

Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines ?

From Objectives to Competencies : Impact on Teaching-Learning Processes of textbooks in social sciences?

De los objetivos a las competencias : ¿Incidencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los libros de texto en ciencias humanas ?

Johanne Lebrun

Volume 35, numéro 2, 2009

Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/038727ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/038727ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lebrun, J. (2009). Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines ? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 15–36.
<https://doi.org/10.7202/038727ar>

Résumé de l'article

L'article présente une analyse des démarches d'enseignement-apprentissage proposées dans trois manuels scolaires conçus en fonction du nouveau programme d'études en sciences humaines. Afin de dégager les éléments de rupture et de continuité, les résultats sont mis en relation avec les démarches d'enseignement-apprentissage véhiculées dans les manuels scolaires associés au précédent programme d'études. Les résultats montrent que le passage d'une pédagogie par objectifs à une approche par compétences a généré peu de changements. Les manuels scolaires demeurent porteurs d'un modèle expositif et transmissif, peu propice au développement, chez l'élève, d'un système d'interprétation des réalités et des dynamiques socio-spatiales.

Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines * ?



Johanne Lebrun, professeure
Université de Sherbrooke

Résumé • L'article présente une analyse des démarches d'enseignement-apprentissage proposées dans trois manuels scolaires conçus en fonction du nouveau programme d'études en sciences humaines. Afin de dégager les éléments de rupture et de continuité, les résultats sont mis en relation avec les démarches d'enseignement-apprentissage véhiculées dans les manuels scolaires associés au précédent programme d'études. Les résultats montrent que le passage d'une pédagogie par objectifs à une approche par compétences a généré peu de changements. Les manuels scolaires demeurent porteurs d'un modèle expositif et transmissif, peu propice au développement, chez l'élève, d'un système d'interprétation des réalités et des dynamiques socio-spatiales.

Mots clés • manuel scolaire, sciences humaines, enseignement primaire, démarche d'enseignement-apprentissage, approche par compétences.

1. Introduction et problématique

Le présent texte s'inscrit dans le contexte de la réforme curriculaire québécoise qui conduit à identifier de nouvelles attentes sur les plans des finalités éducatives, de

* Le présent texte s'inscrit dans le cadre des travaux de deux recherches subventionnées : 1) *Le rapport au savoir dans l'enseignement de l'univers social et de la science et technologie au primaire : construction ou transmission d'une vision du monde?* (Lebrun, J., Hasni, A., Lenoir, Y. et Kalubi, J.-C. [CRSH 2004-2007, Programme de recherche ordinaire, n° 410-2004-1826]) et 2) *Étude des dispositifs didactiques sous-jacents aux manuels scolaires approuvés pour l'enseignement de l'univers social au primaire* (Lebrun, J. [FQRSC, 2006-2009, Programme de soutien aux nouveaux chercheurs, n° 2007-NP-113946]).

l'apport des différentes matières scolaires et des pratiques enseignantes à mettre en œuvre. Dorénavant, les apprentissages disciplinaires doivent concourir au développement d'un pouvoir d'action ou d'un savoir agir qui prend forme en concomitance avec la structuration de l'identité et la construction d'une vision du monde (Ministère de l'Éducation, 2001, 2003). Cette nouvelle orientation interpelle particulièrement les enseignants des sciences humaines (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté), aujourd'hui désignés sous le vocable du domaine de l'univers social. En effet, cet enseignement doit maintenant permettre à l'élève de *construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé* (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 165). Pour ce faire, le programme d'études des 2^e et 3^e cycles du primaire vise le développement de trois compétences disciplinaires : 1) *Lire l'organisation d'une société sur son territoire*; 2) *Interpréter le changement dans une société et sur son territoire* et 3) *S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire* (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 170). Signalons que l'ordre de l'enseignement primaire au Québec est divisé en trois cycles : le premier cycle, qui comprend les deux premières années du primaire, s'adresse respectivement à des élèves de 6 et de 7 ans; le deuxième cycle (3^e et 4^e année) s'adresse à des élèves de 8 et 9 ans, alors que le troisième cycle (5^e et 6^e année) s'adresse à des élèves de 10 et 11 ans.

La logique organisationnelle du programme repose sur deux étapes. La première consiste à dégager les composantes et la dynamique fonctionnelle des sociétés étudiées. La seconde, de nature plus interprétative, renvoie à la construction d'une explication quant aux causes et aux conséquences des changements et des différences entre les sociétés, dans le temps et dans l'espace. Ainsi, cet enseignement vise dorénavant à amener l'élève à construire une grille d'interprétation des dynamiques et de la diversité des organisations socio-spatiales à partir de l'étude de certaines sociétés. Dès lors, c'est la grille de lecture et d'interprétation de l'organisation des sociétés, et non les savoirs essentiels, qui représente le point de départ et d'arrivée des apprentissages. Dans le nouveau programme de formation, le terme *savoirs essentiels* est utilisé pour désigner les contenus (ex. : climat, activités économiques) qui doivent faire l'objet d'un apprentissage et alimenter le développement des compétences.

Les savoirs essentiels associés aux sociétés ne constituent que les données brutes et descriptives qui sont à mettre en relation pour développer des concepts qui affineront la grille de lecture de l'élève. En ce sens, les sociétés à l'étude ne représentent que le *terrain d'exercice* où l'élève développe progressivement sa grille d'interprétation des réalités sociales et territoriales.

Toutefois, cette grille ne peut s'élaborer indépendamment du développement et de l'application d'une démarche à caractère scientifique qui vient asseoir cette construction sur une base rationnelle et réflexive. Le nouveau programme est d'ailleurs explicite à ce sujet. On y mentionne que, pour développer les compétences prescrites, l'élève doit suivre une démarche que l'on désigne sous le vocable

de *démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire* (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 186). Cette démarche comporte les grandes composantes suivantes : *Prendre connaissance d'un problème; S'interroger, se questionner; Planifier une recherche; Cueillir et traiter l'information; Organiser l'information et communiquer les résultats de sa recherche* (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 170). Cette démarche rejoint les approches, comme la *Questioning approach* (Zarnonowski, 2003), la *Disciplined inquiry* (Fertig, 2005) ou les *Inquiry-oriented approaches* (Cuban, 1991), préconisées par maints auteurs pour le développement de la capacité à interpréter le passé. Par exemple, Fertig (2005) identifie cinq étapes en lien avec la *disciplined inquiry*: 1) *Élaborer des questions de recherche pertinentes et significatives pour interroger le passé*; 2) *repérer les sources d'information pertinentes pour répondre aux questions soulevées*; 3) *sélectionner, organiser et interpréter les informations provenant de sources variées*; 4) *dégager des conclusions sur la base des informations recueillies*; et 5) *exprimer les interprétations dans un récit historique* [p. 4, traduction libre].

Par ailleurs, le développement de la grille d'interprétation de l'élève ne peut s'inscrire en dehors du développement de certaines compétences transversales, d'ordre intellectuel, notamment celles liées au développement de la pensée critique ou à des opérations cognitives complexes comme l'identification des éléments pertinents d'une situation-problème, la sélection d'informations ou de stratégies pertinentes, la formulation adéquate d'une question et de ses enjeux, etc.

