UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

Département des sciences de l'éducation

LA PRÉSENTATION DES TRAVAUX ÉCRITS AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Département des sciences de l'éducation

Document de référence destiné aux étudiantes et étudiants inscrits à des activités ou à un programme en sciences de l'éducation de premier cycle

Mai 2022

9691 mots

Table des matières

1. Première partie : les normes d'édition 4
1.1 Mise en page 4
1.1.1 Papier 4
1.1.2 Marges, justification et protection veuve/orphelin 5
1.1.3 Pagination 5
1.1.4 Polices de caractères 5
1.1.5 Espaces (intermots, interlignes, interparagraphes, première ligne) 6
1.1.6 Division du texte 8
1.1.7 Figures et tableaux 8
1.1.8 Nombres et énumérations 9
1.2 Sections d'un travail 9
1.2.1 Page titre 10
1.2.2 Table des matières 10
1.2.3 Introduction du travail 11
1.2.4 Corps du travail 11
1.2.5 Conclusion du travail 11
1.2.6 Références 12
1.2.7 Appendices 12
2 Deuxième partie : les normes bibliographiques 12
2.1 Références ou renvois dans le texte 13
2.1.1 La source d'une paraphrase 13
2.1.2 La source d'une citation 15
2.2 Références en fin de texte 17
2.2.1 Règles de présentation 18
2.2.2 Monographie (livre) 19
2.2.3 Chapitre de monographie (livre) 21
2.2.4 Documents ministériels ou provenant d'organismes 23
2.2.5 Thèse ou mémoire – format papier et électronique 26
2.2.6 Rapport de recherche 27
2.2.7 Dictionnaire et encyclopédie 28

2.2.8 Article de périodique 29
2.2.9 Article de journal – papier et en ligne 30
2.2.10 Notes de cours format papier et sur Moodle 30
2.2.11 Pages web ou documents tirés d'un site Internet, y compris d'un site de nouvelles 31
2.2.12 Autres sources provenant d'Internet 33
2.2.13 Communication dans un colloque ou une conférence 33
2.2.14 Compte rendu ou recension 34
Bibliographie 35
Appendice A – Exemple d'un travail court 36
Appendice B – Exemple d'un travail long 44

Ce guide[1] décrit et illustre les normes de présentation des travaux écrits du Département des sciences de l'éducation et s'adresse particulièrement aux étudiantes et étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement ou à toutes activités d'enseignement offertes par le Département des sciences de l'éducation au 1er cycle. Il doit être consulté au moment d'écrire un travail à l'aide d'un logiciel de traitement de texte pour donner au texte la mise en forme attendue. Le document lui-même constitue également un modèle des normes d'édition et des normes bibliographiques à respecter.

Dans la première partie, le guide décrit les normes d'édition. La deuxième partie présente les normes bibliographiques pour la présentation de travaux écrits pour différents types de documents. Enfin, les appendices présentent deux exemples de travaux, un court et un long.

1. Première partie : les normes d'édition

Cette première partie présente les règles minimales concernant les normes d'édition des travaux universitaires, soit la mise en page et les sections d'un travail. Ce guide respecte en grande partie la septième édition du volume *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA, 2020), en particulier dans la partie 2 sur le référencement bibliographique. Certaines règles de mise en page ont été adaptées à la nature des travaux fréquemment rédigés dans les cours de premier cycle universitaire en éducation.

1.1 Mise en page

La mise en page précise le format que doivent prendre les caractères imprimés sur une page. Il s'agit notamment du papier, des marges, de la justification, de la pagination, du choix des caractères, des espaces et de la division du texte.

1.1.1 Papier

Les travaux remis sous forme imprimée doivent être présentés sur du papier de bonne qualité de format lettre standard (21,59 cm x 27,98 cm ou 8 ½ po x 11 po). Le texte doit être imprimé recto verso sauf si une demande contraire est faite par la ressource qui donne le cours.

[1] Rédigé par Judith Beaulieu, Alain Cadieux, Chantal Déry, Monique Filiatrault, Nathalie Lebeau et Sandrine Turcotte en 2019 et révisé en 2022 par Amélie Brault, Chantal Déry, Sylvie Marcotte et Christelle Robert-Mazaye.

1.1.2 Marges, justification et protection veuve/orphelin

Toutes les marges supérieures, inférieures, gauches et droites doivent être à 2,54 cm du bord de la feuille. Avec le logiciel Word, il est possible de sélectionner les marges en allant dans le menu *Mise en page* puis *Marges*.

Le texte doit être aligné à gauche (ne pas utiliser la justification) et la protection veuve/orphelin doit être activée. Cette dernière fait en sorte qu'il y a toujours au moins deux lignes d'écriture, soit lorsqu'un paragraphe débute au bas d'une page ou bien lorsqu'un paragraphe se termine au début d'une nouvelle page. Avec le logiciel Word, cette fonction se situe dans le menu *Accueil*, section *Paragraphe*, section *Enchainements*.

1.1.3 Pagination

La pagination doit être placée dans le coin supérieur droit à 1,25 cm de la limite supérieure et à 2,54 cm de la limite de droite de la feuille. Cette norme correspond à la valeur par défaut du logiciel Word. La pagination débute sur la page titre en utilisant les chiffres arabes et se poursuit sur toutes les pages. Le numéro de page n'apparait pas sur la page titre, mais elle est prise en compte dans la pagination.

La page titre et la table des matières sont des pages liminaires et leur pagination s'insère dans celle du document avec les mêmes caractéristiques de grosseur et de type de police de caractères que le reste du texte.

1.1.4 Polices de caractères

Un travail doit utiliser un seul type de caractère, préférablement les polices *Times New Roman* (grosseur 12)*, Calibri* (grosseur 11), *Arial* (grosseur 11), *Lucida* (grosseur 10), *Georgia* (grosseur 11), *LaTeX* (grosseur 10). L'auteur doit choisir un type de police de caractère pour tout le texte, les titres et les intertitres. Le texte doit être écrit en caractères standards et les titres et sous-titres doivent être en caractères gras. L'utilisation de l'italique est réservée à certains usages, par exemple les titres d'œuvres et de périodiques, les mots en langue étrangère ou les mots que l'on souhaite mettre en valeur par rapport au reste de la phrase.

1.1.5 Espaces (intermots, interlignes, interparagraphes, première ligne)

De façon générale, l'ordinateur gère les espaces entre les lettres et les mots d'un texte. Toutefois, telles que présentées au tableau 1 de la page suivante, certaines règles s'appliquent en ce qui concerne l'espace entre les signes de ponctuation et les signes typographiques.

La première ligne d'un paragraphe comporte un retrait (alinéa) de 1,5 cm. Toutefois, la page titre et la liste des références ne comportent pas de retrait (alinéa). L'espace interligne des paragraphes doit être à 1 ½, excepté pour la liste des références, qui est à simple interligne. L'espace interparagraphe est de 6 points avant et de 6 points après. Les paragraphes s'enchainent sans espace supplémentaire. Le tableau 1 illustre les espacements avant et après les signes de ponctuation usuels.

Tableau 1

Espacement avant et après les signes de ponctuation et autres symboles courants (Office québécois de la langue française, 2004)

Nom du signe de ponctuation et des symboles courants	**Signe de ponctuation**	**Espacement**		**Exemples**
		Avant le signe	**après le signe**	
Apostrophe	’	0	0	L’élève compte jusqu’à cent.
Crochet fermant	]	0	1[2]	… économique [OCDE] ne…
Crochet ouvrant	[	1	0	
Deux-points	:	1 (ins)[1]	1	… à savoir : un élève ayant…
Deux-points (adresse web)	:	0	0	http://www...
Guillemet français fermant	»	1 (ins)	1[2]	Cette experte affirme que « 33 % des élèves sont anxieux » et …
Guillemet français ouvrant	«	1	1 (ins)	
Parenthèse fermante	)	0	1[2]	Selon Cyr (2015) et Roy (2015), la…
Parenthèse ouvrante	(	1	0	
Point	.	0	1	… résultats significatifs. La suite…
Point d’exclamation	!	0	1	Bravo! Tu as fait de beaux efforts!
Point d’interrogation	?	0	1	selon… qu’as-tu appris? Rien…
Points de suspension (milieu ou fin d’une phrase)	…	0	1	
Point-virgule	;	0	1	… un instant; il serait…
Pour cent	%	1 (ins)	1[2]	… environ 30 % des élèves…
Signe arithmétique	+, -, ×, ÷, =	1 (ins)	1 (ins)	…9 + 2 - 3 × 6 ÷ 8= 6 items…
Symbole SI ou autre	kg, cm, m	1 (ins)	1[2]	… il pèse 50 kg et mesure 1,4 m.
Tiret	–	1	1	… élèves – avec difficultés – ont…
Trait d’union	-	0	0	… le nouveau-né commence à…
Unité monétaire	$, €, £, ¢	1 (ins)	1[2]	Payez 30 $ ou 20 € à votre…
Virgule (dans les textes)	,	0	1	…noir, blanc, vert, bleu …
Virgule décimale	,	0	0	… scores de 84,5 et 90,3 aux tests…

[1] (ins) signifie *espace insécable*, c’est-à-dire qu’elle est liée au mot qui la précède ou la suit. Certains logiciels gèrent automatiquement les espaces insécables, sinon faire Ctrl + Maj + Espace (avec Word).

[2] Si le signe est suivi d’un point, d’une virgule, d’un point-virgule, d’un point d’exclamation ou d’un point d’interrogation, ne pas mettre d’espace après ce signe.

1.1.6 Division du texte

La division du texte correspond à l'utilisation de titres et de sous-titres pour exprimer de manière détaillée, logique et cohérente les différentes idées d'un travail. Le plan de travail doit organiser et hiérarchiser les idées principales et les idées secondaires en fonction d'un but précis et d'un nombre de pages déterminé.

Les titres et les sous-titres représentent les différents niveaux hiérarchiques du texte et doivent être précédés de chiffres alignés sur la marge de gauche en caractères gras. Notez qu'un niveau de titre est généralement suivi d'un texte qui annonce ses parties (voir appendices A et B pour des exemples concrets).

L'introduction, la conclusion, les références et les appendices d'un travail ne font pas partie de la numérotation des sections. À moins d'indication contraire, un travail débute par une introduction. Pour cette raison, il ne faut pas débuter un travail avec le titre *Introduction* (l'introduction correspondant de facto au premier paragraphe du texte).

En ce qui concerne le nombre de niveaux à inclure dans un travail, il faut se référer à son jugement. Une règle générale consiste à ne pas dépasser un niveau pour environ cinq pages. Par exemple, un travail de 20 pages comprendra un maximum de quatre niveaux. Nous y reviendrons plus loin.

1.1.7 Figures et tableaux

Les tableaux peuvent présenter des données quantitatives ou qualitatives. Ils présentent des informations concises ou complémentaires, mais ils sont toujours indépendants du texte. Ainsi, ils renforcent ou illustrent une idée, mais ne doivent pas être indispensables à la compréhension de l'idée principale véhiculée dans le texte. Avant d'insérer un tableau ou une figure, il faut toujours l'annoncer dans le texte.

Pour un tableau, placer en caractères standards alignés sur la gauche d'une première ligne, le numéro du tableau (Tableau 1, Tableau 2, etc.) et en dessous avec le même interligne que le reste du travail, sur une deuxième ligne, le titre du tableau. L'espace entre les lignes à l'intérieur d'un tableau se poursuit avec un interligne 1 ½. Toutefois, afin de placer les données d'un grand tableau sur une même page, l'interligne simple peut être utilisé. Pour un exemple, voir le tableau 1 à la page 7.

Les figures peuvent être des diagrammes, des graphiques, des illustrations ou tous types de matériel n'ayant pas de lien avec la définition d'un tableau. Elles sont numérotées et possèdent un titre placé en haut de la figure et collé sur la marge de gauche. À noter que le titre est en caractère standard, mais l'identification est en italique (exemple *Figure 1*). Pour un exemple, voir les figures 1 et 2 aux pages 24 et 25.

Dans un texte, il faut toujours placer un tableau et son titre, ou une figure et son titre, sur une même page (on ne les sépare pas sur deux pages). De plus, il faut que le titre ou le contenu de la figure ou du tableau soit décrit dans le texte avant d'être inséré dans le travail.

1.1.8 Nombres et énumérations

Selon l'APA (2020), les chiffres (de zéro à neuf) doivent être écrits en lettres. Les nombres (10 et plus), les nombres décimaux (p. ex. 1,4; 5,89), les pourcentages (p. ex. 2 %; 8,4 %), l'âge, les poids et mesures, les paginations, les numéros de volumes, de chapitres, les numéros de lois et d'articles de lois ainsi que les numéros de compétences tirés d'un référentiel doivent être écrits avec des chiffres sauf s'ils sont placés en début de phrase; il faut alors les écrire en lettres. Par exemple : « Dix-neuf pour cent des étudiants universitaires sont d'avis que les normes d'édition causent des maux de tête. Autant que 95 % des professeurs en ont la certitude » (S. Turcotte, communication personnelle, 31 juillet 2019). De plus, en présence de plusieurs éléments de même nature (énumération) dans une même phrase, il faut utiliser les chiffres (p. ex. 3 enfants de 5 ans et 4 enfants de 6 ans mesurant plus de 1 m et pesant moins de 40 kg; la compétence 2 du référentiel de compétences).

1.2 Sections d'un travail

Maintenant qu'ont été présentées les règles de style et de mise en page, seront précisées les sections d'un travail, à savoir la page titre, la table des matières, l'introduction, le corps du travail, la conclusion, les références et les appendices. De façon générale, il s'agit de sections susceptibles de se trouver dans un travail de plus ou moins grande ampleur (plus de 10 pages). Pour les travaux de moins de 10 pages, la table des matières est facultative.

Habituellement, le nombre de pages pour un travail varie selon les objectifs, les exigences ou les attentes dans un cours. À moins d'avis contraire, le nombre de pages exigé ne

comprend ni les pages liminaires (page titre, remerciements, table des matières, etc.), ni les références, ni les appendices.

1.2.1 Page titre

La page titre est une page liminaire et la première page du travail. Sur la page titre il importe d'identifier les éléments suivants dans l'ordre et de les positionner centrés :

- Le nom de l'institution d'attache (en lettres majuscules);
- Le département;
- Le titre du travail (en lettres majuscules et en gras);
- Le ou les noms des auteurs ou auteures;
- La nature du travail, suivie des mots *présenté à* ou *présentée à*;
- Le nom complet de la ressource enseignante;
- Le sigle du cours, suivi d'un tiret, suivi du titre du cours, d'une virgule et du numéro du groupe;
- La date (le mois et l'année seulement);
- Le nombre de mots (du début de l'introduction à la fin de la conclusion; ne pas inclure les pages liminaires, les références et les appendices).

