

L'apport de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans l'étude de l'enseignement des sciences humaines

Stéphanie Lavoie, Doctorante

Université du Québec à Trois-Rivières

François Guillemette, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La recherche dont nous présentons ici la méthodologie et les résultats visait à identifier et à comprendre les défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Dans cet article, nous montrons comment l'approche de la MTE a fourni les démarches utiles à l'atteinte de notre objectif de recherche, surtout grâce aux stratégies analytiques particulières de cette approche. De plus, nous présentons les réponses à notre question de recherche, c'est à dire les défis et la manière dont ils sont vécus sur le plan des contenus à enseigner, de la pédagogie, de la gestion de classe et des compétences particulières à maîtriser par les enseignants en sciences humaines au Québec.

Mots clés

MÉTHODOLOGIE DE LA THÉORISATION ENRACINÉE, ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES, ANALYSE QUALITATIVE, PÉDAGOGIE SECONDAIRE, PÉDAGOGIE COLLÉGIALE.

Introduction

La recherche dont nous présentons ici la méthodologie et les résultats visait à identifier et à comprendre les défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Les enseignants de ces disciplines

exercent leur profession dans un contexte particulier, notamment à cause du champ disciplinaire lui-même et de la place qu'il occupe au sein de l'ensemble des matières à enseigner. Les défis spécifiques sont très liés à ce contexte, comme nous le verrons.

Dans cet article, nous montrons comment l'approche de la MTE a fourni les démarches utiles à l'atteinte de notre objectif de recherche, surtout grâce aux stratégies analytiques particulières de cette approche. Nous verrons sous quel angle et de quelle façon les données ont été collectées et analysées. Nous expliquerons, par la suite, les résultats de notre analyse.

Contexte et problématique

Tout d'abord, précisons les termes. Legendre (2005) définit les sciences humaines comme étant « le domaine du savoir correspondant à ce que l'anglais appelle de façon moins ambitieuse « *social sciences* », c'est-à-dire principalement la psychologie comportementale et la sociologie, mais aussi l'ethnologie, les sciences politiques, juridiques, économiques, la géographie humaine, la linguistique et la démographie, etc. » (p. 1218). Soler (2000), quant à elle, propose une définition qui s'attarde au qualificatif. Ainsi, on parle de sciences « humaines » parce « qu'il s'agit toujours d'étudier diverses dimensions de l'homme en ce qu'elles ont de spécifiquement humain (ce que l'on appelle l'homme peut être décomposé en une multitude d'aspects qui ne sont pas tous spécifiquement humains : certaines lois et fonctionnement interne; à ce titre, il est objet de la biologie, mais n'intéresse aucune des sciences humaines) » (p. 23).

Sur le plan du champ disciplinaire, les « sciences humaines » couvrent un vaste domaine de connaissances et obligent à composer avec un large ensemble de concepts. De plus, comme le souligne Perrenoud, la complexité est accentuée par le fait que de nombreux débats théoriques traversent constamment ces sciences humaines :

Chaque discipline est par ailleurs écartelée entre des positions épistémologiques très éloignées, selon divers axes, mais notamment quant à la part des praticiens dans l'élucidation du sens de leurs pratiques. Entre béhaviorisme et phénoménologie, en passant par toutes les nuances du constructivisme ou de l'interactionnisme, l'éventail est large. (Perrenoud, 1998, p. 186)

Ces débats, qui sont souvent des oppositions faisant l'objet de vives polémiques, teintent le champ disciplinaire et ajoutent à la perception qu'on a des sciences humaines comme étant un champ miné et difficile à enseigner.

Par ailleurs, les objectifs de formation en ces domaines dépassent largement les savoirs factuels jugés pertinents dans les programmes en géographie, en histoire, en économie, etc. Comme le rappelle Beauchesne :

Enseigner les sciences humaines, c'est tout d'abord amener l'étudiant à « prendre distance », c'est-à-dire à entreprendre une démarche réflexive pour qu'il en arrive à porter un jugement raisonné sur ses comportements et ceux des autres, sur la société dans laquelle il vit, sur les informations transmises quotidiennement par les médias et par l'école elle-même (Beauchesne, 1989, p. 115).

Ainsi, la réflexion, avec ce qu'elle implique de mise en question, de capacité à argumenter et de nécessaire contextualisation, est au cœur de l'enseignement des sciences humaines.