Comment les manuels scolaires ont-ils actualisé cette perspective disciplinaire qui invite à rompre avec le modèle de transmission des connaissances? Les appels au constructivisme et à une centration sur le développement d'un savoir-agir contenus dans le nouveau curriculum du primaire sont-ils suffisants pour briser la primauté traditionnellement accordée, dans cette discipline scolaire, à la transmission d'un *corpus* de savoirs sur la société d'appartenance de l'élève, comme le révèlent les résultats des analyses des manuels associés au programme d'études précédent (Lebrun, 2001, 2002; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001)? Cette question s'avère cruciale au regard de l'importance occupée par les manuels scolaires dans l'enseignement des sciences humaines.

L'impact des manuels scolaires sur les pratiques enseignantes en sciences humaines est amplifié par un certain nombre de facteurs. L'enquête d'Archambault (1995, p. 89-90) révèle que les nouveaux enseignants se sentent peu compétents face à l'enseignement de cette discipline. À ce facteur susceptible d'influer sur l'*autorité* du manuel s'ajoute le statut de matière secondaire attribué aux sciences humaines. Venant loin derrière l'enseignement du français et des mathématiques dans les priorités des enseignants, comme le montrent plusieurs recherches (Larose et Lenoir, 1998; Lenoir, Hasni, Lebrun, Larose, Maubant, Lisée, Oliveira et Routhier, 2007; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000), les sciences humaines sont moins susceptibles de faire l'objet d'une planification élaborée. L'utilisation du manuel peut donc s'avérer une alternative intéressante. À ce sujet d'ailleurs, les résultats

d'une analyse de 202 planifications d'activités d'enseignement-apprentissage en sciences humaines, réalisées par les futurs enseignants du primaire de l'université de Sherbrooke (Lebrun, 2001), révèlent une utilisation systématique des manuels scolaires au troisième cycle du primaire, ainsi qu'une influence prépondérante des propositions des manuels sur le contenu et la conduite des séquences d'apprentissage proposées aux élèves. Zhao et Hoge (2005) font le même constat pour l'enseignement des *social studies* aux États-Unis. Plus qu'un simple outil éducatif, le manuel scolaire se substitue au programme d'études, comme le révèlent maintes recherches (Boostrom, 2001 ; Lebrun, 2006 ; Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy, Spallanzani et Pearson, 2001).

Le présent article comporte quatre parties. La première est consacrée à la description sommaire du cadre conceptuel qui préside à l'analyse des démarches d'enseignement-apprentissage véhiculées par les manuels scolaires. Les procédures méthodologiques et la grille d'analyse sont décrites dans la deuxième partie. La troisième partie présente les résultats de l'analyse de trois nouveaux manuels scolaires. Enfin, ces derniers font l'objet d'une discussion dans la partie subséquente.

2. Contexte théorique

Le cadre conceptuel qui préside à l'analyse de la démarche d'enseignement-apprentissage proposée par les manuels scolaires repose sur la typologie des modèles d'intervention éducative (MIE). Certains travaux, s'appuyant sur un cadre d'analyse général qui reprend les écrits de Not (1979, 1987), montrent que les enseignants et les manuels scolaires peuvent structurer leurs situations d'enseignement-apprentissage selon l'un ou l'autre des quatre grands modèles d'intervention éducative (Lebrun, 2001, 2002 ; Lenoir, 1991 ; Lenoir, Rey, Roy et Lebrun, 2001 ; Spallanzani et collab., 2001). Ces modèles dénotent différentes façons de voir les finalités du processus éducatif (*transformer* l'élève par la transmission d'une réalité préexistante ou aider l'élève à se *transformer* par une construction de la réalité) et différentes modalités d'opérationnalisation (prépondérance d'un agent transmetteur extérieur, action qui relève du sujet qui apprend, interaction dynamique entre apprenant, savoir et enseignant, etc.). Chacun de ces modèles d'intervention éducative s'actualise dans des démarches d'enseignement-apprentissage qui servent à spécifier les mesures de soutien et de guidance de l'enseignant, les contours de l'itinéraire que l'élève devra suivre pour accéder au savoir, et le statut de ce savoir.

2.1 Le modèle d'hétérostructuration traditionnelle (MIE 1)

Le modèle d'hétérostructuration traditionnelle (MIE 1) repose sur une intervention de type transmission-réception. Appliqué à l'enseignement des sciences humaines, ce modèle conduit à privilégier une transmission frontale des dynamiques socio-spatiales. Les changements, les différences ou les ressemblances entre les diverses sociétés, qui devraient résulter d'une interprétation de la part de l'élève,

sont considérés comme des savoirs essentiels à acquérir. Le manuel scolaire participe étroitement au processus de transmission en soumettant à l'élève, par exemple, un ensemble de questions dont les réponses se trouvent dans les textes. L'apprentissage se limite alors au repérage des réponses. Dans ce contexte, la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire devient inutile.

2.2 Le modèle d'autostructuration cognitive (MIE 2)

À l'opposé du modèle précédent, le modèle d'autostructuration cognitive (MIE 2) sous-tend une intervention centrée sur l'investigation spontanée des élèves en fonction de leurs intérêts et de leurs visées. L'élève pourra ainsi étudier les aspects sociaux, politiques, etc., qui l'intéressent prioritairement, et dégager les interprétations socio-spatiales qu'il juge les plus pertinentes, sans que celles-ci reposent sur une base rationnelle et réflexive et sans qu'elles fassent nécessairement l'objet d'une régulation de la part de l'enseignant. Un tel modèle s'accommode mal du cheminement balisé du manuel scolaire. En ce sens, ce type d'intervention éducative s'accompagne généralement du rejet du manuel scolaire considéré comme un outil peu propice à la prise en compte des intérêts des élèves.

2.3 Le modèle d'hétérostructuration cognitive néomodern (MIE 3)

Quant au modèle d'hétérostructuration cognitive néomodern (MIE 3), il pose, d'une part, l'existence d'une relation entre l'apprenant et le savoir et, d'autre part, la nécessité d'aménager le savoir au préalable de manière à le rendre plus accessible à l'élève. Si la démarche d'enseignement-apprentissage demeure axée sur une structuration hétéronome, la reconnaissance d'une relation entre l'apprenant et le savoir conduit à mettre de l'avant une phase d'investigation contrôlée. Le manuel scolaire amène donc l'élève à s'interroger et à exprimer ses perceptions initiales par rapport à la thématique à l'étude, même si la planification, la collecte et l'analyse des données restent prédéterminées par le manuel. Dans ce cas-ci, le processus d'interprétation du changement et de la diversité des sociétés sera réduit à une opération de comparaison largement mécanique à partir, par exemple, de tableaux synthèses préstructurés que le manuel scolaire met à la disposition de l'élève qui les complètera au fil de la lecture des textes de ce manuel.

2.4 Le modèle d'interstructuration cognitive (MIE 4)

Le modèle d'interstructuration cognitive (MIE 4) est centré sur l'interaction sujet-objet-enseignant. La démarche d'enseignement-apprentissage comporte une phase d'investigation spontanée, une phase d'investigation contrôlée et une phase de structuration régulée. L'investigation spontanée vise, au moyen d'une situation-problème ancrée dans la réalité individuelle ou sociale de l'enfant, à enclencher un questionnement qui permet d'explorer et d'exprimer ses perceptions initiales. Cette première investigation conduit à la formulation de questions de recherche.