Le nombre de mots doit être aligné sur la marge de gauche et placé au bas de la page titre. Il est nécessaire afin de rendre compte, entre autres, des exigences du travail et de l'application de la *Politique du français écrit du Département des sciences de l'éducation*. Avec le logiciel Word, le nombre de mots total pour le document est indiqué à gauche dans le bas de la fenêtre (voir la case à droite du nombre de pages). Pour connaitre le nombre de mots du début de l'introduction à la fin de la conclusion, il faut sélectionner cette partie du document.

1.2.2 Table des matières

La table des matières, qui fait partie des pages liminaires, est requise pour les travaux de plus de 10 pages qui comportent plusieurs sections ou parties. Une table des matières doit présenter au plus les trois premiers niveaux des divisions d'un texte. Le premier niveau est collé sur la marge de gauche et les suivants sont en retrait progressif selon les niveaux.

1.2.3 Introduction du travail

De façon générale, l'introduction présente l'origine ou le contexte général du travail (sujet amené), les objectifs particuliers ou les limites (sujet posé) de même que l'annonce des différentes sections du travail (sujet divisé). Selon la nature du travail et les critères de correction, le contenu de l'introduction peut varier en fonction des attentes pour chaque cours.

Il ne faut pas écrire le titre *Introduction* au début d'un travail. Par défaut, le ou les premiers paragraphes constituent l'introduction d'un travail. Le corps du travail se poursuit immédiatement après le dernier paragraphe de l'introduction (ne pas faire de saut de page après l'introduction).

1.2.4 Corps du travail

Il s'agit de la partie centrale du travail qui débute à la ligne, immédiatement à la suite de l'introduction. L'organisation des sections doit refléter les idées à transmettre de façon logique, concise et cohérente. Dans la mesure du possible, il faut éviter la redondance ou les éléments superflus qui n'ajoutent rien à la compréhension des objectifs du travail.

Il importe de respecter les exigences et les attentes de chaque cours lorsqu'on planifie le plan du travail demandé. L'utilisation judicieuse des titres et sous-titres présentés au point 1.1.6 est un bon moyen d'exprimer la cohérence des idées du texte. Il ne faut pas abuser des niveaux de titres et de sous-titres; par exemple, un travail de 10 pages pourra comporter un maximum de 2 niveaux; un travail de 20 pages comportera un maximum de 4 niveaux et ainsi de suite.

1.2.5 Conclusion du travail

La conclusion se place à la ligne immédiatement à la suite du dernier paragraphe du corps du travail (ne pas faire de saut de page) et il ne faut pas écrire le titre *Conclusion*. Le paragraphe de conclusion débutera alors avec les mots *En conclusion*, *Pour conclure ce travail,* etc.

La conclusion doit présenter une synthèse du travail et faire ressortir les idées essentielles en lien avec les objectifs de départ. Également, la conclusion peut permettre de faire une projection dans l'avenir au regard des connaissances ou des apprentissages à développer. Le contenu de la conclusion peut varier en fonction des attentes pour chaque cours.

1.2.6 Références

La liste des références en fin de texte présente tous ET seulement les auteurs cités dans un travail, ce qui la distingue d'une bibliographie, qui présente plutôt un ensemble de références sur un sujet donné (Couture, 2020). Ainsi, les références comprennent exclusivement la liste de tous les auteurs cités dans un travail (voir section 2.2), que l'on place par ordre alphabétique de premier auteur. Après la conclusion, faire un saut de page et placer la liste des références sur une ou plusieurs pages séparées. Les références sont à simple interligne.

1.2.7 Appendices

Les appendices sont placés sur des pages séparées à la suite des références. Ils consistent en des documents supplémentaires joints à la suite d'un travail. Ils peuvent préciser certaines informations décrites dans le texte ou ajouter des renseignements qui ne sont pas essentiels à la compréhension du travail ou en lien avec l'atteinte des objectifs. Par exemple, il peut s'agir de grilles d'évaluation, de listes d'adresses utiles, de questionnaires d'entrevues, de productions quelconques réalisées ou servant d'appui au travail. À noter que le corps du travail doit être indépendant du contenu des appendices. Les pages en appendices ne sont pas comptabilisées dans le nombre de pages demandées pour un travail, mais elles doivent être numérotées.

2 Deuxième partie : les normes bibliographiques

Les normes bibliographiques comprennent les éléments rencontrés le plus souvent dans un travail universitaire dans le domaine des sciences humaines. Il n'existe pas de normes bibliographiques uniques dans le monde universitaire. Généralement les normes sont spécifiques en fonction des disciplines (administration, santé, éducation, etc.). Celles qui seront présentées ici respectent les normes de l'APA et l'adaptation française proposée par l'Université de Montréal.

Le respect des normes bibliographiques dans un travail est important, car c'est une manière éthique de reconnaitre les sources des propos cités pour appuyer l'idée de l'auteur d'un travail. Bien qu'il existe des logiciels de gestion des références bibliographiques qui peuvent

aider à automatiser une partie de ce travail, aucun ne permet de le faire parfaitement et une vérification manuelle sera toujours nécessaire pour nous assurer de bien respecter les normes[2].

ATTENTION

Il est formellement obligatoire de citer tous les auteurs à l'intérieur d'un texte écrit et de placer la référence complète de ces auteurs dans la liste des références en fin de document. Un manquement à cette règle entrainera une dénonciation d'acte de plagiat envers les ou l'étudiant fautif, et ce, conformément à l'article 3 du *Règlement concernant le plagiat et la fraude de l'UQO*. Afin de ne pas contrevenir à la politique sur le plagiat et la fraude, tous les étudiants ont le devoir de s'informer et de prendre connaissance des guides que l'UQO met à leur disposition, dont celui sur la promotion de l'intégrité intellectuelle (voir http://uqo.ca/integrite).

2.1 Références ou renvois dans le texte

Selon Couture (2020), « un document scientifique comporte dans le texte de nombreux renvois à d'autres textes scientifiques qui appuient ce que l'on avance et dont, parfois, des extraits sont cités. C'est ce que l'on appelle *les sources* » (p. 3).

Les sources doivent être indiquées dans le texte en présence d'une citation ou d'une paraphrase. Si vous rapportez les idées d'un ou plusieurs auteurs mot à mot, il s'agit d'une citation et elle sera placée entre guillemets. La source de la citation doit être indiquée. Si vous rapportez les idées d'un ou plusieurs auteurs dans vos propres mots, il s'agit d'une paraphrase. Elle ne sera pas placée entre guillemets. Sa source doit tout de même être indiquée.

2.1.1 La source d'une paraphrase

La règle consiste à indiquer SEULEMENT le nom de famille (pas de prénom ou d'initiales) ET l'année de publication de la source. Toutes les sources « doivent absolument se retrouver dans la liste des références en fin de texte » (Couture, 2020, p. 3).

[2] À titre d'exemple certains styles bibliographiques dans EndNote ne supportent pas toutes les spécificités reliées à la ponctuation française, il faut donc faire des ajustements manuellement pour les références en français.

À l'intérieur du texte, le nom de famille de l'auteur[3] et l'année de publication de la source consultée doivent être placés entre parenthèses, généralement à la fin d'une phrase qui emprunte ou résume l'idée d'un auteur. Aucun numéro de page n'est indiqué. S'il y a plusieurs références, on les place en ordre alphabétique de noms d'auteurs séparés par un point-virgule, par exemple :

… résultats significatifs (Gagné, 2014). … travaux scientifiques (Soulard et Gaudreault, 2015; Tremblay, 2000; Xérès et Roy, 1999).

S'il y a trois auteurs ou plus, indiquer à chaque fois le nom de famille du premier auteur suivi de l'appellation et al., avec l'année de publication, par exemple :

Mageau et al. (2007) [la première mention et les suivantes]

Si un même auteur a écrit deux publications dans une même année, indiquer une lettre minuscule à la suite de l'année, en ordre croissant d'année de publication, par exemple :

… qualité des travaux (Richer, 2007, 2009a, 2009b, 2010). … hypothèse réfutée (Roy, 2009, 2010, 2011; Wavy, 1998a, 1998b, 2000).

Par ailleurs, si le texte désigne directement le nom de l'auteur, on doit mettre seulement l'année ou les années entre parenthèses, par exemple :

Les recherches de Ronaldo (2012a, 2012b) suggèrent que...

Lorsque l'auteur d'une source est un ministère, une association ou autre organisation, l'utilisation de l'acronyme s'effectue en écrivant le nom de l'auteur à la première mention, suivie de l'acronyme en lettres majuscules placé entre parenthèses. Utiliser seulement l'acronyme pour toutes les fois subséquentes où le même acronyme est employé, par exemple :

[3] Pour cette deuxième partie, l'usage du masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes et n'a pour but que d'alléger le texte et les exemples.

… le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2011) (1re occurrence)
ou entre parenthèses (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011)
… le MELS (2011, 2012) indique… (toutes les autres fois où le MELS est mentionné)

Parfois, il peut arriver de citer un auteur qui est lui-même cité par l'auteur de la publication que vous êtes en train de lire. Dans ce cas, indiquer le nom de l'auteur et l'année, suivi de la virgule et de l'appellation *cité dans*, suivi du nom de l'auteur de la publication que vous êtes en train de lire. Notez qu'il est préférable de consulter la source originale et de limiter, dans la mesure du possible, ce type de référence. Voici quelques exemples :

… réforme du système scolaire (Parent, 1963, cité dans Garnier, 2015).
... l'étude de Bombardier (2008, citée dans Péladeau, 2011) révèle...

Dans ces exemples, inscrire seulement Garnier (2015) et Péladeau (2011) dans la liste de références à la fin du document, soit les sources que vous avez réellement lues ou consultées.

2.1.2 La source d'une citation

La citation sert à rapporter mot à mot les propos d'un auteur. Dans un texte, il faut utiliser la citation lorsque les propos d'un auteur peuvent difficilement ou ne peuvent pas être résumés sans crainte d'en modifier le sens. Il faut donc minimiser leur utilisation et s'efforcer plutôt, dans toute la mesure du possible, de synthétiser et de paraphraser la pensée de l'auteur.

Lorsque la citation comporte moins de 40 mots, il faut retrouver, dans une même phrase, quatre éléments :

1. le texte cité entre guillemets (« »);
2. le nom de famille du ou des auteurs ou, lorsqu'il y a 3 auteurs ou plus, le nom de famille du premier auteur suivi de et al.;
3. l'année de publication;
4. le numéro de page d'où est extrait le texte intégral de la citation.

Dans la mesure du possible, il ne faut pas commencer une phrase avec une citation, mais l'introduire avec un mot ou une expression, par exemple une introduction qui fait un lien avec le texte qui précède.

> En effet, on note que « l'Intuition proviendrait d'une sorte de prééducation, propre au tout jeune enfant, au moment où il prend conscience de l'Univers, et où il fusionne avec le Tout » (Charon, 1998, p. 140).

Dans cet exemple, la citation termine la phrase. Le point apparait après la parenthèse fermante seulement. Ainsi, la citation placée entre guillemets n'a pas de point avant le guillemet fermant, sauf si la phrase citée se termine par un point d'interrogation ou d'exclamation.

Pour les citations de 40 mots ou plus, il faut utiliser également une expression pour introduire la citation puis placer le texte sur une nouvelle ligne (nouveau paragraphe) à interligne 1 ½ avec un retrait de 1,25 cm à gauche et 1,25 cm à droite comparativement aux marges du reste du travail. On n'utilise pas les guillemets pour la citation longue. La parenthèse fermant la mention de source n'est pas suivie d'un point. Selon la formulation du texte, la citation peut être faite de différentes façons, ce qui importe c'est de retrouver les éléments demandés, p. ex. :

Selon les matières, le transfert est envisagé différemment :

> Dans le contexte de l'enseignement des sciences humaines, on reconnait qu'il y a transfert des apprentissages lorsqu'un élève mobilise, en les combinant ou en les adaptant, les diverses ressources (techniques, concepts, généralisations, démarches, faits) qu'il a vraisemblablement acquises dans un cours de sciences humaines (tâche source), afin d'accomplir une tâche inédite à ses yeux, mais appartenant à la même famille de situations (tâche cible). (Déry, 2009, p. 162)

Il convient donc de rendre visible les apprentissages liés aux concepts travaillés dans l'étude d'une société ou les mécanismes de la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire, afin de rendre le tout plus explicite aux élèves pour éventuellement en favoriser le transfert.

Dans l'exemple ci-dessus, le texte se poursuit après la citation longue, sans retrait de première ligne. Si la citation est suivie d'un nouveau paragraphe, alors on fait un retrait de la première ligne de 1,5 cm.

Ou :

En ce qui concerne la spécificité du transfert des apprentissages en sciences humaines, Déry (2009) précise que :

> Dans le contexte de l'enseignement des sciences humaines, on reconnait qu'il y a transfert des apprentissages lorsqu'un élève mobilise, en les combinant ou en les adaptant, les diverses ressources (techniques, concepts, généralisations, démarches, faits) qu'il a vraisemblablement acquises dans un cours de sciences humaines (tâche source), afin d'accomplir une tâche inédite à ses yeux, mais appartenant à la même famille de situations (tâche cible). (p. 162)

À noter que dans certains documents (par exemple, document HTML), il peut y avoir des numéros de ligne ou de paragraphe au lieu des numéros de pages. Il faut alors utiliser le type de numérotation disponible sur le document. Dans le cas d'une citation extraite d'une vidéo en ligne (par exemple *YouTube*) il faut indiquer le minutage correspondant au début de la citation.

2.2 Références en fin de texte

La liste des références en fin de texte présente tous ET seulement les auteurs cités dans un travail, ce qui la distingue d'une bibliographie qui présente plutôt un ensemble de références sur un sujet donné (Couture, 2020). Ne jamais placer de référence dans une note de bas de page.

Le principe général d'une liste de références en fin de texte consiste à fournir toute l'information bibliographique nécessaire permettant de retracer les ouvrages cités. Selon qu'il s'agit d'auteurs de livres ou de chapitres de livres, de documents ministériels, d'articles de périodiques, de sites Internet ou autres, chaque référence doit respecter des règles de présentation selon la nature du document cité et refléter l'information retrouvée. Ainsi, pour bien faire une référence, il faut d'abord identifier correctement la sorte de document qu'on veut citer. En cas

d'incertitude sur la nature d'une source, consultez la ressource enseignante ou le service d'aide à l'usager de la bibliothèque.

