

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

Département des sciences de l'éducation

Analyse de l'agentivité dans du matériel didactique en ligne : le cas de l'enseignement de
l'histoire des femmes au 2^e cycle du secondaire au Québec

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À

DAVID LEFRANÇOIS

VINCENT BOUTONNET

CHARLES-ANTOINE BACHAND

PAR

JOEY NÉRON

M.A.

AVRIL 2026

Remerciements

Je tiens à remercier Vincent Boutonnet pour son temps, son enthousiasme à me soutenir dans mon projet et pour ses conseils pertinents, qui ont grandement contribué à l'aboutissement de ce travail. Je suis extrêmement reconnaissante d'avoir travaillé à ses côtés.

Je remercie également Marie-Hélène Brunet, l'amie, l'historienne et la professeure, pour l'inspiration constante et les beaux projets communs. Un grand merci à mon jury, Charles-Antoine Bachand et David Lefrançois, pour leur soutien et leur lecture attentive, ainsi qu'à Sabrina Moisan pour la lecture préliminaire.

Je souhaite remercier les personnes enseignantes qui m'ont guidée tout au long de ma scolarité, ainsi que mes merveilleuses élèves. Merci à mes superbes amies et collègues, Laura et Gabrielle, qui ont été de véritables piliers pour mener à terme ce projet.

Enfin, il serait impossible de ne pas souligner le soutien constant reçu à la maison. Merci à ma maman, à mon David, ainsi qu'à mon fils, Xavier, pour leur patience, leur soutien et leur confiance infaillible en moi.

Pour Doris. Je te l'avais promis.

Table des matières

Remerciements	2
Liste des figures.....	5
Liste des tableaux.....	6
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	8
1.1. Enseignement de l’histoire nationale au Québec et au Canada.....	8
1.2. Enseignement de l’histoire des femmes en classe d’histoire nationale	9
1.2.1. Représentativité des femmes au sein du matériel didactique.....	11
1.3. Pratiques enseignantes	12
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	17
2.1. Histoire des femmes comme savoir scolaire	17
2.1.1. L’histoire.....	17
2.1.2. Émergence de l’histoire des femmes comme champs d’études.....	18
2.2. Agentivité	20
2.2.1 Agentivité historique	21
2.2.1.1 Obstacles à l’enseignement de l’agentivité historique	23
2.2.2 Agentivité épistémique	27
2.3. Matériel didactique utilisé en classe	30
2.3.2. Matériel didactique en ligne	31
2.3.3. Matériel didactique portant sur l’histoire des femmes	32
2.4 Objectifs de cette recherche	34
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	34
3.1. Choix méthodologiques.....	35
3.1.1. Posture épistémologique	35
3.1.2. Étude de cas multiples	36
3.2. Échantillonnage.....	38
3.2.1. Critères de sélection	38
3.2.2. Matériel didactique retenu	39
3.3. Collecte de données et plan d’analyse	41
3.3.1. Grille d’analyse de contenu.....	41
3.3.2. Plan d’analyse	42
3.3.3. Triangulation des données	43
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS	44
4.1 Résultats généraux	45
4.1.1 Description du matériel didactique (100)	45
4.1.2 Agentivité historique (200)	48
4.1.3 Agentivité épistémique (300).....	48
4.1.4 Obstacles à l’enseignement de l’agentivité historique des femmes (400).....	51

4.1.5 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes (500)	55
4.1.6 Thème émergent (600)	57
4.2 Résultats de trois cas contrastés	58
4.2.1 C1 - Les femmes dans l'histoire canadienne. Guide pédagogique. (Historica Canada).....	58
4.2.2 C2 – Qui sont les Filles du Roy et quel a été leur rôle en Nouvelle-France? (Récitus)	62
4.2.3 C4 – Vers le suffrage féminin au Québec (Par ici la démocratie)	65
CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....	67
5.1 Rare agentivité historique présentée dans les guides est minée par de nombreux obstacles et peu soutenue par des leviers.....	68
5.1.1. Obstacles à la représentation de l'agentivité historique des femmes	68
5.1.2 Leviers à la représentation de l'agentivité historique des femmes	72
5.2. Les cas à l'étude mettent peu l'accent sur des tâches qui permettent de développer l'agentivité épistémique des élèves	77
5.2.1. Outils épistémiques	78
5.2.2 Faire communauté épistémique	78
5.4. Recommandations	83
5.4.1. Pour les organismes produisant du matériel	84
5.4.2. Pour le ministère de l'éducation du Québec.....	84
5.4.3. Pour les personnes enseignantes.....	85
CONCLUSION.....	86
RÉFÉRENCES	90
Appendice A – Plan d'analyse selon Yin (adapté par Karsenti et Demers, 2018)	99
Appendice B – Liste détaillée des cas et organismes analysés	100
Appendice C – Grille d'analyse NVivo.....	103
Appendice D – Tableau synthèse des outils épistémiques	118
Appendice E - Tableau d'analyse de matériel didactique sur l'enseignement de l'histoire des femmes sous l'angle de l'agentivité historique.....	119
Appendice F – Document d'information pour l'utilisation du tableau d'analyse de matériel didactique sur l'enseignement de l'histoire des femmes sous l'angle de l'agentivité.....	120

Liste des figures

FIGURE 1 DIAGRAMME DE VENN SUR LE CONCEPT D'AGENTIVITÉ HISTORIQUE.....	22
FIGURE 2 SCHÉMA SYNTHÈSE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'AGENTIVITÉ ÉPISTÉMIQUE DES ÉLÈVES	29
FIGURE 3 OBSTACLES ET LEVIERS À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES SELON LES CAS	51
FIGURE 4 OBSTACLES À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES SELON LEUR FRÉQUENCE.....	52
FIGURE 5 EXTRAIT REPRÉSENTANT THÉRÈSE CASGRAIN (GRAND PERSONNAGE).	53
FIGURE 6 LEVIERS À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES SELON LEUR FRÉQUENCE	55
FIGURE 7 EXTRAITS REPRÉSENTANT DES FEMMES DANS DES RÔLES NON-TRADITIONNELLEMENT ASSOCIÉS AUX FEMMES POUR L'ÉPOQUE.	57
FIGURE 8 OBSTACLES À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES (C1).....	60
FIGURE 9 LEVIERS À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES (C1)	61
FIGURE 10 OBSTACLES À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES (C2).....	63
FIGURE 11 LEVIERS À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES (C2)	64
FIGURE 12 OBSTACLES À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES (C4).....	66
FIGURE 13 LEVIERS À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES (C4)	66
FIGURE 14 LEVIERS À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES.	73

Liste des tableaux

TABLEAU 1 OBSTACLES À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES	24
TABLEAU 2 LEVIERS À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES	26
TABLEAU 3 RÉSUMÉ DES CAS SÉLECTIONNÉS.....	40
TABLEAU 4 OBSTACLES À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES (DÉTAILLÉ)	52
TABLEAU 5 LEVIERS À L'ENSEIGNEMENT DE L'AGENTIVITÉ HISTORIQUE DES FEMMES (DÉTAILLÉ)	56

Le récit historique enseigné en classe d'histoire du Québec et du Canada demeure critiqué en ce qui concerne la place des femmes dans celui-ci. En effet, bien que des avancées académiques importantes aient été réalisées depuis les années 1970 en Amérique du Nord (Brunet, 2016; Scott, 1988) et ailleurs (Opériol, 2018), il n'en demeure pas moins que la place des femmes dans les manuels scolaires demeure toujours limitée, stéréotypée et souvent marginalisée. Avec l'augmentation des ressources disponibles sur Internet, il est intéressant de se questionner sur l'élaboration du matériel didactique en ligne et sur leur représentation des femmes.

Ce travail présente le fruit de mes recherches et il est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre aborde la problématique. Les enjeux présentés portent sur l'enseignement du programme d'histoire nationale au Québec et au Canada, sur l'enseignement de l'histoire des femmes dans ce programme, ainsi que sur les pratiques enseignantes. Le second chapitre décrit le cadre conceptuel : l'histoire, l'histoire des femmes, l'agentivité historique et épistémique ainsi que le matériel didactique en ligne. Le troisième chapitre permet d'exposer la méthodologie utilisée dans le cadre de ce mémoire. Le quatrième chapitre est dédié à la présentation des résultats issus de la collecte de données. Finalement, le cinquième chapitre met en lumière les différents constats réalisés à la suite de l'analyse des données. La conclusion permet de faire un retour sur les retombées de ce mémoire ainsi qu'une ouverture sur d'autres pistes de réflexion.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE¹

1.1. Enseignement de l'histoire nationale au Québec et au Canada

L'enseignement de l'histoire nationale du Québec et du Canada occupe une place très importante dans le plus récent programme d'histoire élaboré en 2017 par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec [MÉES] (Demers, 2017; MÉES, 2017b). En effet, le programme d'histoire de deuxième cycle du secondaire est entièrement dédié à l'histoire nationale du Québec et du Canada. (Demers, 2017; Lefrançois et al., 2012).

Ce programme d'histoire nationale vise le développement de l'engagement chez l'élève dans un contexte de valeurs démocratiques (Dalongeville et al., 2022; MÉES, 2017b). Il vise aussi à développer « les aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale » (MÉES, 2017b, p. 1) et à développer le « pouvoir d'action » de l'élève (MÉES, 2017b, p. 3). En effet, le MÉES veut favoriser « le développement de la pensée historique [par] l'enseignant [qui] outille les élèves pour la délibération, soit l'examen rigoureux des différents aspects d'une question, et la participation sociale » (MÉES, 2017b, p. 6). Ces visées ne sont pas nouvelles et s'observent à travers les différents programmes de l'enseignement de l'histoire nationale depuis les années 1980 (Lefrançois et al., 2012).

Il importe donc de s'intéresser à la manière d'enseigner l'histoire et à quels savoirs les élèves sont confrontés en salle de classe afin de développer des compétences variées, telles que la pensée critique; la participation à la vie démocratique de la classe et

¹ Ce texte sera féminisé lorsque l'on parlera de la chercheuse et nous tentons d'utiliser une écriture la plus inclusive possible en nous référant au guide *Inclusivement* de l'Université de Montréal.

à l'extérieur; savoir exploiter l'information; etc. (Lefrançois et al., 2012; MÉES, 2017b). Or, de nombreux auteurs et autrices ont critiqué le contenu des programmes d'histoire québécois ainsi que le matériel didactique utilisé en classe pour diverses raisons telles que l'accent mis sur une identité nationale en particulier plutôt qu'une autre (Dumont, 2013; Lefrançois et Éthier, 2022; Zanzanian, 2022), le manque de diversité (Demers, 2017) ou encore la quasi-absence des femmes (Brunet, 2017; Moisan et al., 2019).

1.2. Enseignement de l'histoire des femmes en classe d'histoire nationale

Plusieurs chercheurs et chercheuses soutiennent que l'usage du matériel didactique en classe est souvent utilisé comme document de référence pour une histoire essentiellement politique, axée sur les « grands hommes » blancs et issus d'une élite (Boutonnet, 2018; Crocco, 2008; Éthier et al., 2013; Opériol, 2013, 2018) et très peu sur l'histoire sociale, sur les groupes marginalisés ou sur les femmes (Brunet, 2017; Dumont et Toupin, 2003). Pourtant, de plus en plus d'études sont réalisées dans le but de démontrer que l'enseignement de l'histoire des femmes permet de développer une conscience des enjeux liés au genre (Dumont, 2013; Monaghan, 2014; Schmeichel, 2014; Thébaud, 2007) ainsi que de favoriser l'égalité hommes-femmes (Colley, 2015). Ce type d'enseignement permettrait aussi de remettre en question les stéréotypes de genre dans la société (Opériol, 2018) tout en développant le concept de citoyenneté chez les élèves (Crocco, 2008; Efthymiou, 2007).

Les personnes enseignantes et les élèves ont tendance à considérer le matériel didactique comme un reflet fiable, véridique et neutre de l'histoire (Brunet, 2016; Vargas, 2006). Toutefois, les femmes sont non seulement sous-représentées dans les manuels scolaires, mais lorsqu'elles sont représentées, elles sont généralement confinées à des

représentations stéréotypées (Brunet, 2016). Malgré les avancées en matière d'histoire des femmes, il y a peu d'efforts consacrés à l'intégration de la perspective de genre en classe (Crocco, 2008; Monaghan, 2014; Opériol, 2018; Scott, 1988). Une étude québécoise souligne une certaine reproduction des inégalités au sein des contenus mise en valeur dans le matériel didactique utilisé en classe (Lefrançois et Éthier, 2022). Une autre étude précise que, pour certaines personnes, les luttes féministes actuelles seraient considérées comme terminées (Brunet et Demers, 2018b). Moisan et al. (2019) mentionnent en effet que les luttes, telles que présentées en classe, semblent avoir atteint leur « apogée » et que l'on aborde peu les sujets sensibles comme celui de la place des femmes (Brunet et Opériol, 2022; Lefrançois et Éthier, 2022). Les études réalisées permettent de cibler l'enseignement magistral comme étant une limite à la participation active des élèves dans la construction de leur vision des enjeux féministes (Moisan et al., 2019).

D'autres études ont montré que, loin d'être neutre, le matériel didactique utilisé en classe favoriserait la reproduction de normes sociales (Roy et al., 2022) notamment celles associées au genre (Opériol, 2018). Ce matériel a également tendance à illustrer les femmes dans leurs rôles traditionnels, dans des contextes négatifs ou très peu liés à leurs pertinences sociales (Colley, 2015; Dumont et Toupin, 2003). Afin de permettre aux jeunes femmes de mieux s'identifier à travers l'histoire (Monaghan, 2014) ainsi qu'aux jeunes de mieux comprendre les rapports de genre (Opériol, 2013) dans la société québécoise et canadienne, il convient d'enseigner des perspectives variées sur le passé (Seixas, 2017). Au sein du nouveau programme proposé par le ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2017b), la place de l'enseignement de l'histoire des femmes est

encore aujourd'hui jugée insuffisante (Brunet, 2020). Puisqu'une très grande proportion des personnes enseignantes en histoire utilise du matériel didactique, notamment des manuels scolaires et des cahiers d'exercices (Boutonnet, 2013; Éthier et al., 2013; Lefrançois et al., 2012; Roy et al., 2022), il importe donc de se questionner sur la pertinence de leur contenu et des apprentissages possibles sur l'histoire des femmes.

1.2.1. Représentativité des femmes au sein du matériel didactique

La pertinence du contenu est un enjeu important, car au sein du matériel didactique analysé, plusieurs universitaires ont démontré que les contenus sont souvent axés sur le rôle du gouvernement (Barton, 2012; Brunet, 2016; Crocco, 2008; Dumont, 2013; Éthier et al., 2013; Lefrançois et al., 2014) dans les luttes féministes : « le gouvernement apparaît comme l'acteur principal de cette histoire des femmes au regard des intitulés : il retire, il octroie, il adopte, il décriminalise, il crée » (Curtill, 2020, p. 45). Ces formulations dans le matériel didactique accentuent l'idée que les femmes aient joué un rôle passif au sein de leur propre histoire (Brunet, 2017). Déjà dans les années 1990, Seixas (1993) soulignait la prédominance d'un discours axé sur les « grands personnages » et sur une agentivité construite autour des hommes. Le concept d'agentivité est polysémique et complexe à définir, mais il peut se résumer pour le moment en la capacité des êtres humains à poser des gestes tout en étant conscient que cela peut entraîner des conséquences désirées ou non (Barton, 2012; Brunet, 2016; Colley, 2015; Lefrançois et al., 2012).

Cinquante ans se sont écoulés depuis le début des recherches sur l'histoire des femmes et sur son implantation dans les milieux académiques (Scott, 1988; Thébaud,

2007). Il convient d'observer des changements d'approches pour l'intégration de l'histoire des femmes en classe. Celles-ci sont parfois davantage présentes dans le matériel didactique qu'auparavant (Opériol, 2014). Toutefois, Brunet et Demers (2018b) soulignent que, malgré ces avancées, l'histoire des femmes n'est pas partie intégrante de l'histoire nationale qui se trouve dans le matériel didactique. Au contraire, celles-ci se retrouvent très souvent « en marge » de l'histoire, dans des encadrés extérieurs à la narration, ce qui contribue à minoriser leurs rôles (Dumont et Toupin, 2003; Efthymiou, 2007; Monaghan, 2014). Pour Schmeichel (2014) il ne suffit pas de parler des femmes, il faut que la manière de les présenter en classe soit complexe, nuancée et orientée vers une meilleure justice sociale. Opériol parle alors d'un « décalage quant à sa transposition dans l'histoire scolaire. Les historiennes déplorent la lenteur avec laquelle elle passe dans l'enseignement » (2014, p. 250).

1.3. Pratiques enseignantes

Les pratiques, quant à elles, changent peu ou très lentement dans les milieux scolaires (Boutonnet, 2018; Lefrançois et Éthier, 2022; Lefrançois et al., 2012). En effet, la recherche dans le domaine de la didactique ainsi que les visées de formation des programmes semblent pousser l'enseignement de l'histoire vers le développement de compétences intellectuelles (MÉES, 2017b) et une meilleure mise en place de la pensée historique (Boutonnet, 2013; Seixas et Morton, 2013). En revanche, Boutonnet (2009) et Lefrançois et al. (2012) ont constaté que l'enseignement de l'histoire est davantage axé sur l'acquisition de connaissances (Boutonnet, 2018) et sur le repérage d'informations qui ne demandent pas ou peu à l'élève de pratiquer sa réflexivité et de mettre en œuvre son

pouvoir d'action (Colley, 2015; Éthier et al., 2013; Lefrançois et Éthier, 2022; Weller, 2022).

En plus de pratiquer un enseignement plutôt traditionnel ou magistral (Moisan et Saussez, 2019), les personnes enseignantes font une utilisation très importante du matériel didactique approuvé par le ministère de l'Éducation, essentiellement le manuel scolaire (Boutonnet, 2018; Brunet et Demers, 2018b; Lévesque, 2016). Paradoxalement, une étude pancanadienne réalisée par Lévesque (2016) démontre que les futurs enseignants et futures enseignantes considèrent l'utilisation du manuel scolaire comme étant l'activité pédagogique la moins intéressante et motivante à mettre en place en classe et pourtant, c'est l'une des activités les plus fréquemment réalisées (Lanoix et Moisan, 2022; Lefrançois et al., 2012).

En somme, les élèves du secondaire continuent de recevoir un enseignement sur l'histoire des femmes particulièrement passif et partiel qui met souvent en scène une panoplie d'hommes « importants » (Heimberg, 2002; Seixas, 1993) et qui laisse peu de place aux femmes (Boutonnet, 2018; Crocco, 2008; Curtil, 2020; Moisan et al., 2019). Or, l'intégration d'une histoire des femmes plus complexe et nuancée et misant davantage sur leur agentivité, tant individuelle que collective, en salle de classe amènerait une amélioration de la compréhension par les élèves d'enjeux toujours bien présents aujourd'hui (Brunet, 2017; Clapperton-Richard, 2020).

Brunet, Llewellyn et Fine-Meyer (2024) recommandent une restructuration en profondeur de la façon dont l'histoire est catégorisée et enseignée. Une intégration de l'histoire des femmes comme catégorie d'analyse en soit, et non pas « en marge »

favoriserait le développement de la conscience citoyenne chez les élèves (Brunet et al., 2024). Cette conscience citoyenne dans ce contexte peut se définir comme la façon de lire le passé, tant les contenus que la forme, et de transposer ses savoirs et apprentissages dans nos agissements du présent (Rüsen, 2012). En outre, en abordant différentes perspectives sur le passé, dont celles sur les femmes, les élèves pourraient également développer une meilleure compréhension du passé en devenant plus conscients et conscientes du processus de construction de leurs savoirs et de leur compréhension de l'histoire d'aujourd'hui. Ceci soutiendrait également le développement de l'agentivité épistémique des élèves, à savoir leur capacité à se situer comme acteur ou actrice de changement, en ayant conscience d'avoir un pouvoir sur l'histoire ou le présent et d'y participer (Demers et al., 2015; Lefrançois, 2015)

Considérant que le matériel didactique utilisé en classe, essentiellement le manuel, accorde peu de place à l'histoire des femmes et aux luttes féministes ou que cette histoire est présentée de façon incomplète (Brunet, 2016; Brunet et Demers, 2018b), il serait intéressant d'explorer d'autres avenues didactiques pour intégrer ces thèmes en classe.

Le contexte pandémique a entraîné les personnes enseignantes à se tourner davantage vers le contenu en ligne (Issaieva et al., 2020; Roy et al., 2022), bien qu'elles consultaient déjà du matériel pédagogique en ligne auparavant (Blanchard, 2022; Larouche et al., 2019). De plus, le gouvernement du Québec a proposé en 2018 un plan d'action numérique afin de mieux déployer cette ressource tant dans la formation du personnel enseignant que pour le développement des compétences des élèves (MÉES, 2018; Roy et al., 2022). Ainsi, le matériel didactique disponible en ligne nous semble une avenue intéressante pour limiter les lacunes du matériel utilisé en classe, notamment le

manuel scolaire, mais très peu d'études ont été réalisées sur le matériel en ligne en histoire (Roy et al., 2022). Le matériel disponible en ligne peut être issu du domaine scientifique ou s'appuyer sur la recherche en éducation. Il peut également provenir d'une communauté de praticiens et praticiennes (Facebook, Mieux enseigner, etc.) ou de ressources muséales (Larouche et al., 2019; Meunier, 2018). Comme les personnes enseignantes manquent de temps pour la planification, elles se tournent régulièrement vers ces ressources en ligne (Dumouchel et Karsenti, 2018; Roy et al., 2022) qui peuvent être intéressantes dans la mesure où elles sont accessibles, faciles à comprendre et réalistes à mettre en œuvre (Larouche et al., 2019). Il n'en demeure pas moins que l'utilisation des ressources en ligne entraîne un lot de défis. Pour l'évaluation du manuel scolaire, il existe le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) qui permet de valider le contenu présent dans les manuels scolaires en conformité avec les orientations des programmes. Ce même processus d'évaluation n'existe toutefois pas pour le matériel didactique en ligne. Abel-Houle (2024) a réalisé une recherche sur la façon dont les personnes enseignantes évaluaient le matériel didactique qu'elles choisissent pour leur classe et les pratiques varient grandement d'une personne à l'autre. Abel-Houle (2024) souligne dans ses conclusions de recherche que le manque de critères et de formations concernant le jugement critique à déployer est déficient afin de faire des choix didactiques, notamment en ce qui a trait aux ressources en ligne. Ainsi, il ne suffit pas de se tourner vers une ressource en ligne pour qu'elle soit pertinente ni pour que la personne enseignante soit en mesure d'analyser cette pertinence. Abel-Houle (2024) suggère en conclusion une liste de critères pouvant être utilisés afin de juger de la validité du contenu : matériel adaptable pour faciliter la différenciation pédagogique; activités avec

un haut niveau cognitif; éléments du programme mis en évidence; prendre en compte les critères du BAMD; SAÉ complètes et conformes aux documents ministériels; matériel comportant un corrigé; matériel sans erreurs de contenu ou de grammaire; matériel pédagogique évalué par un pair; matériel testé en classe; matériel basé sur la recherche; et matériel visuellement attrayant sans sacrifier le contenu. Bien que sa recherche porte sur du matériel en ligne disponible sur des sites de ventes de matériel didactique par des personnes enseignantes, ces critères peuvent aisément se transférer pour évaluer du matériel didactique en ligne créé par des organismes reconnus. Un autre défi concernant l'utilisation des ressources en ligne est le fait que nous ne connaissons pas toujours l'expertise des personnes qui les produisent. En ce qui a trait au matériel didactique sur l'histoire des femmes par exemple, les personnes productrices de contenu sont-elles bien au fait des recherches les plus récentes sur l'histoire des femmes et sur leur agentivité ?