Il s'ensuit une phase d'investigation structurée, au sein de laquelle l'enfant, soutenu, guidé et encadré par l'enseignant, élabore un plan de recherche qui inclut l'identification des informations à obtenir, l'élaboration de l'outil de collecte et la collecte des données. À la phase subséquente, celle de la structuration régulée, les données recueillies font l'objet d'une organisation, d'une classification, d'une mise en relation et d'une production synthèse, de manière à permettre la (re)structuration du système d'interprétation du réel. Cette nouvelle compréhension du monde est finalement objectivée au regard des perceptions initiales exprimées en début de séquence et au regard de la démarche utilisée. Dans ce modèle, le manuel scolaire contient essentiellement des propositions de guidance d'ordre méthodologique, de manière à soutenir l'élève dans son application des phases de la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire. Les auteurs présentent, par exemple, des questions en lien avec la thématique étudiée, pour inciter l'élève à réfléchir et à identifier les paramètres importants du problème.

Bien que l'utilisation des manuels scolaires soit modulée par la pratique d'enseignement, il n'en demeure pas moins que ceux-ci présentent des modes d'emploi susceptibles d'influer sur cette pratique. Faute d'aborder les pratiques réelles d'enseignants utilisant des manuels scolaires, la présente analyse permet de jeter les bases de cette étude en identifiant de manière théorique les propositions de médiation sous-tendues par les manuels. En effet, pour être en mesure d'identifier ce qui relève d'un usage personnalisé de la part des enseignants, il faut, au préalable, dégager les propositions pédagogicodidactiques véhiculées par les manuels. Mentionnons que le terme pédagogicodidactique renvoie à la *fonction didactique de structuration et de gestion des contenus* et à la *fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle et l'organisation des apprentissages* (Altet, 1997, p. 11-12).

3. Méthodologie

Au moment où l'analyse a été réalisée, seulement trois ensembles didactiques disciplinaires étaient approuvés pour l'enseignement des sciences humaines au 3^e cycle du primaire. Au Québec, les manuels scolaires font l'objet d'une évaluation en vue de leur approbation. Seuls les manuels scolaires ayant obtenu le sceau d'approbation ministériel peuvent être utilisés en classe. L'analyse a porté sur les trois ensembles didactiques. Le corpus d'analyse englobe le guide du maître, le manuel de l'élève et les documents reproductibles en lien avec les activités analysées.

La présence de cet élément peut *a priori* sembler superflue, mais c'est généralement dans ces documents reproductibles, qui servent notamment d'outil de planification, de collecte et d'organisation des données, que se trouvent les tableaux, les questions ou les consignes que les élèves doivent suivre. En ce sens, leur analyse s'avère nécessaire.

L'échantillon analysé comporte deux modules, *Escales* ou *Dossier*, qui occupent 25 % de l'ensemble didactique. Cette proportion s'avère suffisante, compte tenu de la structuration relativement uniforme des activités d'enseignement-apprentissage proposées par les manuels scolaires. Les modules ont été sélectionnés de manière à couvrir au moins deux compétences disciplinaires. Les parties analysées dans chaque ensemble didactique correspondent au déroulement des trois temps pédagogiques (préparation, réalisation, intégration et réinvestissement) comme le requièrent les critères d'évaluation et d'approbation ministériels. Ces trois temps couvrent le déroulement complet d'une démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire (réparties sur 3 à 4 unités d'enseignement-apprentissage, selon les manuels). Deux exemples de déroulement de la démarche d'enseignement-apprentissage ont ainsi été analysés pour chacun des ensembles didactiques.

Tableau 1
Description du corpus d'analyse

Titre	Auteurs	Éditeur	Année de production	Niveau scolaire	Parties analysées
<i>En temps et lieux</i>	Leblanc, G., Sarrasin, L. et Robitaille, J.	Chenelière Éducation	2003	3 ^e cycle	Module 1 : <i>La société canadienne vers 1820</i> Module 7 : <i>Les Micmacs et les Inuits</i>
<i>Sur la piste</i>	Bernier, B., Davignon, M.-F. et Saint-Martin, J.	ERPI	2003	3 ^e cycle	Dossier 1 : <i>Vivre au Québec vers 1980</i> Dossier 2 : <i>Au fil du temps</i>
<i>Voyages</i>	Gaëtan, J., Martel, V. et Lacoste, E.	CEC	2004	3 ^e cycle	Escale 1 : <i>La Nouvelle-France devient anglaise</i> Escale 3 : <i>L'Afrique du Sud vers 1980</i>

La collecte de données s'est effectuée par l'entremise d'une grille d'analyse. Nous avons sélectionné toutes les propositions en lien avec le déroulement de la démarche d'enseignement-apprentissage dans les activités. La plupart des unités de sens proviennent des guides d'enseignement, mais lorsque certaines suggestions de guidance renvoient à des questions ou tâches présentées dans le manuel de l'élève ou dans les fiches (ex. : *Animer une discussion à partir des questions du manuel*), les questions du manuel sont sélectionnées et ajoutées à la suggestion de guidance afin d'en cerner plus précisément la nature.

L'objectif de l'analyse est double :

- 1) dégager la correspondance entre la démarche d'enseignement-apprentissage préconisée par le programme de formation (Gouvernement du Québec, 2001) et celle proposée par les ensembles didactiques et

2) *caractériser la structuration des démarches d'enseignement-apprentissage proposées par les ensembles didactiques.*

Pour ce faire, nous avons élaboré un système catégoriel. Il englobe, d'une part, les étapes ou les tâches associées à la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire comme elle est décrite dans le programme d'études (Ministère de l'Éducation, 2001) et, d'autre part, des catégories qui ont émergé à la suite de la pré-analyse du corpus. Ces catégories émergentes permettent de relever les ajouts des concepteurs à la structuration de base de la démarche préconisée par le programme de formation (Ministère de l'Éducation, 2001). En outre, afin de pouvoir aller au-delà d'un simple constat de présence ou d'absence de certains éléments, par la suite, nous avons soumis les énoncés à une deuxième catégorisation dans le but d'examiner si les étapes présentes étaient déterminées principalement par l'enseignant, par l'élève (avec l'aide de l'enseignant ou du manuel) ou par le manuel. La double catégorisation a été validée par un accord interjuge établi entre deux juges externes qui connaissaient bien l'analyse des démarches d'enseignement-apprentissage proposées par les manuels scolaires. L'accord interjuge a porté sur la totalité des unités de sens. La grille d'analyse est présentée aux tableaux 2a, 2b et 2c. Elle comporte, à l'occasion, des précisions sur la signification des catégories ainsi que des exemples d'unités de sens

Tableau 2a

Grille d'analyse des catégories en lien avec les étapes de la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire, identifiées par le programme de formation