Les exemples de références bibliographiques présentés ici sont conformes aux normes de présentation bibliographique de la septième édition des normes de l'APA (2020), présentés par types de document. L'adaptation française des normes APA proposée ici est celle adoptée par l'Université de Montréal. Certains documents ou bases de données proposent une référence générique contenant les informations nécessaires pour les citer. Assurez-vous que la mise en forme de cette référence suit les règles de l'APA 7 ou faites les ajustements requis avant de l'ajouter à votre travail.

2.2.1 Règles de présentation

La liste des références est classée par ordre alphabétique d'auteur. S'il n'y a pas d'auteur, le titre est utilisé pour le classement. Pour chacune des références, la première ligne est alignée à gauche, les lignes suivantes sont décalées d'environ 1,5 cm (l'équivalent de l'alinéa). Les références sont présentées à simple interligne et sont séparées par un intervalle simple.

La référence débute par le nom du ou des auteurs (ou le titre dans les cas où il n'y a pas d'auteur). Il faut d'abord indiquer le nom de famille de l'auteur et l'initiale de son prénom. Si l'auteur a plusieurs prénoms, indiquer l'initiale de chacun d'eux; pour un prénom composé, mettre le tiret entre chaque initiale.

Lorsqu'il y a deux auteurs ou plus, il y aura quelques variantes, mais les principes de base demeurent les mêmes. Lorsqu'il y a deux auteurs, joindre leurs noms par un *et*. Lorsqu'il y a 3 à 20 auteurs, séparer tous les auteurs par une virgule, sauf l'avant-dernier et le dernier qui eux, sont joints par un *et*. Lorsqu'un document a 21 auteurs ou plus, inscrire dans la référence les 19 premiers auteurs séparés par des virgules, puis mettre des points de suspension (...) après le 19e, avant de terminer avec le nom du dernier auteur.

L'utilisation des majuscules et minuscules et du deux-points diffère selon la langue du document. En français, la première lettre du sous-titre doit s'inscrire en minuscule tandis qu'en anglais la première lettre du sous-titre doit s'inscrire avec une majuscule. En français, lorsqu'un deux-points sépare deux éléments, il y aura une espace avant et une espace après le deux-points.

En anglais le deux-points n'est pas précédé par une espace. La présentation du titre et celle du sous-titre dans les références varieront donc selon la langue du document.

À noter que certains types de documents ne doivent pas faire partie de la liste des références. Par exemple si on cite un courriel, une conversation téléphonique, un exposé oral, on citera la source uniquement dans le texte en indiquant entre parenthèses le nom de la personne citée, le type de communication et la date, p. ex. (S. Turcotte, communication personnelle, 3 juillet 2019). Cependant, ce type de citation devrait être utilisé avec beaucoup de parcimonie dans un travail universitaire.

Les exemples suivants illustrent la forme de la référence aux documents les plus souvent utilisés. Pour obtenir d'autres exemples, vous pouvez vous référer au site web de l'Université de Montréal sur la citation des sources selon les normes de l'APA : https://bib.umontreal.ca/citer/apa.

2.2.2 Monographie (livre)

La monographie (terme exact pour identifier un livre) est un document écrit par un ou plusieurs auteurs. Peu importe le nombre d'auteurs, la référence au document se fait selon les mêmes principes. Il faut d'abord indiquer le nom de famille de l'auteur et l'initiale de son prénom, suivis de l'année de publication entre parenthèses. Le titre et le sous-titre (s'il y a lieu) seront ensuite indiqués en italique. S'il s'agit d'une nouvelle édition, il faut l'indiquer entre parenthèses, avant d'ajouter le nom de la maison d'édition. La référence des livres imprimés et des livres électroniques suit le même modèle.

Dans les cas où la monographie est un ouvrage collectif, voir la section 2.2.3 pour plus de détails sur la façon de faire la référence. Dans les cas où la monographie est une traduction, on indique après le titre, entre parenthèses, le nom du ou des personnes ayant fait l'adaptation et la traduction.

Quelques éléments spécifiques de la référence sont traduits en français lorsqu'il s'agit d'une monographie de langue anglaise. Ainsi, le terme *ed.,* abréviation de *editor* qui correspond à l'éditeur intellectuel d'une publication sera traduit par *dir.* pour *direction intellectuelle*. Pour la mention d'édition, on inscrira *éd.,* par exemple 2e éd.

Dans le cas où une monographie électronique possède un DOI, on ajoute celui-ci après la mention de la maison d'édition. Le DOI, pour *Digital Object Identifier*, est un identifiant unique et permanent assigné à un document numérique, comme un livre ou un article scientifique. Le DOI est donné sous forme d'hyperlien et précédé par https://doi.org/. On ne met pas de point à la fin du DOI.

Il ne faut pas confondre le DOI avec l'URL, ou *Uniform Resource Locator,* qui désigne l'adresse Internet d'un document. Si un livre électronique n'a pas de DOI, mais possède un URL permanent, on ajoute l'URL permanent à la référence. De même, si une source n'existe qu'en ligne et n'a pas d'équivalent imprimé, on inclut l'URL dans la référence. Par contre, s'il s'agit d'une monographie numérique dont l'URL change, par exemple, selon l'utilisateur ou l'abonnement institutionnel, il ne faut pas inclure l'URL dans la référence. De même, dans le cas d'une monographie électronique consultée à partir d'une base de données reconnue, par exemple Cairn, on n'écrit pas le nom de la base de données dans la référence. La référence du livre électronique sera alors semblable à celle de la monographie imprimée et se terminera sur la mention de la maison d'édition.

Dans un travail en format papier, il est recommandé d'éliminer le soulignement qui accompagne généralement un hyperlien lorsqu'on le copie afin de faciliter la consultation de la référence. Dans un travail remis en version électronique, le soulignement du lien URL ou du DOI peut être conservé afin de faciliter l'accès à la référence.

Règle pour la référence d'un livre avec un ou plusieurs auteurs

Nom, P. (année). *Titre : sous-titre* (mention d'édition, volume). Maison d'édition. DOI ou URL si disponible

Exemples avec un auteur, sans DOI

Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique* (4e éd.). De Boeck.

Scott, S. J. (2017). *Music education for children with autism spectrum disorder: A resource for teachers*. Oxford University Press.

Exemples avec deux auteurs ou plus, sans DOI

Bergeron, C. et Sauvageau, K. (2011). *Caméléon : mathématique, 2e année du 3e cycle du primaire. Guide corrigé C et D*. CEC.

Blais, J.-G., Gilles, J.-L. et Augustin, T. L. (2015). *Bienvenue au 21e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information*. Peter Lang.

Exemples de monographies avec un DOI ou un URL

Larsen, J. E., Thue, F. W. et Schulte, B. (dir.). (2021). *Schoolteachers and the Nordic model: Comparative and historical perspectives.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003082514

Lévesque, J.-Y., April, J., Larouche, H. et Marinova, K. (2021). *L'identité professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant à l'éducation préscolaire : entre le « je » et le « nous autres ».* Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire. http://omep-canada.org/wp-content/uploads/2021/11/Identite-professionnelle_OMEP-Canada.pdf

Exemples avec un ou des directeurs

Golse, B. (dir.). (2015). *Le développement affectif et cognitif de l'enfant* (5e éd.). Elsevier Masson.

Willis, J. W. et Edwards, C. (dir.). (2014). *Action research: Models, methods and examples*. Information Age Publishing.

Exemples d'une adaptation et/ou traduction

Nom, P. (année). *Titre : sous-titre* (adapté/traduit par P. Nom; édition, volume). Maison d'édition. DOI ou URL si disponible

Small, A. (2016). *Les maths par l'image : une approche visuelle et interactive pour enseigner les mathématiques* (adapté par M. Beauregard; traduit par L. Perron). Chenelière éducation.

Myers, D. G. et DeWall, C. N. (2016). *Psychologie* (traduit par J. Benyaya; 11e éd.). Lavoisier.

2.2.3 Chapitre de monographie (livre)

En éducation il n'est pas rare de consulter des ouvrages collectifs. Un ouvrage collectif est une monographie dans laquelle chaque chapitre a été écrit par différents auteurs. Plusieurs personnes ont donc contribué à l'écriture de l'ouvrage sous la direction d'un ou de plusieurs directeurs de publication qu'on appelle aussi quelquefois *éditeurs intellectuels*. On retrouve généralement sur la couverture d'un livre collectif un libellé semblable à ceci : *Sous la direction de* qui présente le nom des directeurs de publication. Contrairement à une monographie régulière, ces directeurs n'ont pas rédigé la totalité de l'ouvrage, ils ont supervisé son élaboration, mais peuvent aussi avoir contribué à l'écriture d'un ou quelques chapitres de l'ouvrage collectif. Chaque chapitre est bien identifié avec un titre distinct et le nom du ou des auteurs qui l'ont rédigé.

Dans le contexte de l'utilisation d'un ouvrage collectif, il faut citer le chapitre qui a été consulté puisque l'auteur n'est pas le même pour l'ensemble de la monographie. Cependant, il faut également indiquer de quelle monographie provient le chapitre consulté.

On débute la référence par le nom de l'auteur du chapitre suivi de la date et du titre du chapitre. S'il est écrit par plus d'un auteur, suivre les règles générales énoncées plus haut. On insère ensuite la mention *Dans* suivie du nom du ou des directeurs (éditeurs intellectuels) de la publication et du titre de la monographie qui sera mis en italique. Attention, pour indiquer les noms des directeurs de publication il faudra indiquer d'abord l'initiale du prénom puis le nom de l'auteur. En anglais le directeur de publication est généralement appelé *editor* qu'on traduira par *dir.* et qui sera placé entre parenthèses. Les pages du chapitre consulté seront mises entre parenthèses après le titre.

L'utilisation du terme *Dans* permet de comprendre qu'il s'agit d'un ouvrage collectif et de repérer aisément le chapitre consulté ainsi que l'ouvrage d'où il est issu. Si on a utilisé plusieurs chapitres d'un ouvrage collectif, citer chaque chapitre séparément.

Nom, P. (année). Titre du chapitre. Dans P. Nom et P. Nom (dir.), *Titre de l'ouvrage* (x^{e} éd., volume, page de début-page de fin). Maison d'édition. DOI ou URL si disponible

<u>Exemples d'un chapitre de livre</u>

Sriraman, B. et Juter, K. (2013). The interfaces of innovation in mathematics and the arts. Dans M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw et J. S. Owens (dir.), *The Routledge international handbook of innovation education* (p. 330-340). Routledge.

Guay, A., Emery-Bruneau, J. et Lafontaine, L. (2015). Les pratiques d'écriture déclarées d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et le niveau de littératie universitaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 207-223). Presses de l'Université du Québec.

Iachini, A. L. et Anderson-Butcher, D. (2014). The connection between out-of-school time programs and school mental health. Dans M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw et J. S. Owens (dir.), *Handbook of school mental health: Research, training, practice and policy* (2e éd., p. 159-170). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7624-5

2.2.4 Documents ministériels ou provenant d'organismes

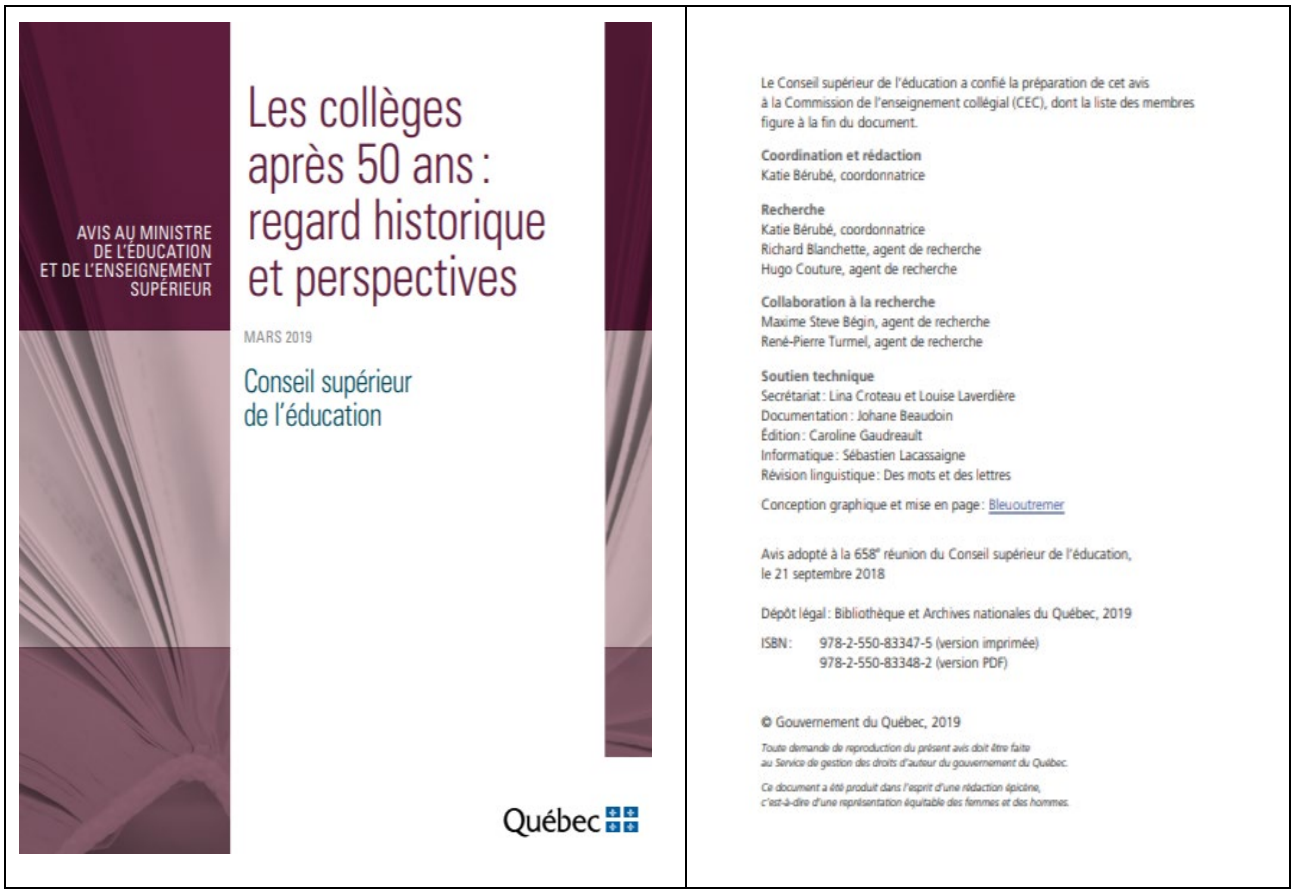
En éducation, il est fréquent que des organismes ou des ministères publient des avis ou des documents sur un sujet particulier. Ces documents sont cités comme les autres ouvrages en format papier. On met comme auteur le ministère, le comité ou l'organisme qui a produit le contenu du document sauf si un ou des auteurs individuels sont clairement identifiés comme tels. L'auteur est généralement l'entité qui a créé le document et qui serait le plus susceptible de nous fournir celui-ci, par exemple à partir de son site web. En comparaison, l'éditeur d'un document est l'entité responsable de l'ensemble des publications. Si pour un document donné l'auteur et l'éditeur sont les mêmes, inscrire l'information seulement dans la section consacrée à l'auteur.