À l'ordre secondaire au Québec, les sciences humaines ont une place importante dans la plage horaire occupée par le programme obligatoire général. Par contre, il y a une distinction à faire entre le premier et le deuxième cycle du secondaire. En effet, l'importance qu'elles ont au premier cycle s'estompe en quatrième et cinquième années du secondaire en raison des profils de formation, c'est-à-dire des prérequis exigés par les programmes techniques ou pré-universitaires de l'ordre subséquent (l'ordre collégial) en sciences de la nature, de même que par les programmes à forte concentration en mathématiques. À cause de ces prérequis en sciences de la nature et en mathématiques, les cours de sciences humaines sont souvent mis de côté par les élèves plus performants académiquement, tandis qu'au contraire, les élèves peu performants qui ne peuvent accéder, par exemple, aux programmes de sciences de la nature, se tourneront vers les programmes de sciences humaines. D'ailleurs, il faut remarquer l'absence de programme « enrichi » en sciences humaines au secondaire, contrairement aux sciences de la nature. Déjà en 1987, le Conseil supérieur de l'éducation au Québec soulignait à ce propos :

Parce qu'ils n'appartiennent pas aux « filières gagnantes » et parce qu'ils servent de choix de repli pour les étudiants qui ne peuvent accéder aux cours de sciences et de mathématiques, les cours à option de sciences sociales et humaines n'ont guère pu devenir des lieux où se pratiquent des standards élevés de qualité et d'exigence. Il en résulte, que dans l'opinion courante des élèves eux-mêmes, les cours à option de sciences sociales et humaines ne constituent pas des défis de taille (Conseil supérieur de l'éducation, p. 42).

Il existe donc un préjugé à l'effet que les sciences humaines sont plus faciles et moins rigoureuses que les sciences de la nature.

Avec la réforme toute récente des programmes québécois au secondaire, on enseigne les sciences humaines dans le domaine appelé « univers social » avec les programmes de géographie, histoire, éducation à la citoyenneté, ainsi que le programme sur le monde contemporain en dernière année du secondaire. Soumeillant critique la perte de terrain de la géographie dans ces nouveaux programmes :

Au secondaire, elle se cantonne au premier cycle (1^e et 2^e secondaire). Après, la géographie n'est plus là. En 5^e secondaire, un cours interdisciplinaire (histoire, géographie, économie) portera sur le monde contemporain. Mais, pour l'instant, l'histoire aura un rôle influent dans sa définition; il faudra rester vigilant pour éviter que la géographie, dans ce cours, ne serve plus qu'à « planter le décor » (Soumeillant, 2001, pp. 311-312).

Ce dernier exemple illustre que la compétition n'existe pas seulement entre les sciences humaines et les sciences de la nature, mais aussi, à l'intérieur du champ des sciences humaines, entre les disciplines spécifiques.

Au collégial, les sciences humaines (histoire, géographie, économie, etc.) sont enseignées soit dans les programmes pré-universitaires de sciences humaines comme tels, soit en tant que cours complémentaires dans les autres programmes. Selon une étude de Bousquet (2004), seulement 20% des étudiants inscrits aux cours de sciences humaines ont fait un choix réfléchi en fonction de ce qu'ils visent comme formation universitaire et comme profession, ainsi qu'en fonction de l'information qu'ils ont recueillie sur le contenu des programmes. Toutefois, 50% de ces mêmes étudiants ont une vague idée de ce que sont les sciences humaines et préciseront leurs choix de carrière au cours des deux années de leur programme. Enfin, 20% de ces étudiants n'ont pas la moindre idée de leur orientation professionnelle future et ne savent souvent même pas pourquoi ils se sont inscrits au cégep. S'ajoutent à cette population estudiantine déjà très hétérogène des étudiants d'autres programmes qui s'inscrivent à un cours en particulier, ou encore, des étudiants qui sont là « en attendant » d'être acceptés dans leur premier choix de programme.

Le contexte global de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial a donc différentes caractéristiques générales. Premièrement, le contenu de l'enseignement est complexe, notamment parce qu'il fait appel à des informations très nombreuses dans plusieurs domaines et parce qu'il est traversé par des courants idéologiques divers et souvent en opposition. De plus, la complexité du contenu vient du fait que c'est une discipline par laquelle on vise à développer des compétences difficiles comme

le jugement critique, l'engagement social, la responsabilité citoyenne, etc. Deuxièmement, le contexte est caractérisé par une dévalorisation des sciences humaines par rapport aux sciences de la nature et aux sciences à forte concentration en mathématiques. Dans cette perspective, Soler (2000, p. 24) fait allusion à une certaine époque où on appelait les sciences humaines, les « sciences molles » en comparaison aux sciences de la nature appelées « sciences dures » :

« L'opposition sciences dures / sciences molles coïncide globalement avec l'opposition entre d'un côté sciences de la nature et sciences formelles, de l'autre sciences humaines et sociales, même si d'importants désaccords subsistent quant au statut et à la valeur de ces dernières.

À ce sujet, elle ajoute :

En dépit des différences d'appréciation qui subsistent quand on rentre dans les détails, on s'accorde en général à reconnaître que les sciences « molles » ne peuvent prétendre ni au même degré de rigueur, de formalisation et d'axiomatisation, ni au même niveau d'efficacité prédictive que les sciences dures. Ces dernières ont en outre des retombées techniques et pratiques plus tangibles et maîtrisées.