-
1. Définir le problème : sollicitation en lien avec l'identification et avec la circonscription des dimensions ou paramètres du problème à résoudre. Ex. : *J'écris dans mes mots ce que je comprends de la situation problème. Quels sont les mots que je trouve importants ou difficiles ?*
 2. Faire appel à ses connaissances antérieures : sollicitation en lien avec l'activation ou la mobilisation des notions vues antérieurement. Ex. : *Invitez les élèves à observer la carte et l'illustration afin de faire un retour sur la société de la Nouvelle-France vers 1745.*
 3. Envisager des stratégies qui conduiraient à la solution : sollicitation en lien avec l'identification de procédures, de moyens ou d'opérations à mettre en œuvre pour résoudre le problème ou réaliser l'activité suggérée. Ex. : *Quelles sont les questions et les éléments qui peuvent m'aider à trouver l'information pour résoudre le problème ?*
 4. Énoncer spontanément des questions : sollicitation en lien avec l'expression des interrogations des élèves sur les sociétés à l'étude ou le problème soulevé. Ex. : *L'élève note ce qu'il aimerait découvrir sur le sujet [...]. Il remplit sa fiche au fur et à mesure que de nouvelles questions surgissent.*
 5. Organiser ses questions en catégories : sollicitation en lien avec un regroupement thématique des interrogations des élèves. Ex. : *Invitez les élèves à regrouper les questions identifiées selon des grands thèmes (économie, environnement naturel, etc.).*
 6. Sélectionner les questions utiles : sollicitation en lien avec l'identification, parmi les questions soulevées, de celles qui seront retenues pour la recherche. Ex. : *Invitez les élèves à sélectionner parmi l'ensemble des questions identifiées, celles qui sont les plus pertinentes pour solutionner le problème.*
 7. Établir un plan de recherche : sollicitation en lien avec la planification de la recherche. Ex. : *Leur distribuer la fiche Projet 1.1. Informer les élèves que cette fiche leur permettra de planifier l'étape de collecte, d'organisation et de communication de leurs renseignements.*

8. Repérer des sources d'information : sollicitation en lien avec l'identification de documents pertinents pour la cueillette des données. Ex. : *Allez-vous trouver de nouvelles informations à partir de reportages télévisés, radiophoniques, d'articles de journaux ?*
9. Choisir ou élaborer des outils de collecte de données : sollicitation en lien avec l'élaboration d'un outil de collecte de données ou la sélection d'un outil de collecte approprié parmi ceux présentés. Ex. : *Au choix, distribuer l'outil de collecte de données fourni, soit la fiche 1.3, en prenant soin d'expliquer le contenu ou proposer aux élèves de construire leur propre outil de collecte en précisant les directives.*
10. Collecter les données : sollicitation en lien avec les opérations de sélection des informations pertinentes à l'aide des outils de collecte. Ex. : *Cherche l'information qui porte sur les deux aspects que tu as choisis. Consigne l'information sur ton outil de collecte de données.*
11. Classer les données en catégories : sollicitation en lien avec les opérations de compilation et d'organisation des données. Ex. : *Suggérez aux élèves d'utiliser les fiches pour classer les informations qu'ils vont découvrir.*
12. Distinguer les faits des opinions : sollicitation en lien avec la distinction faits / opinions parmi les données recueillies ou le travail réalisé. Ex. : *Les arguments sont-ils appuyés par des faits concrets ?*
13. Critiquer les données : sollicitation en lien avec l'interrogation et la mise à distance de la pertinence et de la valeur des données recueillies. Ex. : *Vérifiez si vos informations sont suffisantes pour passer à l'étape suivante.*
14. Distinguer les documents pertinents des documents non pertinents : sollicitation en lien avec la sélection sur la base de critères spécifiques des sources d'informations pertinentes.
15. Comparer les données : sollicitation en lien avec l'interprétation et la mise en relation des données. Ex. : *L'élève dégage les ressemblances et les différences entre les Micmacs et les Inuits. Inspirez-vous des questions suivantes : « En quoi les fêtes et les cérémonies sont-elles différentes ? Que font ces sociétés pour conserver leur langue ? »*
16. Choisir un moyen pour transmettre l'information : sollicitation en lien avec l'identification ou la sélection des modalités formelles de présentation des données. Ex. : *Notez quelle forme prendra votre présentation.*
17. Concevoir un plan : sollicitation en lien avec la planification de la présentation des données. Ex. : *L'élève fait un plan qui l'aidera à exprimer son point de vue lors du débat. [...] L'utilisation de la fiche « Notre projet feuille de route » va les aider à élaborer ce plan.*
18. Sélectionner l'essentiel dans l'information : sollicitation en lien avec le choix ou la synthèse des éléments à présenter. Ex. : *Proposer aux élèves d'encadrer, d'entourer ou de surligner l'information pertinente à la réalisation de l'émission d'information.*
19. Arranger les données en construisant des tableaux, des listes, des graphiques ou en produisant un texte. Ex. : *Pour organiser l'information, vous pouvez construire une ligne du temps.*
20. S'appuyer sur des documents : sollicitation avec la présentation de données provenant de documents.
21. Indiquer ses sources. Ex. : *Noubliez pas d'inscrire la source de vos informations.*
22. Choisir les mots appropriés : sollicitation en lien avec l'utilisation d'un vocabulaire géographique, historique, etc., approprié.
23. Présenter une production : sollicitation en lien avec la présentation synthèse des résultats de sa recherche. Ex. : *Affichez l'album de votre équipe dans la classe et prenez connaissance des albums des autres équipes.*
24. Utiliser différents supports : sollicitation en lien avec l'utilisation d'un ou de plusieurs supports matériels pour la présentation de ses résultats (ex. : présentation PowerPoint).

* Les énoncés en italique renvoient à des unités de sens tirées des ensembles didactiques, alors que les autres ont été élaborés par la chercheuse à titre illustratif.

Tableau 2b

Grille d'analyse des catégories émergentes

- Lecture dirigée : sollicitation ou question en lien avec la lecture de textes, de graphiques, de cartes, de photographies, etc., afin de dégager des informations spécifiques. Ex. : *Observe la carte A à la page 6. Combien y a-t-il de provinces et de territoires ?*
 - Débat-discussion : sollicitation en lien avec l'échange de points de vue ou la confrontation d'opinions. Ex. : *Imagine que tu es un enfant noir né à Soweto et qui vit en Afrique du Sud vers 1980. Imagine quelle serait ta vie. Compare ce mode de vie au tien. Exprime ton opinion. Partage tes idées avec tes camarades.*
 - Objectivation : sollicitation en lien avec la réflexion par rapport aux apprentissages réalisés (en termes de contenu ou de stratégie). Ex. : *Qu'avez-vous appris dans ce dossier ? Qu'est-ce qui vous semble le plus important à retenir ? Qu'est-ce qui vous a paru le plus difficile à comprendre ? Quelles stratégies avez-vous utilisées pour trouver des renseignements supplémentaires ?*
 - Vérification des acquis : sollicitation en lien avec la vérification de l'acquisition des connaissances ou la compréhension des élèves au regard des notions étudiées. Ex. : *Leur remettre la fiche 3.2 (Vérifie tes connaissances) et leur demander de la remplir individuellement ou en équipe de deux. Vérifier collectivement les réponses.*
 - Précision sur le contenu : information supplémentaire ou spécification sur des éléments de contenu. Ex. : *Expliquez aux élèves que le mot « Canada » vient du mot...*
 - Questionnement : sollicitation ou question en lien avec le contenu mais sans le support de document. Ex. : *Lesquels de tes ancêtres vivaient autour de 1905 ? Tes parents ? Tes grands-parents ? Tes arrière-grands-parents ?*
-

Tableau 2c

Grille d'analyse des catégories en lien avec la responsabilité dans l'identification ou la réalisation des étapes de la démarche

- Étape prédéterminée par le manuel scolaire : toute suggestion de tâche ou d'activité dont le contenu ou les procédures sont spécifiés par le manuel. Ex. : *L'élève lit le paragraphe d'introduction et repère la situation problème : « Ces changements ont-ils amené les habitants à participer aux décisions ? »*
 - Étape déterminée ou principalement sous la responsabilité de l'enseignant : toute suggestion de tâche ou d'activité dont le contenu ou les procédures sont laissés à la discrétion de l'enseignant. Ex. : *Décider si le projet se fera individuellement ou en équipes de deux, trois ou quatre élèves.*
 - Étape déterminée ou principalement sous la responsabilité de l'élève : toute suggestion de tâche ou d'activité dont le contenu ou les procédures sont laissés à la discrétion des élèves (ce qui n'exclut pas l'encadrement de l'enseignant). Ex. : *Discutez du rôle de chacun des membres lors de la présentation.*
-

Il importe de rappeler que la présente analyse est centrée sur les interactions entre l'enseignant, les élèves et les savoirs disciplinaires. En ce sens, elle ne couvre qu'une partie des propositions suggérées dans les manuels scolaires : elle exclut, par exemple, les préparatifs matériels suggérés et les propositions d'organisation physique de la classe.