Ainsi, bien que l'accès aux ressources technologiques ne garantisse pas un usage pédagogiquement pertinent (Lefrançois et al., 2016), il peut entraîner des changements intéressants s'il est utilisé de manière appropriée (Fiévez, 2017) et si les personnes enseignantes examinent et valident le matériel utilisé. Lorsqu'il est intégré au contexte éducatif dans le but de développer des compétences, il peut permettre de planifier des activités signifiantes et motivantes (Fiévez, 2017; Larouche et al., 2019). Il peut également être plus à jour et présenter l'histoire de manière plus diversifiée puisqu'il n'est pas soumis aux mêmes contraintes que le matériel didactique approuvé par le BAMD et qu'il peut être mise à jour plus régulièrement.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Les concepts d'histoire des femmes, d'agentivité historique et épistémique et de matériel didactique seront définis de manière plus détaillée.

2.1. Histoire des femmes comme savoir scolaire

2.1.1. L'histoire

Du concept d'histoire, il est possible de discerner deux sens qui cohabitent. D'une part, l'histoire est l'ensemble des connaissances, « des pensées et des actions des humains dans le passé » (Yelle et Déry, 2017, p. 16). D'autre part, cette discipline revêt un caractère créatif, en ce sens qu'elle est une construction, un récit créé à partir des traces du passé et élaboré en fonction des visions et valeurs qui sont véhiculées par une société à un temps précis (Martineau, 2011). Plusieurs spécialistes de l'enseignement de l'histoire partagent cette double conception du mot histoire (Heimberg, 2002; Martineau, 2011; Seixas, 2017).

Pour Heimberg (2002), l'histoire permet d'interroger la façon dont les sociétés d'antan évoluaient et se développaient en considérant les valeurs, les mœurs et les habitudes de l'époque. L'histoire permettrait, selon Heimberg, de considérer un ensemble de données pour saisir toute la complexité du récit historique d'une société à une époque précise, à l'aide de faits et en les mettant en relation entre eux. L'histoire serait un concept changeant qui évolue constamment au rythme des époques et qui permet de « donner du sens aux réalités du présent » (Heimberg, 2002, p. 10). Pour réaliser le travail de l'historien, il énumère un ensemble de compétences et de savoir-faire à acquérir chez l'élève : savoir considérer la complexité des événements; comprendre les notions

d'évolution et de changement; utiliser les faits et les documents historiques; prendre en compte différents contextes et points de vue; établir des ruptures et des continuités; et développer une conscience citoyenne.

En plus de développer les compétences historiques, tout comme Heimberg le souligne, Martineau (2011) attribue plusieurs fonctions à l'enseignement de l'histoire. En effet, l'histoire est utilisée en salle de classe comme vecteur identitaire, présentant une culture commune, faisant une lecture critique de la réalité et soutenant le développement d'une conscience citoyenne (Martineau, 2011). Nous retiendrons la définition de l'histoire de Martineau puisqu'il englobe les concepts défendus par plusieurs historiens, historiennes, didacticiens et didacticiennes (Fiévez, 2017; Heimberg, 2002; Marrou, 1961) d'autant plus qu'il a réalisé ses recherches au Québec, soit le contexte qui nous intéresse en particulier.

2.1.2. Émergence de l'histoire des femmes comme champs d'études

L'histoire « n'étant pas le passé [mais] une représentation du passé construite par un historien à partir des traces » (Martineau, 2011, p. 28), la place des femmes au sein de celle-ci fut très limitée, voire anecdotique au courant des siècles passés. La constitution de l'histoire comme science universitaire a favorisé sa masculinisation et fût longtemps l'affaire des « grands hommes blancs et riches » puisque les femmes n'avaient pas ou peu accès à l'écriture académique et à l'édition (Opériol, 2013; Thébaud, 2007). Ainsi, la science historique était caractérisée par la présence de peu de femmes dans les sphères extérieures à la vie quotidienne (Thébaud, 2007). L'étude de l'histoire des femmes comme champ disciplinaire en Occident est relativement récente. Cette émergence de

l'histoire des femmes est notamment associée à la renaissance des mouvements féministes au courant des années 1960 aux États-Unis (Crocco, 2008; Opériol, 2014, 2018; Thébaud, 2007).

Tout comme le concept d'histoire, l'histoire des femmes a également connu différentes évolutions au cours des cinquante dernières années en faisant d'abord émerger les femmes du récit historique (Thébaud, 2007). Les recherches de Joan Scott (1988) se sont ensuite concentrées à remettre en question cette histoire traditionnelle et à exercer un jugement critique sur l'histoire telle qu'elle a toujours été écrite par des hommes qui ont choisi l'histoire sous une perspective essentiellement masculine. La problématique étant ici que les femmes auraient dû pouvoir contribuer, elles aussi, à l'écriture du récit historique « officiel » et scolaire. Pendant ces premières années d'écriture de l'histoire des femmes, le plus grand défi n'est donc pas qu'il ne se soit rien passé pour les femmes, mais bien que les écrits existants sur les femmes ont essentiellement été publiés par des hommes (politiciens, religieux, etc.) (Brunet et Opériol, 2022; Thébaud, 2007). C'étaient donc généralement des hommes qui représentaient la voix des femmes, leurs voix à elles ayant été exclues du discours historique traditionnel. Moisan et al. (2019) soulignent pourtant que les écrits féminins existent depuis plusieurs siècles sous diverses formes et qu'il y a des sources pouvant nous permettre de reconstituer et de créer de nouveaux savoirs historiques sur et par les femmes, mais qu'ils ont peu été exploités à travers le temps (Brunet et Opériol, 2022; Thébaud, 2007).

Depuis l'apparition de la discipline, la nature des travaux a beaucoup varié. De nouveaux termes ont fait leur apparition, le genre notamment, qui peut être défini ainsi dans le contexte de cette recherche : « une hiérarchie relationnelle entre le « masculin » et

le « féminin » [qui] sert à légitimer les rôles attribués à chacun en fonction du sexe » (Brunet, 2016, p. 25). Pour Joan Scott (1988), une pionnière dans le domaine de l'histoire des femmes et du concept de genre, ce terme signifie également la nécessité d'entamer une restructuration profonde de la discipline historique, et y faire « une relecture sexuée des événements classiques » (Opériol, 2018, p. 111) pour y intégrer l'histoire des femmes. L'objectif de cette histoire des femmes est « de contribuer à l'histoire d'un savoir et d'une communauté d'historiennes, de constituer et transmettre une mémoire des recherches et débats antérieurs, d'ouvrir un dialogue avec l'ensemble de la discipline historique » (Thébaud, 2007, p. 7).

Notons également que l'évolution de la discipline de l'histoire des femmes a donné lieu à des recherches sur différents concepts qui y sont maintenant associés, dont l'agentivité.

2.2. Agentivité

Pour que l'enseignement de l'histoire des femmes soit réalisé de manière suffisamment complexe, nuancée et adéquate au regard des stéréotypes, Brunet (2016) et Colley (2015) mettent l'accent sur le concept d'agentivité pour développer le sens critique des élèves. Le concept d'agentivité n'est pas propre à l'enseignement de l'histoire des femmes et a été défini par d'autres auteurs et autrices dans des contextes éducatifs variés tels que l'enseignement au primaire (Levstik et Barton, 2011), l'enseignement de la démocratie (Barton, 2012), l'enseignement de l'histoire locale et nationale (Demers et al., 2015; Éthier et al., 2013), la sociologie (Bandura et Lecomte, 2007; Bohman, 2011). Lorsqu'il est question d'agentivité, nous pouvons considérer deux

types d'agentivité que nous allons développer ci-dessous, à savoir l'agentivité historique et dans une moindre mesure l'agentivité épistémique.

2.2.1 Agentivité historique

Pour Colley (2015), l'agentivité historique se définit comme étant « un individu ou un groupe d'individus du passé qui choisit d'agir en considérant le contexte structurel, les limites et les contraintes de l'époque tout en subissant les conséquences attendues ou non, liées à leurs actions » [traduction libre] (Colley, 2015, p. 21). Ce concept est également jugé pertinent pour valider la compréhension des élèves sur leur propre rôle à jouer au sein de l'histoire et permet un enseignement de l'histoire des femmes axé sur les réalisations de celles-ci et non seulement la perception des hommes (Brunet, 2016, 2017; Colley, 2015).

Brunet définit le concept ainsi : l'agentivité « s'intéresse à la capacité de choix des individus et des groupes. L'agentivité historique n'est toutefois pas synonyme de libre arbitre puisqu'elle tient compte du contexte social et temporel dans lequel s'insèrent les acteurs » (Brunet, 2017, p. 413). Brunet ajoute à la définition de Colley que la personne agente de changement, bien qu'elle puisse vouloir poser des gestes, n'est pas toujours libre de le faire. Pour Brunet (2017) il est important de considérer le contexte historique, les normes sociales et les contraintes du milieu pour comprendre le concept d'agentivité ainsi que ses obstacles. Le diagramme de Venn suivant illustre le concept d'agentivité, tel que défini par Brunet (2016, 2017) et Colley (2015).

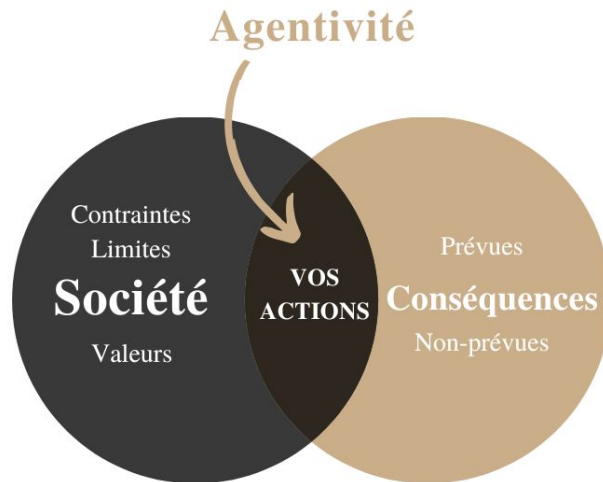


Figure 1 Diagramme de Venn sur le concept d'agentivité historique

En lien avec les contraintes et les normes de l'époque, Schmeichel (2014) a conduit une analyse du discours dans des plans de leçons en sciences sociales dans laquelle elle mentionne que l'accent est mis davantage sur le stéréotype de la femme au foyer et de sa « soumission » à ce modèle et à son mari qu'à l'agentivité déployée par celles-ci dans d'autres situations ou contextes. La chercheuse mentionne, par exemple, que l'on parle des femmes qui arrivent dans les Treize colonies comme étant des femmes soumises pour la plupart et dont leur rôle est de tenir la maison. Au contraire, les femmes qui ont attaqué leur mari, commis un infanticide, se sont enfuit seule ou avec un autre homme ou qui n'étaient tout simplement pas compétentes dans le domaine domestique sont simplement écartées des plans de leçons (Schmeichel, 2014). Le fait de ne pas inclure ce type d'histoires au sein du récit principal contribue à invisibiliser un large pan de l'histoire des femmes. Dans un même temps, cela fait en sorte que l'agentivité des femmes est limitée et souvent soumise à l'autorité d'un mari, à l'État ou à l'Église.

Cette recherche illustre que l'intégration des perspectives variées sur les femmes n'est pas simple. Brunet (2016), Clapperton-Richard (2021), Colley (2015), Efthymiou (2007), Moisan et al. (2019), Monaghan (2014) et Opériol (2018) se sont dévouées à chercher, nommer, qualifier l'histoire des femmes enseignée et par le fait même, ce qui ne constitue pas une histoire des femmes. Elles ont mis en évidence différents obstacles et leviers liés à l'enseignement de l'histoire des femmes qui peuvent être utiles au sein du matériel didactique offert aux personnes enseignantes pour intégrer l'histoire des femmes en classe.

2.2.1.1 Obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique

Dans sa thèse, Brunet (2016) identifie différents obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes dans les manuels scolaires au Québec. Ces différents obstacles ont également été observés sous diverses appellations dans d'autres recherches, au Québec et ailleurs. Les obstacles sont les suivants :

Tableau 1 Obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes

Nom de l'obstacle	Description	Sources
Grand personnage	Mettre l'accent sur les figures héroïsées féminines et masculines, souvent les mêmes personnages qui sont répétés d'un matériel didactique à l'autre.	(Brunet, 2016, 2017; Crocco, 2008; Monaghan, 2014)
Périodisation fixe	Insister sur les mêmes événements jugés importants, souvent associés à l'histoire politique (vagues de féminisme, droit de vote) et décontextualisé.	(Brunet, 2016, 2020; Brunet et Demers, 2018b)
Entités impalpables	Attribuer les actions ou l'agentivité d'une personne ou d'un groupe à une entité qui n'existe pas (le gouvernement, l'État, les mentalités, une idéologie) ce qui rend difficile la compréhension des actions des personnes comme étant de leur ressort.	(Brunet, 2016, 2020; Schmeichel, 2014)
Récit téléologique	Insister sur les victoires sans faire état des différents échecs et défis rencontrés pour arriver à ses victoires qui plus est, ne sont pas considérées comme des victoires par tout le monde. On laisse également sous-entendre dans ce genre de récit que les luttes sont terminées.	(Brunet, 2016, 2020)
Victimisation	L'expérience des groupes minorisés ou marginalisés est parfois limitée à leur soumission, les faisant apparaître comme dépourvus de pouvoir d'action. Les élèves sont amenés à lire que ces groupes subissent l'histoire plutôt que d'y contribuer.	(Brunet, 2016; Heyer, 2003; Levstik et Groth, 2002; Peck et al., 2011)
Homogénéisation	Présenter l'histoire des femmes comme le résultat de la volonté d'un seul groupe « les femmes » ou « les féministes » en évitant de nuancer ou de différencier les différentes opinions et valeurs véhiculées au sein des différents groupes de femmes.	(Brunet, 2016, 2020; Crocco, 2008; Lefrançois et al., 2011)
Récit passif	Formuler le texte afin de le rendre le plus neutre possible, ce qui a comme conséquence de ne pas laisser de place à l'action des êtres humains, de sorte que « c'est l'événement qui semble agir plutôt que les agents l'ayant causé. » (Brunet, 2017, p. 36)	(Brunet, 2016, 2017)

2.2.1.2 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique

À l'inverse, les recherches ont permis de mettre en lumière différents leviers pouvant mettre de l'avant l'agentivité historique des femmes. Ces leviers sont multiples et peuvent être observés sous diverses formes dans les contenus historiques (images, encadrés, textes, etc.). Ce tableau présente les leviers identifiés par Brunet (2020) et une brève définition de chacun d'eux.

Tableau 2 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes

Nom du levier	Description	Sources
Être intégrée au récit national	Les recherches insistent sur le fait que les femmes sont souvent en marge de l'histoire nationale, dans les encadrés, dans les marges, à la fin des chapitres, etc. et que l'intégration des femmes dans le récit historique plutôt que comme un groupe distinct permettrait une meilleure mise en évidence de leur pouvoir d'action.	(Brunet, 2017; Opériol, 2013)
Être exempte de stéréotypes, de préjugés et de jugements de valeur	On peut retrouver ce levier de différentes façons, notamment en présentant différents points de vue et en ne reproduisant pas des stéréotypes (surexploitation des couleurs associée au genre, notamment). Ce levier peut également présenter des femmes dans divers contextes (femmes qui manifestent, femme qui étudie, femme qui est pompière, etc.) et d'équilibrer leur exposition dans des rôles traditionnels (devant des électroménagers ou un téléphone, avec beaucoup d'enfants)	(Brunet, 2017; Clapperton-Richard, 2019; Moisan et al., 2019; Monaghan, 2014)
Rendre explicite les concepts associés à l'égalité des sexes	Pour favoriser une meilleure compréhension de l'agentivité des femmes, l'utilisation et l'explication des concepts associées au système d'oppression, au genre, au sexisme, etc. pourrait permettre de mieux contextualiser les actions posées par différentes femmes.	(Brunet, 2017; Colley, 2015; Moisan et al., 2019; Monaghan, 2014)
Être décrite dans sa complexité (grande variété de points de vue qui se côtoient et se confrontent)	Cela peut être possible en présentant notamment des personnages méconnus ou considérés comme des personnes « ordinaires » ou en présentant l'hétérogénéité entre les groupes de femmes et les individus, mais également en mettant de l'avant les actions collectives	(Moisan et al., 2019; Monaghan, 2014; Opériol, 2013)
Être inscrite dans un discours plus large et contextualisé	Cela peut être observable en présentant un contexte historique plus large ou en présentant explicitement le système d'oppression dans lesquelles des femmes ont évolué. Cela peut également être perçu par la présentation d'échecs, de tentatives et de processus menant à différents gains et même à des reculs, laissant ainsi plus de place au rôle que joue les personnes au sein de l'histoire	(Brunet, 2017; Colley, 2015; Crocco, 2008; Moisan et al., 2019; Opériol, 2013)

L'agentivité historique des femmes ne semblent pas être bien mise en évidence dans le matériel didactique utilisé par les personnes enseignantes. De plus, nous supposons qu'une utilisation appuyée par de nombreux leviers de l'agentivité historique des femmes pourrait également contribuer à développer l'agentivité épistémique des élèves. Bien que l'objectif premier de l'enseignement de l'histoire des femmes ne soit pas de développer cette compétence chez l'élève, nous croyons que le fait d'être fréquemment confronté à ce concept de manière implicite ou explicite pourrait aider l'élève à mieux comprendre son rôle actif au sein de l'histoire.

2.2.2 Agentivité épistémique

Pour Lefrançois et al. (2014) l'agentivité revêt un caractère délibéré en ce sens que les êtres humains qui participent à l'histoire ne font pas que subir les événements. Ils y prennent part, les appuient ou les rejettent et ces événements s'inscrivent dans une culture et une époque. Barton (2012) ajoute à cette définition que l'individu pose des gestes et « que ces actions peuvent entraîner des changements dans la société ou qu'au contraire qu'ils peuvent permettre de conserver un acquis » [traduction libre] (p. 132). Déjà dans les années 1960, E. P. Thompson définissait l'agentivité comme une possibilité de mobilisation des acteurs et actrices, et ce, même sous la grande contrainte (Gallot, 2021). Ces définitions font également échos à celles utilisées pour définir l'agentivité historique des femmes.

En contexte scolaire, cette agentivité, dite épistémique, peut être individuelle, partagée ou collective (Bandura, 2001; Damşa et al., 2010; Gallot, 2021). L'enseignement implicite et explicite du concept d'agentivité permet de développer chez l'élève sa propre capacité à se situer comme acteur ou actrice de changement, ayant un pouvoir sur

l'histoire et sur le présent et de pouvoir y participer (Demers et al., 2015; Lefrançois, 2015). Pour E. P. Thompson, le concept d'agentivité permet notamment de valoriser les différents types d'expériences vécues par les élèves et de les former à l'analyse critique des rapports de domination (Gallot, 2021).

En effet, les élèves peuvent être amené.es à développer différentes compétences qui leurs permettront plus tard d'exercer leur agentivité dans divers contextes. En salle de classe, Demers, Bachand et Leblanc (2016) identifient ces compétences comme étant les outils épistémiques des élèves. Ces outils épistémiques peuvent prendre différentes formes : être capable de trouver des preuves historiques, créer des critères pour valider les contenus historiques, structurer les idées d'un groupe, se situer comme acteur et actrice de changement, etc. (Damşa, 2014; Demers et al., 2015; Leblanc, 2021).

Afin de poser un regard critique sur cette question, nous avons réalisé un tableau synthèse de quelques écrits sur l'agentivité épistémique des élèves (Appendice D). La lecture de ces écrits nous a permis de faire ressortir deux grandes dimensions épistémiques à développer chez l'élève, c'est-à-dire les outils d'*évaluation* et les outils de *raisonnement* (Brunet et Demers, 2018b; Damşa, 2014; Demers et al., 2016). Ces outils permettraient à l'élève de mieux exercer son rôle d'agent ou d'agente de changement de manière consciente et réfléchie (Monaghan, 2014; Schmeichel, 2014). Encore faut-il que le matériel didactique utilisé puisse le développer.