Une troisième caractéristique, évidemment liée à la deuxième, de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial se retrouve dans le fait que ces disciplines ne suscitent pas beaucoup de motivation intrinsèque. Comme nous l'avons vue, une bonne partie des étudiants inscrits dans les cours ont choisi ces cours, en quelque sorte, par défaut et ne savent pas trop ce qu'ils pourraient y retirer.

Déjà, le contexte général nous informe de certains défis que doivent affronter les enseignants en sciences humaines. Ils ont à travailler avec des contenus très complexes, ils ont des groupes très hétérogènes et ils doivent défendre la pertinence de ces matières dans la formation des jeunes. Nous voulions connaître comment ces défis généraux sont vécus plus spécifiquement au quotidien par les enseignants qui se situent dans ce contexte.

Bien qu'il soit assez facile de trouver des écrits sur le contexte québécois de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial, à notre connaissance, aucune recherche n'a eu pour objectif d'étudier le vécu des enseignants de ces disciplines, spécifiquement par rapport à ce contexte exigeant. Nous avons donc voulu répondre à la question précise : Comment les enseignants en sciences humaines du secondaire et du collégial vivent-ils les défis qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur profession? Les défis

que nous voulions identifier et comprendre sont les défis qui sont directement liés au fait que les disciplines enseignées sont en sciences humaines.

Itinéraire méthodologique

Une première recension des écrits nous a permis de bien identifier les paramètres de notre objet de recherche et donc de bien orienter notre premier épisode d'échantillonnage. Nous avons ainsi choisi de recruter des enseignants en sciences humaines au secondaire et au collégial, certains avec de l'expérience et d'autres qui en étaient à leurs premières armes. Au total, nous avons eu 20 participants. Nous avons misé sur la diversité plutôt que sur la quantité. D'ailleurs, l'approche de la MTE prône un échantillonnage qui favorise la variation ou la diversité des points de vue (Starrin, Dahlgren, Larsson & Styrborn, 1997).

Pour la collecte des données, l'entrevue de recherche qualitative nous est apparue un moyen pertinent et efficace. Lorsque les données dont on a besoin dans une recherche sont de l'ordre des perceptions, des représentations ou des narrations sur le vécu personnel et professionnel, il est tout indiqué de choisir cet instrument de collecte de données (Patton, 2002; Savoie-Zajc, 1997). Comme le rappelle Poupart (1997), « l'entretien non-directif favorise, grâce à l'ouverture de la méthode, l'afflux d'informations nouvelles pouvant être déterminantes pour la compréhension de l'univers de l'interviewé et de l'objet étudié » (p. 183). Compte tenu de la nature de l'information que nous voulions obtenir en rapport avec les défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines, il nous semblait que la meilleure façon pour que ces personnes puissent nous donner cette information était l'entrevue de recherche qualitative.

Les entrevues ont été effectuées, pour la plupart, par courriel. En moyenne, chaque entrevue s'est échelonnée sur une période de plus ou moins trois mois, à raison d'une question par semaine. Certaines entrevues ont été complétées (après une partie par courriel) ou faites entièrement par téléphone ou en présenciel.

À partir de notre expérience, nous pouvons dire que l'entrevue par courriel a présenté de multiples avantages. D'abord, les participants bénéficiaient d'une grande liberté par le fait qu'ils pouvaient répondre aux questions au moment où ils le jugeaient opportun (sur l'heure du lunch, en soirée, entre deux périodes libres à l'école, etc.) et dans des conditions de disponibilité sur lesquelles ils avaient un plus grand contrôle que lors d'une entrevue en présenciel. Certains participants nous ont déclaré avoir apprécié l'entrevue par courriel parce qu'ils se sentaient plus à l'aise de répondre à nos questions, du fait que nous ne les voyions pas. Un des avantages que nous avons vécus dans la position de l'intervieweur a été ce que nous pourrions

appeler l'abolition des distances. En effet, nous avons pu réaliser des entrevues avec des personnes de différentes régions québécoises très éloignées les unes des autres. De plus, l'entrevue par courriel a permis de réaliser simultanément plusieurs entrevues, ce qui, en cohérence avec l'approche de MTE, a favorisé la circularité de la démarche d'analyse. En effet, avec les informations données par des participants, il nous a été possible de relancer d'autres participants avec différentes sous-questions. Ainsi, ces derniers pouvaient nous fournir des informations supplémentaires qui nous amenaient sur d'autres pistes... qui nous amenaient vers d'autres sous-questions à poser à d'autres participants...; ainsi de suite.