4. Résultats

Les résultats obtenus pour chacun des ensembles didactiques (Tableaux 3, 4 et 5) sont présentés en fonction des trois temps de la démarche pédagogique : 1) la phase de *préparation*, 2) celle de *réalisation* et 3) celle d'*intégration et de réinvestissement*. Le respect de ce découpage permet de mieux circonscrire la structuration de cha-

Tableau 3
Résultats de la catégorisation des unités de sens pour le manuel *En temps et lieux*

Catégories	Manuel scolaire	Enseignant	Élève
Phase de préparation			
• Définir le problème	5		1
• Faire appel à ses connaissances antérieures	2		3
• Envisager des stratégies de recherche			2
• Énoncer spontanément des questions			3
• Établir un plan de recherche	4		
• Lecture dirigée	35		
• Précision sur le contenu	4		
• Questionnement			4
• Collecter des données	3		
• Autre	1		
Phase de réalisation			
• Collecter les données	11		3
• Classer les données en catégories	8		
• Critiquer les données			2
• Comparer les données	1		
• Choisir un moyen pour transmettre l'information			1
• Concevoir un plan	1		1
• Sélectionner l'essentiel dans l'information	1		
• Arranger les données	1		
• Indiquer ses sources	1		
• Lecture dirigée	90		
• Précision sur le contenu	4		
• Questionnement	2		2
• Autre	5		
Phase d'intégration et de réinvestissement			
• Lecture dirigée	1		
• Autre	1*		

*Répondre à des questions prédéterminées à l'aide des documents du module.

cune des phases et, par là, le cheminement proposé aux élèves. Afin d'alléger la présentation des résultats, seules les catégories ayant obtenu au moins une récurrence ont été inscrites dans les tableaux.

Les résultats du tableau 3 montrent, d'une part, que plusieurs étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage sont escamotées (étapes 5, 6, 8, 9, 12, 14, 20, 22, 23 et 24 ; les nombres renvoient aux numéros des étapes présentées dans les tableaux 2a, 2b et 2c) et, d'autre part, que les étapes présentes sont, dans la majorité des cas, prédéterminées par le manuel.

Par ailleurs, les ajouts des auteurs à la structuration de la démarche concernent essentiellement des lectures orientées par des questions prédéterminées par le manuel, ainsi que par des précisions sur le contenu, également prédéterminées par le manuel. Le cheminement des élèves peut se résumer ainsi. Lors de la phase de préparation, ceux-ci sont d'abord informés du thème et de la tâche à réaliser, puis

invités à exprimer leurs interrogations à propos de ce thème. À la phase de réalisation, ils sont lancés dans une recherche d'informations qui consiste à lire le manuel afin de trouver les réponses aux questions contenues dans les fiches de collecte de données. Chemin faisant, ils sont très régulièrement amenés à observer des illustrations ou à répondre à des questions en lien avec une lecture spécifique ou avec une carte. La phase dite d'*intégration* et de *réinvestissement* consiste à répondre à des questions prédéterminées. La marge de manœuvre de l'élève se situe principalement au niveau de l'expression de ses connaissances antérieures (ex. : *Qu'est ce que je connais du sujet?*), de ses interrogations sur la thématique à l'étude (ex. : *L'élève note ce qu'il aimerait découvrir*) et de l'identification de stratégies pertinentes pour la résolution du problème. Toutefois, ces éléments sont peu exploités par la suite, puisque le plan de recherche et la collecte de données sont

Tableau 4

Résultats de la catégorisation des unités de sens pour le manuel *Voyages*

Catégories	Manuel scolaire	Enseignant	Élève
Phase de préparation			
• Envisager des stratégies de recherche	2		
• Établir un plan de recherche	4	1	
• Repérer des sources d'informations	1		1
• Lecture dirigée	14		
• Autre	1		
Phase de réalisation			
• Collecter les données	8		
• Arranger les données	1		
• Vérification des acquis	9		
• Lecture dirigée	41		5
• Précision sur le contenu	19		
• Débat-discussion	5		
• Faire appel aux connaissances antérieures	1		
• Objectivation	5		
• Autre	5		
Phase d'intégration et de réinvestissement			
• Présenter une production			1
• Discussion-débat	1		

prédéterminés par le manuel. Enfin, on remarque que, selon la formulation des énoncés, la responsabilité de l'enseignant consiste essentiellement à faire exécuter les propositions du manuel.

Les résultats du tableau 4 illustrent que cet ensemble didactique laisse dans l'ombre un nombre encore plus important d'étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage préconisée par le programme de formation (étapes 1, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22 et 24) et que celles qui sont présentes restent très largement prédéterminées par le manuel scolaire. Les ajouts à la structuration de la démarche sont cependant plus variés que dans l'ensemble didactique

précédent. Outre les lectures dirigées et les précisions sur le contenu dictées par le manuel, on retrouve des propositions de débat-discussion, de l'objectivation et de la vérification des acquis. La structuration d'ensemble de la démarche demeure toutefois semblable à celle de l'ensemble didactique précédent. La démarche s'amorce par une lecture dirigée de photographies sur lesquelles s'appuient les élèves pour émettre ce que les auteurs désignent comme des hypothèses. Par la suite, les élèves prennent connaissance du plan de recherche suggéré par le manuel. La collecte qui s'ensuit s'effectue selon les paramètres déterminés dans les fiches du manuel. À la différence de l'ensemble didactique précédent, les élèves sont

Tableau 5

Résultats de la catégorisation des unités de sens pour le manuel *Sur la piste*

Catégories	Manuel scolaire	Enseignant	Élève
Phase de préparation			
• Définir le problème	4	2	
• Faire appel à ses connaissances antérieures		2	
• Envisager des stratégies de recherche	3		
• Établir un plan de recherche	4		
• Lecture dirigée	7		
• Précision sur le contenu	4		
• Choisir ou construire un outil de collecte		3	
• Choisir un moyen pour transmettre l'information	2		
• Autre	4*		
Phase de réalisation			
• Collecter les données	2		
• Classer les données en catégories	1		
• Concevoir un plan	2		
• Sélectionner l'essentiel dans l'information		1	1
• Autre	4		
Phase d'intégration et de réinvestissement			
• Présenter une production			2
• Vérification des acquis	2		
• Objectivation	2		
• Discussion-débat	1		
• Autre		2	

invités par la suite à prendre position sur des questions soulevées par le manuel et à débattre de leur position. Ces débats surviennent tantôt à la phase de réalisation tantôt lors de la phase d'intégration.

