique, à l'instar de Lee & Ashby (2000) et de Stevens et coll. (2005), nous combinerons plusieurs approches qualitatives. Cette stratégie croisée s'avère plus robuste. Ainsi, les chercheurs observeront des élèves, en classe et hors de la classe, leur soumettront une activité et les interrogeront.

Bien que nous comparions les résultats d'un groupe test (échantillonnage de convenance) à un groupe témoin (échantillonnage aléatoire), avec une procédure qui ressemble à un « plan de recherche quasi-expérimentale pré-test/post-test avec (multiples) groupes témoins non équivalents avec (plusieurs) mesures analogues au pré-test » (Vallerand & Hess, 2000, p. 173-177), cette enquête ne peut prétendre produire des conclusions généralisables, notamment parce que (a) nous ne contrôlons pas les variables qui, par hypothèse, seraient indépendantes (expérience de l'enseignant, moyens disponibles, connaissances antérieures des élèves, etc.), (b) le groupe témoin n'est pas probabiliste, (c) les indicateurs quantifiés seront quand même par essence qualitatifs, etc. Il s'agira donc d'une étude à visée descriptive.

Sujets et technique d'échantillonnage

L'enquête sera réalisée auprès d'un échantillon d'élèves de première secondaire, inscrits en cheminement régulier dans trois écoles francophones de la région du grand Montréal, durant les années scolaires 2007-2008.

Les élèves du premier cycle du secondaire ont été choisis parce que le cours *d'Histoire et éducation à la citoyenneté* est obligatoire depuis 2005, alors que cette obligation ne sera étendue à tout le deuxième cycle qu'en 2009 (ce qui pose des problèmes d'appropriation des programmes par les enseignants et rend la collaboration plus difficile), mais aussi parce qu'ils sont dans des groupes stables (ce qui aide à la constitution d'un échantillon).

Participants

Les étudiants-chercheurs contacteront trois écoles secondaires francophones de la grande région de Montréal. Une école sera choisie parce qu'elle fait « l'hypothèse » que son projet particulier d'enseignement de l'histoire aura un effet bénéfique sur la formation politique des élèves. Il s'agira de l'école 1, dite expérimentale (groupe test). Les deux autres seront tirées au sort. Il s'agira des écoles 2 et 3, dites témoins (groupes de contrôle).

Ces écoles formeront l'échantillon duquel les étudiants-chercheurs extrairont ensuite un sous-échantillon accidentel (nous prendrons les enseignants volontaires) de deux groupes par école.

En juin 2007, les étudiants-chercheurs contacteront les enseignants des écoles retenues et, en consultation avec les volontaires, formeront ensuite le sous-échantillon. Les étudiants-chercheurs consacreront autour de **30 heures** à l'échantillonnage, y compris la prise de contact avec les enseignants.

L'échantillon net d'élèves comptera donc quatre groupes de 32 élèves (N=128), dans trois écoles. Les élèves ont en général 12 ans en septembre.

Tableau de distribution des groupes et des heures par école par matière

Matière

Écoles	<i>Histoire et éducation à la citoyenneté</i>	<i>Sciences et technologie</i>
1	2 groupes (A+B) x 75h	2 groupes (A+B) x 100h
2	1 groupe (C) x 75h	1 groupe (C) x 100h
3	1 groupe (D) x 75h	1 groupe (D) x 100h

a. Plan de collecte des données

Procédures de collecte des données

Quatre procédures de cueillette de données seront utilisées conjointement : l'observation en classe, la résolution de problème, l'entretien de recherche et l'observation parascolaire. Dans tous les cas, nous chercherons à voir quelles affirmations, preuves et justifications les élèves invoquent et celles auxquelles ils souscrivent.

1) Observation en classe (objectif 1)

Pendant une année scolaire complète, quatre étudiants-chercheurs observeront chacun un groupe différent (chaque étudiant observera toujours le même groupe) de première secondaire. Deux étudiants seront dans une première école et un dans chacune des deux autres écoles.

Ils observeront les élèves durant 40 périodes en *Histoire et éducation à la citoyenneté* et durant 52 périodes en *Sciences et technologie* ou de *maths*⁴.

Cela totalise 92 périodes par groupe. Cela signifie 115 heures par groupe. En somme, on parle donc d'une observation de **460 heures** (40 périodes x 1,25 heures x 4 groupes en *Histoire et éducation à la citoyenneté* ; 52 périodes x 1,25 h x 4 groupes en *Sciences et technologie*).