La difficulté pour ce type de documents peut être de bien identifier l'auteur, puisque parfois il sera possible de trouver le nom d'un organisme de même que des rédacteurs spécifiques dans les pages liminaires du document. Lorsque les deux sont présents, il faut privilégier le nom de l'organisme ou du ministère si le document semble avoir été rédigé en collaboration par plusieurs personnes et qu'aucun auteur n'est mis en évidence. Par exemple, la mention *Rédaction par* n'implique pas nécessairement que cette personne est l'auteur. Si plusieurs autres personnes sont nommées à titre de collaborateurs, recherchistes, etc., le rédacteur fait partie d'une équipe de travail au sein de l'organisme ou du ministère et c'est ce dernier qui est l'auteur.

Par exemple dans la figure 1, malgré l'identification de personnes spécifiques ayant travaillé à la rédaction du document, l'auteur sera le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) et l'éditeur sera le Gouvernement du Québec (voir la référence dans les exemples).

Figure 1

Exemple d'une page couverture et d'une page liminaire d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation



AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives

MARS 2019

Conseil supérieur de l'éducation

Québec

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'enseignement collégial (CEC), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination et rédaction
Katie Bérubé, coordonnatrice

Recherche
Katie Bérubé, coordonnatrice
Richard Blanchette, agent de recherche
Hugo Couture, agent de recherche

Collaboration à la recherche
Maxime Steve Bégin, agent de recherche
René-Pierre Turmel, agent de recherche

Soutien technique
Secrétariat : Lina Croteau et Louise Laverdière
Documentation : Johane Beaudoin
Édition : Caroline Gaudreault
Informatique : Sébastien Lacassaigne
Révision linguistique : Des mots et des lettres

Conception graphique et mise en page : Bleuoutremer

Avis adopté à la 658e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 21 septembre 2018

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019

ISBN : 978-2-550-83347-5 (version imprimée)
978-2-550-83348-2 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2019

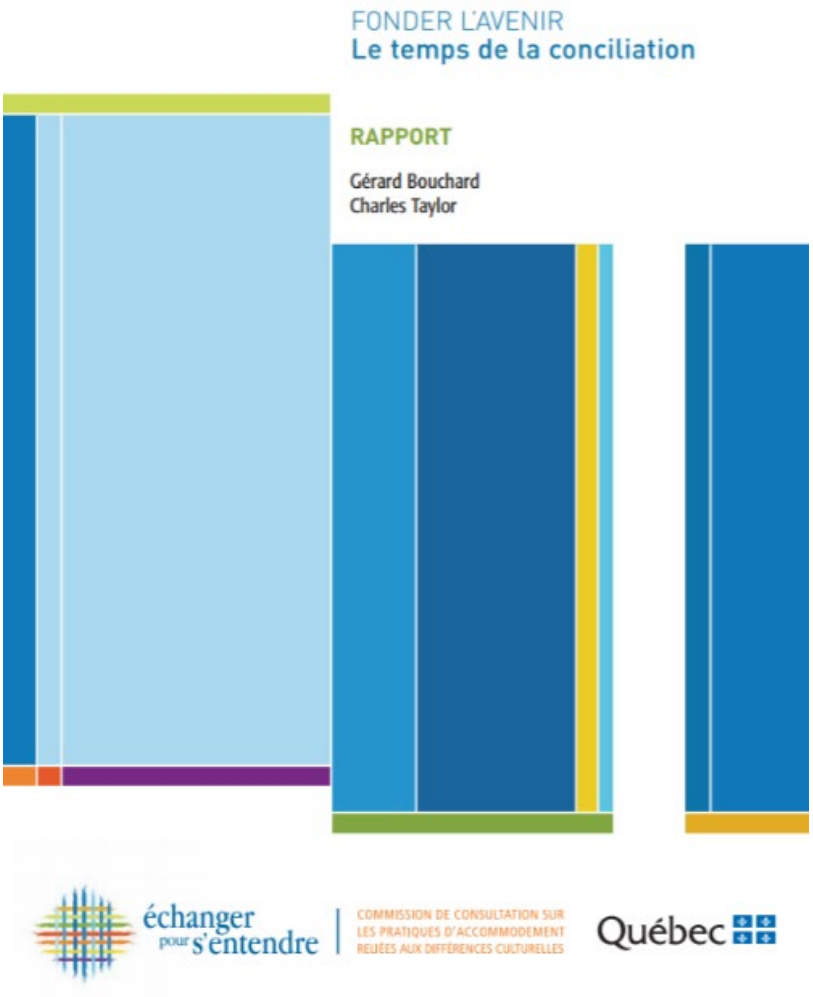
Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Généralement lorsque les auteurs seront identifiés, ce sera indiqué sur la page couverture ou à la fin du document (voir figure 2).

Figure 2

Couverture du rapport Bouchard-Taylor



Nom de l'organisme ou ministère. (année). *Titre : sous-titre* (mention d'édition au besoin). Éditeur (si différent de l'auteur). DOI ou URL si disponible

<u>Exemples de documents ministériels ou provenant d'organismes</u>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Cadre de référence pour l'établissement de plans d'intervention pour les élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.* Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. Gouvernement du Québec.

Organisation de coopération et de développement économique. (2018). *Petite enfance, grands défis V : cap sur l'école primaire.* https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr

Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation : rapport*. Gouvernement du Québec. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Commissaire/autre/RapportBouchardTaylor2008.pdf

2.2.5 Thèse ou mémoire – format papier et électronique

Lorsque l'on cherche à se renseigner sur un sujet spécifique, il est possible de consulter des thèses de doctorat ou des mémoires de maitrise qui ciblent notre intérêt de recherche. Il existe des distinctions entre la référence d'une thèse ou d'un mémoire en format papier et celle d'une version électronique. Pour les thèses et mémoires en format papier, on ajoute entre crochets la mention *inédit* après *mémoire* ou *thèse*. Le nom de l'université termine la référence.

Pour une thèse ou un mémoire repéré dans un dépôt institutionnel ou sur un site Internet, le nom de l'université est intégré à l'information fournie entre crochets. On indique ensuite le nom du dépôt institutionnel s'il y a lieu, suivi de l'URL.

Si la thèse électronique provient d'un fournisseur commercial, tel que ProQuest Dissertations & Theses Global (base de données accessible à partir du site web de la bibliothèque), on indique le numéro d'accession de la thèse entre parenthèses (ce numéro s'affiche à la fin de la référence dans ProQuest). On spécifie également le type de document et le nom de l'université entre crochets.

<u>Règle pour la référence d'une thèse ou d'un mémoire en format papier</u>

Nom, P. (année). *Titre : sous-titre* [mémoire de maitrise inédit ou thèse de doctorat inédite]. Nom de l'université.

<u>Exemples de thèse et de mémoire en format papier</u>

Cerutti, M. (2016). *Activités d'éveil à la lecture et à l'écriture pour des enfants âgés de trois à cinq ans : guide destiné aux éducatrices à la petite enfance* [mémoire de maitrise inédit]. Université du Québec en Outaouais.

Ménard-Lavergne, J. (2015). *Projet d'innovation : l'utilisation des renforcements en contexte scolaire* [rapport de stage de maitrise inédit]. Université du Québec en Outaouais.

Barry, S. (2009). *Analyse des ressources mises à contribution par enseignant et chercheur dans l'élaboration de scénarios d'enseignement en dénombrement visant le développement de la modélisation en secondaire 1* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.

Règle pour la référence d'une thèse ou d'un mémoire repéré dans un dépôt institutionnel ou sur un site Internet

Nom, P. (année) *Titre : sous-titre* [mémoire de maitrise ou thèse de doctorat, Nom de l'université]. Nom du dépôt institutionnel. URL

Exemple de thèse ou de mémoire en format électronique repéré dans un dépôt institutionnel ou sur un site Internet

Villeneuve-Lapointe, M. (2014). *Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale d'élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire* [mémoire de maitrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. http://di.uqo.ca/693/

Exemple de thèse et de mémoire en format électronique provenant de ProQuest

Si le document provient d'une base de données et a un numéro de publication, on ajoute celui-ci entre parenthèses après le titre et on termine la référence avec le nom de la base de données.

Doyle-Jones, C. (2015). *Importance of working collaboratively and risk-taking with digital technologies when teaching literacy* (publication nº 3743247) [thèse de doctorat, Université de Toronto]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

2.2.6 Rapport de recherche

Les rapports de recherche sont des documents similaires aux monographies, mais pour lesquels on retrouve généralement une mention indiquant qu'il s'agit d'un rapport de recherche. On cite un rapport de recherche de la même façon qu'une monographie, en ajoutant à l'année une date lorsque celle-ci est donnée. Si le rapport de recherche possède un numéro d'identification spécifique, indiquer celui-ci en caractère régulier entre parenthèses après le titre. Si l'auteur et l'éditeur d'un rapport sont les mêmes, omettre la mention d'édition.

Nom, P. (année, date). *Titre : sous-titre* (numéro du rapport [si disponible]). Éditeur (si différent de l'auteur). DOI ou URL si disponible

Exemples d'un rapport en version papier et en version électronique

Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec.

Zeman, K. et Frenette, M. (2021, 4 octobre). *Portrait des jeunes au Canada : rapport statistique. Chapitre 3 : les jeunes et l'éducation au Canada* (publication nº 42-28-0001). Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/42-28-0001/2021001/article/00003-fra.pdf?st=TXyA9jak

Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste-Marie, A. (2017, mars). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés : rapport de recherche* (publication nº 2014-RP-179465). Fonds de recherche du Québec - Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_japelc_rapport_maternelle-4ans.pdf

2.2.7 Dictionnaire et encyclopédie

Pour une définition tirée d'une encyclopédie, on retrouve généralement un auteur associé au texte. Dans ce cas, on traite l'encyclopédie de façon similaire à un chapitre de livre. Si l'auteur de la définition est l'auteur de la totalité de l'encyclopédie, on ne répète pas son nom devant le titre.

Lorsqu'il n'y a pas d'auteur associé à l'entrée recherchée, ce qui est fréquemment le cas pour une définition courte retrouvée dans un dictionnaire ou pour un article tiré de Wikipédia, on mettra l'entrée au titre.

Nom, P. (année). Titre de la définition ou de l'article. Dans P. Nom (dir.), *Titre du dictionnaire ou de l'encyclopédie* (édition, volume, page de début-page de fin). Maison d'édition. DOI ou URL si disponible

<u>Exemples d'une référence avec un auteur</u>

Legendre, R. (2005). Milieu scolaire individualisé. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd., p. 889). Guérin.

Kitzmann, K. M. (2012). Violence familiale et impacts sur le développement social et affectif des jeunes enfants. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et R. D. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.* https://www.enfant-encyclopedie.com/maltraitance-des-enfants/selon-experts/violence-familiale-et-impacts-sur-le-developpement-social-et

<u>Exemples d'une référence sans auteur</u>

Norme. (2005). Dans *Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires* (p. 779). Le Robert.

Empathie. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/empathie/28880?q=empathie#28755

Pédagogie explicite. (2021, 7 juillet). Dans *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_explicite

Note : pour citer un article provenant de Wikipedia, il faut inscrire la date qui correspond à la date de publication de la version consultée et non la date à laquelle vous avez consulté la page.

2.2.8 Article de périodique

Que ce soit des périodiques professionnels ou scientifiques, ils sont nombreux en éducation. Pour citer un article de périodique, il faut indiquer le ou les auteurs, l'année, puis le titre de l'article. Ensuite le titre du périodique sera indiqué en italique et, dans le cas où un volume et/ou un numéro sont présents, il faut les indiquer. À noter que le volume est écrit en italique, mais pas le numéro qui sera indiqué entre parenthèses. Les articles de périodiques ne comportent pas nécessairement un volume et un numéro et diverses présentations et appellations sont possibles. La référence sera complétée avec les numéros de pages. Lorsqu'il y a plusieurs auteurs, les règles de base (section 2.2.1) s'appliquent.

Les articles scientifiques publiés sous forme électronique comportent généralement un DOI. Lorsque le DOI est présent, inscrire celui-ci. Lorsqu'il n'y a pas de DOI, si l'article est hébergé sur le web, indiquer l'adresse URL où il a été repéré. Outre ces spécificités, la référence se fait comme pour les articles de périodiques en format papier.

Nom, P. (année). Titre de l'article. *Titre du périodique, volume*(numéro), page de début-page de fin. DOI ou URL si disponible

<u>Exemples avec un auteur, sans DOI</u>

Michieletto-Vanlancker, S. (2018). Laissez parler les filles! *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, (68), 83-96.

Schnorr, R. F. (2011). Intensive reading instruction for learners with developmental disabilities. *The Reading Teacher, 65*(1), 35-45.

<u>Exemples avec deux auteurs ou plus, sans DOI</u>

Beaulieu, J. et Hodgson, K. (2018). Le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité et l'inclusion pédagogique en classe régulière. *Vivre le primaire, 31*(2), 60-62.

Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L. E. et Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques ainsi que de la connaissance des lettres et pistes de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, *29*(1), 171-194.

Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. et Algozzine, B. (2006). Research on reading for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, (72), 394-408.

Exemples d'un article en ligne avec DOI

Lorius, V. (2017). L'éthique une potentialité : conséquences pour penser l'éducation scolaire. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 61-75. https://doi.org/10.7202/1045189ar

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et Francophonie, XLI*(2), 10-34. https://doi.org/10.7202/1021025ar

Exemple sans DOI provenant du web

Laplante, L. (2011)**.** L'historique de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique,* (160). http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2101109

2.2.9 Article de journal – papier et en ligne

Que ce soit parce que vous abordez un sujet d'actualité ou pour documenter un débat sur un enjeu en éducation, il peut arriver de citer un article de journal. Ici, les règles seront similaires à la référence aux articles de périodiques, mais la date sera plus précise.

Nom, P. (année, jour, mois). Titre de l'article. *Nom du journal,* page consultée.