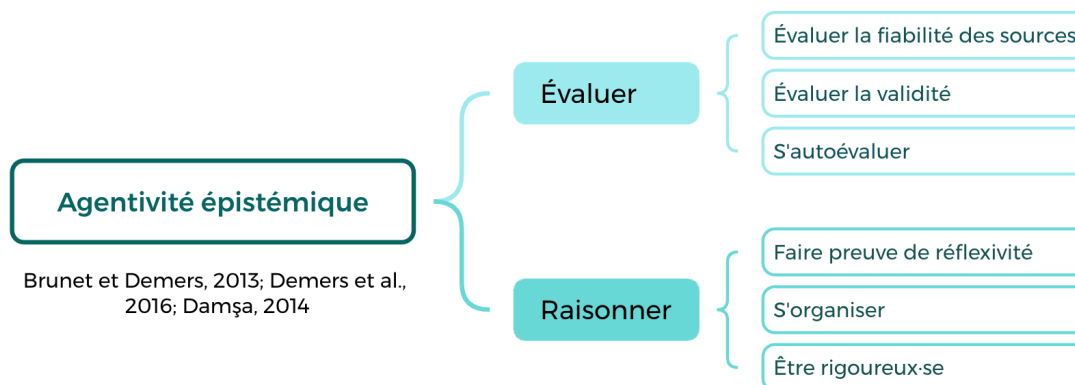


Figure 2 Schéma synthèse sur le développement de l'agentivité épistémique des élèves

Pour la dimension *évaluer*, nous avons identifié trois indicateurs qui permettraient de juger d'un matériel didactique au regard du développement de l'agentivité épistémique de l'élève : les tâches associées à l'évaluation de la fiabilité et de la validité des sources, ainsi que les tâches associées à la capacité des élèves à s'autoévaluer et à porter un regard critique sur leur démarche (Brunet et Demers, 2018b; Damşa, 2014; Demers et al., 2016).

Pour la deuxième dimension, *raisonner*, nous avons également identifié trois indicateurs afin de porter un jugement sur le développement potentiel de l'agentivité épistémique des élèves dans une activité didactique : les consignes faisant référence à la réflexivité de la personne apprenante, celles en lien avec sa capacité à organiser son apprentissage, notamment en se fixant des buts ainsi que les tâches qui leur permettent de faire preuve de rigueur dans la production des savoirs (Brunet et Demers, 2018b; Damşa, 2014; Demers et al., 2016). L'enseignement d'une histoire basée sur la multitude d'expériences et sur la valorisation des gestes et choix de chacun et chacune permettrait à l'élève de donner du sens à l'histoire et à se voir comme des acteurs ou des actrices de changement (Heyer, 2003).

En somme, l'agentivité est un concept qui désigne une personne ou un groupe qui pose un geste (boycotter, manifester, revendiquer, etc.) de manière délibérée et s'inscrivant dans un contexte structurel, avec des limites et des contraintes, et qui entraînera peut-être des conséquences, désirées ou non (Bandura et Lecomte, 2007; Brunet, 2016; Colley, 2015; Gallot, 2021; Lefrançois et al., 2014). Une personne faisant preuve d'agentivité sera décrite comme étant capable de prendre des décisions et d'avoir du pouvoir et de l'influence sur le cours des événements. Cette influence peut se manifester malgré les contraintes et limites de la société dans laquelle la personne évolue, ainsi que ses propres limites, tant au niveau des connaissances que de sa compréhension des enjeux de la société dans laquelle elle agit (Bandura et Lecomte, 2007; Barton, 2012; Brunet, 2017; Demers et al., 2015; Lefrançois, 2015).

Dans le cadre de ce projet de mémoire, nous nous intéressons tant à l'agentivité des personnes historiques du passé (Clapperton-Richard) qu'à l'agentivité exercée par les élèves pour développer leurs outils épistémiques (Demers et al.) dans le matériel didactique.

2.3. Matériel didactique utilisé en classe

Dans le contexte de l'enseignement de l'histoire au Québec, différents types de matériel sont utilisés en salle de classe : les manuels et cahiers d'exercices, les ressources en ligne, les romans et les bandes dessinées, les films et les jeux vidéo, les ressources muséales, etc. (Boutonnet, 2013, 2018; Lévesque, 2016; Martineau, 2011; Moisan, 2014). Le principal matériel utilisé en classe demeure toutefois le manuel scolaire (Boutonnet, 2013). Un manuel scolaire est un document réalisé par une maison d'édition et dont le contenu a été approuvé par le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD),

contenant des textes descriptifs, des documents historiques ainsi que des exercices de compréhension (MÉES, 2017a). Le manuel scolaire se veut un pont entre les exigences ministérielles, les pressions politiques et sociales ainsi qu'un désir de transposer les contenus savants en contenus vulgarisés pour les élèves (Boutonnet, 2013; Martineau, 2011). Vargas (2006) indique différentes limites qui sont inhérentes au manuel scolaire : les personnes enseignantes utilisent le manuel et non l'ensemble didactique (incluant un guide pour la personne enseignante); il serait statique et rapidement obsolète; les contenus sont souvent génériques; la structure du manuel répond peu aux demandes de tous les groupes sociaux, etc. Nous supposons que le matériel didactique en ligne peut diminuer ces limites, notamment en proposant des contenus variés, à jour et sous une forme plus attrayante ou interactive. De plus, contrairement au manuel scolaire, dont l'une des critiques est le manque de diversité des groupes sociaux représentés, le matériel en ligne provenant de différents groupes et institutions pourraient permettre plus facilement de proposer des contenus provenant de perspectives variées.

2.3.2. Matériel didactique en ligne

Selon les personnes enseignantes interrogées par Larouche et al. (2019), le matériel didactique en ligne, pour être intéressant et utilisable, doit contenir plusieurs caractéristiques : la mise en page doit être claire, organisée et pertinente; il doit y avoir un plan de leçon détaillé (nombre de périodes allouées, objectifs, tâches, liens avec la progression des apprentissages); la personne enseignante doit y retrouver des critères d'évaluation ainsi que ses composantes.

Les personnes enseignantes peuvent utiliser le matériel en ligne pour : des outils en lien avec le traitement de texte, un manuel électronique, un document audiovisuel, des applications ou tutoriels pour apprendre aux élèves à utiliser les technologies, des blogues, etc. (Boutonnet, 2013; Lefrançois et al., 2016; Roy et al., 2022). Beaucoup de ressources en ligne sont également destinées à la planification d'activités (Larouche et al., 2019; Moisan, 2014). Les sites de musées offrent souvent du matériel didactique en ligne (Musée canadien de l'histoire, Musée virtuel de la Nouvelle-France, etc.), tout comme certains organismes financés par les différents paliers de gouvernement, tels qu'Historica Canada et l'Office national du film du Canada (ONF). Face à cette diversité de matériel accessible, il convient de s'y intéresser, car ce type de matériel n'obtient pas d'approbation ministérielle, mais pourrait être une alternative intéressante pour l'enseignement de l'histoire des femmes.

2.3.3. Matériel didactique portant sur l'histoire des femmes

Dans sa thèse de doctorat, Brunet (2016) a sondé 575 élèves du secondaire québécois afin d'analyser le discours de ces derniers concernant le féminisme, l'agentivité et le genre. Tel que présenté dans le Tableau 1, Brunet a réalisé une liste des nombreux obstacles à l'agentivité historique des femmes qui se trouve dans le matériel didactique utilisé en classe (Brunet, 2016, 2017) : les grands personnages, la périodisation fixe, l'entité impalpable, le récit téléologique, la victimisation, le récit passif, l'homogénéisation, le « nous » exclusif et l'idéalisation. Ces obstacles sont nombreux au sein du matériel didactique et peuvent limiter une pleine compréhension par les élèves des actions individuelles ou de groupes sociaux, et donc, de l'agentivité.

La recherche de Colley (2015) a démontré que les élèves ont une grande difficulté à comprendre le concept d'agentivité lorsqu'il est enseigné. Colley a réalisé 17 entrevues et des questionnaires pour déterminer la compréhension des élèves du secondaire face à l'agentivité. Dans ses résultats, elle mentionne, tout comme Brunet (2016), que de nombreux obstacles se dressent à la compréhension de ce concept de la part des élèves.

Dans le cadre de ses études doctorales, Opériol (2018) a interrogé 13 personnes enseignantes de 1^{re} et 2^e secondaire sur leurs pratiques d'intégration des contenus liés au genre. La chercheuse a sélectionné ces personnes puisqu'elles intégraient, par elles-mêmes, des contenus liés au genre. La raison première pour laquelle elles ont admis enseigner ce thème est une prise de conscience plus ou moins soudaine que l'enseignement traditionnel qu'elles ont reçu et donné est fortement imprégné de masculinité et donc, incomplet. Opériol (2018) souligne la prédominance des stéréotypes au sein des manuels scolaires. Dans ces documents, les femmes sont souvent réduites à : des femmes de famille, se retrouvant dans la sphère domestique, la mère de, la femme de, les métiers limités, le soin aux enfants, le rose, les jupes, etc.

Ce mémoire pourrait permettre d'outiller les acteurs du milieu scolaire à enseigner l'agentivité et de mieux intégrer l'histoire des femmes. Cette recherche pourrait également permettre de faire évoluer les pratiques en classe, voire d'amener les maisons d'édition à modifier le contenu de leur matériel didactique pour intégrer davantage ces concepts. Quelques recherches ont déjà été réalisées pour examiner la place de l'histoire des femmes dans le matériel didactique, essentiellement le manuel scolaire (Brunet, 2016; Colley, 2015; Monaghan, 2014). Schmeichel (2014) a réalisé une étude sur le matériel en ligne en anglais, dont les écrits nous ont été utiles dans ce cadre conceptuel.

Toutefois, selon nos recherches, aucune étude en français et en contexte québécois ne s'est penchée sur le matériel didactique en ligne spécifiquement dédié à l'enseignement de l'histoire des femmes et nous pensons que cela contribuerait à diversifier les recherches dans le domaine. De plus, comme l'objet d'étude est relativement récent et peu documenté, cette recherche vient contribuer à faire avancer le champ d'études et à le dynamiser.

En considérant l'ensemble des éléments présentés dans le cadre des deux premiers chapitres, nous nous posons la question suivante : comment l'agentivité est-elle abordée et développée dans le matériel didactique offert en ligne pour enseigner l'histoire des femmes au 2^e cycle du secondaire?

2.4 Objectifs de cette recherche

Pour répondre à ce questionnement, l'objectif général sera le suivant : analyser du matériel didactique offert en ligne portant sur l'histoire des femmes. Cette recherche visera deux objectifs spécifiques :

- 1) **Analyser** l'agentivité historique des femmes dans le matériel didactique.
- 2) **Analyser** l'agentivité épistémique des élèves dans le matériel didactique.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, il sera question de la méthodologie employée pour réaliser cette étude afin de répondre aux objectifs de recherche. En premier lieu, les choix méthodologiques sont présentés et justifiés. En deuxième lieu, nous faisons état du corpus de documents disponibles ainsi que de l'échantillon retenu. Enfin, nous présentons nos instruments de collecte de données et d'analyse.

3.1. Choix méthodologiques

Cette première section vise à décrire notre posture épistémologique et nos choix méthodologiques.

3.1.1. Posture épistémologique

Nous nous inscrivons dans une épistémologie critique, nous reconnaissons donc que l'environnement dans lequel est produit et utilisé le matériel didactique exerce une influence sur le contenu enseigné et les pratiques d'enseignement (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Pour les personnes qui s'inscrivent dans cette posture, la recherche de justice et d'émancipation des structures de domination est au cœur de leur pensée. Ces personnes considèrent également que c'est de leur devoir de transformer cette dynamique (Burbules et Berk, 1999; Nicholls, 2005; Pereira, 2017). Selon cette épistémologie de recherche, nous avons conscience que le matériel didactique joue un rôle dans la reproduction des inégalités sociales et des luttes de pouvoir au sein de la société (Éthier et al., 2013; Nicholls, 2005; Roy et al., 2022). Cette posture est d'autant plus pertinente pour l'étude de matériel didactique portant sur les luttes féministes et sur l'agentivité des femmes puisqu'il s'agit d'un sujet sensible et souvent controversé en classe (Brunet et Opériol, 2022; Moisan et al., 2019). Cette vision renvoie au constat que la réalité est déjà organisée « par un ensemble de structures et de cadres qu'il importe de nommer et de dénoncer » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 145) et que la relation entre la chercheuse et le sujet d'étude est caractérisée par un contexte d'oppression et qu'il doit être pris en compte lors de l'analyse des documents (Nicholls, 2005). Comme le matériel didactique est utilisé afin d'éduquer les jeunes, il importe de s'assurer que ce qui s'y trouve ne

reproduit pas les inégalités et les injustices sociales (Burbules et Berk, 1999; Éthier et al., 2013), notamment celles liées au genre (Monaghan, 2014; Opériol, 2014, 2018).

3.1.2. Étude de cas multiples

Une recherche de type qualitative sera effectuée. Nous utiliserons l'étude de cas multiples, de façon exploratoire et inductive pour réaliser nos objectifs (Gagnon, 2012). Cette méthode est fréquemment utilisée dans l'analyse de matériel didactique en enseignement de l'histoire (Boutonnet, 2013; Éthier et al., 2013; Joly-Lavoie, 2021). La force d'un tel type d'étude réside dans le fait qu'elle permet de « fournir une analyse en profondeur des phénomènes dans leur contexte » (Gagnon, 2012, p. 2) et favorise la découverte tout au long de la recherche (Karsenti et Demers, 2018). En fonction des objectifs de cette recherche, l'étude de cas est appropriée « puisqu'elle permet, entre autres, de choisir des cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester » (Karsenti et Demers, 2018, p. 290).

Nous nous inscrivons dans une épistémologie critique (Nicholls, 2005) et une étude de cas se prête bien à cette perspective puisqu'elle permet d'explorer en profondeur l'objet d'étude et d'en faire ressortir plus adéquatement les inégalités qui en découlent (Karsenti et Demers, 2018). L'étude de cas nous permettra de découvrir des similitudes et des différences dans les cas sélectionnés (Karsenti et Demers, 2018).

La principale critique formulée à l'endroit de ce type de recherche est qu'elle n'est pas généralisable, mais nous nous intéressons davantage à sa transférabilité qu'à sa capacité de généralisation. L'étude de cas multiples permet d'insister sur la qualité et la profondeur de l'analyse de chacun des cas plutôt que sur la quantité des cas étudiés (Joly-

Lavoie, 2021; Karsenti et Demers, 2018). Gagnon (2012) recommande d'utiliser de quatre à dix cas afin de fournir assez d'informations pour les comparer. Le matériel didactique pouvant parfois contenir une grande quantité de documents à consulter, notamment celui qui fournit de bonnes assises théoriques, nous visons alors un corpus de moins de dix cas.

Merriam (1998) suggère d'utiliser la triangulation afin d'éliminer les biais de validité qui est une critique formulée à l'endroit de ce type de recherche. Les instruments de triangulation seront discutés plus loin dans ce chapitre. L'étude de cas est également critiquée pour les biais de la personne chercheuse lors de la sélection des cas (Karsenti et Demers, 2018). Tant la personne qui fait la lecture que la chercheuse doivent être conscientes de ces biais et ceux-ci doivent être considérés, car ils font partie de la recherche selon la posture épistémologique critique (Merriam, 1998; Nicholls, 2005). Nous souhaitons donc expliciter brièvement nos biais par rapport au contexte de production de cette étude. Nous nous identifions de genre féminin et nous sommes porteuse de revendications féministes de plusieurs ordres, comme l'accès aux études, l'équité salariale, la conciliation travail-famille, la représentativité des femmes dans les instances politiques, etc. Finalement, nos expériences professionnelles en enseignement nous ont amenés à enseigner dans une école réservée aux filles. Le regard posé sur le matériel didactique dans le cadre de cette expérience de travail nous a amenés à nous questionner à de nombreuses reprises sur les contenus puisque les élèves côtoyées ne s'identifiaient pas toujours, voire presque jamais, à ce contenu.

3.2. Échantillonnage

L'objectif de cette recherche étant d'analyser du matériel didactique en ligne, l'échantillonnage sera non-probabiliste intentionnel et sera itératif, c'est-à-dire qu'il y aura des ajouts et changements tout au long de la collecte de données (Fortin et Gagnon, 2022).

3.2.1. Critères de sélection

Afin de réduire la quantité de matériel didactique pouvant être étudié et dans le but d'analyser du contenu spécifique à une situation historique précise (l'histoire des femmes), nous avons établi plusieurs critères d'inclusion soit : 1) la langue 2) le sujet 3) le support 4) le type de matériel didactique 5) la provenance géographique et 6) l'accessibilité. Dans un premier temps, nous avons fait le choix d'analyser les contenus de langue française puisque le cours d'histoire du Québec et du Canada est majoritairement enseigné en français au Québec. Considérant ceci, nous supposons qu'il y aura davantage de matériel didactique disponible dans cette langue. Dans un deuxième temps, nous nous attarderons à examiner du contenu portant spécifiquement sur l'histoire des femmes. Dans un troisième temps, nous avons choisi d'analyser le matériel didactique se trouvant en ligne, notamment pour compléter les études déjà réalisées sur les manuels scolaires tant au Québec (Brunet, 2016; Clapperton-Richard, 2021), qu'ailleurs en Occident (Colley, 2015; Efthymiou, 2007; Opériol, 2018). L'avant-dernier critère de sélection concerne la provenance géographique. L'étude portera sur le programme d'histoire québécois, mais des documents réalisés sur les sites web canadiens, comme les musées nationaux, peuvent également être utilisés dans les classes du deuxième cycle du secondaire au Québec et peuvent être considérés pour cette étude.

Finalement, le matériel didactique analysé sera du matériel gratuit puisqu'il est plus facile d'y accéder pour les personnes enseignantes et ainsi compléter le matériel déjà utilisé en classe sans déboursier de frais additionnels. Pour les fins de cette étude, un cas sera défini de la manière suivante : du matériel didactique en français, gratuit, disponible en ligne et portant sur l'histoire des femmes destiné aux élèves du 2^e cycle du secondaire québécois.

3.2.2. Matériel didactique retenu

Pour sélectionner le matériel didactique, nous avons effectué plusieurs recherches par mot-clé (matériel didactique/activité pédagogique/matériel pédagogique + histoire des femmes) dans un moteur de recherche en ligne. De plus, nous avons consulté des sites connus par les personnes enseignantes comme le *Récitus*, les sites de musées canadiens ainsi que des sites canadiens à visées éducatives comme *Historica Canada*. Ces sites ont été utilisés puisqu'ils sont connus dans le monde de l'éducation et sont accessibles et gratuits. De plus, ce sont des sites canadiens ou québécois dans lesquels des ressources sur le cours d'histoire du Québec et du Canada sont disponibles. Le contenu de ces sites est pertinent, en français et en cohérence avec nos critères d'inclusion. Nous avons cessé nos recherches lorsqu'il n'y avait plus de nouveaux cas qui apparaissent dans les moteurs de recherche, et donc qui ne répondait plus au critère d'accessibilité.

Pour l'analyse de données, nous avons retenus sept cas provenant de divers organismes publics. Vous pouvez consulter une description détaillée des cas dans l'Appendice B. Dans le but de faciliter la lecture de ces cas, vous retrouverez un résumé dans le tableau suivant :

Tableau 3 Résumé des cas sélectionnés

	Nom des cas	Organisme/ provenance	Nbr doc.	Documents disponibles		Nbr pages	Année(s) concernée(s)	
				Enseignant.e	Élèves		3 ^e	4 ^e
C1	Les femmes dans l'histoire canadienne	Historica Canada	2 (1.1-1.2)	X	X	32	X	X
C2	Les Filles du Roy	Récitus	2 (2.1-2.2.)	X	X	8	X	
C3	Évolution des droits des femmes au Canada	Cliquez justice	6 (3.1-3.6)	X	X	63		X
C4	Suffrage féminin	Par ici la démocratie	1 (4)	X	X	16		X
C5	Personnages francophones historiques : le rôle des femmes	Récits historiques des Amériques	1 (5)	X	X	7	X	
C6	Les femmes au temps de la guerre	Cinéma parlant Québec	1 (6)	X	X	7		X
C7	Les femmes dans les forces armées canadiennes	Historica Canada	1 (7)	X		12		X

Les passages dans NVivo ont été codé de la manière suivante numéro du cas et du document (C2.2) ainsi que le passage identifié dans NVivo (R1, R2, R3, etc.). C2.2R2 signifie le cas sur les Filles du Roy, le document de l'élève, le second passage surligné.

3.3. Collecte de données et plan d'analyse

3.3.1. Grille d'analyse de contenu

Une fois les cas sélectionnés, une analyse de contenu a été réalisée à l'aide d'une grille. Richard (2006) définit l'analyse de contenu ainsi : l'« ensemble de techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs » (p. 184). À partir de cette analyse nous souhaitons explorer et découvrir des thèmes et des récurrences qui émergent de la lecture du matériel didactique en ligne (Bardin, 2013; Richard, 2006).

La grille d'analyse (Appendice C) a permis d'identifier les caractéristiques de l'agentivité au sein du matériel didactique en ligne portant sur l'histoire des femmes. Cette grille a été élaborée en amont de la collecte de données grâce aux différentes recherches recensées dans le cadre théorique. Yin (1994) soutient que l'élaboration d'une grille d'analyse préliminaire peut être utile, voire essentielle, pour faciliter la collecte de données et assurer la transférabilité de la recherche.

La grille d'analyse créée en amont et bonifiée dans des cycles itératifs tout au long de l'analyse comporte 6 catégories d'analyses (100 à 600) dans NVivo. Une validation de notre grille d'analyse par deux expertes a permis de vérifier et de peaufiner les éléments constituant notre grille pour s'assurer de sa pertinence. Marie-Hélène Brunet, professeure titulaire à l'Université d'Ottawa a été sollicité pour son expertise dans le champ de la didactique de l'histoire et de ses nombreux travaux portant sur l'agentivité historique des femmes. Sabrina Moisan, professeure titulaire à l'Université de Sherbrooke, a également

été approché pour son expertise sur les enjeux sensibles et sur l'inclusion de perspectives variées dans le matériel didactique. À la suite de leurs commentaires et de ces modifications, nous avons également réalisé un premier essai sur un cas afin de valider notre grille.

L'Appendice C décrit chaque code et le sens qu'il lui est attribué. Le code 100 regroupe les éléments qui permettent de décrire le cas dans son format comme la présence d'objectifs, de consignes, de documents ou de sources écrites. Le code 200 concerne le concept d'agentivité historique au regard de son usage explicite dans un objectif, une définition ou toute autre partie du cas. Le code 300 porte sur l'agentivité épistémique des élèves et nous a permis de relever également son usage explicite dans le cas. Le code 400 reprend les obstacles identifiés dans le cadre théorique pour l'enseignement de l'agentivité historique des femmes. Le code 500 est élaboré autour des leviers permettant l'enseignement de l'agentivité historique des femmes. Finalement, le code 600, regroupe les termes associés à l'histoire des femmes que l'on retrouve dans les différents cas à l'étude. Ce dernier code a émergé à la suite de la lecture des différents cas.