Le troisième ensemble didactique (Tableau 5) présente sensiblement les mêmes caractéristiques. Plusieurs étapes de la démarche sont escamotées (étapes 4, 5, 6, 8, 12, 14, 13, 15, 19, 20, 21 et 22) alors que le manuel prédétermine la plupart des tâches. Toutefois, cet ensemble didactique laisse davantage de latitude à l'enseignant dans la conduite des activités. Par ailleurs, la phase d'intégration et de réinvestissement apparaît plus consistante, dans la mesure où les élèves sont invités à

présenter une production afin de communiquer les résultats de leur recherche, à prendre part à une discussion et à objectiver leurs apprentissages. Lors de cette phase, on suggère également de vérifier les acquis. Dans la collection précédente, ces éléments se situaient plutôt dans la phase de réalisation, alors qu'ils sont ici utilisés pour faciliter l'intégration des apprentissages.

Ainsi, d'une manière générale, malgré quelques spécificités, les résultats révèlent, d'une part, une correspondance partielle entre la démarche suggérée par les manuels scolaires et la démarche préconisée dans le programme de formation et, d'autre part, une démarche largement prédéterminée et balisée par le manuel scolaire. Les étapes les plus fréquemment escamotées sont en lien avec l'identification des questions de recherche lors de la phase de préparation (étapes 4, 5 et 6), avec l'analyse critique des données et des sources (étapes 12, 13 et 14) au moment de la phase de réalisation, et avec les paramètres d'élaboration de la production synthèse lors de la phase d'intégration et de réinvestissement. Enfin, les étapes en lien avec la problématisation, la planification et la réalisation de la recherche sont présentes mais relèvent du manuel.

5. Discussion

À l'instar des manuels scolaires associés au précédent programme d'études, il appert que la configuration de la démarche d'enseignement-apprentissage qui se dégage des trois ensembles didactiques analysés renvoie, si elle est appliquée comme telle dans la classe, au modèle d'hétérostructuration néo-moderne (MIE 3). Les élèves sont plongés dans l'action, mais à partir d'un pseudo-problème et d'un plan de recherche déjà largement prédéterminé. Leur participation s'exerce en grande partie en marge du savoir. C'est davantage au niveau de la mise en forme externe du savoir qu'ils interviennent. Ainsi, le manuel se substitue en grande partie au travail cognitif de l'élève en lui fournissant les interrogations, les tableaux de compilation ou les schémas organisateurs ainsi que les réponses. La démarche d'enseignement-apprentissage devient un outil de téléguidage des élèves vers la découverte ou la reconstruction du savoir. L'absence d'une phase de construction du problème contribue à ancrer les activités d'enseignement-apprentissage dans une perspective de transmission des connaissances. Or, comme le souligne Fabre (1999, p. 180-181) :

La détermination du problème s'avère capitale pour l'apprentissage. C'est la constitution des différentes séries qui marque une appréhension correcte de la situation. [...] Une fois les séries dûment formées, il n'est besoin que de renseigner les différents paramètres de la situation en recourant aux informations et aux formules. La correction de la solution dépend donc étroitement de celle des données et des conditions déterminées.

Cette configuration présente des similitudes étroites avec la démarche d'enseignement-apprentissage dégagee lors de l'analyse des manuels précédents (Lebrun, 2002) qui révèle que ceux-ci accordaient fort peu de place aux finalités intellectuelles et critiques, et qu'ils situaient cet enseignement sous l'égide de la transmis-

sion d'une vision du monde. Rappelons que le corpus d'analyse était composé de tous les ensembles didactiques approuvés pour l'enseignement des sciences humaines au troisième cycle du primaire incluant le guide du maître, le manuel de l'élève et les documents reproductibles : *Vision Québec* (Picard et Aubé, 1995) ; *Québec, Terre d'accueil* (Gravel, Lepire et Robillard, 1995) ; *Mémo Mag 5* (Larose, Le Petitcorps, Jutras et Bissonnette, 1994) ; *Mémo Mag 6* (Larose, Le Petitcorps, Jutras et Bissonnette, 1996).

Plus précisément, les ensembles didactiques analysés mettaient de l'avant une démarche d'enseignement-apprentissage qui s'ancrait d'abord aux perceptions initiales des élèves par rapport à un questionnement dirigé et relativement fermé, pour poursuivre avec une recherche d'informations prédéterminées par le manuel et qui permettait à l'élève d'acquérir le corpus de savoirs prescrits par le programme d'études. Les résultats de la présente analyse rejoignent également ceux obtenus par Hasni et Roy (2006) lors d'une étude de la démarche d'enseignement-apprentissage véhiculée dans les manuels scolaires conçus en fonction du nouveau programme de sciences et de technologies au primaire. Ces chercheurs constatent que, dans toutes les activités analysées, les problèmes, les questions et les protocoles expérimentaux sont dictés par le manuel.

Ces résultats reflètent-ils la difficulté structurelle des auteurs de manuels à s'inscrire dans une intervention éducative de type constructiviste, soulevée par maints auteurs (Borne, 1998 ; Clerc, 2001 ; Hasni et Roy, 2006 ; Lebrun 2001, 2002 ; 2006 ; Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004 ; Lenoir, 2006 ; Lenoir, Rey, Roy et Lebrun, 2001 ; Ratté, Larose et Lenoir, 2006 ; Rey, 2001 ; Roy et Lenoir, 2006 ; Spallanzani et collab., 2001 ; Vargas, 2006) ? Probablement, mais encore faut-il chercher à circonscrire les paramètres externes sous-jacents à cette difficulté. En effet, il faut se garder de jeter trop rapidement la pierre aux concepteurs de manuels scolaires. Comme le rappelle Bendjebbar (2005, p. 298), les manuels scolaires ne naissent pas de la libre imagination des auteurs : *Ce n'est jamais l'individu qu'il faut juger, mais le système, la structure, la formation sociale qui font éclore un manuel.*

Au Québec, les manuels scolaires font l'objet d'une évaluation et d'une approbation ministérielles, qui devraient garantir leur adéquation aux fondements endossés par le curriculum. Or, Lebrun, Lenoir et Desjardins (2004), à la suite d'une analyse des critères d'évaluation des nouveaux manuels scolaires, en viennent à la conclusion qu'en dépit des modifications effectuées, le ministère a reconduit la même logique évaluative que celle utilisée pour les anciens manuels scolaires, celle d'un processus centré sur l'évaluation de la présence de certains éléments tels le questionnement, la coopération, etc., sans égard à la pertinence, à l'apport et à la cohérence de ces éléments par rapport aux savoirs à enseigner. Il en résulte une dissociation entre le savoir et les modalités de sa production, qui n'est guère congruente avec le développement des compétences disciplinaires.

En fait, il se peut que la dissociation entre le savoir et les modalités de sa production trouve son origine dans la compréhension du concept de compétence,

dont les fondements demeurent mal circonscrits. À ce sujet, il importe de préciser qu'il ne saurait être ici question de revenir sur l'historique du développement de la notion de compétence et de sa migration dans le monde scolaire québécois. Ces aspects ont déjà fait l'objet de nombreux travaux dont ceux de Boutin et Julien (2000), Dolz et Ollagier (2000), Jonnaert (2002), Jonnaert et M'Batika (2004), Lenoir, Larose et Lessard (2005), Lenoir et collab. (1999) et Rey (1998).