Nom, P. (année, jour, mois). Titre de l'article. *Nom du journal.* URL

Exemple d'un article de journal papier

St-Jacques, S. (2019, 20 juin). La punition corporelle disparait progressivement. *Le Devoir*, A5.

Exemple d'un article de journal en ligne

Galipeau, S. (2017, 23 janvier). CPE ou maternelle : 4 ans, 2 options. *La Presse*. http://www.lapresse.ca/vivre/famille/201701/23/01-5062195-cpe-ou-maternelle-4-ans-2-options.php

2.2.10 Notes de cours format papier et sur Moodle

De manière générale, il faut éviter de citer des notes de cours dans un travail. Il faut privilégier la source première plutôt que le résumé qui a pu être présenté en classe par la ressource enseignante. Malgré tout il peut arriver qu'il soit nécessaire de citer des notes de cours papier ou sous forme de PowerPoint disponibles sur une plateforme comme Moodle par exemple. Si vous référez à un recueil de notes de cours qui est imprimé, alors la façon de faire

s'approche de celle des thèses et mémoires imprimés et il faudra indiquer [document inédit] entre crochets carrés, suite au titre.

Nom, P. (année). *Titre du document* [document inédit]. Nom de l'université.

Si vous référez à des notes disponibles en ligne, le titre doit être assez précis pour permettre de bien identifier la source. Si un complément d'information est nécessaire à la compréhension du titre, inscrire celle-ci entre crochets carrés, par exemple [présentation PowerPoint].

Nom, P. (année). *Titre.* Nom de l'université. Moodle. URL

Exemple de notes de cours en format papier

Martin, S. (2013). *BEP 5122. L'apprentissage et les émotions* [document inédit]. Université du Québec en Outaouais.

Exemple de notes de cours en ligne

Déry, C. (2018). *PED1092 : notes du cours 5* [présentation PowerPoint]. Université du Québec en Outaouais. Moodle. https://moodle.uqo.ca/enrol/index.php?id=24324

2.2.11 Pages web ou documents tirés d'un site Internet, y compris d'un site de nouvelles

Pour les références à des documents électroniques, il faut d'abord déterminer la nature du document repéré. En effet, avec l'accessibilité du web, des articles de périodiques, des livres ou des chapitres de livres, des résumés de conférence et des documents ministériels peuvent être récupérés à partir de sites Internet. Il faut toujours utiliser le modèle de référence correspondant au format original de la source, par exemple utiliser le format de référence d'un article s'il s'agit d'un article en format électronique publié dans une revue, le format pour un rapport s'il s'agit d'un rapport trouvé à partir du site web d'un organisme. Vous pouvez vous référer aux sections précédentes pour des exemples spécifiques des différents types de documents (monographie, article de périodique, etc.). L'APA distingue les textes qui sont publiés sur les sites de nouvelles (Radio-Canada, TVA, CNN, etc.) de ceux qui sont publiés sur les sites de journaux (*La Presse*, *Le Journal de Montréal*, le *Globe and Mail*, etc.). Pour établir correctement la référence d'un article repéré sur le site d'un journal, référez-vous à la section 2.2.9. Pour faire la référence d'un article provenant d'un site de nouvelles, suivez plutôt le modèle des pages web.

Dans des travaux universitaires rigoureux, il faut éviter des sources sur Internet qui ne comportent pas d'auteur ou d'année, de même que des textes tirés de sites web généraux ou n'ayant pas de crédibilité dans le domaine particulier pour lequel l'information est recherchée.

On ne cite pas un site web dans sa totalité, on cite la page précise du site qui a été utilisée. Ainsi, si on a utilisé une information repérée sur une page d'un site web, c'est cette page précise qui sera citée dans la liste des références.

Pour l'auteur, on cite le nom selon les règles de base de citation d'un auteur, selon qu'il s'agit d'une personne, d'un comité ou d'un organisme. Lorsqu'il n'y a pas d'auteur nommé, il faut identifier la sous-section particulière du site web où se trouve la page afin d'identifier un auteur ou un groupe qui peut être désigné comme tel. Si aucun auteur n'est identifié clairement, on utilise le nom de l'organisme, ministère ou association qui a produit le site.

Si l'année n'est pas clairement indiquée, on peut aller voir au bas de la page pour trouver la date de dernière mise à jour. Dans le cas d'information d'actualité, comme un blogue, un gazouillis, indiquer la date complète (année, jour et mois). Si le document n'a pas d'année, indiquer *(s. d.)* pour signifier qu'il n'est pas daté. Indiquez le titre de la page web de la façon la plus précise possible, utilisez un titre et un sous-titre pour identifier une section et une sous-section. Le titre sera mis en italique et sera suivi du nom du site, puis du lien URL qui permet de repérer le document.

S'il s'agit d'un document mis en ligne sur un site web, on le cite exactement comme on le ferait pour son équivalent en format papier, par exemple un article de périodique ou un rapport tiré d'un site seront cités selon les règles propres à ces formats de documents, telles qu'énoncées dans les sections précédentes. La référence à un document tiré d'un site Internet ou trouvé sur le web se terminera toujours par l'adresse internet (URL) complète.

Nom, P. (année, date). *Titre de la page*. Nom du site (si différent de l'auteur). URL

<u>Exemples de pages d'un site web</u>

Infosphère. (s. d.). *Évaluer un site web.* Université du Québec à Montréal. http://www.infosphere.uqam.ca/analyser-linformation/evaluer-un-site-web

Méthé Mercier, X. (2019, mars). *L'éducation et l'environnement.* Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec. http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca//fr/matiere-a-reflexion/10220-l-education-et-l-environnement

Réseau réussite Montréal. (2018, 21 novembre). *Lecture et persévérance scolaire*. https://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/lecture-et-perseverance-scolaire/

Exemple d'article provenant d'un site de nouvelles

Proulx, G. (2014, 20 octobre). *Les outils technologiques au secours des élèves ayant des troubles d'apprentissage*. Radio-Canada. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/690063/outils-techno-troubles-apprentissages-selena-turcotte?depuisRecherche=true

2.2.12 Autres sources provenant d'Internet

Toutes les sources trouvées en ligne ne suivent pas le modèle utilisé pour la référence des pages web. Les exemples suivants proposent différents cas de figure.

Exemple tiré d'un blogue

Robert, J. (2019, 19 juin). Éducation à la sexualité : une planification clé en main pour le préscolaire. *J'enseigne avec la littérature jeunesse.* http://enseignerlitteraturejeunesse.com/2019/06/19/education-a-la-sexualite-une-planification-cles-en-main-pour-le-prescolaire/

Pour citer une vidéo, une image ou une photographie, il faut indiquer l'auteur avec la date de création, le support ou le format entre crochets, puis le nom du site et l'URL de la source.

Exemple d'un clip vidéo sur YouTube

Centre CRIFPE. (2014). *Catherine Larouche – Les conventions de partenariat dans le système d'éducation québécois* [vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=qPDjzcjn57E

Exemple d'une image ou photographie repérée en ligne

Lopez, G. E. (2020, 6 avril). *Paysage fantasy lune chameaux ciel* [image en ligne]. Pixabay. https://pixabay.com/fr/photos/paysage-fantasy-lune-chameaux-ciel-5009868/

2.2.13 Communication dans un colloque ou une conférence

La citation d'une communication présentée dans un colloque ou une conférence va différer selon le format de la présentation. Si celle-ci a fait l'objet d'un chapitre de livre ou d'un article de périodique, on utilisera la forme associée à ces types de documents.

S'il s'agit d'une communication orale ou d'un compte-rendu mis en ligne, on indiquera l'URL, sinon le lieu où s'est tenu le colloque sera suffisant.

Auteur, A. (Année, mois). *Titre de la communication* [communication orale ou communication par affiche]. Nom du congrès ou de la conférence, Lieu. DOI ou URL si disponible

Exemple d'une communication papier

Fink, N. (2014, avril). *Demande sociétale et cristallisation identitaire à propos du passé dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au Québec* [communication orale]. Place et statut de l'acteur dans les didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté, Caen, France.

Exemple d'une communication consultée en ligne

Chapdelaine, N., Poirier, N. et Smith, E.-L. (2021, mai). *Liens et valeurs prédictives du raisonnement fluide et des fonctions exécutives sur les habiletés en mathématique des adolescent.e.s ayant un trouble du spectre de l'autisme* [communication par affiche]. 88e Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, Qc, Canada. https://www.acfas.ca/evenements/congres/88/contribution/liens-valeurs-predictives-du-raisonnement-fluide-fonctions

2.2.14 Compte rendu ou recension

La référence d'un compte rendu ou d'une recension d'un ouvrage se fait en indiquant l'auteur du compte-rendu et la date, avec l'indication de l'ouvrage recensé entre crochets, suivant une façon de faire similaire à celle des périodiques.

Nom, P. (année). *Titre* [compte-rendu de *titre de l'ouvrage recensé*, par P. Nom]. *Titre du périodique*, *volume*(numéro), page de début-page de fin. DOI ou URL

Exemple d'un compte-rendu

Viau, R. (2011). *Duclos, G. (2010). La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir. Montréal : CHU Sainte-Justine* [compte-rendu de *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*, par G. Duclos]. *Revue de psychoéducation, 40*(1), 146-148. https://doi.org/10.7202/1061968ar

Ce guide de présentation des travaux écrits a décrit les principaux éléments des normes d'édition et des normes bibliographiques qui doivent être respectées dans les travaux de 1er cycle présentés au Département des sciences de l'éducation. Deux appendices viennent compléter ce guide. L'appendice A présente un exemple d'un travail court qui illustre la plupart des normes présentées dans ce guide. À l'appendice B, vous trouverez l'exemple d'un travail long avec une table des matières.

Bibliographie[4]

American Psychological Association. (s. d.-a). *Reference examples.* https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/references/examples

American Psychological Association. (s. d.-b). *Style and grammar guidelines.* https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines

American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7e éd.).

Bibliothèques de l'Université de Montréal. (s. d.). *Citer selon les normes de l'APA 7e édition*. https://bib.umontreal.ca/citer/apa

Couture, M. (2020). *Une adaptation française des normes bibliographiques de l'APA : d'après la 7e édition du* Publication Manual (2020). https://profs-perso.teluq.ca/mcouture/www/apa/normes_apa_francais.pdf

Décanat des études. (2015). *Guide de l'étudiant : l'intégrité intellectuelle* (2e éd.). Université du Québec en Outaouais. https://uqo.ca/docs/12464

[4] À la fin d'un travail doit se trouver la liste des références, qui présente tous (et seulement) les auteurs cités dans le travail. Cette liste se distingue d'une bibliographie, qui présente plutôt un ensemble de références sur un sujet donné. Sur cette page sont présentées les références citées dans le présent document ainsi que d'autres références utiles, ce pour quoi cette page a pour titre « bibliographie ». À la fin de vos travaux, ne présentez pas une bibliographie, mais une liste de références, à moins d'indications contraires de la ressource enseignante.

Appendice A – Exemple d'un travail court

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

Département des sciences de l'éducation

LE JOURNAL DE BORD EN STAGE

Roxanne Gauthier

Travail présenté à

Chantal Déry

DID1953 – Didactique des sciences humaines, gr. 20

Septembre 2015

1818 mots

Dans le cadre d'un projet de maîtrise, la collecte de données est une étape importante, puisque celle-ci permettra éventuellement de tirer des conclusions face à l'hypothèse posée au cours de la problématique. Dans le cadre de mon projet, le journal de bord a été retenu comme outil pour consigner les données recueillies tout au long du processus, soit pour la planification, la réalisation et l'intégration du stage. Afin de maximiser son potentiel d'utilisation, il est primordial de me renseigner davantage sur les différentes méthodologies liées à cette utilisation. C'est pourquoi, dans les lignes qui suivent, un portrait des différents types de journaux de bord selon divers auteurs, des exemples de journaux de bord et un canevas de mon propre journal de bord seront présentés.

1. Portrait des différents types de journaux de bord

Dans la littérature, plusieurs auteurs (Baribeau, 2005; Savoie-Zajc, 2009, 2011) suggèrent d'utiliser un journal de bord pour noter ses observations ou ses réflexions. La plupart souligne que le journal de bord est un outil complémentaire à d'autres instruments de collecte de données et qu'il assure, par triangulation des données, tant la validité interne qu'externe du processus de recherche.

De manière générale, les écrits recensés (voir appendice A pour un tableau présentant toutes les sources consultées dans le cadre de ce travail) proposent des structures similaires mais la terminologie utilisée sera différente. Ainsi bon nombre de chercheurs voient le journal de bord comme un outil méthodologique très pertinent. En effet, Schwandt (2015) y voit une utilité afin de décrire le cheminement du chercheur et Allin-Pfister (2005) afin de prendre des décisions et de faire des choix conscients et réfléchis. Dans le même ordre d'idées, Savoie-Zajc (2011) attribue au journal de bord la fonction de reconstituer la dynamique de ce qui a été observé sur le terrain. Certains auteurs tels que Gauthier (2009) et Del Baso et Lewis (2007) vont même jusqu'à affirmer que la relecture quotidienne du journal de bord permet de déceler les biais qui peuvent influencer les résultats. Par le fait même, Poupart et al. (1997) soutiennent qu'il rend compte des forces et des faiblesses de l'étude.

Parmi les auteurs étudiés, tous s'entendent sur le fait que le journal de bord doit servir à consigner l'ensemble des observations et des réflexions du chercheur. Par contre, certains d'entre eux précisent davantage le type de notes qu'on devrait y retrouver en catégorisant ces dernières. Par exemple, Poupart et al. (1997) indiquent qu'il y a trois sortes de notes soit :

méthodologiques, théoriques et descriptives. Savoie-Zajc (2009) abonde en ce sens, mais en y ajoutant les notes affectives. Une auteure se distingue en nommant les types de note de manière différente. En effet, Baribeau (2005) fait référence aux notes de terrain, aux mémos et au journal de pratique réflexive. Chacun de ces types de notes fait référence à l'analyse que le chercheur souhaite faire. Ainsi la structure du journal du bord relève des besoins et des objectifs du chercheur.

À titre de synthèse de mes lectures, je me permets une classification des différentes données recueillies selon la structure proposée par Savoie-Zajc (2009) à travers le tableau suivant (tableau 1). Ce dernier me servira de référence lorsque j'écrirai mes notes dans mon propre journal de bord.