Sur le plan de l'analyse, la comparaison a été le processus intellectuel fondamental qui nous a guidés. Comme le rappelle Mucchielli (2007), « l'esprit humain, pour comprendre le monde et pouvoir s'y situer fait des rapprochements et compare (premier processus). Il s'efforce aussi, dans le même temps, de trouver des points communs et des analogies » (p. 19). Dans son livre qui s'intitule « La comparaison en sciences sociales », Vigour (2005, p. 7) explique :

Comparer, c'est donc, dans une première approche, relever des différences et des points communs en fonction d'un critère qu'il convient de définir au préalable et qui oriente le regard du chercheur.

Les spécialistes de la MTE parlent de méthode comparative continue¹ (Boeije, 2002; Dey, Schatz, Rosenberg, & Coleman, 2000; Glaser, 1965; Glaser & Strauss, 1967).

Effectivement, la perspective comparative a permis, entre autres, de construire progressivement les canevas d'entrevue qui ont servi à interviewer les différents participants afin de mieux « recentrer » les questions vers ce qui émergeait comme défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines. Comme nous voulions voir ce qui était semblable et ce qui était différent dans les réponses, nous avons d'abord posé les mêmes questions. Par la suite, la comparaison a permis d'identifier les richesses différentes et nous avons alors ajusté nos entrevues pour pouvoir approfondir ces différences. « Ainsi, loin d'être seulement une méthode, la comparaison est plus largement une stratégie d'enquête et de recherche qui imprègne l'ensemble de la démarche du chercheur, de la définition de la problématique au choix du terrain, en passant par la construction des données, leur analyse et leur explication » (Vigour, 2005, p. 17).

Plus précisément, nous nous sommes placés, au début de la démarche, dans la perspective de comparer l'enseignement des sciences humaines au secondaire avec l'enseignement des sciences humaines au collégial. Notre

objectif de recherche n'était pas d'identifier les ressemblances et les différences entre les deux ordres d'enseignement, mais cette première comparaison a constitué un procédé permettant de faire ressortir, dès le départ, différents défis qui se présentent dans les deux ordres d'enseignement.

En cohérence avec la MTE, dès que les premières données furent recueillies, nous les avons comparées entre elles et avons regroupé ensemble des extraits qui correspondaient à un même code d'analyse. Puis, nous avons effectué une autre comparaison à partir de ce premier codage, cette fois-ci, entre les codes (Corbin & Strauss, 2008). Cette comparaison – des codes – a été effectuée tout au long de la recherche, c'est-à-dire à partir du moment où les premières données ont été recueillies jusqu'aux dernières retouches de la rédaction du rapport de recherche. Ainsi, et avec l'assistance du logiciel QSR Nvivo, non seulement les codes ont été créés, mais aussi tout le système catégoriel qui relie entre eux les codes, les concepts et les énoncés. La collecte des données a été faite jusqu'à saturation, « c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune donnée nouvelle ne vienne modifier la théorie construite » (Laperrière, 1997, p. 324).

Dans une première phase de l'analyse, le codage a généré quelques centaines de codes. Toutefois, à mesure que la collecte de données avançait, les codes étaient précisés et regroupés. Ainsi, ils diminuaient en nombre de façon à ce que l'analyse se fasse de manière la plus concise possible, selon le principe de la parcimonie. En fait, le codage a consisté à théoriser en catégorisant (Glaser, 1992). Il s'agissait, en quelque sorte, d'un « étiquetage », car nous attachions un mot à une partie des données (Pidgeon, 1991), mais aussi d'une théorisation, car nous faisons ressortir des concepts émergents.

Il existe différentes sortes de codes en MTE. Les sortes de codes utilisés dans cette recherche ont été les codes *in vivo*, les codes conceptuels et les catégories. Premièrement, les codes *in vivo* sont des codes que l'on donne en utilisant, comme nom du code, un mot ou une expression tirés directement des propos des personnes interviewés sur le terrain (Strauss & Corbin, 1998). Par exemple, dans notre recherche, à partir des premières données recueillies, nous avons constitué le code « conteur » parce que certains participants avaient utilisé ce terme pour expliquer « qu'un enseignant en sciences humaines devait être un bon conteur ». Ce nom de code a changé par la suite lorsque d'autres données ont permis de le préciser et de le nuancer.

Par ailleurs, nous avons utilisé des codes conceptuels. Ceux-ci sont des mots qui viennent du chercheur. Ils sont le fruit d'une théorisation des données recueillies sur le terrain. Ainsi, dans notre recherche, nous avons utilisé le code « culture » sous lequel nous regroupions toutes les données concernant les

propos des participants qui stipulaient « qu'un enseignant de sciences humaines doit avoir une culture générale approfondie ».

Enfin, nous avons utilisé les catégories qui sont une sorte de code, mais aussi un concept d'un niveau plus élevé d'abstraction (Beck, 1999; Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 1992; Strauss, 1987). Dans le cas de cette recherche, la plupart des catégories ont été créées à partir de codes que nous avons déjà fait émerger en cours d'analyse et qui sont devenus comme des super-codes, c'est-à-dire des codes sous lesquels nous en regroupions plusieurs autres. Pour le dire plus simplement, nous avons progressivement identifié des catégories qui regroupaient les différents défis spécifiques qui faisaient l'objet de notre étude. Sous ces catégories se trouvaient les concepts qui permettaient de préciser ou de nuancer les défis en question.