Comme le remarquent Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2004) et Jonnaert (2006), la conceptualisation même de la notion de *compétence* ainsi que les moyens de son opérationnalisation et de son évaluation restent, dans le cadre des nouveaux programmes de formation au Québec, un point nébuleux. Il s'agit, selon Caillot (1994), d'un concept non stabilisé, qui n'a pas fait l'objet d'une analyse systématique approfondie avant d'être introduit dans les programmes de formation à l'école primaire et secondaire. La polysémie sémantique qui accompagne le concept de compétence dans la documentation scientifique (Caillot, 1994; Lenoir, Larose, Biron, Roy et Spallanzani, 1999), et qui trouve son corollaire dans les documents d'orientation et de prescription ministérielles (Jonnaert, 2002; Larose, Lenoir, Pearson et Morin, 2005; Lenoir, 2002), génère plusieurs perspectives d'articulation entre les savoirs scolaires disciplinaires et les compétences à développer. Or, selon que l'on s'inscrit dans l'un ou l'autre des modèles de compétence, comme ceux que Burchell (1995), Norris (1991) et Rey (1998) ont identifiés, les démarches d'enseignement-apprentissage varieront.

La nouvelle perspective en enseignement des sciences humaines sous-tend des apprentissages qui relèvent à la fois d'une *re*-construction des savoirs homologués et d'une construction de sens liée à l'interprétation et à l'utilisation de ces savoirs. Cette situation conduit à privilégier le développement de compétences *escientes* ou interactives, comme les ont définies Burchell (1995) et Rey (1996). La compétence *esciente* se distingue de la compétence comportementale (capacité à réaliser une tâche) et de la compétence fonctionnelle (capacité à exercer convenablement un rôle), en ce sens qu'elle renvoie à la capacité de choisir, de mobiliser, de combiner et de modifier des ressources pour répondre à une situation totalement ou partiellement inédite. Or, maints travaux d'analyse de la documentation ministérielle (Larose, Lenoir, Pearson et Morin, 2005; Lenoir, 2006; Lenoir et collab., 1999), laissent entrevoir une conception du concept de compétence renvoyant à la dimension procédurale en lien avec la compétence fonctionnelle. Dans ce contexte, la notion de compétence finit éventuellement par se substituer à celle d'objectif, comme le souligne Ropé (1994). Ainsi, en l'absence de fondements épistémologiques et pédagogicodidactiques clairement exposés, la réforme éducative en cours et les manuels scolaires qui l'accompagnent risquent fort de véhiculer une nouvelle terminologie pour désigner des pratiques d'enseignement somme toute peu *renovées*.

6. Conclusion

Le passage d'une pédagogie par objectifs à une approche par compétences semble avoir eu peu d'incidences sur la configuration des démarches d'enseignement-apprentissage proposées par les manuels scolaires en enseignement des sciences humaines. Le modèle d'hétérostructuration néo-moderne demeure prégnant dans les anciens (Lebrun, 2001; 2002; Spallanzani et collab., 2001) comme dans les nouveaux manuels.

Toutefois, la difficulté des manuels scolaires à actualiser la nouvelle perspective qui préside à l'enseignement des sciences humaines doit être replacée dans un contexte élargi qui dépasse le rapport au programme d'études et à une discipline scolaire en particulier. Au Québec, la commission du matériel didactique (2002) attribue huit fonctions au manuel scolaire: 1) médiation entre le programme et les enseignants; 2) soutien à l'enseignement; 3) support à l'apprentissage; 4) référent pour l'élève et ses aidants (ex.: les parents); 5) rehaussement culturel; 6) promotion de valeurs sociétales; 7) garantie de la gratuité scolaire et 8) supervision pédagogique. Il en résulte un ouvrage que Johnsen (1993) qualifie *de pirate de l'information publique qui opère dans une zone grise située entre la communauté et la famille, entre la science et la propagande, entre une matière particulière et une éducation générale, entre les adultes et les enfants* (p. 330, traduction libre). Les nombreuses attentes que l'on fait peser sur les manuels ne condamnent-elles pas ces derniers à ne remplir qu'imparfaitement leurs nombreuses fonctions? L'adéquation des manuels scolaires aux finalités éducatives et aux fondements énoncés par le programme de formation pourra-t-elle devenir effective en l'absence d'une clarification préalable de leur rôle par rapport aux enseignants, aux élèves, aux programmes d'études, aux parents et à la société?

ENGLISH TITLE • From Objectives to Competencies: Impact on Teaching-Learning Processes of textbooks in social sciences?

SUMMARY • This article proposes an analysis of the teaching-learning processes presented in three textbooks published in accordance with the new Quebec social sciences program. The results are compared to the teaching-learning-processes conveyed by the preceding program in order to bring to light elements of both continuity and change. The results show that the passage from a program based on objectives to a program based on the competency approach has generated little change. The textbooks remain attached to a model of presentation and transmission of knowledge, offering little for the student to develop a system for interpreting different realities and their socio-spatial dynamics.

KEY WORDS • textbooks, social sciences, teaching-learning process, competency approach, primary education.

TÍTULO EN ESPAÑOL • De los objetivos a las competencias: ¿Incidencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los libros de texto en ciencias humanas?

RESUMEN • El artículo presenta un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos en tres libros de texto elaborados de acuerdo al nuevo programa de estudios en ciencias humanas. Con el fin de destacar los elementos de ruptura y de continuidad, se relacionan los resultados con los procesos de enseñanza-aprendizaje transmitidos en los libros de texto asociados a los anteriores programas de estudios. Los resultados muestran que el paso de una pedagogía por objetivos a un enfoque por competencias ha generado pocos cambios. Los libros de texto siguen siendo portador de un modelo de exposición y de transmisión, poco propicio al desarrollo, en el alumno, de un sistema de interpretación de las realidades y de las dinámicas socio-espaciales.

PALABRAS CLAVES • libro de texto, ciencias humanas, educación primaria, proceso de enseñanza-aprendizaje, enfoque por competencias.