Tableau 1

Classification des données recueillies en cours de processus de recherche selon la structure de Savoie-Zajc (2009)

Types de notes	**Exemples**	
De site	- Observations - Photographies - Enregistrements audio ou vidéo	- Faits, citations - Évènements
Personnelle	- Réflexions - Émotions - Sentiments - Réactions positives ou négatives - Peurs	- Questions - Pensées - Préoccupations - Incertitudes méthodologiques
Méthodologique	- Décisions - Hypothèses	- Idées - Erreurs
Théorique	- Interprétations - Explications - Significations	- Impressions - Compréhensions

2. Exemples de journaux de bord

Bien qu'il existe plusieurs écrits scientifiques sur le journal de bord il est plus difficile de trouver des exemples concrets de ceux-ci. Je vais présenter deux projets de recherche qui ont eu recours au journal de bord comme méthode de collectes de données, mais je ne suis pas en

mesure, avec les informations présentées dans ces documents, de fournir une analyse sur les forces et les faiblesses de chacun d'eux.

La première source d'informations provient d'un rapport de stage de maitrise d'un étudiant de l'Université du Québec en Outaouais (Aubert, 2005). Ses objectifs de stage visaient l'expérimentation des principes de l'enseignement stratégique dans la planification et le pilotage de ses activités d'enseignement, le développement de compétences stratégiques et de méthodes pratiques en enseignement stratégique l'application du modèle opératoire de Yolande Ouellet (1997, cité dans Aubert, 2005). Afin de faire la collecte de ses données, il a utilisé des questionnaires destinés à ses étudiants et à sa coordonnatrice de stage puis un journal de bord dans lequel il consignait toutes « ses réflexions personnelles quant aux moments, évènements ou difficultés rencontrées durant le stage » (Aubert, 2005, p. 36) ainsi qu'une synthèse des évaluations de cours qu'il recevait à la fin de chaque session. De plus, il y inscrivait le bilan des résultats des questionnaires ainsi que « l'ensemble des observations, critiques et conseils recueillis dans l'ensemble des interactions professionnelles » (Aubert, 2005, p. 36) vécues tout au long du stage, que ce soit avec les étudiants, la coordonnatrice du stage ou les collègues de travail.

La deuxième source provient du mémoire de maîtrise de Sophie Nadeau-Tremblay (2008). Ce dernier traite des pratiques pédagogiques visant le développement de la compétence en lecture en classe multiâge au niveau primaire. Les objectifs de recherche étaient de faire une recension des formules pédagogiques utilisées par les enseignants du matériel utilisé par ces derniers, toujours en lien avec le développement de la compétence en lecture au niveau primaire. Mme Nadeau-Tremblay s'est inspirée du modèle de Mucchielli (1996, cité dans Nadeau-Tremblay, 2008) afin de classifier ses notes.

> Les notes de site incluent tout ce qui se passe sur le terrain de la collecte des données afin de bien situer le contexte comme la disposition et l'affichage dans la classe, l'accueil par l'enseignante et les élèves, les événements particuliers et les questionnements de la chercheure à demander à l'enseignante. Les notes personnelles permettent à la chercheure d'inscrire ses réflexions et impressions au fil de la recherche. Les notes méthodologiques réfèrent au déroulement de la recherche, par exemple, les contacts pris avec les enseignantes. Les notes

> théoriques présentent le sens que donne la chercheure aux données collectées, comme les Mois établis d'une observation à l'autre, l'analyse partielle de données, les approches convergentes ou divergentes entre les diverses pratiques selon le niveau scolaire et les liens avec la littérature sur le sujet. (Nadeau-Tremblay, 2008, p. 63)

À l'analyse de ces deux exemples je constate encore une fois que la façon d'organiser le journal de bord dépend des objectifs poursuivis par l'étude (Schwandt, 2015). Cela m'amène ainsi à élaborer le canevas du journal de bord qui sera utilisé au cours de mon projet de développement professionnel. Probablement qu'il sera amélioré au cours du processus selon mes besoins, mais en voici une ébauche.

3. Canevas de mon propre journal de bord

Tout d'abord, je suis tentée d'utiliser la structure proposée par Savoie-Zajc (2009) qui divise la prise de notes en quatre catégories : notes de site, notes personnelles, notes méthodologiques et notes théoriques. Elle me semble plus complète et la synthèse faite précédemment pourra, comme je l'ai mentionné, me servir de guide afin de classifier mes notes. Par contre, je crois qu'il me serait utile d'élaborer un journal de bord divisé en deux parties : l'une pour la planification des activités pédagogiques et la seconde pour le pilotage de ces activités. La pertinence de le diviser ainsi est que les besoins ne sont pas les mêmes lors de la planification et du pilotage. Il sera donc structuré de manière différente. De plus, je crois qu'il sera plus facile pour moi, lors de la rédaction du bilan de mes apprentissages, de m'y retrouver puisque je serai en mesure de mieux évaluer la progression de mes apprentissages pour chacun de mes objectifs.

Pour la planification, les notes de site pourraient inclure toutes les interactions avec les « amis critiques ». Ces derniers me permettront, avec leurs connaissances spécifiques dans un domaine disciplinaire particulier, de déterminer les attributs essentiels des notions à enseigner. Les échanges seront une bonne source d'informations facilitant mon travail de planification. Les notes personnelles seront toutes mes impressions, mes réflexions ou les questions à poser. Les notes méthodologiques incluront toutes les décisions prises ou tous les changements apportés au cours du processus. Par exemple, suite à un échange avec un ami critique, j'ai décidé de modifier un exemple présenté puisqu'il pouvait amener de la confusion chez un élève. De plus, cette

section pourrait aussi contenir les évaluations de chacune des planifications remplies par les experts. Finalement, les notes théoriques pourraient inclure les liens entre mes différentes réflexions et mes propos face aux différentes évaluations. En effet, d'une évaluation à l'autre, je pourrais y inscrire les liens entre les résultats de celles-ci.

Quant au pilotage des activités pédagogiques, les notes de site pourraient regrouper toutes les informations concernant la classe, que ce soit au niveau de l'environnement ou des élèves. Par exemple, l'environnement comprendrait la disposition des bureaux lors du travail d'équipe. Un croquis pourrait y être dessiné. Les évènements de la journée qui pourraient influencer l'ambiance du groupe devraient aussi y être présents ainsi que le nom des élèves dans chacune des équipes afin de pouvoir effectuer les modifications nécessaires lors des prochaines activités pédagogiques. Les notes personnelles pourraient inclure toutes mes réactions ou mes impressions lors du pilotage, que ce soit en ce qui concerne ma présentation ou mes interactions avec les élèves. Je sais que ce sera une étape difficile puisque je serai en action, mais je tenterai de le faire tout de suite après le cours et l'enregistrement vidéo me permettra de recréer l'ambiance dans ma tête afin que je puisse noter mes sentiments du moment. Les notes méthodologiques contiendront les évaluations par les experts et les choix pris suite à celles-ci afin d'améliorer la planification et la présentation des prochaines activités. Finalement, les notes théoriques référeront aux interprétations faites suite aux évaluations afin d'atteindre mon objectif ultime, soit celui d'améliorer ma pratique enseignante (pour un exemple de la structure de mon journal de bord voir l'appendice B).

En conclusion, ce travail m'a permis de développer des connaissances en ce qui a trait au journal de bord. J'ai pu établir des liens entre les différents auteurs et ainsi faire une synthèse de mes apprentissages que j'ai pu transférer dans l'élaboration d'un canevas pour mon projet de développement professionnel. Par contre, je dois avouer que j'aurais pu en faire davantage afin d'atteindre le deuxième objectif du présent travail, soit celui de présenter des exemples de journaux de bord et en faire l'analyse. Si j'avais mieux planifié la gestion de mon temps, j'aurais pu poser les questions nécessaires à la réussite de cet objectif.

Références

Allin-Pfister, A.-C. (2005). *Formation à la recherche : une approche globale.* Éditions Lamarre.

Aubert, J.-F. (2005). *Apprentissage et expérimentation de l'enseignement stratégique au niveau collégial* [rapport de stage inédit]. Université du Québec en Outaouais.

Baribeau, C. (2005). Le journal du bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »,* (2), 98-114.

Del Baso, M. et Lewis, A. D. (2007). *Recherche en sciences humaines : une initiation à la méthodologie.* Thomson Groupe Modulo.

Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données.* Presses de l'Université du Québec.

Nadeau-Tremblay, S. (2008). *Le développement de la compétence en lecture en classe multiâge au primaire : une analyse de pratiques pédagogiques* [mémoire de maitrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.

Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers, J.-P. et Laperrière, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Chenelière.

Savoie-Zajc, L. (2009). Journal de bord. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd., p. 130). Armand Colin.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 123-147). Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Schwandt, T. A. (2015). *The Sage dictionary of qualitative inquiry* (4e éd.). Sage.

Appendice A - Structure du journal de bord

Planification des activités pédagogiques

Date :

Interactions avec les amis critiques		
Réflexions	Impressions	Questions

Date :

Évaluations des experts Choix méthodologiques
Analyse des résultats des évaluations

Pilotage des activités pédagogiques

Date :

Environnement de la classe	Caractéristiques des élèves
Réactions et impressions Présentation de l'activité Évaluations des experts Choix méthodologiques	Interactions avec les élèves
Analyse des résultats des évaluations	

Appendice B – Exemple d'un travail long

UNIVERSITÉ PARIS 7

Département de géographie

LA PROBLÉMATISATION ET SES OBSTACLES

EN SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE

Chantal Déry

Travail présenté à

Christian Grataloup et Caroline Léninger-Frézal

DID 6074 – Didactique de la géographie, gr. XXX

Juin 2014

4666 mots

Table des matières

Table des matières 2

1. La problématisation 3

1.1 La problématisation en géographie 4

1.2 La problématisation en didactique des sciences humaines 5

1.3 La problématisation dans les publications ministérielles 7

2. L'absence de problématisation en classe de sciences humaines au primaire 12

2.1 Les obstacles à la mise en place de pratiques d'enseignement problématisées en histoire et en géographie au primaire 12

2.1.1 Les conceptions des enseignants 12

2.1.2 L'incompatibilité de la problématisation avec la forme scolaire 13

2.1.3 Du matériel peu favorable 13

2.1.4 Les attentes des enseignants 14

2.1.5 La formation des enseignants 14

Références 16

Appendice 1 19

Depuis quelques années, plusieurs auteurs plaident pour une plus grande place de la problématisation en classe d'histoire et de géographie. Bien que cette injonction à la problématisation soit présente à la fois dans les écrits disciplinaires, les travaux en didactique et partiellement dans les documents ministériels, les recherches montrent clairement que les pratiques de l'enseignement des sciences humaines demeurent transmissives et magistrocentrées (Bednarz et al., 2013; Fontanabona et Thémines, 2005; Hertig, 2012). Cette situation est d'autant plus visible dans l'enseignement primaire où les enseignants généralistes maitrisent peu les éléments nécessaires à une mise en place de la problématisation en classe.

Dans ce texte je ferai un bref survol de la problématisation dans les disciplines histoire et géographie, dans leur didactique et dans les documents officiels québécois.

1. La problématisation

L'utilisation du terme problématisation et des autres « mots de la problématisation », pour reprendre l'expression de Benoit (2005), tels problématiser, problématique, situation-problème, apprentissage par problèmes, etc., font désormais partie du vocabulaire courant en éducation. Rey souligne d'ailleurs que « la pratique de la problématisation, […] est devenue une sorte de modèle général de l'activité scolaire de la maternelle à l'université » (Rey, 2005, p. 93). Dans l'espace francophone, la période 2000-2010 se caractérise par une effervescence des travaux sur la problématisation (de Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002; Fabre, 1999; Lemaître, 2007) que Benoit qualifie même de « problématite […] pour évoquer une diffusion de type épidémique, foudroyante et potentiellement maligne » (2005, p. 34).

En effet, cette diffusion rapide des « mots de la problématisation » se fait le plus souvent sans un véritable exercice de définition du concept entrainant une polysémie à travers laquelle il devient difficile de voir clair. En tant que formatrice il est difficile de se faire une idée précise et opérationnelle de la problématisation à travers les différents écrits disponibles qui sont très nombreux. Ainsi le statut du « problème » en classe de géographie et d'histoire (et cela pourrait sans doute s'avérer dans d'autres disciplines) est très variable d'un contexte à l'autre. Parle-t-on du fait que pour apprendre un élève doit « être confronté à un problème », comme par exemple un questionnement face à un document? Dans ce cas, le questionnement peut être assez simple ne nécessitant ni contexte ou construction préalable du problème, il est alors simplement formulé par l'enseignant. S'agit-il d'une « situation-problème » qui est en fait une situation de

recherche mise en place pour amener l'élève à comprendre? Dans cette situation le but principal étant de motiver par une question inhabituelle. Sommes-nous plutôt dans un contexte ou pour prouver qu'il a compris, l'élève doit résoudre un problème, qui pourrait par exemple être une étude de cas? Voilà autant de nuances résultantes de la polysémie du concept qui cohabitent dans les différents écrits en didactique de l'histoire et de la géographie (Le Roux, 2004).

La clarification du concept de problématisation dans le contexte de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au primaire pourrait en soi faire l'objet d'un travail, mais ce n'est pas ce que je souhaite faire ici. Malgré tout il convient de présenter quelques balises à propos de la place de la problématisation dans les disciplines maitresses que sont la géographie et l'histoire, puis dans leur didactique et finalement dans les publications ministérielles québécoises depuis 2001.

1.1 La problématisation en géographie

Le statut et la place de la problématisation dans les différentes disciplines scientifiques à travers le temps sont mouvants. Il en va de même pour la géographie et l'histoire qui, à titre de disciplines universitaires, n'ont pas toujours accordé une place uniforme au problème.

Dans le cas de la géographie, il faut remonter à la rupture épistémologique que la discipline a connue dans les années 1950-1960 pour y voir une plus grande place du problème. En effet, en passant d'une géographie vidalienne à une nouvelle géographie et en migrant du champ des sciences de la nature à celui des sciences sociales, la géographie est devenue « une science des personnes et des sociétés humaines dans leurs rapports aux territoires » (Deshaies, 2006, p. 574). Ce rapport au territoire est questionné et analysé sous différents angles, l'espace problématique de la géographie scientifique ne se limitant plus au champ de la théorie et des modèles explicatifs (Le Roux, 2004). Ainsi, après avoir été longtemps considérée comme une science descriptive, la géographie est désormais envisagée comme une discipline qui permet de résoudre des problèmes (Bailly, 2004). D'une géographie « carte du monde », la discipline a tranquillement évoluée vers une géographie qui cherche à mieux comprendre les territoires et les dynamiques actancielles qui les sous-tendent, d'où la plus grande prise en compte de la problématisation dans la discipline et dans la production de savoirs géographiques nouveaux. « Ce changement radical de paradigme de la géographie scientifique qui se produit alors fournit

un premier élément d'explication à l'introduction de la problématisation dans l'enseignement » (Niclot, 2012, p. 53).