3.3.2. Plan d'analyse

Le plan d'analyse choisi est celui présenté par Yin (1994) adapté par Karsenti et Demers (2018, p. 308) (voir Appendice A). Pour Yin, les trois étapes principales d'une étude de cas multiples sont la planification, la collecte et l'analyse (Yin, 1994). Notre recherche se veut exploratoire et inductive, car bien que nous ayons commencé avec une grille initiale, nous avons ajouté de nouvelles catégories (i.e. code 600) qui ont émergé

lors de l'analyse des documents étudiés (Dionne, 2018). Les cas sélectionnés sont divisés en unité de sens qui correspondent à un groupe de mots, une partie de phrase, une phrase complète ou un ensemble de phrases ayant un même sens en lien avec nos objectifs de recherche (L'Écuyer, 1990). Ces unités de sens sont codées selon les catégories indiquées dans l'Appendice C pour représenter les concepts sur l'agentivité et l'histoire des femmes présentés dans notre cadre conceptuel.

3.3.3. Triangulation des données

Nous avons également réalisé un codage inversé afin de stabiliser notre livre de codes à la suite de l'analyse du matériel didactique pour nous assurer que les codes soient les plus précis possibles (Van der Maren, 2004). C'est une pratique utilisée fréquemment en didactique pour valider le codage (Brunet, 2016; Joly-Lavoie, 2021; Richard, 2006). Pour réaliser un codage inversé, nous avons ouvert chaque code dans NVivo. Après une lecture de tous les extraits d'un même code, il a été possible d'identifier les éléments discordants, uniques ou les anomalies (Van der Maren, 2004). Cette lecture inversée nous a amené à nous questionner sur l'inclusion ou l'exclusion de certains extraits et de revoir le sens attribué à chaque code. À la suite de cette relecture, nous sommes retournés dans les documents, soit pour ajouter et uniformiser ou pour retirer certains extraits codés.

Ensuite, nous avons réalisé un accord interjuge. Pour réaliser cette étape de validation, chaque personne code un même extrait donné jusqu'à obtenir un certain pourcentage d'accord. Celui-ci peut varier d'une discipline ou d'un auteur ou d'une autrice à l'autre (Van der Maren, 2004). Dans un deuxième temps, ces personnes mettent en commun leur compréhension et dialoguent ensemble afin « d'approfondir l'analyse et

l'interprétation des résultats » (Gagnon, 2012, p. 24). Vincent Boutonnet, professeur de didactique de l'univers social à l'Université du Québec en Outaouais a collaboré à cette étape. L'analyse de la fréquence des codes nous a permis d'évaluer la présence ou l'absence des caractéristiques relatives à l'agentivité dans le matériel didactique. Cela nous a également permis de nous assurer d'une compréhension commune des différents codes et de la pertinence de la grille d'analyse dans l'analyse d'un cas. La réalisation de cet accord interjuge a amorcé différentes discussions sur la lecture de la grille et a permis, après quelques allers-retours, de faciliter son utilisation et de valider le sens attribué aux codes utilisés.

En plus de la validation de la grille d'analyse par deux expertes, du codage inversé et de l'accord interjuge, nous avons également utilisé un journal de bord afin d'assurer une triangulation des données (Baribeau, 2005; Dionne, 2018). Le journal de bord permet à la chercheuse d'y inscrire des notes de recherche sur les aspects méthodologiques, descriptifs et théoriques (Baribeau, 2005) et de démontrer son cheminement afin de justifier ses choix méthodologiques pour la collecte et l'analyse des données (Fortin et Gagnon, 2022). Cette triangulation des données a permis, dans une certaine mesure, de limiter les biais de la chercheuse dans la construction des outils, et surtout de permettre une certaine transférabilité de la recherche.

Le prochain chapitre portera sur la présentation des résultats de recherche.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous vous présentons les résultats issus de l'analyse réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Dans un premier temps, nous ferons état des résultats généraux

concernant l'ensemble du corpus analysé pour les six catégories de codes. Dans un deuxième temps, afin de faire émerger des constats plus spécifiques, nous présentons trois cas contrastés et leurs particularités. Dans le cadre de ce projet, nous avons analysé un total de sept cas, certains des cas étaient divisés en plusieurs documents (14 documents analysés au total).

4.1 Résultats généraux

Dans cette section, nous présentons les résultats pour l'ensemble du corpus pour chacune des catégories d'analyse réalisée dans NVivo.

4.1.1 Description du matériel didactique (100)

La première catégorie d'analyse (100) contient des éléments qui permettent de décrire le format de présentation général du matériel didactique. Dans cette catégorie, on retrouve les objectifs pédagogiques (110), les types de consignes (120), une description des sources écrites (130) et des sources iconographiques (150) ainsi que la représentativité des femmes au sein de ces différents types de documents (140, 160, 170). On retrouve également une catégorie d'encodage sur le type de liens externes qui sont faits dans les cas étudiés (180).

Le premier code (110) de la description du matériel didactique porte sur la présence d'objectifs pédagogiques et sur leurs types d'exigences. Dans 10 documents analysés, on retrouve 23 références à des objectifs pédagogiques explicites. 14 de ces encodages portent sur les contenus historiques (« *Qu'est-ce que le féminisme ?* » (C4R2)), 6 encodages concernent les programmes du ministère de l'éducation du Québec (« *Établir des faits* » (C2.2R2)) et 3 encodages touchent à des objectifs qui visent à

développer la méthode historique (« réfléchir de façon critique aux expériences des femmes à la guerre » (C7R1)).

Le deuxième code (120) de la description du matériel didactique concerne les types de consignes données aux élèves. Nous avons divisé cette catégorie en trois, soit les consignes déclaratives, les consignes réflexives et les consignes associées à l'utilisation d'un document historique. Les consignes déclaratives relèvent de questions à réponses uniques ou dont les réponses se retrouvent telles quelles dans le matériel : « Associe les dix (10) événements ci-dessous à la période appropriée » (C3.2 R2). Les consignes réflexives font références à des questions ouvertes portant sur le contenu ou sur les compétences et attitudes à développer en classe d'histoire : « L'image de la femme a-t-elle vraiment changé ? » (C6R4). Finalement, les consignes associées à l'utilisation d'un document historique sont des questions où l'élève doit utiliser un document historique pour répondre : « Individuellement, notez trois choses que vous avez apprises en les entendant parler directement que vous n'auriez pas apprises de la part d'une source secondaire » (C7R1). La grande majorité des cas analysés comportent des consignes (13 sur 14). La plupart des encodages concernent les consignes réflexives (202 références), 60 encodages concernent des questions de types déclaratives et 46 encodages portent sur des consignes liées à l'utilisation d'un document historique. Sur les 308 références au total, la majorité (218) d'entre elles proviennent de deux cas (C1 et C7) qui ont tous deux été produits par l'organisation *Historica Canada*. 20 références sont tirées du C5 et 20 autres références sont tirées du C6.

Le troisième code (130) de la description du matériel didactique concerne la présence de sources écrites (documents de source première). Nous retrouvons des

documents de source écrite dans seulement deux cas (C1 et C2). Nous avons recensé 11 documents écrits dont 7 se trouve dans le C1 et 4 dans le C2. De ces 11 documents écrits de source première, cinq ont été écrits par une ou des femmes. Le code 140 a pour objectif de caractériser le code 130. Le quatrième code (140) porte sur la représentativité des femmes dans les sources écrites. Parmi les personnes qui ont pu être identifiées dans les 11 documents écrits, trois représentent des femmes blanches, un document représente une femme racisée et un document représente une femme autochtone.

Le cinquième code (150) permettant de décrire le matériel didactique porte sur la présence de sources iconographiques. Les iconographies sont de différents types : portrait, dessin, affiche, photographie, etc. Au total, 113 iconographies ont été identifiées dans 11 des fichiers analysés. Nous retrouvons 12 sources iconographiques où il a été possible d'identifier que la personne ayant réalisé le document est une ou plusieurs femmes. Le sixième code (160) porte sur la représentativité des femmes dans les sources iconographiques. Sur les documents où il a été possible d'identifier la personne, nous avons identifié 52 documents où les femmes représentées sont blanches, 13 sources iconographiques représentent une ou des femmes racisées et 8 documents dont les personnes représentées étaient issues des Premiers Peuples. Dans tous les documents analysés, seulement deux documents représentaient une femme issue de la diversité sexuelle et c'était la même personne dans les deux documents (où c'était explicite).

Le septième code (170) permettant de décrire le matériel didactique avait pour objectif d'identifier de manière superficielle les origines de toutes les femmes mentionnées dans le texte courant ainsi que dans les exemples donnés aux élèves. Dans les cas où il a été possible d'identifier la ou les femmes représentées, 85 des références

représentent des femmes blanches, 19 des femmes racisées et 18 des femmes issues d'une communauté autochtone. Nous pouvons trouver cette information dans le texte, dans un document iconographique ou dans sa légende, ou en faisant une brève recherche additionnelle sur Internet. De plus, 24 documents présentaient des organisations de femmes (Toronto Women's Literacy Club, Canadian Women's Suffrage Association, le mouvement des femmes noires abolitionnistes, etc.).

Le huitième code (180) permet de décrire le matériel didactique. Nous nous sommes intéressées aux renvois que les personnes autrices font vers des documents autres ou différent du matériel didactique analysé. De ces 192 documents, 111 sont des documents écrits, quarante sont des ressources audiovisuelles, 5 sont des iconographies et 36 sont des documents complémentaires (fiches de l'élève).

4.1.2 Agentivité historique (200)

Dans l'ensemble du corpus analysé, le concept d'agentivité a été identifié dans un seul extrait (C1). On ne définit pas explicitement le concept d'agentivité historique, mais on fait référence au concept d'agent de changement. Voici l'extrait : « Les femmes et les filles étaient (et sont toujours) des agents de changement, et ignorer leur rôle dans l'histoire laisse celle-ci incomplète, biaisée et trompeuse. » (C1R1).

4.1.3 Agentivité épistémique (300)

Il n'y a aucune référence explicite au développement ou au concept d'agentivité épistémique des élèves au sein des cas à l'étude. Nous retrouvons toutefois des questions qui pourraient développer l'agentivité épistémique des élèves dans six des cas analysés.

Nous avons codé 40 références dans la catégorie 313 (*Questions pouvant menées au développement de l'agentivité épistémique des élèves*). On retrouve un exemple de ce type de question dans le C1 « Comparez vos conclusions avec d'autres sources primaires et secondaires afin de corroborer vos résultats. Les autres sources confirment-elles vos conclusions ou les remettent-elles en doute ? Pourquoi ? » (C1)

En nous basant sur les écrits sur l'agentivité épistémique (Brunet et Demers, 2018; Demers, Bachand et Leblanc, 2016; Elgin, 2013; Fricker, 2006), nous avons élaboré un tableau non-exhaustif des dimensions de l'agentivité épistémique des élèves (Appendice D). Ce tableau est divisé selon deux dimensions permettant le développement de l'agentivité épistémique des élèves : évaluer et raisonner. Ces dimensions sont divisées en indicateurs pouvant permettre le déploiement de l'agentivité épistémique des élèves en classe. Nous avons ensuite classé les 40 références encodées en fonction des dimensions et des indicateurs de l'agentivité épistémique pouvant être développés dans la question posée aux élèves au sein du matériel didactique que nous avons identifié.

Nous avons classé 23 références dans la dimension *évaluer* de l'agentivité épistémique. Cette dimension recoupe les éléments liés à l'évaluation des sources (fiabilité), la validité, la prise en compte d'une diversité de point de vue, la confrontation des interprétations et l'autoévaluation de la démarche épistémique des élèves. Dans la dimension *évaluer*, trois références exigent explicitement que les élèves travaillent en communautés d'apprentissages (dites épistémiques). En ce qui concerne l'indicateur sur la validité, l'extrait suivant illustre bien l'idée de créer des critères de validité en groupe, ce qui pourrait permettre le développement de l'agentivité épistémique :

En paires, créez un tableau avec un côté nommé « Décrypteurs » et l'autre « Susan Beharriell ». Choisissez les critères que vous allez utiliser pour comparer leurs expériences. Il peut s'agir de sujets comme les conflits au moment où elles ont servi, le rôle des femmes dans l'armée, ou les attentes de leurs collègues masculins. Nommez autant de similarités et de différences que possible. (C7R4)

La deuxième dimension de l'agentivité épistémique est *raisonner*. Il y a 19 références classées dans cette dimension. Ces références portent surtout sur le processus de création des savoirs ou d'argumentation de manière critique. Un des indicateurs retenus dans cette dimension est la « *rigueur du processus de production des savoirs* » (Demers et al., 2016) et en voici un extrait : « Développez un argument en faveur de la commémoration d'une femme et expliquez sa pertinence historique. » (C1R10)

Une seule référence porte sur une réflexion critique tournée vers l'élève et son action épistémique. « Notez les croyances, les actions ou les opinions qui pourraient être aujourd'hui controversées, et réfléchissez à la façon dont cela affecte votre compréhension. » (C1R7)

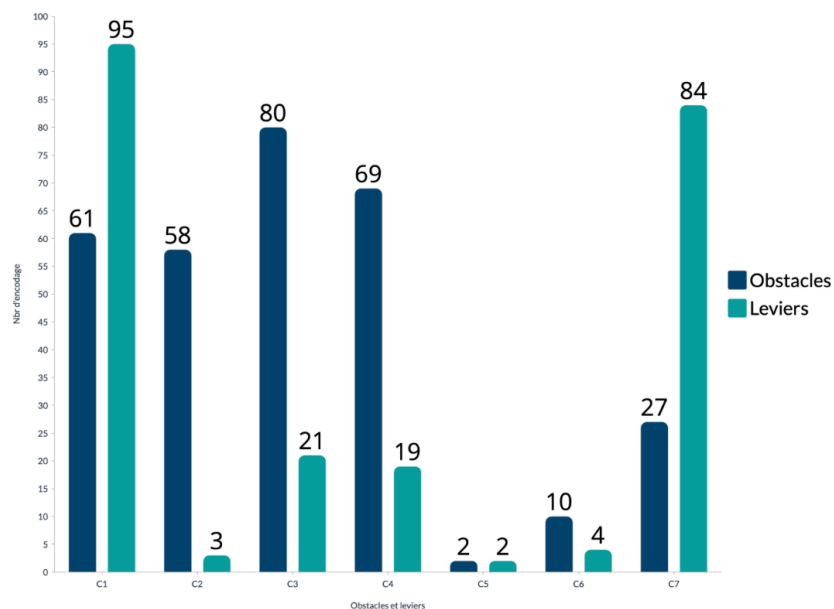


Figure 3 Obstacles et leviers à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes selon les cas

4.1.4 Obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes (400)

Le nombre de références liées aux obstacles à l'agentivité historique des femmes varie grandement d'un cas à l'autre. De surcroît, tous les cas ne disposent pas du même espace pour le contenu puisqu'il n'y a pas eu de discrimination basée sur la longueur des documents dans nos critères de sélection des cas. Afin d'alléger la présentation des résultats, nous nous concentrons sur les résultats significatifs seulement. Nous avons identifié 79 références dans le C3, 64 références dans le C1, 53 références dans le C2, 21 références dans le C7, 10 références dans le C6 et 13 références dans le C5. Le C5, le C6 et le C7 ont peu de codes liés aux obstacles.

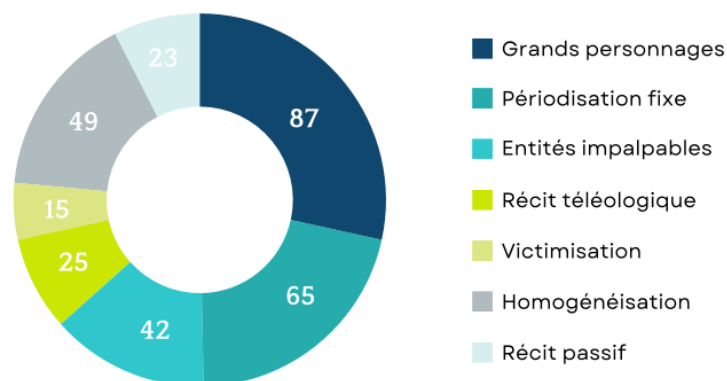


Figure 4 Obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes selon leur fréquence

Tableau 4 Obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes (détaillé)

Codes		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	
410	Grands personnages	32	29	8	15	2	-	1	87
420	Périodisation fixe	15	8	29	13	-	-	-	65
430	Entité impalpable	8	1	18	9	6	-	-	42
440	Récit téléologique	1	2	3	9	-	1	9	25
450	Victimisation	6	2	2	5	-	-	-	15
460	Homogénéisation	5	5	12	12	-	7	8	49
470	Récit passif	3	2	7	6	-	2	3	23
	Total	70	49	79	69	8	10	21	307

L'obstacle le plus souvent codé est celui des grands personnages (87 références).

Jean Talon, Jeanne Mance, Thérèse Casgrain, Marie-Claire Kirkland-Casgrain, sont des exemples de personnages historiques régulièrement utilisés dans le matériel didactique utilisé en salle de classe. Il a été codé 32 fois dans le C1, 29 fois dans le C2, 15 fois dans le C4, 8 fois dans le C3, 2 fois dans le C5, 1 fois dans le C7 et n'apparaît pas dans le C6.



Figure 5 Extrait représentant Thérèse Casgrain (grand personnage).

À gauche, extrait tiré du C1 p. 9. À droite, extrait tiré du C4, p. 6.

La périodisation fixe est le deuxième obstacle le plus codé (65 références). Il apparaît 29 fois dans le C3, 15 fois dans le C1, 13 fois dans le C4, 8 fois dans le C2 et n'apparaît pas dans le C5, le C6, et le C7. Pour enseigner le droit de vote par exemple, le matériel didactique comporte souvent les mêmes événements historiques avec peu d'explications sur ce qui a mené à ces événements : obtention du droit de vote en 1918 et en 1940; l'Affaire « personne »; l'élection de la première femme élue députée, etc.

L'obstacle de l'homogénéisation est le troisième obstacle le plus codé (49 références). L'extrait suivant illustre bien le portrait sans nuance des femmes du début du 20^e siècle :

On s'attendait que la majorité portent puis élèvent des enfants, et prennent soin des hommes, des personnes handicapées et des personnes âgées. Les femmes sont restées en grande majorité responsables des tâches domestiques, même après que le travail avec rémunération soit devenu lieu commun au 20^e siècle (particulièrement avant le mariage). (C1.1 R3)

Cet obstacle apparaît 12 fois dans le C3 ainsi que dans le C4, 8 fois dans le C7, 7 fois dans le C6, il apparaît 5 fois dans le C1 et dans le C2 et il n'apparaît pas dans le C5.

Le quatrième obstacle le plus codé est l'entité impalpable avec 42 références. Dans l'extrait ci-dessous, l'agent qui pose l'action servant d'outil est la Première Guerre mondiale, laissant croire que c'est elle qui est la responsable de l'obtention du droit de vote : « La Première Guerre mondiale a aussi servi d'outil pour faire progresser les droits des femmes - les femmes ont commencé à obtenir le droit de vote aux élections provinciales en 1916, et l'ont gagné au fédéral en 1918. » (C7R2).

Cet obstacle apparaît 18 fois dans le C3, 9 fois dans le C4, 8 fois dans le C1, 6 fois dans le C5, 1 fois dans le C2 et il n'apparaît pas dans le C6 et le C7.

Le cinquième obstacle le plus fréquemment codé est le récit téléologique avec 25 références. Il apparaît 9 fois dans le C4 et le C7, 3 fois dans le C3, 2 fois dans le C2, 1 fois dans le C1 et dans le C6 et il n'apparaît pas dans le C5. Dans l'extrait provenant du guide de l'organisme *Par ici la démocratie*, on laisse entendre qu'en 1918 toutes les femmes canadiennes ont obtenu le droit de vote, sans exception, et que donc, cette lutte s'est terminée en 1918 :

Les Canadiennes avaient d'abord remporté une victoire partielle en 1917 avec la Loi des élections en temps de guerre. Elle permettait aux femmes et aux parentes de soldats de voter. Un an plus tard, ce droit est étendu à toutes les Canadiennes. (C4R4)

Le sixième obstacle le plus codé est le récit passif avec 23 références. 7 références sont issues du C3, 6 du C4, 3 du C1 et du C7, 2 dans le C2 et le C6 et il n'apparaît pas dans le C5. La formulation de la phrase ne permet pas d'identifier l'action humaine, laissant croire que l'événement est survenu par lui-même : « Au Canada, le mouvement

des suffragettes débute en 1876 avec la création d'un club de discussion qui se penche sur les problèmes sociaux (3.2R1). »

L'obstacle le moins souvent cité est celui sur la victimisation (15 références). Il apparaît 6 fois dans le C2, 5 fois dans le C5 et 2 fois dans le C2 et le C3. Il n'apparaît pas dans les cas 1, 6 et 7. « *Les filles qui étaient pensionnaires à la Salpêtrière étaient des filles pauvres, orphelines et sans dot.* (C2.2R1) »

4.1.5 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes (500)

Tout comme c'est le cas pour les obstacles, le nombre de références portant sur les leviers varie d'un cas à l'autre.

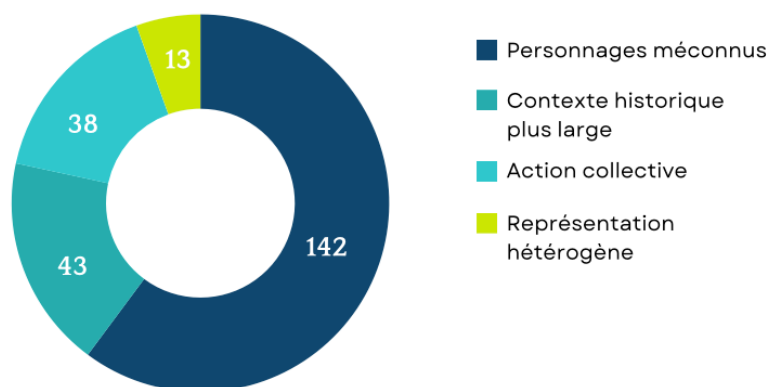


Figure 6 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes selon leur fréquence

Tableau 5 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes (détaillé)

Codes		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Tot.
510	Personnages méconnus	58	-	-	8	8	-	68	142
520	Contexte historique plus large	14	-	11	5	-	1	12	43
530	Action collective	17	3	8	6	-	1	3	38
540	Représentation hétérogène	8	-	2	-	-	2	1	13
	Total	97	3	21	19	8	4	84	236

Sur un total de 236 références, 142 font références à des personnages méconnus (premier levier), telles que Mikak, Angélique Vignaud et Margaret Brownlee. Ces personnages méconnus se retrouvent en très grande partie dans les exemples suggérés par *Historica Canada*, le C1, avec 58 références et le C7 avec 68 références. On retrouve également 8 références de personnages méconnus dans le C4 ainsi que dans le C5.