Pertinence de la MTE

Pour répondre à notre question de recherche, nous voulions faire une collecte de données auprès des enseignants en sciences humaines, mais nous tenions à ce qu'ils nous parlent de leur vécu en allant plus loin que ce qui est connu du contexte général (complexité des contenus des programmes, dévalorisation des disciplines, absence de motivation chez les élèves, etc.). Nous aurions pu prendre une approche plus directement phénoménologique, mais nous voulions aller vraiment dans le vécu professionnel spécifique et non principalement dans le vécu intérieur des enseignants. Nous aurions pu prendre une approche dans la perspective ethnographique, mais le contexte était déjà documenté et le phénomène que nous voulions étudier, sans être typiquement de l'ordre du vécu intérieur, ne se manifeste pas avec évidence dans l'observation directe à moins d'être présent dans le milieu pendant de très longues périodes de temps, voire des années. De plus, nous ne voulions pas que les données soient des données de notre observation (et même de notre propre expérience d'immersion dans le milieu), mais plutôt des données sur l'expérience de la pratique professionnelle telle qu'elle est vécue au quotidien par les professionnels eux-mêmes.

Le premier avantage que nous avons vu dans la MTE, en rapport avec notre recherche, a été son orientation inductive (Alvesson & Sköldberg, 2000; Bigus, Hadden & Glaser, 1994; Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 1978; 2001; Glaser & Strauss, 1967; Morse, 2001; Robrecht, 1995; Stern, Allen & Moxley, 1982; Strauss, 1987). Nous avons anticipé que cette approche inductive allait nous permettre de dépasser la description du contexte général déjà connu. Autrement dit, nous savions qu'en interrogeant les enseignants en sciences humaines sur les défis qu'ils vivaient, ils allaient d'abord nous parler des défis directement liés au contexte général (complexité des contenus, dévalorisation...); ce qui fut précisément le cas. Par contre, nous

voulions obtenir des données spécifiques et inédites sur les défis tels qu'ils sont vécus au quotidien; nous voulions nous servir de l'approche inductive de la MTE pour aller plus en profondeur ou plus spécifiquement dans le vécu quotidien, au lieu de vérifier des théories existantes (qui portent sur le contexte général).

Nous avons laissé les enseignants s'exprimer sur le contexte général que nous connaissions déjà, mais nous avons continué la collecte de données par de nouveaux épisodes d'entrevues avec les mêmes personnes, en utilisant des questions différentes - ce qui est typique de l'approche inductive - plutôt que de réaliser des entrevues avec des questions semblables posées à des personnes différentes, courant ainsi le risque d'en rester à des généralités non seulement superficielles, mais déjà connues. Avec cette approche inductive et d'ouverture à l'émergence, les enseignants interrogés ont effectivement fourni des données plus riches et plus spécifiques, nous permettant ainsi de comprendre plus en profondeur le phénomène à l'étude.

Un deuxième aspect de la MTE nous est apparu pertinent. Il s'agit de l'interaction et de l'alternance entre les épisodes de collecte de données et les épisodes d'analyse (Altricher & Posch, 1989; Beck, 1999; Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 2001; Morse & Richards, 2007; Pidgeon, 1991; Starrin et al., 1997; Strauss, 1987; Willig, 2001). Cet aspect, que certains appellent la circularité de la démarche, permet aussi d'aller plus en profondeur dans la compréhension du phénomène et de prévenir le danger d'en rester aux généralités connues. Par le fait que les données sont analysées au fur et à mesure de leur collecte, il est facile de rapidement identifier les lieux communs et le déjà-connu. Ainsi, par le processus de l'échantillonnage théorique (qui consiste, au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse comme telle, à collecter des données susceptibles de faire avancer cette analyse plus avant), nous avons pu poser des questions très spécifiques aux enseignants interrogés, toujours pour mieux comprendre et avancer dans les avenues qu'ils avaient eux-mêmes ouvertes.

De plus, dans ce processus circulaire d'alternance entre la collecte et l'analyse des données, processus qui est en lien avec l'échantillonnage théorique, nous avons pu constamment faire valider les avancées de notre analyse par les acteurs eux-mêmes et, le cas échéant, les laisser corriger certaines trajectoires d'analyse avec lesquelles nous aurions pu faire fausse route.