Actuellement, le problème occupe donc une place fondamentale dans l'activité scientifique en histoire et en géographie, « point de départ, il est *construit* par le chercheur dans une activité très complexe qui associe la déduction à l'induction, le hasard à l'intuition voire à l'imagination, et pas toujours dans un ordre rationnel ni raisonné. Il n'est donc pas *donné* » (Le Roux, 2004, p. 46, les italiques sont dans l'original). Le géographe et l'historien sont donc familiers avec la problématisation, par conséquent cette pratique peut servir de référence à l'enseignant soucieux de mettre en place un enseignement problématisé des sciences humaines dans sa classe primaire. Toutefois la place de la problématisation dans les disciplines maitresses ne justifie pas à elle seule la présence de la problématisation en classe, il y a aussi des éléments à puiser dans leur didactique.

1.2 La problématisation en didactique des sciences humaines

C'est depuis environ une vingtaine d'années que la problématisation est véritablement présente en didactique de l'histoire et de la géographie. En corolaire aux tangentes disciplinaires, la volonté de donner un sens aux apprentissages historiques et géographiques (Guyon, 1996; Hertig et Varcher, 2004; Martineau, 1999) de même que les théories socioconstructivistes, expliquent également la valorisation de la problématisation dans l'enseignement des sciences humaines. Problématiser apparaît dès lors comme une réponse à la remise en cause d'un enseignement de l'histoire et de la géographie axé sur la mémorisation et les pratiques magistrales. La mise en place de curricula en Belgique, au Québec et en France notamment, avec en leur centre le développement de compétences, a elle aussi contribuée au mouvement. Les travaux témoignant de l'importance des façons de faire ou des bienfaits de la problématisation se sont multipliés depuis.

En didactique de la géographie, aux propos précurseurs de Crisp (1969), qui mettaient de l'avant une approche de résolution de problèmes (*problem-solving*), viennent s'ajouter les travaux de Leat (2001) avec le *Thinking through geography*. Dans ces travaux la problématisation relève davantage de la résolution de problème, ce qui est perceptible dans la traduction que l'on fait des termes en français par Apprentissage par problèmes (APP) ou Apprentissage par résolution de problème. Essentiellement cette problématisation est une façon

de rendre l'élève actif dans ses apprentissages en lui donnant un problème qu'il doit résoudre, très souvent en équipe. Pour ce faire il a le soutien de l'enseignant, désigné alors généralement comme un tuteur, et peut recourir à différents textes, documents, etc. pour compléter la tâche.

Plus récemment les travaux de Kwan et So (2008) montrent également le potentiel de la problématisation en classe de géographie au secondaire, potentiel sur lequel les auteurs du rapport *A road map for 21st century geography education – Geography education research* reviennent (Bednarz et al., 2013). Par contre, bien que la terminologie de *Problem-based learning* (PBL) soit également utilisée par ces auteurs, la conception qu'ils en ont est légèrement différente de celle de leurs prédécesseurs. En effet, pour Kwan et So la démarche de PBL s'amorce avec la formulation de questions de recherche par les élèves. Ici le problème n'est pas donné à l'élève mais plutôt construit par lui. Il s'agit d'une distinction importante qui rapproche cette façon de faire davantage de ce que les géographes universitaires utilisent comme approche.

Du côté de la francophonie, Varcher résume avec justesse : « Pour que les apprentissages en géographie permettent véritablement un réinvestissement en situation sociale afin d'affronter les défis du 21e siècle, nombreux sont ceux qui préconisent, et nous en sommes, un apprentissage par et à la résolution de problèmes » (2006, p. 7). De manière à aider les enseignants à intégrer cette approche en classe, Laurin (2001) a formulé quelques propositions en lien avec le contexte québécois, Hertig et Varcher (2004) ont fait de même pour la Suisse romande. De leur côté, Dalongeville et Huber (2002) ont proposé tout un ouvrage consacré aux situations-problèmes en géographie et Dalongeville (2005) a aussi dirigé une collection didactique québécoise en géographie dans laquelle il met justement en pratique cette approche de la problématisation dans le contexte de l'enseignement de la géographie au secondaire. Le point commun de ces différents ouvrages issus d'auteurs et de contextes variés, est la présence d'un problème de départ qui est donné aux élèves mais qui ultimement doit, par un travail collectif entre enseignant et élèves, déboucher sur une série de sous-questions, lesquelles formeront autant de situations-problèmes à résoudre (Hertig et Varcher, 2004).

Les quelques travaux en didactique que nous venons de citer, auxquels nous pourrions encore ajouter ceux de Le Roux (2004) et Le Bourgeois-Viron et Rebiffé (2012), ont en commun cette volonté de mieux comprendre la problématisation afin, notamment, d'en favoriser la mise en place en classe. Toutefois la problématisation n'est pas présentée de la même manière dans

tous ces écrits, insistant tantôt sur la présence des représentations (Le Roux, 2004), ou de l'importance du langage dans la démarche (Le Bourgeois-Viron et Rebiffé, 2012).

Malgré cette diversité des définitions, la problématisation me semble aujourd'hui un incontournable en didactique des sciences humaines. En contexte québécois, il est possible d'en retrouver la trace dans la formation initiale des enseignants du primaire, que ce soit dans les descriptifs de cours, les plans de cours ou certains manuels destinés aux futurs enseignants suivant une formation en didactique des sciences humaines. Actuellement, il y a donc clairement un incitatif à recourir à la problématisation dans les pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire et ce même si certaines voix critiques s'élèvent face à cette dernière. La question est maintenant de savoir si, cet encouragement à la problématisation en didactique de l'histoire et de la géographie, est aussi présent dans les documents ministériels qui balisent l'enseignement des sciences humaines au primaire au Québec?

1.3 La problématisation dans les publications ministérielles

C'est avec la mise en place du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) à partir de 2001, que la place de la problématisation devient plus marquée dans le cursus scolaire québécois[1]. Désormais « l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2001, p. 5). Dans cette volonté affirmée d'amener l'élève à développer ses compétences, la résolution de problème devient une compétence transversale : « la situation-problème devient un outil pédagogique au service des apprentissages disciplinaires » (MELS, 2001, p. 18).

Du point de vue disciplinaire, en contraste avec l'approche par objectifs qui était en place antérieurement, le nouveau programme de *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (GHEC) marque une rupture en insistant sur les finalités critiques et réflexives des disciplines (Klein et Laurin, 1999). Désormais la géographie scolaire doit être envisagée comme une discipline qui « ne se limite plus, (…), à l'étude systématique et compartimentée des espaces terrestres [mais qui] s'intéresse aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace ici et ailleurs dans le monde » (MELS, 2001, p. 170). « De son côté, l'étude de l'histoire vise le développement du mode de pensée et l'appropriation de la méthode de constitution du

[1] Dans le programme qui fut en vigueur de 1982 à 2001, on retrouvait déjà une certaine place du problème, notamment sous forme de résolution de problème.

savoir qui lui sont propres. Elle ne se résume donc pas à l'étude systématique des faits du passé, encore moins à leur simple mémorisation » (MELS, 2001, p. 170). Dans ces deux extraits du programme de GHEC, le terme *problématisation* n'est pas utilisé spécifiquement dans le document ministériel, néanmoins, il est sous-jacent à l'approche par compétences préconisée.

En parcourant le programme de GHEC, on constate que la problématisation se concrétise, d'une part, par le lien avec la compétence transversale d'ordre intellectuel, *résoudre des problèmes*, et, d'autre part, par la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire. Dans la planification de leur enseignement en histoire et en géographie, les enseignants sont encouragés à placer les élèves dans des « situations d'apprentissage qui partent des réalités actuelles » (p. 172) et à les engager dans une démarche de recherche qui consiste à prendre connaissance d'un problème, à s'interroger, se questionner, à planifier une recherche, à recueillir et traiter l'information, à organiser l'information et à communiquer les résultats de sa recherche.

Cette démarche vise le développement de compétences et, plus spécifiquement en univers social, la capacité chez l'élève d'expliquer de façon rigoureuse et systématique des réalités sociales et de les mettre en perspective (MELS, 2001, p. 165). Paradoxalement, 15 ans après son implantation, elle est minimalement présente en classe. Outre les obstacles à la mise en place de la problématisation dans le contexte de l'enseignement des sciences humaines au primaire, et sur lesquels je reviendrai, il convient de voir si cette faible pénétration de la problématisation en sciences humaines au primaire peut être liée aux documents ministériels qui sont postérieurs au programme de GHEC et qui viennent en préciser la progression et l'évaluation.

Huit ans après la mise en place du programme, soit en septembre 2009, le MELS a publié un document intitulé *Progression des apprentissages – Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (MELS, 2009). Présenté comme un complément au programme, ce document vise à « outiller » les enseignants dans leur planification en précisant les connaissances qu'il est important d'acquérir aux différents niveaux du primaire en GHEC (de la 1ère à la 6e année). Or, bien que l'allusion à l'apprentissage d'une démarche de recherche soit présente, il est néanmoins précisé que cette dernière « soutient alors l'acquisition des connaissances » (MELS, 2009, p. 3). Résultat, le contenu du document se résume davantage à une énumération des « connaissances »

que les élèves doivent maitriser à la fin de chaque niveau plutôt qu'à un approfondissement de la démarche.

De plus, les tâches intellectuelles attendues des élèves et énumérées dans le document sont principalement de basse tension intellectuelle. La *Progression des apprentissages* se décline davantage en une énumération d'attentes formulées à l'aide de l'un ou l'autre de ces verbes : situer, se repérer, s'orienter, indiquer, nommer, décrire, expliquer. Ici nous tenons à préciser que bien que l'explication puisse être une activité de plus haute tension intellectuelle, dans la *Progression des apprentissages*, il n'en ait rien. En effet, le terme n'est utilisé que pour rendre compte des atouts et des contraintes du territoire occupé en demandant à l'élève : « Expliquer comment les ressources du territoire constituent des atouts ». Il s'ensuit six explications attendues chacune en lien avec une société étudiée en compétence 1, en voici deux exemples : « la forêt fournit les matériaux pour construire les maisons longues et les canots » (p. 6) ou « la forêt permet de répondre aux besoins en bois de la métropole » (p. 9). Il s'agit donc d'explications très simplistes liées à une approche ressourciste de l'environnement.

Tout au long de la lecture de la *Progression des apprentissages*, il me semble donc que les précisions qui sont données quant aux actions attendues des élèves sont des activités qui ne nécessitent aucunement la mise en place d'un enseignement problématisé de l'histoire et de la géographie pour se concrétiser. Ainsi en voulant définir de manière plus détaillée les contenus, il semble que le poids des compétences, et avec lui l'encouragement à aller vers des pratiques d'enseignement axées sur la problématisation, se soit allégé au profit des connaissances, comme ce fut le cas pour l'enseignement de l'histoire au secondaire (Fink, 2014). En outre, l'apprentissage conceptuel, présent dans le programme de 2001, et qui s'était vu renforcé par quelques publications (non prescriptives) accompagnants le programme notamment, est passé sous silence dans la *Progression des apprentissages*.

Face à ce déclin de l'approche par compétences et de la problématisation, certains acteurs pour qui la problématisation demeure une avenue à privilégier pour enseigner les sciences humaines au primaire et dont je suis, ont choisi de porter leur attention sur les opérations intellectuelles présentées en annexe du *Cadre d'évaluation*.

C'est en partie en réponse à la lourdeur que constitue l'évaluation des compétences en sciences humaines que le *Cadre d'évaluation* remplace les critères existants par deux nouveaux

critères qui s'appliquent aux trois compétences soit : 1) maitrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages et 2) utilisation appropriée des connaissances (MELS, 2011, p. 4). En renvoyant directement à la *Progression des apprentissages*, le critère « maitrise des connaissances » renforce la prégnance des activités de basse tension intellectuelle et insiste sur les connaissances factuelles au détriment des concepts. Toutefois, le critère « utilisation appropriée des connaissances » qui se décline pour sa part en sept opérations intellectuelles : situer dans le temps et dans l'espace, établir des faits, caractériser un territoire, établir des comparaisons, déterminer des changements, mettre en relation des faits et établir des liens de causalité, offre la possibilité de mettre en place une évaluation qui est davantage cohérente avec une approche par compétences. Ce critère peut en effet donner de l'importance à la démarche de recherche, qui permet de concrétiser la problématisation en sciences humaines au primaire. Malheureusement en marge du *Cadre d'évaluation*, les exemples d'épreuves et d'explicitation des opérations intellectuelles fournit par le MELS dans les mois qui ont suivi (MELS, 2012a, 2012b) sont très souvent des questions fermées peu propices à la mise en place de la problématisation comme en témoigne l'extrait présenté à la figure 1.

Figure 1.

Exemple d'une question liée à l'opération intellectuelle « mettre en relation des faits » fournie par le MELS suite à la publication du cadre d'évaluation

Question

7. Donne un exemple qui montre que les femmes jouent un rôle important dans la vie politique de la société iroquoienne vers 1500.

Réponse dans le guide d'administration de l'épreuve

7. Les mères choisissent les chefs civils (sachems).
ou
Les femmes ont droit de parole **ou** sont toujours consultées lorsqu'il faut prendre des décisions importantes.

Remarque. — Accepter toute formulation équivalente.

	Appréciation	
Mettre en relation des faits	2 points	0 point
	L'élève illustre correctement l'affirmation.	L'élève illustre incorrectement l'affirmation ou ne l'illustre pas.

Dans cet extrait, nous pouvons constater que bien qu'il s'agisse de l'opération intellectuelle « mettre en relation des faits », laquelle pourrait être de haute tension intellectuelle et caractériser une démarche de problématisation, la réponse attendue ne va pas en ce sens.

Au final, le regard que je porte sur les documents ministériels qui balisent actuellement l'enseignement des sciences humaines au primaire m'amène à conclure que la problématisation y trouve une place timide, essentiellement concrétisée par la démarche de recherche et de traitement de l'information en histoire et en géographie. En fait, il est possible de trouver dans les documents ministériels des éléments qui incitent à la problématisation mais ceux-ci sont bien cachés et semblent parfois peu importants aux yeux de certains enseignants, notamment parce qu'ils ne cadrent pas avec leur conception de l'enseignement de la géographie et de l'histoire.

2. L'absence de problématisation en classe de sciences humaines au primaire

Dans le contexte que je viens de décrire, la place réelle de la problématisation dans la salle de classe primaire québécoise est souvent très limitée (Déry, 2008; Araujo-Oliveira, 2012). Cette situation n'est pas unique au Québec et est cohérente avec ce qui est observé ailleurs où différents travaux font état de la prépondérance d'un enseignement magistral de la géographie et de l'histoire, lequel est fortement axé sur la mémorisation (Bednarz et al., 2013; Fontanabona et Thémines, 2005; Hertig, 2012).