Le deuxième levier qui apparaît le plus fréquemment est le contexte historique plus large. Ce levier exprime une tentative de représenter une situation en la contextualisant en la nuancant comme dans cet extrait : « Préciser que l'égalité des sexes devant la loi n'équivaut pas nécessairement à l'égalité des sexes dans le quotidien et qu'il existe encore des inégalités et de la discrimination envers les femmes. » (3.5R7). On retrouve 14 références à ce type de levier dans le C1, 12 références dans le C7, 11 références dans le C3, 5 références dans le C4, 1 référence dans le C6 et aucune référence dans le C5.

Le levier action collective est le troisième levier le plus fréquemment codé avec 38 références, dont 17 pour le C1, 8 pour le C3, 6 pour le C4, 3 pour le C2 ainsi que le C7, 1 pour le C6 et aucune pour le C5. Nous pouvons identifier l'action collective ou son absence dans la formulation des phrases : « Les suffragettes revendiquent principalement

le droit de vote pour les femmes, mais désirent que les femmes possèdent tous les mêmes droits que les hommes (3.2R1) ».

Le quatrième levier est celui de la représentation hétérogène tel que représenté à la figure 6 où des femmes y occupent un emploi non-traditionnellement associé aux femmes pour l'époque, celui de prospectrices au tournant du 20^e siècle et celui d'une entrepreneure. Nous retrouvons 8 extraits dans le C1, 2 dans le C6, 2 dans le C3 et 1 dans le C7. Ce levier est absent des C2 et C4.



Jessie Turnbull McEwan, membre fondatrice du « Toronto Women's Literacy Club ». — © William Notman

Figure 7 Extraits représentant des femmes dans des rôles non-traditionnellement associés aux femmes pour l'époque.

À gauche, extrait tiré du C1 p. 5. À droite, extrait tiré du C3.1, p. 10.

4.1.6 Thème émergent (600)

Un seul thème émergent nous est apparu pertinent à coder, soit le 610.

Vocabulaire histoire des femmes. Sur 17 documents, 8 ont été codés pour cette catégorie.

Les termes les plus souvent utilisés sont le féminisme (16 occurrences), le sexisme (11 occurrences), l'intersectionnalité (10 occurrences) et le genre (6 occurrences). Certains de

ces concepts sont définis explicitement dans les documents. C'est le cas notamment du féminisme dans le C1, p. 3 : « La croyance que les femmes et les hommes sont égaux et devraient être traités de la sorte. Le mouvement féministe cherche à obtenir l'égalité sur tous les fronts, dont le front social, politique, économique, pédagogique et personnel. ». Les concepts de sexisme et de #metoo sont notamment utilisés pour alimenter les discussions en classe : « Demander aux élèves s'ils connaissent des exemples de socialisation sexiste. » (C3.1. p. 11); « Ayez une discussion avec toute la classe au sujet de la misogynie dans les actualités, en abordant l'émergence des mouvements #MeToo (#BalanceTonPorc) et #TimesUp (C'est fini). Discutez de ce qui a changé et de ce qui n'a pas changé. » (C1, p. 10). D'autres termes associés à l'histoire des femmes et aux études féministes ont émergé et ont été codés dans la catégorie *Autres* (égalité des sexes, féminicides, etc.), mais de manière très limitée. Aucun de ces termes ne se retrouve dans le C2 ni dans le C6.

4.2 Résultats de trois cas contrastés

Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats concernant les six catégories d'analyse pour trois cas sélectionnés afin d'illustrer le contraste entre eux.

4.2.1 C1 - Les femmes dans l'histoire canadienne. Guide pédagogique. (Historica Canada)

Nous présentons les résultats pertinents pour le C1 en fonction des six catégories de code.

4.2.1.1 Description du matériel didactique pour le C1 (100)

La première catégorie porte sur la description du matériel didactique. Le code 110 porte sur les objectifs pédagogiques et ils sont plus ou moins explicites et éparses au sein

du C1. Un seul extrait permet d'identifier les objectifs explicites du C1 : « activités en classe destinées à promouvoir la recherche et l'analyse, à encourager la pensée historique et à valoriser les compétences en communication et l'exploration des questions éthiques. » (C1 p.3). Le document ne fait pas référence à un programme de formation en particulier. En ce qui concerne la catégorie 120 concernant le type de consignes, 17 références sur 99 portent sur des questions déclaratives, 68 références portent sur des questions réflexives et 14 références portent sur des questions portant sur un document historique. La moitié des iconographies répertoriées pour tous les cas (catégorie 150) se trouvent dans le C1 avec 60 références sur 113. Pour la catégorie 170, qui porte sur la représentation des femmes mentionnées dans les exemples, 106 sur 198 proviennent du C1. Sur les 106 références où il a été possible d'identifier l'origine des femmes qui sont présentées en exemples ou dans le texte courant du C1, 42 représentent des femmes blanches, 16 représentent des femmes racisées et 14 représentent des femmes autochtones.

4.2.1.2 Agentivité épistémique pour le C1 (300)

Pour la catégorie 300 qui porte sur l'agentivité épistémique, 33 références sur 40 proviennent du C1 en ce qui concerne les extraits permettant potentiellement de développer l'agentivité épistémique des élèves à travers les questions posées. Certains extraits ont été codés dans les deux catégories de l'agentivité épistémique. Dans la catégorie *évaluer*, la plupart des références se retrouvent dans la fiabilité des sources. 20 références font parties de cette catégorie et visent la confrontation des différentes interprétations, la prise en compte de différents points de vue et la rigueur du processus d'évaluation. Dans la catégorie *évaluer*, deux références concernent la création de critères

de validité par les élèves ou en communautés d'apprentissage (épistémique). Une référence porte sur l'autoévaluation des élèves, sur la reconnaissance de ses propres biais plus spécifiquement. Dans la catégorie *raisonner*, 14 références portent sur la rigueur du processus de production des savoirs des élèves qui fait également référence à la construction d'un argumentaire appuyé et critique.

4.2.1.3 Obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique C1 (400)

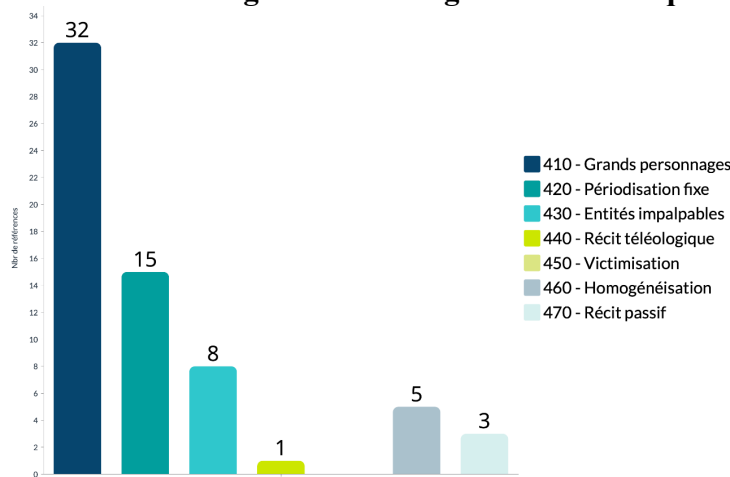


Figure 8 Obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes (C1)

Le C1 comporte plusieurs obstacles à l'agentivité historique des femmes (64 références). Près de la moitié des obstacles identifiés dans le C1 sont des grands personnages masculins et féminins (32 références), par exemple, Jeanne Mance, Marguerite Bourgeoys, Céline Dion, etc. L'obstacle de la périodisation fixe est également présent avec 15 références, l'extrait suivant en est un bon exemple :

Le féminisme peut être divisé en trois vagues, où chaque vague traitait d'un aspect différent de la quête du mouvement vers l'égalité. La première vague du féminisme se préoccupait principalement des aspects légaux, dont le droit de vote pour les femmes (suffrage) et les droits liés à la tempérance, la propriété, au mariage, ainsi que les droits parentaux (C1, p. 3).

Dans le C1, nous avons codés huit références pour les entités impalpables. Cet extrait est un bon exemple de la présence d'une entité impalpable : « La législation et le droit civil offraient aux femmes des nouvelles libertés et une génération de féministes a tenté d'obtenir l'égalité avec des organisations comme la Fédération des femmes du Québec (FFQ). » (C1, p.9). Nous avons codé 5 références pour l'obstacle homogénéisation dans le C1, comme par exemple, « Le mouvement féministe cherche à obtenir l'égalité sur tous les fronts, dont le front social, politique, économique, pédagogique et personnel. » (C1), laissant croire que le mouvement féministe est uniforme et en accord sur tous les objectifs des mouvements féministes.

4.2.1.4 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique C1 (500)

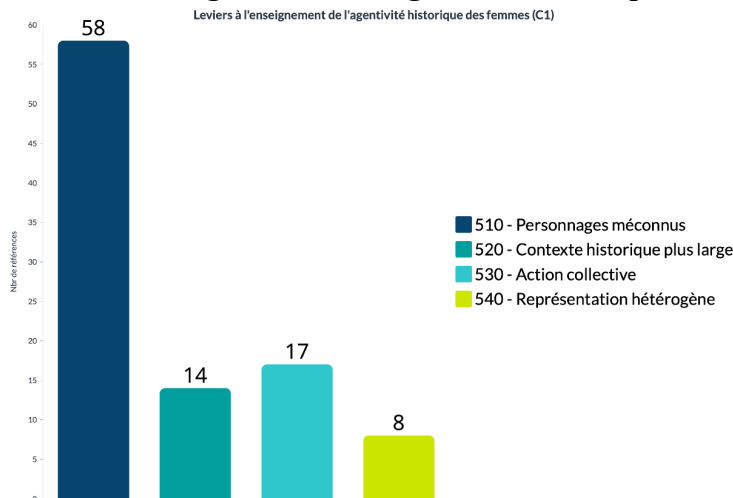


Figure 9 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes (C1)

Sur l'ensemble des références concernant les leviers, plus du tiers se retrouvent dans le C1 avec 97 références. La majorité des leviers identifiés dans le C1 sont des personnages méconnus (58 références) dont Charlotte Small, Martha Black, Mikak, Susanna Moodie, etc. Nous retrouvons également 17 passages représentant l'action collective comme en témoigne cette référence : « Plusieurs femmes (et hommes) en détresse ont fait part de leurs peurs, de leur colère et de leur désespoir par écrit au premier

ministre R.B. Bennett. » (C1). Nous avons codé 14 références portant sur le contexte historique plus large : « il est important de reconnaître que bien que cette victoire ait été une réussite monumentale, le changement social et le combat pour l'égalité ne sont pas nés de l'obtention du vote et ne se sont pas terminés avec celle-ci. » (C1). Finalement, 8 passages représentant les femmes de manière hétérogène ont été codés, c'est-à-dire la présentation de femmes dans des contextes qui ne sont pas conventionnels à l'époque où elles réalisent leurs actions (L'abolitionniste et éditrice Mary Ann Shadd Cary) (C1).

4.2.2 C2 – Qui sont les Filles du Roy et quel a été leur rôle en Nouvelle-France?

(Récitus)

Nous présentons les résultats pertinents pour le C2 selon les catégories utilisées dans la première section des résultats.

4.2.2.1 Description du matériel didactique pour le C2 (100)

Cette première catégorie d'analyse (100) aborde d'abord les objectifs pédagogiques qui se trouve dans le C2 (110). Nous retrouvons 6 extraits d'objectifs pédagogiques, dont 5 sont des buts issus du PFEQ et 1 concerne le contenu historique. Le C2 du *Récitus* est celui qui s'appuie le plus sur le programme de formation de l'école québécoise avec des références explicites à la compétence *Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada* et une référence à l'opération intellectuelle *Établir des faits*. Dans un deuxième code (120), on observe les types de consignes présentés dans le document. Au sein du C2, on retrouve 3 références aux consignes, dont une consigne de nature déclarative, une consigne de type réflexive et une question portant sur l'utilisation d'un document historique. On retrouve 9 iconographies (150) dans le document C2 sur un

total de 113. Sur ces 9 documents, 2 iconographies représentent une ou des femmes (160), les autres documents représentent des hommes (3) ou des documents ne représentant pas des êtres humains (4). Le code 170 concernant la représentativité des femmes dans les exemples ou dans la narration des documents se retrouve dans 10 extraits du C2 sur un total de 124 références.

4.2.2.2 Agentivité épistémique pour le C2 (300)

Sur les 40 extraits codés concernant l'agentivité épistémique des élèves, un seul est associé au C2. À l'aide d'un document iconographique, les élèves doivent répondre à une question et justifier leur réponse : « Selon toi, est-ce que cette aquarelle concorde avec les faits décrits ci-haut? Justifie ta réponse » (C2.1R1). Nous avons classé cette référence en fonction du tableau de l'appendice D dans la dimension *raisonner – être rigoureux·se – argumentation raisonnée et critique*.

4.2.2.3 Obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique C2 (400)

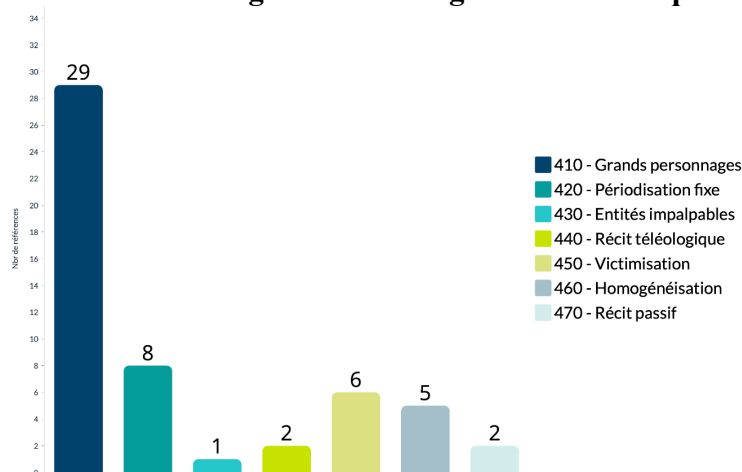


Figure 10 Obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes (C2)

Le C2 contient 49 références aux obstacles sur un total 307 obstacles pour tous les cas. L'obstacle le plus fréquemment relevé est celui des grands personnages (410) avec 29 codes, dont 26 concernent des hommes (Louis XIV, Jean Talon, etc.). Le deuxième

obstacle le plus souvent codé est celui de la périodisation fixe (420) avec des énoncés qui ne permettent pas de mettre en contexte les événements : « Les Filles du Roy arrivent de 1663 à 1673 dans la colonie (C2.2R2) ». La victimisation (450) est le troisième obstacle se retrouvant le plus fréquemment dans le C2 avec 6 extraits. Dans le C2, on présente les Filles du Roy comme des filles pauvres, sans famille laissant l'impression qu'elles ne peuvent se sortir de leur condition par elle-même : « 17^e siècle les filles pauvres, sans famille et sans dot, ainsi que les filles de petits nobles sans argent » (C2.1R2). Le quatrième obstacle fréquemment codé est celui de l'homogénéisation (460), avec 5 extraits. Dans le C2, les Filles du Roy sont présentées comme des femmes qui arrivent ici dans l'unique but de se marier : « Les Filles du Roy arrivent en Nouvelle-France et cherchent rapidement un futur époux » (C2.2R2).

4.2.2.4 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique C2 (500)

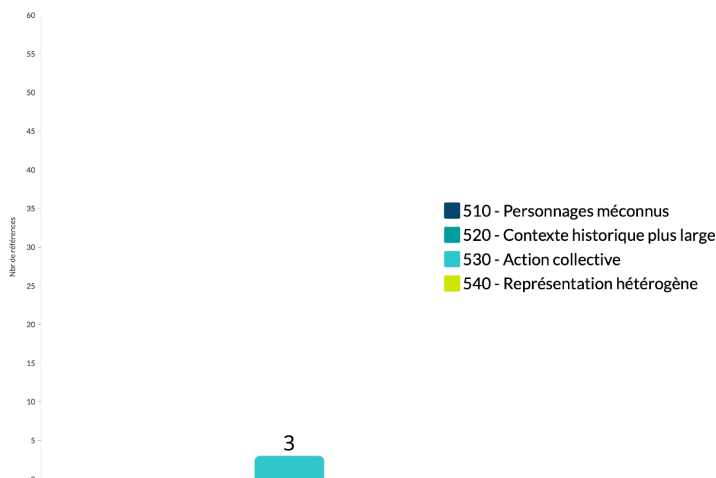


Figure 11 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes (C2)

Sur 236 leviers identifiés pour les sept cas à l'étude, trois références proviennent du C2. Ces trois références sont codées dans les actions collectives. Cet extrait en est un exemple : « En 1668, Marguerite Bourgeoys, fondatrice de la Congrégation de Notre-Dame, acquiert cette maison de Pointe-Saint-Charles » (C2.1R1).

4.2.3 C4 – Vers le suffrage féminin au Québec (Par ici la démocratie)

Nous présentons les résultats pour le dernier cas contrasté choisi.

4.2.3.1 Description du matériel didactique pour le C4 (100)

On retrouve 6 extraits pour les objectifs pédagogiques (110) dans le C4, ils portent tous sur les contenus historiques : « Quelles législations ont été mises en place grâce aux femmes ? » (C4R4). En ce qui concerne les consignes se trouvant dans le document (120), 5 références sont de types déclaratifs et une référence est de type réflexif. Le C4 contient 9 iconographies (150) sur un total de 113 pour tous les cas. Plus de la moitié (6) de ces références représentent (160) une ou des femmes blanches. En ce qui concerne le code sur la représentativité des femmes dans les exemples ou dans le texte courant (170), 24 références sont tirées du C4 sur un total de 124 références pour tous les cas. Sur les 24 références où il a été possible d'identifier l'origine des femmes qui sont représentées en exemples ou dans le texte courant, 13 représentent des femmes blanches et aucune ne représente des femmes racisées ou autochtones.

4.2.3.2 Agentivité épistémique pour le C4 (300)

Sur les 40 extraits codés concernant l'agentivité épistémique des élèves, aucun n'est associé au C4.

4.2.3.3 Obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique C4 (400)

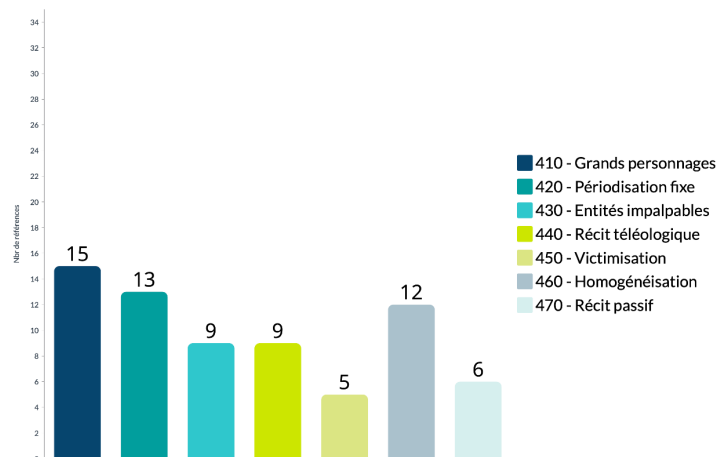


Figure 12 Obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes (C4)

Le C4 contient 69 références pour les obstacles à l'agentivité historique. La majorité des obstacles se trouvent dans les obstacles sur les grands personnages (410) avec 15 références, sur la périodisation fixe (420) avec 13 références et sur l'homogénéisation (460) avec 12 références. De plus, on retrouve 9 références aux obstacles sur les entités impalpables (430) et sur le récit téléologique (440). On retrouve également 6 références au récit passif (470) et 5 références à l'obstacle sur la victimisation (450).

4.2.3.4 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique C4 (500)

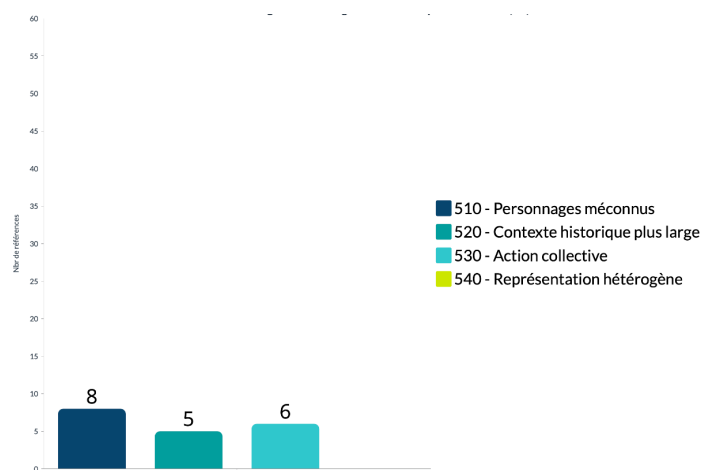


Figure 13 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes (C4)

Pour un total de 236 références en ce qui concerne les leviers à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes, 19 se retrouvent dans le C4. Nous retrouvons 8 références concernant les personnages méconnus dont Grace Ritchie England et Anna Lyman, 6 références représentent des actions collectives et 5 représentent le contexte historique plus large.

Le prochain chapitre permettra d'amener la discussion et de jeter un regard croisé avec les recherches exposées dans le cadre conceptuel sur les résultats obtenus lors de l'analyse des cas à l'aide de NVivo.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Ce mémoire a pour objectif principal d'analyser du matériel didactique offert en ligne qui porte sur l'enseignement de l'histoire des femmes. Afin de réaliser cet objectif, nous avons défini deux sous-objectifs : 1) analyser l'agentivité historique des femmes dans le matériel didactique et 2) analyser l'agentivité épistémique des élèves dans le matériel didactique. Nous croyons que les résultats présentés dans le chapitre précédent permettent de répondre aux deux objectifs spécifiques de cette recherche. Afin d'en faciliter la lecture, nous présenterons des constats fondés sur nos résultats. Nous proposons ensuite des recommandations destinées aux organismes en éducation ainsi qu'aux personnes enseignantes afin de les outiller dans le choix du matériel didactique à utiliser en classe d'histoire.