Ainsi, concrètement, les premières données recueillies ont laissé surgir de nouvelles pistes et celles-ci donnaient une direction aux épisodes suivants de collecte des données. En d'autres mots, non seulement l'analyse a pris comme

point de départ les premiers épisodes de collecte de données, mais elle a indiqué la route pour la suite de la collecte et a été poursuivie dans un processus de validation qui consistait à revenir constamment, soit à de nouvelles données, soit aux données déjà collectées (Guillemette, 2006). Dans cette logique méthodologique, nous avons ajusté tout au long de la collecte de données nos canevas d'entrevue, soit pour y ajouter de nouvelles questions, soit pour en enlever ou encore pour introduire des sous-questions. Tout cela dans le but de peaufiner le portrait de notre objet de recherche et d'en approfondir la compréhension. La progression dans la recherche avec ce type d'approche s'est faite par l'élaboration constante de liens entre les informations recueillies et les résultats provisoires d'analyse, le tout dans l'ouverture continue à l'émergence des nouvelles pistes de compréhension. Ainsi, l'analyse a été développée selon des questionnements qui provenaient du terrain et non des cadres théoriques existants. C'est précisément ce que nous avons expérimenté lorsque nous avons découvert des aspects de l'enseignement des sciences humaines qui étaient, pour ainsi dire, inconnus des chercheurs dans le domaine, mais que les propos des participants faisaient émerger. Ces aspects apportés par les participants devenaient des questions que nous pouvions approfondir dans la suite de la collecte de données et avec l'objectif d'obtenir des résultats non seulement probants (parce qu'ils provenaient du « terrain »), mais surtout pertinents au regard de l'avancement des connaissances.

Avec l'approche de la MTE, nous étions portés à capter tout ce qui pouvait relancer et nourrir la collecte de données. Et c'est toujours à partir des données, et non à partir des écrits scientifiques, que nous avons développé notre compréhension du phénomène à l'étude. En d'autres mots, ce sont les données empiriques, recueillies sur le terrain, qui nous ont guidés dans le recours aux écrits scientifiques ayant un certain rapport avec les thèmes abordés par nos participants, et non le contraire.

Résultats

Au terme de notre recherche qui visait à identifier et à comprendre les défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial, nous avons regroupé ces défis en quatre catégories principales : les contenus à enseigner, la pédagogie, la gestion de classe et les compétences particulières à maîtriser par les enseignants.

Sur le plan des contenus à enseigner, un premier défi particulier se situe dans la quantité de temps que nécessite l'appropriation de ces contenus, entre autres parce que les programmes sont dits trop « chargés ». Une des conséquences de cette situation est le manque de temps pour préparer une utilisation de formules pédagogiques variées. En effet, il semble bien que les

enseignants s'en tiennent la plupart du temps à l'exposé magistral parce que celui-ci exige moins de temps de préparation.

Deuxièmement, l'abondance de contenus entraîne la nécessité, pour les enseignants, de faire des choix et le défi de le faire de façon pertinente. Cet aspect de la planification pédagogique exige une réflexion sérieuse qui doit être faite très souvent, non seulement en fonction des priorités, mais aussi en fonction du rythme d'avancement des différents groupes d'élèves. Troisièmement, toujours sur le plan des contenus, une des particularités des sciences humaines est la constante évolution de la matière à enseigner parce qu'on y traite d'actualité et du monde social qui est en perpétuel changement. Les enseignants interviewés ont souligné l'importance de se « tenir à jour » pour pouvoir fournir un enseignement de qualité. Pour relever ce défi, ils doivent, entre autres, suivre l'actualité en lisant beaucoup, en voyageant beaucoup, et donc, en faisant tout pour enrichir continuellement leur culture personnelle.

Sur le plan de la pédagogie, un premier défi a été identifié en lien avec l'absence de motivation chez les élèves. Les enseignants interviewés disent qu'ils doivent constamment se préoccuper de susciter l'intérêt des élèves face aux sciences humaines et tenter de les convaincre de la pertinence de celles-ci dans leur formation. En effet, même si des élèves apprécient les cours de géographie et d'histoire, plusieurs d'entre eux ne perçoivent pas pourquoi cela fait partie de leur formation.

Un autre défi pédagogique pour l'enseignement des sciences humaines est celui de faire des liens significatifs entre les contenus et le vécu des étudiants. En d'autres mots, pour faire comprendre des événements particuliers de l'histoire ou des concepts plutôt abstraits, il est nécessaire pour l'enseignant de faire des liens significatifs entre ces contenus et ce que les élèves savent ou vivent déjà. Le défi est d'aider les élèves à « greffer » les nouveaux apprentissages à leurs connaissances antérieures et à leur expérience quotidienne.