Ces 92 périodes représentent le 2/3 des périodes de cours (il y a, annuellement, 60 périodes de 75 minutes en histoire et 80 en sciences et technologie). Les périodes à observer seront choisies par échantillonnage aléatoire stratifié, afin de répartir le temps également durant chaque cycle de neuf jours d'école⁵, par exemple deux périodes d'histoire par cycle de neuf jours (sur une possibilité de trois périodes).

Les enseignants n'auront pas à modifier leurs cours.

Il s'agira d'une observation déclarée et directe. Les étudiants-chercheurs noteront le contenu verbal portant sur les modes de résolution de problème lorsque les enseignants proposeront de tels problèmes.

Une grille émergente sera proposée au terme de la première étape scolaire en comparant les observations recueillies. Cette grille tiendra aussi compte des concepts disciplinaires qui sont prescrits par le programme d'histoire.

Les étudiants-chercheurs pourront enregistrer les cours sur microcassettes pour compléter leur journal de terrain, mais ne transcriront pas tout le contenu audio. Ils synthétiseront plutôt leurs observations

⁴ Nous déciderons en fonction des enseignants qui se porteront volontaires, les deux cours ayant des prétentions méthodologiques et critiques explicites.

⁵ Les calendriers scolaire sont en général basés sur des « semaines » de 9 ou 18 jours d'école.

(notes de terrain avant, pendant et après les cours, incluant des notes ethnographiques, sociologiques et didactiques) au fur et à mesure.

Comme ils accumuleront 460 heures de terrain, les tâches associées à la tenue de notes de terrain pourraient nécessiter jusqu'à **440 heures** de travail. Ces tâches incluent la saisie de compléments d'information auprès des enseignants, la transcription et le codage (sur support informatique) des notes de terrain détaillés.

Les chercheurs assureront un suivi, surtout au début, pour aider les étudiants-chercheurs à tenir de bons journaux de terrain, ce temps étant calculé à même les 440 heures déjà comptabilisées (44 heures).

Pour fins de formation des étudiants-chercheurs et de triangulation de la cueillette de données (pour assurer une fidélité inter-juge), un des chercheurs observera chaque groupe à neuf reprises (à tous les mois, grosso modo), soit 36 fois au total, donc 45 heures (36 x 75 minutes).

2) Résolution de problème (objectifs 1 et 2)

Pour voir le transfert des compétences historiques dans des disciplines très différentes en apparence, les étudiants-chercheurs observeront, en classe de *sciences et technologie* ou de *maths* (échantillon accidentel par contraste approfondissement ou par homogénéisation, PIREs 1997 : p. 159-162), quatre activités de résolution de problèmes, avec les mêmes élèves, une par étape scolaire.

Nous demanderons l'accord des enseignants pour mener ces activités à un moment qui leur conviendra le mieux à chaque étape scolaire, en sus des heures d'observation déjà prévues.

Il s'agira d'une observation participante, puisque les étudiants-chercheurs et un chercheur (si les circonstances de la classe le permettent) feront comme s'ils étaient les assistants de l'enseignant qui les accueille, afin de diriger l'activité et de circuler d'une équipe à l'autre. Le chercheur préparera ces activités en collaboration avec les enseignants et les étudiants-chercheurs. Les activités seront menées en équipes de deux élèves.

Nous préparerons huit activités pré-expérimentales, que nous testerons sur d'autres groupes. Nous retiendrons les plus efficaces, en tant que « révélateur » de raisonnement. Elles seront pensées de façon à faire émerger (et donc à nous permettre d'identifier) ce qui compte comme un bon argument ou une bonne preuve pour les élèves lorsqu'ils sont en interaction avec des pairs (STEVENS et coll. 2005) et seront sélectionnées en fonction de cela.

Par exemple, l'une des activités pourrait consister à observer une murale historique et à expliquer pourquoi elle devrait être maintenue telle quelle ou modifiée. Les travaux menés avec Charland et ceux de l'équipe de SEIXAS (2006) nous serviront de point de départ.

Les activités dureront 45 minutes chacune. Chacune des équipes sera enregistrée. Ces données sont transcrites en raison de leur grande complexité. Cela représente donc au total 192 heures d'enregistrement audio (4 activités x 16 équipes x 4 groupes x 45 minutes) à faire transcrire par une secrétaire. Les étudiants-chercheurs recueilleront aussi des traces du travail des élèves.