5.1 Rare agentivité historique présentée dans les guides est minée par de nombreux obstacles et peu soutenue par des leviers

Le premier constat pouvant être mis en évidence est que le concept d'agentivité historique ne semble pas avoir été choisi comme cadre théorique dans les cas à l'étude. En effet, nous avons retrouvé le concept à un seul endroit (C1) et celui-ci n'était pas défini explicitement, mais utilisé comme un objectif implicite à développer chez l'élève.

Cependant, même si le cadre théorique de l'agentivité historique n'est pas mobilisé de manière explicite dans le matériel analysé, d'autres indicateurs nous permettent de faire une évaluation qualitative de la représentation des femmes comme actrices de leurs histoires. Ces indicateurs se déclinent en deux catégories : les obstacles (codes 400) et les leviers (codes 500) à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes. À l'aide de ces indicateurs, il nous a été possible d'identifier les forces et les faiblesses du matériel didactique en lien avec l'agentivité historique des femmes, et ce, malgré le fait que le concept ne soit pas explicitement utilisé dans le matériel étudié.

5.1.1. Obstacles à la représentation de l'agentivité historique des femmes

Les obstacles à la représentation de l'agentivité historique des femmes abordés dans le cadre théorique et identifiés par (Brunet, 2016) sont nombreux : grands personnages, périodisation fixe, entités impalpables, récit téléologique, victimisation, homogénéisation et récit passif.

Dans les sept cas à l'étude, on retrouve une grande proportion de « grands personnages ». En effet, près du tiers des obstacles répertoriés portent sur de grands

personnages jugés marquants. Bien que celles-ci soient généralement des femmes dans les cas à l'étude, cela peut tout de même miner ou effacer le rôle joué par les autres femmes dans l'histoire. On représente ainsi seulement le succès d'une partie de la population féminine, souvent celles qui sont blanches et issues de l'élite, tel que Thérèse Casgrain ou Pauline Marois. À ce sujet, Clapperton-Richard (2020) constate que l'on met souvent l'accent sur le caractère du rôle « exceptionnel » de quelques femmes pour en omettre de nombreuses, souvent des femmes non-blanches ou issues de milieux plus modestes. En ce sens, elle soulève la rareté de la discussion sur « les dynamiques d'inclusion et d'exclusion qui opèrent dans les récits, dans l'histoire racontée. » (Clapperton-Richard, 2020, p. 62). Nous dressons un constat similaire de l'analyse réalisée dans le cadre de cette recherche. Cabecinhas et Balbé (2022); Schmeichel (2014) critiquent également cette pratique d'ajouter des femmes de manière décontextualisée. Elles mentionnent que malgré le fait que le matériel didactique inclut désormais plusieurs femmes souvent considérées comme des « héros », et ce sans même féminiser ce terme, on met rarement l'accent sur le contexte social. On ne remet pas non plus en question le caractère androcentrique du matériel didactique (Cabecinhas et Balbé, 2022; Schmeichel, 2014). Valade et Lee (2024) dénoncent l'effet pervers de ne présenter que des « grandes » femmes, ce qui ne permet pas à l'élève de pouvoir se projeter dans sa propre agentivité. Nous reviendrons sur l'agentivité des élèves dans la section 5.2. L'analyse de nos résultats nous amènent également à souligner l'absence de discussion sur le système d'oppression qui existe et qui permettrait de mettre en lumière les raisons qui font que les femmes sont quasi-absentes du matériel didactique.

Il en va de même pour l'obstacle « entité impalpable » où l'on ne reconnaît pas toujours le rôle actif des femmes dans les luttes qu'elles ont menées. En fait, dans le matériel analysé, on présente souvent les législations comme le fruit du travail ou de la générosité de l'État, du gouvernement, du Québec, etc., plutôt que le résultat de luttes, de va-et-vient et d'efforts concertés ou non entre des groupes de femmes et d'autres groupes de la société civile (Brunet, 2016; Brunet et Demers, 2018a; Clapperton-Richard, 2020). Bien que nos cas portent exclusivement sur l'histoire des femmes, on retrouve tout de même une grande proportion d'énoncés de type « entité impalpable » qui viennent diminuer la visibilité de l'agentivité historique des femmes.

Le concept de périodisation fixe réfère à un manque de contextualisation historique et à la mise en évidence de « grands événements », souvent des victoires, et qui laisse penser que les luttes sont simples, et pire, qu'elles sont déjà toutes terminées (Brunet et Demers, 2018a). L'accent sur de tels événements, tel que l'obtention du droit de vote en 1940 pour certaines femmes québécoises, limite le rôle que joue les femmes dans les luttes qu'elles ont elles-mêmes menées afin d'obtenir des gains sociétaux. Ainsi, on peut penser qu'en 1940, cette législation apparaît d'elle-même et que c'était presque inéluctable, alors que les luttes par des femmes pour le droit de vote ne sont pas linéaires et se sont étalées sur plusieurs décennies avec des échecs, des obstacles, des oppositions, etc. Pour ajouter de la nuance à cette vision du récit, les personnes ayant rédigé le document *Par ici la démocratie (C4)*, donne l'exemple pertinent d'un projet de loi proposé pas moins de 13 fois à l'Assemblée nationale entre 1923 et 1940 pour l'obtention du droit de vote pour les femmes au Québec. Cet exemple permet de mieux contextualiser les événements et d'illustrer la continuité des luttes. En évitant

régulièrement de présenter ces événements de manière nuancée dans le matériel étudié, on manque une opportunité pour les élèves de mieux comprendre que l'histoire n'est pas qu'une suite inéluctable d'événements positifs ou de grands événements. Au contraire, l'agentivité doit s'exercer de manière quotidienne. Ainsi, même des actions qui semblent banales ou qui sont considérées comme des échecs ont une grande importance dans le déroulement de l'histoire. Toutefois, il y a très peu d'extraits dans tous les cas qui démontrent de telles nuances. En limitant le contexte et en ne présentant que certaines perspectives, les élèves pourraient avoir l'impression qu'avant d'obtenir le droit de vote, les femmes n'avaient aucun droit et que si toutes les femmes ne bénéficiaient pas du même traitement (esclaves, immigrantes, femmes blanches, etc.) c'était comme ça et c'est tout, sans contextualiser les raisons qui expliquent les systèmes d'oppression (Cabecinhas et Balbé, 2022; Schmeichel, 2014). Sans enseigner et sensibiliser les élèves à ces systèmes d'oppression, le matériel didactique reproduit en quelque sorte les rapports de domination en invisibilisant les groupes marginalisés et minorisés (Clapperton-Richard, 2020), et ce, même si le contenu porte essentiellement sur l'histoire des femmes.

Plus il y a une forte présence d'obstacles au sein des cas étudiés, plus cela mine la représentation de l'agentivité historique des femmes dans l'histoire. Bien que cette recherche ne soit pas quantitative de nature, le dénombrement des occurrences d'obstacles a tout de même permis de faire des comparatifs intéressants sur le poids des obstacles dans certains des cas étudiés. Après l'étude des sept cas, cinq d'entre eux possèdent davantage d'obstacles que de leviers, dont certains cas possèdent une très grande majorité d'obstacles (C2, C3, C4, C5 et C6). C'est le cas notamment du C3

(*Cliquezjustice.ca*) où nous avons codé 79 obstacles et 21 leviers. Dans le C2 (*Récitus*), l'écart est davantage prononcé avec 53 obstacles et 3 leviers. Si le dénombrement des obstacles et des leviers ne suffit pas à apprécier de manière nuancée et complète les cas analysés, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un indicateur qui nous semble évident de la sous-représentation globale de l'agentivité historique des femmes dans ces récits alors qu'ils abordent explicitement des sujets sous l'angle de l'histoire des femmes.

5.1.2 Leviers à la représentation de l'agentivité historique des femmes

Nous estimons qu'une présence importante de leviers au sein d'un cas permettrait d'atténuer la présence d'obstacles et faciliterait une meilleure compréhension de l'agentivité historique des femmes. L'analyse de matériel didactique portant uniquement sur l'histoire des femmes nous paraissait a priori prometteuse à cet égard. Le manuel d'histoire est souvent critiqué, notamment, pour la place limitée accordée aux femmes et à leurs histoires, sinon à leur représentation stéréotypée (Brunet, 2016; Lefrançois et al., 2012; Opériol, 2018; Seixas, 1993). Le manuel d'histoire a toutefois la contrainte de faire un portrait d'une grande période historique en incorporant beaucoup de contenus variés sans toujours prendre en compte une représentation de toute la population (Vargas, 2006). Ainsi, nous avons espoir que la contrainte de l'espace ne soit pas importante dans le matériel didactique analysé pour cette recherche, et où le contenu spécifiquement ciblé sur les femmes, comporterait peut-être une représentation plus explicite de l'agentivité des femmes dans l'histoire. Il est étonnant de constater que malgré l'effort investi à préparer du matériel didactique permettant de présenter spécifiquement l'histoire des femmes, il reste de nombreux obstacles pour que les élèves puissent percevoir cette agentivité.

Dans notre cadre conceptuel, nous avons relevé des leviers pour qu'une histoire des femmes mettent en lumière leur agentivité. Nous reprendrons ces éléments pour mettre en évidence les différents leviers que l'on retrouve dans les guides pédagogiques. Il est à noter que le levier associé à l'intégration au récit national n'est pas pertinent dans notre étude puisque nos cas portent exclusivement sur des thèmes associés à l'histoire des femmes. Le levier « intégration au récit national » ne sera pas développé dans le cadre de ce mémoire.

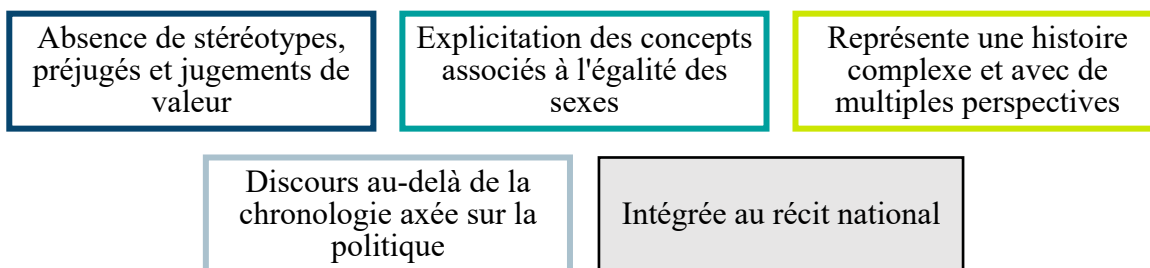


Figure 14 Leviers à l'enseignement de l'agentivité historique des femmes.

Cette représentation graphique reprend les éléments du tableau 2 présenté dans le chapitre 1 de ce mémoire à la page 26.

L'un des leviers permettant de mettre en valeur l'agentivité historique des femmes est d'éviter de faire des généralisations ou de mettre de l'avant les stéréotypes et préjugés (Clapperton-Richard, 2020; Moisan, 2024). En d'autres termes, il faut hétérogénéiser l'expérience de ces dernières. Dans nos résultats, nous démontrons que ce levier est très peu mis de l'avant, sur l'ensemble de nos leviers recensés. En effet, seulement 10% environ de ceux-ci représentent ce type de levier. Dans l'une de ses recherches, Schmeichel (2014) avance l'idée que de présenter les femmes dans divers contextes peut permettre d'engager une conversation sérieuse avec les élèves sur comment elles ont fait

preuve d'agentivité. Elle donne l'exemple des femmes arrivées pendant la colonisation des États-Unis qui n'étaient pas simplement présentées comme des femmes au foyer, mais aussi parfois violentes, infidèles, paresseuses, se séparant de leur mari malgré les coutumes de l'époque, prenant la parole en public, etc. Ces femmes étaient donc présentées dans une panoplie d'expériences, évitant ainsi l'homogénéisation. Le levier « action collective » peut également permettre de diversifier l'histoire des femmes. En effet, le terme « les femmes », souvent utilisé dans le matériel didactique en ligne, réfère à un bloc monolithique sans nuances. En présentant les actions réalisées par différents groupes de femmes ou par plusieurs personnes, cela permet de mieux comprendre les dynamiques sociales et politiques dans un contexte historique. Cela permet également aux élèves de mieux comprendre les dynamiques des groupes en société et de présenter ces mouvements sociaux comme étant normaux. De plus, par ces représentations nuancées, les élèves sont plus en mesure de comprendre qu'il est possible de contribuer à la société autant individuellement que collectivement, y compris lorsque les conséquences de ces actions ne sont pas prévisibles ou positives. Cela pourrait peut-être les amener à mieux comprendre leur propre agentivité et à la mobiliser en contexte de citoyenneté.

Schmeichel (2014) souligne l'importance d'aborder la question de la marginalisation des femmes et de certains groupes de femmes ainsi que d'expliquer les systèmes mis en place qui ont facilité cette exclusion. L'analyse effectuée n'a pas permis de faire ressortir cet élément. En effet, très peu de ces concepts sont nommés dans les cas à l'étude.

(Moisan, 2024); Seixas (2017) soulignent l'importance d'enseigner des perspectives variées en classe afin que les élèves, dont les filles mais pas uniquement, soient en mesure de s'identifier à l'histoire. Le code « personnages méconnus » permet d'identifier de manière imparfaite la représentation de perspectives variées et, dans une certaine mesure, une histoire plus complexe. Certains cas analysés sont plus intéressants quant à la représentativité des groupes. Le C1 en représente un bon exemple, car il présente une variété de groupes de femmes dans les iconographies et les exemples donnés aux élèves. Parmi ces groupes de femmes, près de la majorité sont des femmes blanches, près du quart sont des personnes autochtones et un peu plus du quart sont de femmes racisées. Bien que cette représentation demeure imparfaite dans notre analyse, puisqu'il n'est pas possible d'identifier toute la complexité des identités par une photo, cela démontre quand même qu'il y a un souci de représenter une variété de femmes et d'expériences. Inversement, le C4 n'aborde pas la question de la lutte pour le suffrage féminin sous l'angle des minorités ou des groupes minorisés qui n'ont pas obtenu ce droit en même temps que la plupart des femmes blanches au Québec. Ce document ne porte que sur l'histoire de certaines femmes blanches, issues de l'élite, et ce, bien que le titre du document soit *Vers le suffrage féminin au Québec*, titre qui implique que l'on ne fera pas que l'histoire d'une partie des femmes au Québec. De plus, dans tous les cas analysés, seulement deux occurrences représentent la diversité sexuelle de manière explicite et dans les deux cas, il s'agit de la même personne. Cela démontre une très faible représentativité de certains groupes marginalisés, ce qui va dans le même sens que les recherches sur le matériel didactique utilisé en classe d'histoire (Brunet, 2016; Cabecinhas et Balbé, 2022; Moisan, 2024; Schmeichel, 2014).

Le levier « action collective » nous a également permis d'identifier le C1 comme étant davantage diversifié puisqu'il n'intègre pas uniquement des personnages héroïsés, mais également des actions collectives issues de la société civile.

Il est difficile d'établir des comparaisons à propos des leviers observés dans le matériel didactique dans d'autres recherches puisque les résultats sont généralement axés sur les obstacles en raison de leur grande fréquence et de l'angle emprunté par la personne chercheuse.

Finalement, les autrices ayant travaillé à analyser le matériel didactique et à décrire l'histoire des femmes comme champ scolaire (Brunet, 2016; Monaghan, 2014) s'entendent pour dire que l'histoire chronologique, avec une tendance vers une histoire toujours en « progrès », et surtout politique, ne permet pas de faire une place prépondérante aux nombreux rôles joués par les femmes dans l'histoire. Ainsi, sans éliminer la sphère politique de l'histoire enseignée afin d'écrire une histoire plus inclusive et diversifiée, il faudrait aussi s'intéresser à d'autres types d'histoire, comme l'histoire sociale notamment. En fait, les obstacles de la périodisation fixe et du récit téléologique permettent de souligner le caractère très politique des événements présentés dans le matériel didactique en ligne étudié.

Bien que le matériel didactique en ligne analysé fasse de la place aux femmes, à leur agentivité ainsi qu'à leurs actions individuelles et collectives, il nous semble que la représentation demeure souvent artificielle. Ne présentant souvent que des gains, très largement décontextualisés du système d'oppression, ces conclusions rejoignent également les constats de plusieurs chercheuses dans le domaine de l'analyse de matériel

didactique selon une perspective liée au genre (Brunet, 2016; Cabecinhas et Balbé, 2022; Monaghan, 2014; Schmeichel, 2014; Valade et Lee, 2024). Pour mettre en évidence l'agentivité des femmes dans les récits historiques, le matériel didactique devrait présenter « les contraintes historiques qui ont pesé sur elles tout en démontrant le rôle actif qu'elles ont joué afin de les repousser et d'agir de façon autonome. » (Brunet, 2016, p. 413). Manifestement, la présence de leviers est insuffisante alors que Brunet (2016); Colley (2015) estiment que la prise de conscience du concept de l'agentivité historique par les élèves pourrait leur permettre de mieux comprendre le rôle qu'ils ou elles peuvent jouer dans le cours des événements.

5.2. Les cas à l'étude mettent peu l'accent sur des tâches qui permettent de développer l'agentivité épistémique des élèves

Notre deuxième constat est que le concept d'agentivité épistémique des élèves n'est pas non plus explicitement exploité dans le matériel didactique analysé. Nous n'avons pas retrouvé de définition explicite de l'agentivité épistémique dans les cas à l'étude. Ce constat n'est pas particulièrement étonnant. Toutefois, il y a d'autres façons d'analyser le matériel didactique afin de mieux comprendre si l'agentivité épistémique des élèves peut être développé.

En effet, l'enseignement de l'histoire des femmes et de leur agentivité historique pourrait permettre aux élèves de mieux identifier les actes épistémiques qu'eux-mêmes et elles-mêmes peuvent poser (Schmeichel, 2014). Lévesque, 2014 (cité dans Brunet, 2016, p. 425) abonde dans le même sens en insistant sur le fait que l'établissement de liens entre l'agentivité des personnes historiques et l'agentivité des élèves est une occasion intéressante de développer leur compétence historique. Inversement, le fait de ne pas

être capable de faire des liens entre la capacité de choix des acteurs et actrices historiques et eux-mêmes et elles-mêmes, peut rabaisser leur niveau de confiance dans leur propre capacité d'action puisqu'ils n'ont pas de modèle (Barton, 1997; Brunet et Demers, 2018a; Seixas, 1993).

5.2.1. Outils épistémiques

Comme cela a été présenté dans les résultats, peu de consignes dans les 7 cas analysés sont identifiées comme pouvant développer l'agentivité épistémique des élèves, et ce tant pour la dimension *évaluer* que la dimension *raisonner* (Appendice D). Les extraits avec le potentiel de développer l'agentivité épistémique des élèves sont surtout axés sur l'évaluation de la fiabilité des sources (*évaluer*) ou sur la rigueur dans le processus de production des savoirs (*raisonner*). Bien que ce soient deux indicateurs importants, ils sont tout de même peu présents dans les cas analysés. Cela laisse à penser que d'autres indicateurs de l'agentivité épistémique sont laissés de côté, comme par exemple, l'autoévaluation de la démarche de l'élève, la reconnaissance de ses propres biais, sa capacité à organiser sa démarche de production des savoirs, etc.

5.2.2 Faire communauté épistémique

Pour développer l'agentivité épistémique des élèves, certaines personnes chercheuses mettent l'accent sur l'importance de « faire communauté épistémique » et de coconstruire les savoirs (Demers et al., 2016; Moisan et al., 2019). Comme on peut le constater dans l'Appendice D, peu d'extraits identifiés pouvant développer l'agentivité épistémique des élèves relèvent d'une tâche en communauté d'apprentissage.

Après une observation systématique des questions posées à l'élève dans les 7 cas à l'étude, nous en venons à la conclusion qu'il y a peu d'outils et d'occasions permettant de développer l'agentivité épistémique des élèves dans ces cas. En effet, il y a une faible présence de questions pouvant permettre de développer l'agentivité épistémique au regard des deux dimensions identifiées dans le tableau. Pour le critère « *Évaluer - Créer des critères de validité en groupe* » par exemple, un seul énoncé a été codé pour tous les cas à l'étude : « *Avec la classe, établissez quatre à six critères afin de déterminer si une personne devrait ou non être commémorée* » (C1, R6). Le deuxième critère, *Rigueur* a quant à lui été davantage codé, tel que présenté dans les résultats. Cette compétence épistémique réfère surtout à la capacité des élèves à argumenter en s'appuyant sur des faits de manière critique. Dans le C5, le développement potentiel de cette rigueur a été codé dans l'extrait suivant : « *Amener les élèves à réfléchir et à se prononcer sur le rôle de la femme dans des conflits dans lesquels le Canada est impliqué.* » (C5, R1). Toutefois, bien que cet objectif soit énoncé, il ne se retrouve pas nécessairement dans les tâches concrètes qui suivent dans le document puisque les questions suivantes sont de types déclaratives et en lien avec les faits énoncés dans la vidéo présentée dans le cadre de l'activité.

Il y a également une très faible proportion de ces questions qui mènent les élèves à travailler en communauté épistémique. Cela pourrait s'expliquer en partie par le fait que le cadre conceptuel de l'agentivité épistémique n'a pas été choisi par les auteurs et autrices du matériel didactique choisi. Toutefois, comme les didacticiens et didacticiennes de l'histoire ont beaucoup travaillé durant les dernières décennies sur la pensée critique, la pensée historique, la pensée historienne, etc. (Martineau, 2011; Seixas et Morton,

2013; Yelle et Déry, 2017), il serait souhaitable de retrouver une plus grande proportion de questions associées au développement de compétences critiques en lien avec l'histoire dans les sept cas à l'étude et ce même si l'agentivité épistémique n'a pas été choisie comme concept à développer,. De plus, comme les programmes d'histoire au Québec sont basés sur le développement de compétences, notamment citoyennes, depuis les années 2000 (Martineau, 2011), il nous semble juste que davantage de consignes soient dédiées à l'argumentation, la critique, la problématisation, l'évaluation et non pas seulement à des questions fermées de type déclarative qui soutiennent plutôt des capacités de repérage et de mémorisation.