Concrètement l'enseignement de la géographie peut parfois ressembler à une « surabondance de savoirs notionnels, savoirs décontextualisés, savoirs obsolètes parfois, savoirs se limitant à des énoncés de sens commun, et même « savoirs » entachés d'erreurs factuelles, voire d'erreurs scientifiques, listes interminables de termes ou de noms de lieux à mémoriser… » (Hertig, 2012, p. 3). Pour l'histoire, alors qu'on pourrait espérer que la place du problème dans la discipline depuis plus longtemps pourrait en garantir une plus grande place dans les pratiques en classe, Audigier remarque que « ce qui est enseigné à l'école relève de la transposition des interprétations construites par les historiens, de laquelle la problématisation, le travail historiographique, les doutes scientifiques et le traitement des sources contradictoires sont exclus » (Audigier, 1995, p. 71, cité dans Demers, 2011, p. 27). Bref, malgré les évolutions disciplinaires, didactiques et dans une certaine mesure des programmes, l'enseignement des sciences humaines au primaire demeure peu problématisé, et en cela le Québec n'est pas une société distincte!

2.1 Les obstacles à la mise en place de pratiques d'enseignement problématisées en histoire et en géographie au primaire

Face au constat généralisé de la stabilité des pratiques magistrocentrées et de mémorisation en enseignement de l'histoire et de la géographie, différentes explications peuvent être puisées dans les travaux actuels. Je vais maintenant en présenter les principales.

2.1.1 Les conceptions des enseignants

Il y a toute une lignée de travaux qui voient dans la conception disciplinaire des enseignants un obstacle à la mise en place de pratiques d'enseignement orientées vers le développement d'habileté intellectuelles (dont la problématisation fait partie). En effet, les

enseignants et futurs enseignants ont souvent une représentation ou une conception de l'histoire, de la géographie ou des sciences sociales, en tant que discipline à contenu, dont l'utilité sociale est liée à la maitrise des contenus (Déry, 1998; Yeager et Davis, 1995). De son côté, Tutiaux-Guillon cible trois explications, dont « les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et leur relation au fonctionnement disciplinaire » (2008, p. 119) qu'ont les enseignants pour expliquer la stabilité scolaire de l'enseignement de l'histoire-géographie en France. Ainsi la conception d'une discipline produit plutôt que processus, s'arrime très bien avec une pédagogie de l'exposition, faisant ainsi encore plus obstacle à une mise en place de la problématisation en classe. Ces conceptions sont souvent issues de l'habitus scolaire des enseignants (Shulman, 1987) et il semble très difficile de les faire évoluer, notamment chez les enseignants du primaire, ce qui amènent certains auteurs à parler de l'inertie des enseignants (Houssaye, 2011; Tutiaux-Guillon, 2008).

2.1.2 L'incompatibilité de la problématisation avec la forme scolaire

De manière plus spécifique à la mise en place de la problématisation en contexte scolaire, Guyon (1996) soutient que cette démarche s'oppose à la culture scolaire, ce qui expliquerait sa faible présence dans les classes ou, lorsqu'elle est présente, sa banalisation et l'évanouissement de ses objectifs premiers (Lautier et Allieu-Mary, 2008). Une situation qui serait aussi visible dans les classes de géographies aux États-Unis (Bednarz et al., 2013) et plus largement en éducation où trop souvent : « les changements pédagogiques se diluent en pratiques minimales » (Houssaye, 2011, p. 116). Dans le contexte québécois, Lebrun et al. (2011) ont par ailleurs montrés que les cadres opératoires que les futurs enseignants du primaire mobilisent pour penser l'enseignement des sciences humaines « s'éloignent largement des caractéristiques d'une situation-problème » (p. 105). La forme scolaire établie devenant le cadre orientant la planification plutôt que les conceptions.

2.1.3 Du matériel peu favorable

En portant maintenant notre regard sur le matériel didactique disponible pour actualiser le programme de GHEC dans les classes, il est possible d'y voir un autre obstacle à la pénétration de la problématisation dans les pratiques des enseignants du primaire. Il ressort que les manuels et les cahiers contenus sont peu orientés de manière à favoriser la mise en place d'une démarche de problématisation en classe (Lebrun, 2009). Par ailleurs, alors qu'une

première génération de manuels publiés entre 2001 et 2004 avaient fait une certaine place à la problématisation, les nouveaux cahiers contenus publiés depuis 2011, soit suite à la publication de la *Progression des apprentissages*, marquent plutôt une tendance vers un morcellement des apprentissages, lequel est d'ailleurs valorisé par les éditeurs comme en témoigne l'extrait suivant, utilisé pour publiciser le cahier : « Sa structure est claire, réaliste et simple : 35 unités (de 2, 3 ou 4 pages), correspondant chacune à environ 1 heure par semaine » (Bernier Cormier, 2013, 4e de couverture).

Parmi l'éventail des ressources didactiques disponibles, il en existe quelques-unes (papier ou en ligne) qui constituent des situations d'apprentissage et d'évaluation orientées vers la problématisation, mais celles-ci sont rares et cela ne peut garantir que la problématisation soit mise de l'avant en classe même si le matériel a été construit dans cette fin (Boutonnet, 2013).

2.1.4 Les attentes des enseignants

Par ailleurs, un autre obstacle à la pénétration de la problématisation, relève non pas tant des conceptions mais des attentes que les enseignants du primaire ont à l'égard de leurs élèves. Pour plusieurs d'entre eux, un enseignement des sciences humaines mettant de l'avant la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire, est une activité intellectuelle jugée trop difficile pour les élèves (Lebrun et al., 2010). Un constat que nous sommes aussi à même de corroborer dans le cadre d'une recherche en cours où suite à la mise en place d'un projet clé en main destiné à l'enseignement des sciences humaines en classe multiâge, bien qu'une majorité des enseignants se soient dit en faveur de l'approche par situation-problème, ils soulignaient du même souffle comment les élèves avaient constamment besoin d'aide et que le travail était ardu pour eux, ce qui dans certains cas, les amenaient à délaisser la pratique (Déry, données non-publiées). L'idée qu'il faut d'abord maitriser les contenus et les concepts pour ensuite aller vers des approches par problèmes cantonne ainsi les élèves du primaire à des pratiques souvent loin de la problématisation.

2.1.5 La formation des enseignants

Finalement certains obstacles peuvent être liés à la formation des enseignants elle-même. En effet, même si dans le cadre de la formation initiale, il est légitime de s'attendre à ce que la problématisation en histoire et en géographie soient mises de l'avant, il semble que ce ne soit pas toujours le cas. Qui plus est, dans les cas où la problématisation est présente dans les

cours de didactique des sciences humaines au primaire à l'université, les exemples de pratiques auxquels sont confrontés les étudiants durant leur stage sont majoritairement transmissifs et magistrocentrés. Ainsi comme les étudiants ont tendance à accorder plus d'importance aux savoirs issus des stages, notamment lorsque ceux-ci entrent en contradiction avec ce qu'ils apprennent à l'université, la problématisation se répand peu.

En ce qui concerne la formation continue en didactique des sciences humaines au primaire elle est très limitée dans le contexte universitaire, et minimale dans les commissions scolaires. Une récente étude (Déry et Martel, à paraître) sur les conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire a fait ressortir leur difficulté à remplir leur mandat de formation auprès des enseignants notamment parce qu'ils ne disposent que de peu de temps à y consacrer ou ne sont tout simplement pas spécialistes de ces questions. Par conséquent, une fois en exercice les enseignants du primaire sont peu « exposés » à la problématisation et ainsi par socialisation et imitation la forme « classique », et pour plusieurs consensuelle, de l'enseignement des sciences humaines persiste.

En tant que formatrice habitée par le souhait de bien former les futurs enseignants à la problématisation en classe de sciences humaines au primaire, je souhaite prendre acte de ces résultats de recherche et y puiser des pistes pour revoir la formation des maitres en didactique des sciences humaines. Toutefois tous ces travaux sont disparates ce qui ne permet pas d'avoir un portrait global des différents obstacles à la problématisation et surtout de comprendre les relations qui peuvent exister entre eux. Voilà pourquoi, de manière à analyser ces obstacles sous un angle holistique, je fais intervenir ici la théorie de l'activité. Dans un prochain travail je présenterai ce qu'est le modèle de la théorie de l'activité pour ensuite utiliser ce cadre comme outil de modélisation des obstacles à la problématisation en sciences humaines au primaire.

Références

Araújo-Oliveira, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation, 15*(2), 64-96. https://doi.org/10.7202/1018457ar

Bailly, A. (2004). *Les concepts de la géographie humaine* (5e éd.). A. Colin.

Bednarz, S. W., Heffron, S. et Huynh, N. T. (dir.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Geography education research. Recommendations and guidelines for research in geography education.* National Geographic Society. https://www.researchgate.net/publication/264275198_A_Road_Map_for_21st_Century_Geography_Education_Geography_Education_Research

Benoit, J.-P. (2005). L'émergence des « mots de la problématisation » dans les sources universitaires et les dictionnaires spécialisés et généraux : constats et analyses. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 38*(3), 33-51.

Bernier Cormier, M.-È. (2013). *Escales chez les Amérindiens, cahier de savoirs et d'activités.* ERPI.

Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.

Crisp, J. A. A. (1969). New approaches to teaching geography. *Geography, 54*(1), 11-17.

Dalongeville, A. (2005). *Cap sur les territoires : géographie, 1er cycle du secondaire.* CEC.

Dalongeville, A. et Huber, M. (2002). *Situations-problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3.* Hachette Éducation.

de Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes.* Hachette.

Demers, S. (2011). *Relation entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté : étude multicas* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.

Déry, C. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historienne chez des élèves du 3e cycle primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/1304/

Déry, C. et Martel, V. (à paraître). Portrait des conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise, regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention.* Presses de l'Université du Québec.

Deshaies, L. (2006). Les défis d'une géographie en émergence comme science sociale. *Cahiers de géographie du Québec, 50*(141), 565-576.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire.* Presses universitaires de France.

Fink, N. (2014, avril). *Demande sociétale et cristallisation identitaire à propos du passé dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au Québec* [communication orale]. Place et statut de l'acteur dans les didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté, Caen, France.

Fontanabona, J. et Thémines, J.-F. (2005). *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire : analyses didactiques*. Institut national de recherche pédagogique.

Guyon, S. (1996). L'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'heure de la problématique. *Historiens et géographes,* (352), 91-107.

Hertig, P. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes. Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du secondaire supérieur à la HEP Vaud*. Institut de géographie de l'Université. http://hdl.handle.net/20.500.12162/2514

Hertig, P. et Varcher, P. (2004). *Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire* [communication orale]. Les développements et perspectives de la géographie en Suisse, Bern, Suisse.

Houssaye, J. (2011). Pédagogie, le constat : le changement ne se fait pas. *Carrefours de l'éducation, 4*(2), 109-121.

Klein, J.-L. et Laurin, S. (1999). *L'éducation géographique : formation du citoyen et conscience territoriale* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Kwan, T. et So, M. (2008). Environmental learning using a problem-based approach in the field: A case study of a Hong Kong school. *International Research in Geographical and Environmental Education, 17*(2), 93-113.

Laurin, S. (2001). La question et le raisonnement en géographie. *Traces, 39*(1), 13-17.

Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire - note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, (162), 95-131.

Le Bourgeois-Viron, R. et Rebiffé, C. (2012). Problématiser en classe d'histoire à l'école élémentaire : deux exemples de situations scolaires. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation, 15*(1), 35-49. https://doi.org/10.7202/1013378ar

Le Roux, A. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* L'Harmattan.

Leat, D. (2001). *Thinking through geography* (2e éd.). Chris Kington.

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

Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines : quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation, 33*(1), 1-30.

Lebrun, J., Hasni, A. et Araújo-Oliveira, A. (2011). Situations-problèmes et disciplines scolaires : analyse des cadres opératoires privilégiés par de futurs enseignants québécois du primaire pour l'enseignement des sciences et des sciences humaines. *Recherches en éducation,* (12), 98-108.

Lemaître, D. (2007). *Mobilisations de la forme « problème » dans les pédagogies de l'enseignement supérieur* [communication orale]. Congrès International AREF, Strasbourg, France.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école matière à penser.* L'Harmattan.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages - Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, enseignement primaire 2e et 3e cycles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_univers-social_2011.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012a). *Outil d'évaluation, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, 3e année du primaire : cahier de l'élève*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012b). *Outil d'évaluation, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, 3e année du primaire : guide d'administration et de correction*. Gouvernement du Québec.

Niclot, D. (2012). La problématisation de la géographie scolaire à travers les introductions de manuels scolaires de 1998 et de 2008. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation, 15*(1), 51-67. https://doi.org/10.7202/1013379ar

Rey, B. (2005). Peut-on enseigner la problématisation? *Recherche & Formation, 48*, 91-105.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audifier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (p. 117-146). De Boeck Supérieur.

Varcher, P. (2006). Apprendre à résoudre des problèmes pour ne pas se limiter à mémoriser des connaissances inertes. Dans P. Hertig et A. Pache (dir.), *Problématiser les savoirs en géographie : propositions de séquences didactiques* (p. 5-12). Groupe de travail didactique de la géographie. https://www.academia.edu/2338494/Probl%C3%A9matiser_les_savoirs_en_g%C3%A9ographie_propositions_de_s%C3%A9quences_didactiques

Yeager, E. A. et Davis, O. L. J. (dir.). (2005). *Wise social studies teaching in an age of high-stakes testing: Essays on classroom practices and possibilities*. IAP.

Appendice 1

Occurrences des « mots de la problématisation » dans les documents ministériels liés aux sciences humaines publiés entre 2001 et 2011

Terme		**Programme 2001 (section US)- 24 p**	**Progression 2009 – 19 p**	**Cadre d'évaluation 2011 - 5 p**
Probl*	Résolution de problème	« Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société appelle une démarche de **résolution de problèmes** et une exploitation méthodique et rigoureuse de l'information accessible ». p. 166 et 174		
	Problème	« Elle [la géographie] s'intéresse aux **problèmes** posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace ici et ailleurs dans le monde. » p. 170 « Prendre connaissance d'un **problème**. – Définir le **problème**. » démarche p. 186	« Prendre connaissance d'un **problème.** – Définir le **problème**. » démarche » p. 16	

*Afin de repérer dans le document tous les « mots de la problématisation », nous avons fait notre recherche à l'aide du terme « Probl ».