La préparation de ces activités prendra autour de **80 heures**, à raison de 10 heures en moyenne par activité. L'observation des activités comme telles totalisera **12 heures** (4 activités x 4 groupes x 45 minutes)

3) Entretien de recherche (objectifs 1 et 2)

Une fois l'activité complétée, les étudiants-chercheurs intervieweront un élève du groupe (échantillon accidentel stratifié en fonction du genre et de l'identité ethnique auto-assignée). Il s'agira d'un

entretien individuel en face à face, semi structuré (à partir d'un guide de discussion qui devra être créé par les chercheurs), d'une durée d'environ *30 minutes*.

L'entretien en profondeur permettra les interactions avec l'intervieweur et amènera le sujet à réfléchir sur l'activité et à préciser ses positions, ses représentations liées à la définition du problème et l'origine des ressources cognitives mobilisées. Cela équivaut au total à 24 heures d'enregistrement audio à transcrire (4 activités x 12 groupes x 30 minutes). Le temps de préparation est évalué à 4 heures. Au total, les tâches associées à l'entretien de recherche équivalent donc à environ **28 heures**. (24h + 4h).

4) Observation parascolaire (objectif 3)

Les étudiants-chercheurs assisteront aux réunions du conseil étudiant de l'école, en s'assurant que des élèves du groupe qu'ils observent en classe en fassent partie. Les étudiants-chercheurs observeront comment les élèves délibèrent à propos d'enjeux publics les touchant. Ils enregistreront les discussions sur bandes sonores et les utiliseront quand ils synthétiseront leurs observations (notes de terrain).

Par exemple, si, à la suite d'une plainte d'adultes, la direction menaçait d'annuler une soirée d'élèves en raison « des styles de danse jugés trop sexualisés » (problème authentique dont a été saisi le comité d'élèves de l'école secondaire de Montréal en 2005), les étudiants-chercheurs porteraient une attention particulière à la manière dont les élèves poseraient le problème et en débattraient : les élèves échantent-ils posément, admettent-ils le droit à une opinion différente ? Essaieent-ils de rattacher cette question à un contexte plus large ? S'enquieent-ils de divers aspects du problème ? Se préocupeent-ils d'avoir une vision globale ? Chercheent-ils au-delà des explications mono-causales ? Essaieent-ils de cerner des enjeux de société (liberté d'expression, égalité des femmes) sous-jacents ?

Cela représente environ 20 rencontres d'une heure par école (2 écoles x 20 rencontres x 1h), soit **40 heures** de terrain, plus **5 heures** pour tenir un journal de bord, les données n'étant pas transcrites (pour les raisons expliquées plus haut).

b. Plan d'analyse proposé

Type de données

Bien que les quatre procédures de cueillette de l'information génèrent une très grande variété de données, le corpus analysé sera principalement constitué de données verbales matérialisées par des notes de terrain et des enregistrements audiovisuels et sonores.

À l'instar de STEVENS *et coll.* (2005), nous comparerons les données à divers niveaux d'organisation. Au niveau du mot, nous comparerons l'usage que les élèves font des termes « cause », « théorie », « argument » et « preuve ». À un niveau plus général, nous comparerons la structure des arguments dans les différents contextes et le « nomadisme » des concepts. Ainsi, si les élèves discutent en conseil étudiant à propos de la source d'une information, nous pourrions alors identifier une stratégie associée à l'histoire (WINEBURG 2001 ; STEVENS *et coll.* 2005).

Activités et instruments d'analyse des observations

Les notes de terrain seront analysées à partir d'une grille mixte. Cette grille sera basée à la fois sur la description ministérielle des trois compétences disciplinaires d'histoire, sur les indicateurs de la pratique politique réflexive que l'on peut déduire de ROSENBERG (2002) et des catégories qui émergeront d'une pré-analyse menée collectivement (par le chercheur et les étudiants-chercheurs) après le premier mois d'observation.