5.3. Les guides pédagogiques en ligne reproduisent les mêmes lacunes que les manuels scolaires

Dans sa thèse, Brunet (2016) rapporte qu'« une très forte proportion des élèves (88%) considère le manuel comme le reflet d'une vérité objective » (p. 409). Bain (2006), souligne qu'il est difficile de changer cette perception du manuel et d'amener les élèves à voir le manuel scolaire comme une source parmi tant d'autres. Weller (2022) conclue dans sa recherche, que bien que le PFEQ ait été pensé pour développer plusieurs compétences en univers social, il n'en demeure pas moins qu'une place importante est encore accordée au repérage d'informations. Ceci s'accorde davantage avec la progression des apprentissages et « l'acquisition de connaissances ne signifie pas automatiquement l'usage de celles-ci dans une perspective critique » (p. 57). Les constats issus de ces recherches abondent dans le même sens que les résultats de notre recherche. Bien que les documents analysés ne soient pas des manuels scolaires, mais du matériel didactique en ligne, il semble que les mêmes écueils s'y reproduisent quant à la place

accordée au développement des compétences épistémiques (jugement critique, notamment) des élèves.

Moisan et Saussez (2019) parlent d'une couverture variable dans les manuels scolaires concernant la place qui est faite à « toutes les femmes, » notamment dans le cas de la lutte pour l'obtention du droit de vote pour celles-ci. En effet, lorsque l'on parle de l'obstacle de l'homogénéisation, on retrouve tant dans les manuels scolaires que dans les documents analysés dans le cadre de ce mémoire, une homogénéisation du vécu de « toutes les femmes », alors qu'elles n'ont pas toutes eues l'occasion de voter en 1917 et en 1940 ou qu'elles n'étaient pas toutes en faveur du droit de vote. De plus, Monaghan (2014) souligne le manque de confiance et parfois de compétences des personnes enseignantes à développer les concepts liés à la construction du genre et des inégalités en salle de classe. Nous pensons que le matériel didactique en ligne aurait pu être une bonne occasion de palier aux enjeux associés à la compétence de la personne enseignante et du contenu qui se trouve dans le manuel scolaire, mais ce n'est pas le cas.

La recherche de Clapperton-Richard (2020), bien qu'elle porte sur des manuels scolaires datant de 1954 à 1980 est intéressante à comparer avec les guides pédagogiques. Ceux-ci ayant été créés dans les dix dernières années, il aurait été attendu de voir une meilleure représentativité des femmes autochtones par exemple. Le document de *Par ici la démocratie* porte le nom du *Droit de vote des femmes au Québec*, alors qu'il ne contient que l'histoire d'une partie de la population féminine, toutes blanches et souvent riches. Sa recherche démontre qu'entre 1966 et 1980 on remarque une plus grande marginalisation des femmes et de leurs mentions à l'extérieur du corps du texte alors

qu'entre 1954 et 1966 elles se trouvaient davantage dans le récit et souvent issue de la culture religieuse (Clapperton-Richard, 2020).

Cela est d'autant plus étonnant que le matériel analysé porte exclusivement sur l'histoire des femmes. Nous nous attendions à un discours plus actif quant aux rôles joués par les femmes dans les différents contextes historiques. Cette difficulté à représenter les femmes accompagnée de leur agentivité est particulièrement axé sur la façon dont les personnes créatrices du matériel didactique décident d'écrire, de la perspective qu'elles prennent et de la façon dont elles rédigent le récit (Clapperton-Richard, 2020). L'une de nos idées initiales était qu'étant donné que ces organismes ne sont pas soumis aux mêmes contraintes que les maisons d'édition, le ton et le discours seraient peut-être axés sur une construction différente du récit. Bain (2006) souligne à cet égard que le manuel scolaire adopte un ton qui est le résultat de forces politiques qui ont un désir de standardiser les manuels scolaires. Il ajoute que la confiance inébranlable qu'ont les élèves à l'endroit du manuel rend la critique du ton et du contenu du matériel presque impossible (Bain, 2006). Dans cette recherche, comme le matériel didactique porte très majoritairement sur des femmes, il importe également de souligner l'absence d'information concernant la marginalisation de ces femmes dans les systèmes et dans la société. Au sein du matériel didactique étudié, on fait de la place aux femmes en leurs donnant des voix et une plus grande visibilité. Toutefois, leurs réussites et leurs participations sont souvent sporadiques et on oublie souvent de discuter du contexte qui a mené à la marginalisation des femmes. De plus, on laisse entendre que malgré une situation d'oppression, il n'y a pas d'opresseurs (Clapperton-Richard, 2020; Schmeichel, 2014). Ceci invisibilise des

systèmes d'oppression liés au genre et tendent à diminuer, voire ignorer, la place importante qu'a joué les oppresseurs dans ces contextes.

Pour conclure, il nous apparaît intéressant de répéter les propos de Schmeichel (2014) qui souligne le paradoxe de notre constat sur la reproduction des limites du manuel :

« c'est une erreur d'assumer que la présence d'une femme dans un guide pédagogique ou dans un programme scolaire, contribue à une meilleure compréhension de la part de l'élève des structures de genre ou des inégalités ». [traduction libre]²

5.4. Recommandations

Après avoir énoncé que le matériel didactique en ligne analysé dans le cadre de ce mémoire portant sur l'histoire des femmes tendrait à reproduire les mêmes inégalités sociales que le matériel traditionnellement utilisé en classe, que faisons-nous? Nous estimons que les documents d'*Historica Canada* sont les plus complets de notre échantillon et qu'ils présentent les femmes comme des groupes ne partageant pas tous le même point de vue et provenant d'horizons variés. Devons-nous nous arrêter-là? Les personnes enseignantes devraient-elles utiliser ces documents et ne pas chercher à diversifier davantage ou à réfléchir davantage à l'usage du matériel didactique portant sur les femmes? Nous pensons que non.

² « it is an error to assume that the appearance of women in lesson plans, or within other curriculum that includes attention to women, contributes to student' understanding of gender structures or inequity” (Schmeichel, 2014, p. 247).

5.4.1. Pour les organismes produisant du matériel

Pour les personnes qui produisent et rédigent les manuels scolaires, les cahiers d'exercices ou des ressources en ligne, nous croyons qu'une transformation en profondeur est nécessaire par un changement de posture ou de cadre théorique. Les récentes contributions en didactique sur l'histoire des femmes devraient être considérées. En effet, il ne suffit plus de « soupoudrer » des femmes dans la marge ou à la fin d'un chapitre, ni même d'en ajouter dans le récit traditionnel pour s'assurer que l'histoire des femmes soit bien enseignée. Il nous semble évident que même du matériel spécifiquement conçu pour traiter de l'histoire des femmes reproduit des lacunes importantes du matériel didactique traditionnel. Plusieurs auteurs et autrices suggèrent une transformation en profondeur de la façon dont est abordé l'histoire des femmes dans le matériel didactique (Valade et Lee, 2024). Nous suggérons d'utiliser explicitement les cadres théoriques de l'agentivité historique et de l'agentivité épistémique lors de l'élaboration du matériel didactique. La prise en compte des obstacles et des leviers identifiés dans ce mémoire pourrait permettre d'inclure des expériences, des sources ou des iconographies plus diversifiées. C'est aussi un moyen de formation continue pour les personnes enseignantes afin d'être innovantes et de proposer du matériel qui intègre ces cadres théoriques dans leur approche pédagogique.

5.4.2. Pour le ministère de l'éducation du Québec

L'adoption du cadre conceptuel de l'agentivité historique permettrait de présenter le rôle des femmes de manière plus nuancée, plus complexe et plus intégrée au récit historique diffusé par le ministère. La mise à jour des programmes existant, la création de

nouveaux programmes et les vérifications réalisées par le BAMD sont autant de moyens où le ministère peut agir afin d'incorporer cette vision de l'enseignement de l'histoire. Bien que ce mémoire ne porte que sur la place des femmes dans le matériel didactique, nous pensons que l'adoption de ce cadre conceptuel permettrait également de mettre en valeur d'autres groupes marginalisés et de pluraliser les récits présentés en classe d'histoire du Québec et du Canada.

5.4.3. Pour les personnes enseignantes

La recommandation n'est pas d'inciter les personnes enseignantes à utiliser les « meilleurs » cas présentés dans ce mémoire, bien qu'elles puissent évidemment le faire. L'objectif principal est de faire appel au jugement critique dont font preuve les personnes enseignantes tous les jours. Nous voulons leur donner les moyens de réfléchir aux outils et aux perspectives adoptées par les créateurs et les créatrices de matériel didactique. À cet effet, nous avons constitué une grille d'analyse (Appendice E), qui sera accompagnée d'un bref document explicatif (Appendice F), afin que les personnes enseignantes puissent poser leur regard critique sur le matériel didactique. Cela permettrait également de développer leur propre agentivité épistémique au regard du rôle social que ces personnes jouent auprès des élèves. La grille proposée aux personnes enseignantes ne vise pas à recréer systématiquement notre analyse, dont le dénombrement des obstacles et des leviers serait beaucoup trop lourd pour une lecture critique rapide des documents didactiques. L'exercice se veut qualitatif et intuitif. Nous souhaitons que les personnes enseignantes, après avoir pris connaissance de ce qu'est l'agentivité historique et épistémique, soient en mesure de porter un regard critique plus nuancé et plus rigoureux sur la représentation réelle qui est faite des femmes.

Cette grille n'a pas pour but de discriminer tout le matériel didactique qui ne correspond pas aux critères de l'agentivité historique des femmes, mais plutôt de permettre aux personnes enseignantes de souligner les faiblesses de certains outils, de choisir les outils les plus exhaustifs, et finalement, de modifier ou de bonifier le matériel didactique en apportant des nuances. Nous sommes bien conscients que cela réduit l'attrait de ces ressources en ligne ou mêmes écrites qui sont créées pour être utilisées telles quelles. Ces guides pédagogiques sont utilisés pour répondre à un besoin, pour remédier à un manque de temps ou de connaissances sur l'histoire des femmes, mais il faut également développer une approche critique du matériel didactique. Finalement, au-delà de l'utilisation de l'outil, nous espérons que ce projet de mémoire permettra le développement d'une prise de conscience ou l'approfondissement de celle-ci sur la place des femmes au sein du matériel didactique en classe d'histoire et qu'elle permettra d'atténuer l'effet de la reproduction des inégalités sociales des manuels scolaires et du matériel didactique en ligne.

CONCLUSION

La recherche menée dans le cadre de ce mémoire nous a permis de répondre à la question de recherche initiale : comment l'agentivité est-elle abordée et développée dans le matériel didactique offert en ligne pour enseigner l'histoire des femmes au 2^e cycle du secondaire? La réponse courte à cette question est que l'agentivité n'a pas été abordée de manière explicite et que la grande quantité d'obstacles minait la représentation des femmes et menait à une reproduction des systèmes d'oppression au sein du matériel

didactique. Spécifiquement, nous avons également répondu aux objectifs spécifiques de cette recherche :

- 1) Analyser l'agentivité historique des femmes dans le matériel didactique
- 2) Analyser l'agentivité épistémique des élèves dans le matériel didactique

Bien que nous ayons investi plus de temps sur l'analyse de l'agentivité historique des femmes dans les cas à l'étude, nous avons également pu identifier quelques éléments pertinents quant au développement potentiel de l'agentivité épistémique des élèves à l'aide du matériel didactique.

Comment expliquer que le matériel didactique en ligne reproduise généralement les mêmes obstacles à l'enseignement de l'agentivité historique que ceux contenus dans le manuel scolaire? À ce sujet, nous avons quelques hypothèses à soumettre. D'abord, la plupart des documents analysés dans lesquels on retrouve un grand nombre d'obstacles sont des organismes québécois (*Récitus, Par ici la démocratie, Cliquez justice*) et financés par le gouvernement du Québec. En ce sens, il est tout à fait plausible de penser que cette situation génère pour ces organismes des contraintes en termes de production de matériel didactique, tant en termes de contenu qu'en termes de financement. Un autre élément à considérer est la place des femmes au sein du programme d'histoire du Québec et du Canada et au sein de la progression des apprentissages. Est-il possible que ces documents prescriptifs exercent une certaine reproduction de ce que l'on retrouve dans le manuel en raison du programme et du fait qu'ils s'y conforment? Y a-t-il donc suffisamment de femmes et de luttes associées aux femmes au sein des documents curriculaires québécois? Il faut également souligner, tout comme cela a été fait au début du chapitre, que le cadre conceptuel de l'agentivité historique n'a pas été adopté par les

personnes qui ont produit le matériel didactique. Ainsi, sans diminuer l'importance de notre critique par rapport à la représentation des femmes qui manque de nuance, de diversité et de complexité dans plusieurs cas, il faut tout de même reconnaître que le matériel didactique n'a pas été écrit avec ce cadre comme fondement.

À l'opposé, les documents produits par *Historica Canada* représentent les cas où les leviers sont plus nombreux que les obstacles. Ce qui en fait des documents intéressants à utiliser, bien qu'imparfaits. Nous émettons également l'hypothèse que ces documents sont plus diversifiés pour deux raisons. D'abord, *Historica Canada* dispose d'une très grande quantité de ressources muséales, dont des documents variés portant sur l'histoire des femmes. D'autre part, comme c'est un organisme canadien, et non québécois, il ne tente pas de répondre au programme d'histoire du Québec et du Canada, mais il prend en considération un plus large éventail de cursus. Ceci explique peut-être que le document soit plus complet et diversifié sur la place des femmes.

Finalement, il serait pertinent de connaître les perspectives et profils des personnes qui ont rédigé ces documents, bien que nous ne disposions pas de cette information. Nous nous questionnons, d'une part, à savoir si une diversité de personnes, et de femmes, ont contribué à l'élaboration ou à la validation des outils. Nous ne défendons pas l'idée que des femmes devraient être les seules à créer des documents portant sur l'histoire des femmes. Il apparaît néanmoins pertinent d'impliquer les groupes de personnes concernées dans au moins une des étapes du processus de création ou de validation du matériel didactique. Par diversité, on reconnaît évidemment, l'origine, le statut socio-économique, les perspectives variés, la diversité sexuelle, etc. D'autre part, nous nous questionnons sur les directives données aux créateurs et créatrices de ces

contenus. Devaient-elles suivre le programme d'histoire du Québec et du Canada à la lettre ? Devaient-elles se baser sur le format des manuels scolaires ? Disposaient-elles des ressources financières et matérielles nécessaires ?

Notre recherche nous a permis de faire des constats par rapport à la recherche et d'en émettre d'autres par rapport à l'analyse de nos cas. Nous pensons qu'une ou plusieurs recherches additionnelles seraient nécessaires afin de développer des outils qui permettent de répondre aux limites que contient le matériel didactique existant en français déjà analysés. À ce titre, une analyse de discours en lien avec la production du matériel didactique pourrait être pertinente et contribuer à mieux circonscrire encore les enjeux liés à ce sujet. Nous sommes également conscientes des limites de notre recherche qui ne permet pas d'être généralisée à tout le matériel didactique existant, notamment à celui qui ne porte pas sur l'histoire du Québec et du Canada ou rédigée dans d'autres langues que le français. De plus, d'autres types de matériel didactique pourraient être analysés, comme le matériel provenant des sites de ventes de matériel didactique en ligne. Finalement, nous pensons que des recherches additionnelles sur le développement de l'agentivité épistémique chez l'élève serait bénéfique pour mieux comprendre comment atténuer les limites des documents analysés.

RÉFÉRENCES

- Abel-Houle, C. (2024). *Sélection de matériel didactique ou pédagogique sur les plateformes numériques de vente et de partage: regard descriptif sur le jugement professionnel et le processus décisionnel d'enseignantes du primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Bain, R. B. (2006). Rounding up unusual suspects: Facing the authority hidden in the history classroom. *Teachers College Record*, 108(10), 2080-2114.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. et Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). De Boeck.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Barton, K. C. (1997). "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory & Research in Social Education*, 25(4), 407-430.
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching & Learning*, 7(2), 131-142. https://doi.org/10.1386/ctl.7.2.131_1
- Blanchard, N. (2022). *La sélection des ressources éducatives sur les marchés éducatifs en ligne : critères et pratiques d'enseignants du préscolaire et du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1437>
- Bohman, J. (2011). Réflexivité, agentivité et contrainte. Dans M. DeFornel et A. Ogien (dir.), *Bourdieu, théoricien de la pratique* (p. 21-47). EHESS.
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8007>
- 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, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10105>
- Boutonnet, V. (2018). Usages et fonctions du matériel didactique : pratiques déclarées d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire. *Formation et profession*, 26(2), 3. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.462>

- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18369>
- Brunet, M.-H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 409-431. <https://doi.org/10.7202/1044473ar>
- Brunet, M.-H. (2020). La place des femmes dans le programme Histoire du Québec et du Canada. *Enjeux de l'univers social*, 16(1), 27-30.
- Brunet, M.-H. et Demers, S. (2018a). Déconstruire le manuel d'histoire pour (re) construire des savoirs plus justes: récit de pratique en formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants. *Recherches féministes*, 31(1), 123-140.
- Brunet, M.-H. et Demers, S. (2018b). Déconstruire le manuel d'histoire pour (re)construire des savoirs plus justes : récit de pratique en formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants. *Recherches féministes*, 31(1), 123-140. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1050657ar>
- Brunet, M.-H., Llewellyn, K. R. et Fine-Meyer, R. (2024). *Women, Gender, and History Education: Perspectives from Ontario and Quebec*. Springer Nature.
- Brunet, M.-H. et Opériol, V. (2022). Affronter l'androcentrisme des savoirs scolaires. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 137-164). Fides Éducation.
- Burbules, N. C. et Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. Dans T. Popkewitz et L. Fendler (dir.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (p. 45-65). Routledge.
- Cabecinhas, R. et Balbé, A. D. (2022). Qui veut être effacée? Les femmes en tant qu'addendum dans les manuels scolaires de l'histoire en vigueur dans l'enseignement portugais. *Didactica Historica*, 8, 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.71.long>
- Clapperton-Richard, A. (2019). Discours de genre dans les manuels scolaires au Québec (1954-1966). *Revue d'éducation*, 6(1), 1-7.
- Clapperton-Richard, A. (2020). *Reconnue, altérisée, occultée : l'agentivité des figures historiques dans les manuels québécois d'histoire nationale, 1954-1980* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/14347/>

- Clapperton-Richard, A. (2021). Femmes et féminisme dans les manuels d'histoire : quelles représentations et quels oublis? *Cap-aux-Diamants*, (145), 27-31. <https://id.erudit.org/iderudit/95967ac>
- Colley, L. M. (2015). « *Taking the stairs* » to break the ceiling : understanding students' conceptions of the intersections of historical agency, gender equity, and action [Thèse de doctorat, University of Kentucky]. Uknowledge. https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=edsc_etds&httpsredir=1&referer=
- Crocco, M. S. (2008). Gender and sexuality in the social studies. Dans L. S. Levstik et C. A. Tyson (dir.), *Handbook of research in social studies education* (p. 172-196). Routledge.
- Curtil, C. (2020). La place des femmes dans le programme Histoire du Québec et du Canada. *Enjeux de l'univers social*, 16(1), 43-46.
- Dalongeville, A., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2022). *Enseigner l'histoire : enjeux et défis*. Chronique sociale.
- Damşa, C. (2014). Shared epistemic agency and agency of individuals, collaborative groups, and research communities. Dans. Boulder, CO: International Society of the Learning Sciences.
- Damşa, C. I., Kirschner, P. A., Andriessen, J. E., Erkens, G. et Sins, P. H. (2010). Shared epistemic agency: An empirical study of an emergent construct. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 143-186.
- Demers, S. (2017). Pourquoi enseigner l'histoire? Pourquoi l'apprendre? Un regard critique sur les visées du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada au secondaire. Dans M. A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Quel sens pour l'histoire? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 81-93). M Éditeur.
- Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Ethier, M.-A. (2015). Understanding agency and developing historical thinking through labour history in elementary school: A local history learning experience. *Historical Encounters*, 2(1), 34-46.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dumont, M. (2013). *Pas d'histoire, les femmes! : réflexions d'une historienne indignée*. Les Éditions du remue-ménage.