Références

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Archambault, M.-C. (1995). *Les besoins d'encadrement des nouveaux enseignants pour l'enseignement des sciences humaines au primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bendjebbar, A. (2005). L'éditeur et les instructions ministérielles. L'histoire à l'école élémentaire de Jean-Pierre Chevènement à Jack Lang. Dans B. Legendre et C. Robin (Dir.): *Figures de l'éditeur*. Paris, France: Nouveau Monde.
- Bernier, B., Davignon, M.-F. et Saint-Martin, J. (2003). *Sur la piste, 3^e cycle. Guide d'enseignement A et manuel A*. Montréal, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique inc.
- Boostrom, R. (2001). Whither textbooks? *Journal of curriculum studies*, 33(2), 229-245.
- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire. Programme de travail 1997-1998*. Paris, France: Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Inspection générale de l'éducation.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences: son impact sur l'école et sur la formation des enseignants*. Montréal, Québec: Éditions nouvelles.
- Burchell, H. (1995). A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education? *Assessment and evaluation in higher education*, 20(3), 251-259.
- Caillot, M. (1994). Des objets aux compétences dans l'enseignement scientifique: une évolution de vingt ans. Dans F. Ropé et L. Tanguy (Dir.): *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris, France: L'Harmattan.
- Clerc, P. (2001). *Les manuels scolaires au risque de l'innovation*. [En ligne]. Disponible le 14 février 2003: http://xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes_2001/clerc/article.htm
- Commission du matériel didactique (2002). *Les fonctions du matériel didactique. Avis au ministre de l'Éducation du Québec*. Québec, Québec: Commission du matériel didactique.
- Cuban, L. (1991). History of teaching in social studies. Dans J. Shaver (Dir.): *Handbook of research on social studies and learning*. New York, New York: Macmillan.
- Dolz, J. et Ollagier, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoirs scolaires*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Fertig, G. (2005). Teaching elementary students how to interpret the past. *The social studies*, 96(1), 2-8. (Document ERIC n° EJ712159)
- Gravel, A., Lepire, C. et Robillard, C. (1995a). *Québec, terre d'accueil. Démarche méthodologique*. Montréal, Québec: Beauchemin.
- Gravel, A., Lepire, C. et Robillard, C. (1995b). *Québec, terre d'accueil. Guide d'enseignement, trois tomes*. Montréal, Québec: Beauchemin.
- Gravel, A., Lepire, C. et Robillard, C. (1995c). *Québec, terre d'accueil. Manuel de l'élève*. Montréal, Québec: Beauchemin.
- Hasni, A. et Roy, P. (2006). Comment les manuels proposent-ils d'aborder les concepts scientifiques avec les élèves? Cas des concepts de biologie. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (Dir.): *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Paris / Bruxelles, France / Belgique: De Boeck.
- Jonnaert, P. (2006). Constructivisme, connaissances et savoirs. *Transfert*, 3. [En ligne]. Disponible le 23 août 2006: <http://www.ore.uqam.ca/>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Jonnaert, P. et M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. New York, New York: Oxford University Press.
- Lacoste, E., Gaëtan, J. et Martel, V. (2004). *Voyages, 3^e cycle du primaire. Guide d'enseignement A, manuel A*. Anjou, Québec: Les Éditions CEC.
- Larose, C., Le Petitcorps, F., Jutras, L. et Bissonnette, L. (1993a). *Mémo Mag 5. Guide d'enseignement. 10 dossiers*. Montréal, Québec: Graficor.
- Larose, C., Le Petitcorps, F., Jutras, L. et Bissonnette, L. (1993b). *Mémo Mag 5. Manuel de l'élève. 10 dossiers*. Montréal, Québec: Graficor.
- Larose, C., Le Petitcorps, F., Jutras, L. et Bissonnette, L. (1993c). *Mémo Mag 5. Matériel reproductible. 10 dossiers*. Montréal, Québec: Graficor.
- Larose, C., Le Petitcorps, F., Jutras, L. et Bissonnette, L. (1993d). *Mémo Mag 5. Planification quotidienne. 10 dossiers*. Montréal, Québec: Graficor.
- Larose, C., Le Petitcorps, F., Jutras, L. et Bissonnette, L. (1994). *Mémo Mag 5. Guide général*. Montréal, Québec: Graficor.
- Larose, F., Lenoir, Y., Pearson, M. et Morin, J.-F. (2005). Les construits de compétence et de transversalité dans le nouveau curriculum du primaire et du secondaire: fondements épistémologiques et perspectives. Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (Dir.): *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.

- Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 189-228.
- Leblanc, G., Sarrasin, L. et Robitaille, J. (2003). *En temps et lieux, 3^e cycle. Guides d'enseignement A et B, Fascicules de l'élève 1 et 7*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'Université de Sherbrooke. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (Dir.) : *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lebrun, J. (2006). Le manuel scolaire réformé : quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves ? Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (Dir.) : *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 509-533.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R., Spallanzani, C. et Pearson, M. (2002). Past and current trends in the analysis of textbooks in the Quebec context. *Curriculum inquiry*, 32(1), 51-83.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat inédite, Université de Paris VII, Paris, France.
- Lenoir, Y. (2001). Fondements énoncés et implicites du nouveau curriculum du primaire : à quels impacts sur la conception des manuels scolaires faut-il s'attendre ? Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (Dir.) : *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2006). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (Dir.) : *Le matériel didactique et pédagogique soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Hasni, A., Lebrun, J., Maubant, P., Larose, F., Lisée, V., Oliveira, A. et Routhier, S. (2007). L'utilisation des manuels scolaires dans les écoles primaires du Québec : résultats de quinze ans de recherche. Dans M. Lebrun (Dir.) : *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain (CD-ROM)*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. et Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. *Recherche et formation*, 30, 143-163.

- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981 ? *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 438-514.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (2005). Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire : quels fondements et quelles lignes directrices ? Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (Dir.) : *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R. et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Le Petitcorps, F., Larose, C., et Bisonnette, L. (1996a). *Mémo Mag. Guide général*. Montréal, Québec : Graficor.
- Le Petitcorps, F., Larose, C., Jutras, L. et Bisonnette, L. (1996b). *Mémo Mag 6. Guide d'enseignement. 10 dossiers*. Montréal, Québec : Graficor.
- Le Petitcorps, F., Larose, C., Jutras, L. et Bisonnette, L. (1996c). *Mémo Mag 6. Manuel de l'élève. 10 dossiers*. Montréal, Québec : Graficor.
- Le Petitcorps, F., Larose, C., Jutras, L. et Bisonnette, L. (1996d). *Mémo Mag 6. Matériel reproductible. 10 dossiers*. Montréal, Québec : Graficor.
- Le Petitcorps, F., Larose, C., Jutras, L. et Bisonnette, L. (1996e). *Mémo Mag 6. Planification quotidienne. 10 dossiers*. Montréal, Québec : Graficor.
- Ministère de l'Éducation (1981). *Programme d'études, primaire (histoire, géographie, vie culturelle et économique)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1991). *Le guide général. Cadre de référence relatif aux exigences s'appliquant au matériel de base en formation générale*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004a). Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique. Enseignement primaire et secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004b). Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation. Enseignement primaire et secondaire. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge journal of education*, 21(3), 331-341.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, France : Privat.
- Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse, France : Privat.

- Picard, J.-L. et Aubé, S. (1995). *Vision Québec (manuel de l'élève)*. Montréal, Québec: CEC.
- Picard, J.-L. et Paré, R. (1995). *Vision Québec. Guide d'enseignement*. Montréal, Québec: CEC.
- Ropé, F. (1994). Des savoirs aux compétences? Le cas du français. Dans F. Ropé et L. Tanguy (Dir.): *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, France: L'Harmattan.
- Ratté, S., Lenoir, Y. et Larose, F. (2006). L'intégration des matières à quel prix? Une analyse de documents pédagogiques produits dans le cadre de la mesure gouvernementale 30030. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (Dir.): *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question* (2^e édition). Paris, France: ESF.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (Dir.): *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Roy, G.-R. et Lenoir, Y. (2006). La difficile jonction entre le savoir exprimé par les manuels scolaires et la compréhension que peuvent en avoir les élèves. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (Dir.): *Le matériel didactique et pédagogique soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires: imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (Dir.): *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Zarnowski, M. (2003). *History makers: a questioning approach to reading and writing biographies*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Zhao, Y. et Hoge, J.-D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies? *The social studies*, 96(5), 216-221. (Document ERIC n° EJ725408)

Correspondance

Johanne.Lebrun@USherbooke.ca

Ce texte a été révisé par Gilberte Février.

Texte reçu le: 8 mars 2007

Version finale reçue le: 30 août 2007

Accepté le: 26 novembre 2007