Toujours dans la pédagogie de l'enseignement des sciences humaines, un défi se présente dans l'exigence de tenir compte du niveau inégal de culture des jeunes, c'est-à-dire tenir compte de l'hétérogénéité sur le plan des connaissances des élèves. Dans certains cas, il s'agit d'écarts importants qui se manifestent, non seulement sur le plan de la culture en général, mais aussi de la culture scolaire (compétences dans l'apprentissage et méthodologie de travail). Évidemment, tous les enseignants doivent relever le défi de l'hétérogénéité, mais il semble qu'elle soit plus grande dans les disciplines des sciences humaines à cause de la complexité du contenu à enseigner en ces matières. À

cet effet, le défi de varier les formules pédagogiques utilisées – quatrième défi pédagogique – semble être accentué en sciences humaines. Nous avons vu plus haut que l'exposé magistral est privilégié pour des raisons qui ne relèvent pas des avantages liés à cette formule pédagogique. Par contre, les enseignants interviewés soulignent le fait que les sciences humaines sont propices à l'utilisation de formules pédagogiques « vivantes » et « accrochantes », notamment en raison des ressources de plus en plus nombreuses et de plus en plus accessibles sur internet. Pensons aussi à toutes les possibilités de pédagogie par projet en histoire et en géographie.

Passons maintenant à la troisième catégorie de défis, celle de la gestion de classe. Nous en avons fait une catégorie différente de celle de la pédagogie parce que les participants interviewés ont fait ressortir avec une insistance particulière les éléments liés à cette gestion de classe en sciences humaines. Fait à noter, les participants ont affirmé que les défis de gestion de classe en sciences humaines ne sont pas vraiment différents des défis de gestion de classe dans les autres disciplines, notamment pour ce qui est d'avoir des règles précises de fonctionnement en groupe, d'appliquer un système cohérent de conséquences, de développer plusieurs stratégies de contrôle de sa classe, etc. Par contre, la gestion du temps de classe revêt une importance particulière dans une classe de sciences humaines, et ce, surtout en raison des programmes dits « trop chargés ». L'enseignant ne peut pas beaucoup se permettre de prendre plus de temps pour un élément de contenu parce que ce sera un autre élément qui en manquera.

De plus, la gestion des interactions et des débats que peuvent susciter les thèmes abordés est aussi ressortie parmi les spécificités d'une gestion de classe de sciences humaines. En effet, les enseignants interviewés ont rappelé que les disciplines des sciences humaines nécessitent souvent qu'ils questionnent les élèves, qu'ils amorcent des discussions sur des sujets d'actualité et qu'ils leur demandent d'analyser des situations complexes. Il faut, dans ces situations d'apprentissage, savoir gérer ces interactions afin d'éviter les débordements.

Le troisième défi lié à la gestion de classe concerne la difficulté d'évaluer la quantité et la qualité de travail effectué par les élèves en classe. En d'autres mots, les enseignants trouvent difficile de savoir avec justesse et justice si les élèves travaillent efficacement et sont productifs. Par exemple, un travail d'équipe en sciences humaines nécessite que les élèves discutent et se questionnent. « C'est donc difficile d'évaluer si les élèves travaillent ou non ou ne font que de la figuration », comme le soulignait un participant à la recherche.

La quatrième catégorie de défis spécifiques liés à l'enseignement des sciences humaines se situe dans les compétences à développer pour être un bon enseignant en ces matières. Nous verrons que ces compétences sont en lien avec les défis identifiés et expliqués dans les paragraphes précédents. D'abord, il semble que posséder une culture générale et interdisciplinaire approfondie soit un défi important. Les enseignants interviewés ont parlé de la nécessité de développer, en cours de formation et en cours de carrière, une culture personnelle profonde et une grande ouverture sur le monde. L'analyse de l'actualité, la compréhension de la complexité des phénomènes de société, la capacité de mettre en lumière les enjeux des grands débats politiques, la facilité à rappeler les racines historiques des événements, toutes ces exigences du métier, et bien d'autres dans la même lignée, sont autant de raisons qui justifient que l'enseignant développe ce que l'on appelle la compétence culturelle. Bien sûr, au Québec, cette compétence est exigée pour tous les enseignants, mais il semble qu'elle doive être davantage développée chez ceux de sciences humaines.

La compétence du français oral semble être aussi d'une pertinence particulière pour l'enseignant en sciences humaines. Avoir de bonnes habiletés d'orateur et de communicateur, être capable d'une certaine mise en scène, dans le sens de l'art dramatique, en somme, « être un bon conteur », comme le soulignent les enseignants interviewés, constitue une compétence importante à développer pour les enseignants de sciences humaines.

Troisièmement, en lien avec la compétence précédente, l'enseignant en sciences humaines doit être capable de varier les formules pédagogiques et d'utiliser, à cet effet, les technologies d'information et de communication, ne serait-ce que pour éviter de retourner constamment à la formule de l'exposé magistral ou pour appuyer celui-ci avec d'autres formules.

Conclusion

Nous attribuons à l'efficacité méthodologique de la MTE le fait que nous ayons pu obtenir des résultats de recherche en dépassant ce qui est évident et déjà documenté sur les défis de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Dans le cas de notre recherche, les procédures particulières d'analyse (approche inductive, circularité de la collecte et de l'analyse des données, échantillonnage théorique) ont été d'une pertinence certaine. De plus, l'approche a permis de recueillir des données en provenance du vécu professionnel, des données de « terrain », des données bien « collées » au vécu quotidien, de telle sorte que la compréhension (ou théorisation) qui a été construite est bien enracinée dans ce vécu.