Activités et instruments d'analyse des activités et entrevues

Les enregistrements des entrevues et des activités seront retranscrits au mot à mot et analysés à l'aide du logiciel Alceste (analyse lexicométrique de contenu) afin de catégoriser le corpus en « phrases types ». À partir de l'ensemble de la population étudiée (donc de tous les énoncés issus de la transcription), Alceste quantifie la distribution des mots dans les textes pour en extraire les structures significatives les plus fortes, afin d'en dégager l'information essentielle et de la classer. Pour ce faire, le logiciel construit un graphique arborescent qui isole des groupes de plus en plus homogènes et distingue ces groupes en utilisant, dans chaque branche de l'arbre, la variable la plus pertinente.

Les thèmes de cette analyse automatique serviront à coder les données textuelles pour un autre traitement, cette fois avec N-Vivo. Contrairement à Alceste, N-Vivo n'est pas logiciel lexicométrique. Il permet plutôt de découper les entrevues par thèmes, d'élaborer une arborescence thématique et analytique, puis de croiser, d'associer, de recouper les données, afin de comparer les segments de discours et d'analyser les hypothèses interprétatives issues d'Alceste à propos du sens que les répondants donnent à leurs propres énoncés. En cela, N-Vivo est un outil qui favorise une interprétation émergente des signifiants.

À la demande d'un des évaluateurs, nous tenterons de tirer des analyses déductives de notre recherche en comparant les résultats dans les groupes témoins et les groupes tests et de voir s'il y a une évolution comparable dans les deux cas, notamment entre les premières résolutions de problèmes et les dernières.

Bibliographique

BERTI, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the State. M. CARRETERO & J. F. VOSS (dir.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (p. 49-76). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

BOHMAN, J. & W. REHG (dir.) (1997). *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*. Cambridge/Londres : The MIT Press.

[CHIODO, J. J.](#) & L. A. [MARTIN \(2005\)](#). What do students have to say about citizenship? An analysis of the concept of citizenship among secondary education students. *Journal of Social Studies Research*, 29 (1), p. 23-31.

DALONGEVILLE, A. (2001). *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.

DANIEL, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : PUQ.

DELVAL, J. (1994). Stages in the child's construction of social knowledge. M. CARRETERO & J. F. VOSS (dir.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (p. 77-102). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

ÉTHIER, M.-A. (2004). Réflexivité en histoire et éducation à la citoyenneté. R. PALLASCIO, M.-F. DANIEL & L. LAFORTUNE (dir.), *Pensée et réflexivité* (p. 53-69). Montréal : PUQ.

GUTMANN, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton : Princeton University Press.

HABERMAS, J. (1998). *L'intégration républicaine. Essais de théorie politique*. Paris : Fayard.

HABERMAS, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris : Gallimard.

HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

LEE, P. & R. ASHBY (2000). Progression in Historical Understanding Ages 7-14. P. STEARNS, P. SEIXAS & S. WINEBURG (dir.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (p. 199-222). New York : New York University Press.

- MACEDO, S. (1990). *Liberal Virtues. Citizenship, Virtue and Community in Liberal Constitutionalism*. Oxford : Oxford University Press.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC [MÉQ] (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC [MÉQ] (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- PIRES, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. *La recherche qualitative* (p.113-172). Montréal : Gaétan Morin.
- PREUSS, U. K. (1990). Verfassungstheoretische Überlegungen zur normativen Begründung des Wohlfahrtsstaates. C. SACHSSE *et al.* (dir.), *Sicherheit und Freiheit* (p. 106-132). Francfort : Suhrkamp.
- ROSENBERG, S. W. (2002). *The Not So Common Sense. Differences in How People Judge Social and Political Life*. New Haven : Yale University Press.
- ROSENBERG, S. W., D. WARD & S. CHILTON (1988). *Political Reasoning and Cognition. A Piagetian View*. Durham/Londres : Duke University Press.
- SEIXAS, P. (2006). Benchmarks of Historical Literacy : Towards a Framework for Assessment in Canada. Report on the symposium (20-21 avril). *Historica and the Centre for the Study of Historical Consciousness*. Vancouver : UBC.
- SHARP, A. M. (1990). La communauté de recherche : une éducation pour la démocratie. A. CARON (dir.), *Philosophie et pensée chez l'enfant* (p. 85-103). Ottawa : Agence d'Arc.
- STEVENS, R., S. WINEBURG, L. R. HERRENKOHL & P. BELL (2005). Comparative Understanding of School Subjects. *Review of Educational Research*, 75 (2), p. 125-157.
- VALLERAND, R. J. & U. HESS (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal : Gaétan Morin.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphie : Temple University Press.