Ainsi, nous pensons pouvoir proposer aux chercheurs, aux formateurs d'enseignants et aux enseignants eux-mêmes, une connaissance plus approfondie des défis concrets qui attendent les personnes qui s'engagent dans cette voie qu'est l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Les participants à notre recherche ont amplement souligné les enjeux de la formation des futurs enseignants en ce domaine, ne serait-ce que celui d'avoir une préparation plus adéquate correspondant à la spécificité des défis identifiés.

Notes

¹ C'est la traduction que propose Baszanger (1992) pour l'expression « Constant Comparative Method ». Paillé (1996) traduit par « comparaison constante ».

Références

- Altricher, H., & Posch, P. (1989). Does the « grounded theory » approach offer a guiding paradigm for teacher research? *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 21-31.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology : New vistas for qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Baszanger, I. (1992). Introduction : Les chantiers d'un interactionniste américain. Dans I. Baszanger (Éd.), *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme* (pp. 11-63). Paris : L'Harmattan.
- Beauchesne, C. (1989). *La culture générale : sciences humaines et pratiques pédagogiques au collégial*. Québec : Université Laval.
- Beck, C.T. (1999). Grounded theory research. Dans J.A. Fain (Éd.), *Reading, understanding and applying nursing research* (pp. 205-225). Philadelphia, PA : F.A. Davis
- Bigus, O.E., Hadden, S.C., & Glaser, B.G. (1994). The study of basic social processes. Dans B.G. Glaser (Éd.), *More grounded theory methodology : A reader* (pp. 38-64). Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36, 391-409.
- Bousquet, G. (2004). *Étude auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Corbin, J., & Strauss, A.L (2008). *Basics of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dey, J.F., Schatz, I.M., Rosenberg, B.A., & Coleman, S.T. (2000). Constant comparison method : A kaleidoscope of data. *The Qualitative Report*, 4(1-2),
- Glaser, B.G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems*, 12, 436-445.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G. (2001). *The grounded theory perspective : Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la grounded theory; pour innover? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : G. Morin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Morse, J. M. (2001). Situating grounded theory within qualitative inquiry. Dans R.S. Schreiber, & P.N. Stern (Eds.), *Using grounded theory in nursing* (pp. 1-15). New York : Springer.
- Morse, J. M., & Richards, L. (2007). *Readme first* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches Qualitatives, Hors Série 3*, 1-27.
- Pailé, P. (1996). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 184-190). Paris : A. Colin.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Perrenoud, P. (1998). Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres? Dans R. Bourdoncle, & L. Demailly (Éds), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp.175-191). Paris : Presses universitaires du septentrion.
- Pidgeon, N.F. (1991). The use of grounded theory for conceptual analysis in knowledge elicitation. *International Journal of Man-Machine Studies*, (35), 151-173.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitative : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : G. Morin.
- Robrecht, L.C. (1995). Grounded theory : Evolving methods. *Qualitative Health Research*, 5(2), 169-177.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Soler, L. (2000). *Introduction à l'épistémologie*. Paris : Ellipses.
- Soumeillant, M.-N. (2001). La réforme du curriculum. Relier géographie et société à l'école. Dans S. Laurin, J.-L. Klein, & C. Tardif (Éds), *Géographie et société* (pp. 311-314). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Starrin, B., Dahlgren, L., Larsson G., & Styrborn S. (1997). *Along the path of discovery. Qualitative methods and grounded theory*. Lund, Sweden : Studentlitteratur.
- Stern, P.N., Allen, M.L., & Moxley, P.A. (1982). The nurse as grounded theorist : History, process and uses. *The Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(2), 200-215.

- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York : Cambridge University Press.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris : Éditions La Découverte.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology*. Buckingham, UK : Open University Press.

Stéphanie Lavoie est enseignante au secondaire en histoire et géographie, étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, détentrice d'une maîtrise en éducation et d'un diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention éducative, ainsi que intervenante en intégration socioprofessionnelle et en alphabétisation à l'éducation des adultes. Comme assistante de recherche, elle a travaillé sur des thèmes tels que la reconnaissance des acquis, l'approche par compétences et le leadership pédagogique des directions d'établissement.

François Guillemette est professeur au Département des Sciences de l'éducation, UQTR. Professeur associé au Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE). Chercheur au Laboratoire d'Analyse de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (LADIPE). Chercheur-membre du Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale (CNRIS). Docteur en éducation et docteur en théologie. Ses projets de recherche en cours portent notamment sur le développement des compétences professionnelles en formation post-secondaire, sur la communication en déficience intellectuelle et sur la méthodologie de la théorisation enracinée.