- Dumont, M. et Toupin, L. (2003). *La pensée féministe au Québec*. Les éditions du remue-ménage.
- Dumouchel, G. et Karsenti, T. (2018). Comment les futurs enseignants sont-ils formés aux compétences informationnelles et comment prévoient-ils les enseigner? Une étude exploratoire menée au Québec (Canada). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 15(2), 32-46. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n2-03>
- Efthymiou, L. (2007). Sexe, genre et histoire: visibilité des sexes et représentation des genres dans les manuels d'histoire francophones du secondaire québécois, 1980-2004. Dans N. Lucas et V. Marie (dir.), *Femmes et genre dans l'enseignement* (p. 45-70). Le Manuscrit.
- Elgin, C. Z. (2013). Epistemic agency. *Theory and research in education*, 11(2), 135-152.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2013). An analysis of historical agency in Québec history textbooks. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 119-133. <https://doi.org/10.1177/1746197913483>
- Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif: modèles, réalités et enjeux*. PUQ.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.
- Fricke, E. (2006). Testimony and epistemic autonomy. *The epistemology of testimony*, 225-250.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gallot, F. (2021). L'agency : un concept heuristique pour penser le genre et les classes populaires. *Écrire l'histoire*. <https://doi.org/10.4000/elh.2775>
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école : modes de pensée et regard sur le monde*. ESF éditeur.
- Heyer, K. d. (2003). Between every “now” and “then”: A role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory & Research in Social Education*, 31(4), 411-434.
- Issaieva, E., Odacre, E., Lollia, M. et Joseph-Theodore, M. (2020). Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves. *Formation et profession*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.702>

- Joly-Lavoie, A. (2021). *Représentation de l'agentivité historique dans des jeux vidéos : étude de cas multiples* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25518>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (p. 289-316). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lanoix, A. et Moisan, S. (2022). Pensée historique et pratiques déclarées d'enseignement. La « mise en oeuvre » des représentations sociales des enseignants d'histoire. *Didactique*, 3(2), 32-70. <https://doi.org/https://doi.org/10.37571/2022.0202>
- Larouche, M.-C., Ouellet, K., Simard, D. et Deveault, M. (2019). Le numérique et la mission éducative des musées. Enjeux techniques et pédagogiques associés à l'appropriation d'ÉducArt par des enseignants du secondaire du Québec. *Les Cahiers du numérique*, 15(1), 181-215. <https://doi.org/10.3166/LCN.13.1-2>.
- Leblanc, C. (2021). *Le développement des actions liées à l'agentivité épistémique au travers d'interactions entre des jeunes utilisateurs de facebook : une étude multicases* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais].
- Lefrançois, D. (2015). L'enseignement de l'histoire en tant que formation citoyenne capacitante. Dans C. A. Stan (dir.), *Histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles* (p. 51-55). Presses de l'Université Laval.
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2022). Exploration du concept d'enjeux controversés dans l'enseignement de l'histoire. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 31-54). Fides éducation.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des «idées vraies» ne prennent pas, tandis que des «idées fausses» ont la vie dure. *Les ateliers de l'éthique*, 6(1), 43-62.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2012). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire* (p. 59-93). M. Éditeur.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Demers, S. et Fink, N. (2014). Agentivité, citoyenneté et manuels scolaires au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araujo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise—Regards croisés sur un*

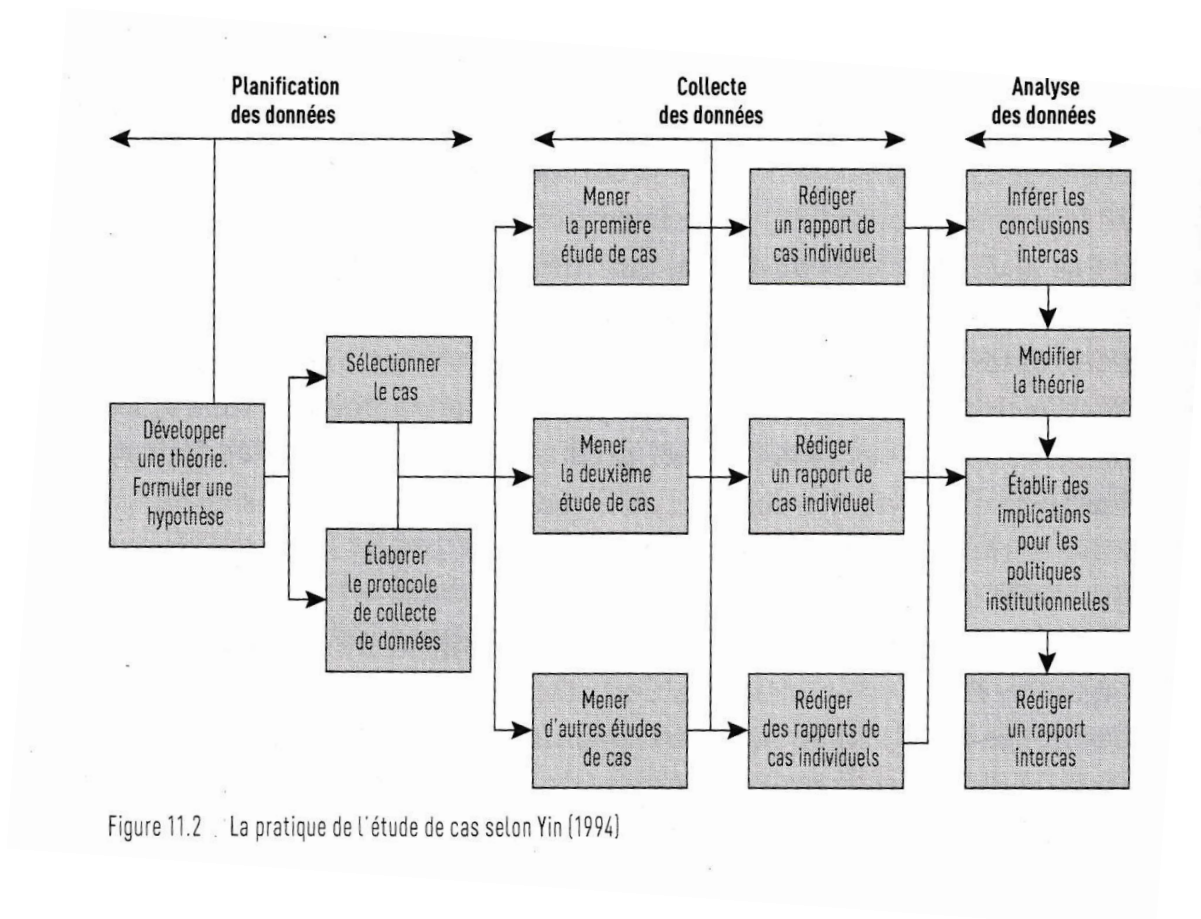
- domaine de recherche et d'intervention* (p. 125-147). Presses de l'Université du Québec.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Roy, N., Joly-Lavoie, A., Collin, S., Boutonnet, V., Demers, S. et Poyet, J. (2016). Professorado – Les manuels numériques: le cas de l'enseignement de l'histoire au secondaire dans le Québec francophone. *Profesorado*, 20(1), 158-170.
- Lévesque, S. (2016). Sondage pancanadien auprès de futurs enseignants d'histoire. Dans M.-A. Éthier et E. Mottet (dir.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté: Recherches et pratiques* (p. 55-70). De Boeck Supérieur.
- Levstik, L. S. et Barton, K. C. (2011). *Doing history : investigating with children in elementary and middle school* (4^e éd.). Routledge.
- Levstik, L. S. et Groth, J. (2002). “Scary thing, being an eighth grader”: Exploring gender and sexuality in a middle school US history unit. *Theory & Research in Social Education*, 30(2), 233-254.
- Marrou, H.-I. (1961). Qu'est-ce que l'histoire. Dans C. Samaran (dir.), *L'histoire et ses méthodes* (p. 3-33). Gallimard.
- Martineau, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Presses de l'Université du Québec.
- MÉES. (2017a). *Ensembles didactiques. Histoire du Québec et du Canada. 1^{re} année du 2^e cycle du secondaire. Bureau d'approbation du matériel didactique. Gouvernement du Québec.*
http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/fr/new_second.asp?no=1
- MÉES. (2017b). *Histoire du Québec et du Canada. Enseignement secondaire. Troisième et quatrième secondaire.*
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-quebec-canada_2017.pdf
- MÉES. (2018, 2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur.*
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2^e éd.). Jossey-Bass Publishers.
- Meunier, A. (2018). Les musées, sites historiques et monuments commémoratifs. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes, Enseignement, fiction et histoire* (p. 363-378).

- Moisan, S. (2014). Les musées, une ressource du milieu. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 243-266). Éditions Multimondes.
- Moisan, S. (2024). Including Women's History or Teaching History from a Feminist Perspective? The Predisposition to Multiperspectivity of History Teachers in Quebec. Dans M.-H. Brunet, K. R. Llewellyn et R. Fine-Meyer (dir.), *Women, Gender, and History Education: Perspectives from Ontario and Quebec* (p. 61-82). Palgrave Macmillan.
- Moisan, S., Brunet, M.-H. et St-Onge, A. (2019). Le récit du féminisme occidental: enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire. *Revue d'éducation*, 6(1), 26-35.
- Moisan, S. et Saussez, F. (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation*, 35, 92-109. <https://doi.org/10.4000/ree.1327>
- Monaghan, M. (2014). Gender equity and education: Examining preservice teachers perceptions. *GEMS (Gender, Education, Music, and Society), the on-line journal of GRIME (Gender Research in Music Education)*, 7(8), 5-12. <https://doi.org/10.5561/gems.v7i8.5467>
- Nicholls, J. (2005). The philosophical underpinnings of school textbook research. *Paradigm - Journal of the Textbook Colloquium*, 3(3), 24-35.
- Opériol, V. (2013). Le genre en histoire: la construction du féminin et du masculin. *Le cartable de Clio*, 13, 15-23.
- Opériol, V. (2014). La perspective de genre en didactique de l'histoire. Quelques initiatives d'enseignant-es. *Former envers et contre le genre. Louvain-la-Neuve, De Boeck, coll.«Raisons éducatives*, 247-268.
- Opériol, V. (2018). *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive-ouverte. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110217>
- Peck, C., Poyntz, S. et Seixas, P. (2011). Agency. *students' narratives of Canadian history*. In D. Shemilt & L. Perikleous (Eds.), *What does it mean to think historically*, 254-280.
- Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s : une introduction aux pédagogies critiques*. Libertalia.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207. <https://doi.org/10.7202/1085403ar>

- Roy, N., Boyer, P., Lebrun, M. et Samson, G. (2022). Descriptive Analysis of the E-Textbook Situation in Quebec. *Formation et profession*, 30(2), 1-17. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.649>
- Rüsen, J. (2012). Forming historical consciousness—Towards a humanistic history didactics. *Antíteses*, 5(10), 519-536.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 139-152). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schmeichel, M. (2014). “Women made it a home”: representations of women in social studies. *Pedagogies: An International Journal*, 9(3), 233-249.
- Scott, J. W. (1988). *Gender and the Politics of History*. Columbia University Press.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum inquiry*, 23(3), 301-327. <https://doi.org/10.2307/1179994>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational philosophy and theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.
- Thébaud, F. (2007). *Écrire l'histoire des femmes et du genre*. ENS éditions.
- Valade, T. et Lee, J. (2024). (Re) Framing Our Past, Contesting the Present: Centring Diverse Women’s Historical Agency in the Framing Our Past 2.0 Project. Dans *Women, Gender, and History Education: Perspectives from Ontario and Quebec* (p. 129-147). Springer.
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation: Éducation et formation, fondements*. PUM. De Boeck Université.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires: imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (p. 13-33). PUQ.
- Weller, D. (2022). *Le développement de la pensée critique dans le curriculum, les manuels et les cahiers scolaires de monde contemporain* [Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec en Outaouais].
- Yelle, F. et Déry, C. (2017). L’histoire et la pensée historique. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Quel sens pour l’histoire? Analyse et critique du nouveau programme d’histoire du Québec et du Canada* (p. 15-47). M. Éditeur.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research : design and methods* (2^e éd.). Sage.

Zanazanian, P. (2022). Le programme de formation à l'histoire du Québec comme objet difficile. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 193-215). Fides Éducation.

Appendice A – Plan d'analyse selon Yin (adapté par Karsenti et Demers, 2018)



Source : Karsenti et Demers (2018, p. 308)

Appendice B – Liste détaillée des cas et organismes analysés

	Titre du document	Nom de l'organisme	Rôles/mandats de l'organisme	# fichiers	code	Pag es
C1	Les femmes dans l'histoire canadienne	Historica Canada	Mission : « Historica Canada est un organisme de bienfaisance qui offre des programmes dans les deux langues officielles que vous pouvez utiliser afin d'explorer, d'apprendre et de réfléchir à notre histoire et à ce que signifie le fait d'être Canadien. »	1.1		12
			Qui : « Dans tous nos programmes, nous insistons sur la précision et le contexte. Pour ce faire, nous travaillons avec des experts dans chacune des matières abordées. Bien qu'un événement ne se produise qu'une seule fois, il peut être vu sous de nombreux angles différents. Nous veillons à ce que notre matériel traitant des histoires, des réalisations et des défis du Canada reflète, dans la mesure du possible, les points de vue des personnes directement concernées. » ³	1.2		20
			Financement : Cet organisme est soutenu par les gouvernements, des sociétés commanditaires ainsi que des particuliers.			
C2	Qui sont les Filles du Roy et quel a été leur rôle en Nouvelle-France?	Récitus	Mission : « Relève de la Direction du développement de la culture numérique du Ministère de l'Éducation (MEQ) [...] travaille [...] à développer des ressources numériques, des activités et des situations d'apprentissage afin de favoriser le développement de la compétence transversale TIC, mais aussi pour soutenir le développement des différentes compétences disciplinaires en histoire et en géographie au primaire et au secondaire. » ⁴	2.1		8
				2.2		5
C3				3.1		8

³ <https://www.historicacanada.ca/fr/a-propos>

⁴ <https://www.recitus.qc.ca/apropos>

	Évolution des droits des femmes au Canada	Cliquez justice	Mission : « CliquezJustice.ca est un site pancanadien d'information juridique. Créé en 2012, CliquezJustice.ca offre un contenu destiné aux populations minoritaires francophones à l'extérieur du Québec. Son mandat : informer le grand public de façon claire et simplifiée sur ses droits et obligations dans des contextes touchant autant le quotidien que la vie en société. »	3.2	14
				3.3	9
				3.4	11
				3.5	8
			Qui : Composée d'avocats, de juristes et de professionnels du droit et des communications, l'équipe de CliquezJustice.ca a le mandat d'adapter et de présenter de manière crédible, éducative et interactive du contenu juridique. » ⁵	3.6	13
			Financement : Le Fonds d'appui d'accès à la justice dans les deux langues officielles (Gouvernement du Canada)		
C4	Vers le suffrage féminin au Québec	Par ici la démocratie	Mission : « Par ici la démocratie est le nouveau site jeunesse de l'Assemblée nationale du Québec. Référence fiable pour l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, ce nouveau site Web, attrayant et convivial, est un outil pédagogique intéressant à faire découvrir aux jeunes Québécois. » ⁶	4.1	16
			Financement : Fondation Jean-Charles Bonenfant dont la mission principale est de favoriser et promouvoir les connaissances sur les institutions politiques et parlementaires.		
C5	Personnages francophones historiques : le rôle des femmes	Récits historiques des Amériques	Mission : « Le Centre de la francophonie des Amériques, organisme du gouvernement du Québec, a pour mission de contribuer à la promotion et à la mise en valeur d'une francophonie porteuse d'avenir pour la langue française dans le contexte de la diversité culturelle. Il contribue à tisser des liens avec les 33 millions de francophones et de francophiles du continent américain et assure une meilleure connaissance mutuelle des communautés francophones. La création du Centre en 2008 découle de la volonté du	5.1	7

⁵ <https://cliquezjustice.ca/propos>

⁶ <https://rire.ctreq.qc.ca/democratie/> (pas le site officiel)

			gouvernement du Québec de mettre en mouvement la francophonie des Amériques. Par cet engagement, le Québec se reconnaît une responsabilité à l'endroit des communautés francophones et affirme un leadership mobilisateur pour animer la vaste communauté des francophones et des francophiles des Amériques, dans le respect de ses partenaires et de leurs riches différences. » ⁷		
			Financement : ministère de la Langue française du Québec (Gouvernement du Québec)		
C6	Les femmes au temps de la guerre	Cinéma parlant Québec	Mission : « Bienvenue sur le site Le cinéma au Québec au temps du parlant, 1930-1952. Vous pourrez y découvrir plus de soixante-dix films de fiction, documentaires et d'actualités tournés au Québec entre l'avènement du cinéma parlant, au tournant des années 1930, et l'arrivée de la télévision, en 1952. De plus, nous vous proposons de faire connaissance, à travers de nombreux textes et documents, avec les artistes, artisans et entrepreneurs qui ont fait l'histoire du cinéma au Québec. » ⁸	6.1	7
			Financement : Patrimoine canadien, Université de Montréal, Fonds de recherche sur la société et la culture, ONF, Cinémathèque québécoise, Bibliothèque et archives nationales Québec, ITech Conseil Canada Inc.		
C7	Les femmes dans les forces armées canadiennes	Historica Canada	Mission : « Historica Canada est un organisme de bienfaisance qui offre des programmes dans les deux langues officielles que vous pouvez utiliser afin d'explorer, d'apprendre et de réfléchir à notre histoire et à ce que signifie le fait d'être Canadien. »	7.1	12
			Les informations sont les mêmes que pour le C1.		

⁷ <https://francophoniedesameriques.com/zone-franco/la-francophonie-des-ameriques/recits-historiques-des-ameriques>

⁸ <http://www.cinemaparlantquebec.ca/Cinema1930-52/pages/home/Home.jsp>

Appendice C – Grille d’analyse NVivo

Codes	Description	Sources	Références
100. Description du matériel didactique		14	1099
110. Objectifs pédagogiques	Quelles sont les objectifs généraux poursuivis par le guide? Ces intentions globales peuvent être sous forme de contenu d’apprentissage, d’apprentissages de compétences ou des liens explicites avec le programme d’enseignement.	10	22
111. Contenus	Objectifs explicitement énoncés par rapport à l’acquisition du contenu. Cela peut également être le titre du guide.	8	14
112. Programmes	Objectifs explicitement énoncés par rapport à l’acquisition de compétences, d’opérations intellectuelles en lien avec le programme du ministère	2	5
113. Méthode historique	Objectifs explicitement énoncés par rapport au développement de compétences liées à la méthode historique.	3	3
120. Consignes	Les consignes sont codées de manière individuelle. Par exemple : Quels sont certains des rôles entrepris par les femmes? Comparez et notez les différences entre les expériences des femmes au front intérieur et des femmes en service actif. Ces questions qui sont collées dans le texte, serait 2 codes. Les questions seront codées ensemble lorsque l’une d’entre elle n’a pas de sens seule, par exemple, Pourquoi? Expliquez? Les	13	308

Codes	Description	Sources	Références
	questions peuvent être déclaratives ou réflexives et porter sur un document.		
121. Déclaratives	Questions dont la réponse est factuelle. Cette réponse se trouve sur Internet ou dans le document. Elle ne demande pas à l'élève d'expliquer, de justifier ou d'élaborer sur sa réponse. Par exemple, en quelle année la ville de Québec fût-elle fondée?	10	60
122. Réflexives	Ces questions demandent à l'élève d'élaborer, de donner leur opinion, de trouver davantage d'informations pour compléter une idée, une phrase, etc. Elle peut être de donner son opinion et d'élaborer ou elle peut porter sur du contenu factuel mais dont l'élève doit faire des liens par lui-même et compléter.	13	202
123. Documents	Consignes qui peuvent être déclaratives et réflexives mais qui font référence à un ou plusieurs documents (écrits, iconographiques, audiovisuels, etc.)	7	46
130. Sources écrites (SÉ)	Les sources écrites sont tirées de documents historiques, de textes de lois, de journaux, etc. Ces sources peuvent être primaires, c'est-à-dire qu'elles ont été réalisées au moment de l'événement historique auquel elles réfèrent. Ces sources seront considérées comme secondaire si elles ne sont pas réalisées à l'époque de l'événement ciblé par le document.	2	28
131. Nbr (SÉ)	Nombre de documents écrits au total. Les sources écrites sont tirées de documents historiques, de textes de lois, de journaux, etc. Elles se retrouvent dans le guide pédagogique sous formes de citations, d'encadrés, etc.	2	11

Codes	Description	Sources	Références
132. Nbr (SÉ) primaires	Les sources écrites sont tirées de documents historiques, de textes de lois, de journaux, etc. Ces sources peuvent être primaires, c'est-à-dire qu'elles ont été réalisées au moment de l'événement historique auquel elles réfèrent. Ces sources seront considérées comme secondaire si elles ne sont pas réalisées à l'époque de l'événement ciblé par le document.	2	9
133. Nbr (SÉ) secondaires	Les sources écrites sont tirées de documents historiques, de textes de lois, de journaux, etc. Ces sources peuvent être primaires, c'est-à-dire qu'elles ont été réalisées au moment de l'événement historique auquel elles réfèrent. Ces sources seront considérées comme secondaire si elles ne sont pas réalisées à l'époque de l'événement ciblé par le document.	2	3
134. Nbr (SÉ) par femmes	Nombre de sources écrites rédigées par une ou des femmes. Un document écrit réalisé par un homme et une femme ou plusieurs, sera également inclus dans cette catégorie.	2	5
140. Représentativité (SÉ)	Cette catégorie permet d'identifier différents groupes et origines dans les documents écrits.	2	13
141. Femmes blanches (SÉ)	Sources écrites (documents historiques, citations, journaux, etc.) qui parlent de femmes blanches ou au moins une femme blanche.	2	3
142. Femmes racisées (SÉ)	Sources écrites (documents historiques, citations, journaux, etc.) qui parlent de femmes racisées ou au moins d'une.	1	1

Codes	Description	Sources	Références
143. Femmes autochtones (SÉ)	Sources écrites (documents historiques, citations, journaux, etc.) qui parlent de femmes autochtones ou au moins une femme autochtone.	1	1
144. Diversité sexuelle (SÉ)	Sources écrites (documents historiques, citations, journaux, etc.) qui parlent de femmes issues de la diversité sexuelle. Cela doit être explicite dans le texte.	0	0
145. Organisations de femmes (SÉ)	Sources écrites (documents historiques, citations, journaux, etc.) qui parlent d'organisations de femmes reconnues par la loi, religieuse ou historiquement (par exemple, les fermières, la fédération des femmes du Québec, etc.)	0	0
146. Bourgeoisie	Sources écrites (documents historiques, citations, journaux, etc.) qui parlent d'une ou de plusieurs femmes issues de la bourgeoisie, d'une élite.	0	0
147. Classe moyenne	Sources écrites (documents historiques, citations, journaux, etc.) qui parlent d'une ou de plusieurs femmes issues de la classe moyenne.	0	0
148. Pauvreté	Sources écrites (documents historiques, citations, journaux, etc.) qui parlent d'une ou de plusieurs femmes issues de milieux modestes.	2	8
150. Sources iconographiques (SI)	Sources iconographiques (Photos, peintures, infographies, dessins, sculpture, affiches, etc.)	11	235

Codes	Description	Sources	Références
151. Nbr (SI)	Nombre de documents iconographiques au total. Les sources iconographiques sont tirées de documents historiques, de textes de lois, de journaux, etc. Elles se retrouvent dans le guide pédagogique sous formes de citations, d'encadrés, etc.	11	113
152. Nbr (SI) primaires	Sources iconographiques (Photos, peintures, infographies, dessins, sculpture, affiches, etc.). Ces sources peuvent être primaires, c'est-à-dire qu'elles ont été réalisées au moment de l'événement historique auquel elles réfèrent. Ces sources seront considérées comme secondaire si elles ne sont pas réalisées à l'époque de l'événement ciblé par le document.	11	99
153. Nbr (SI) secondaires	Sources iconographiques (Photos, peintures, infographies, dessins, sculpture, affiches, etc.). Ces sources peuvent être primaires, c'est-à-dire qu'elles ont été réalisées au moment de l'événement historique auquel elles réfèrent. Ces sources seront considérées comme secondaire si elles ne sont pas réalisées à l'époque de l'événement ciblé par le document.	7	11
154. Nbr (SI) par femmes	Nombre de sources iconographiques réalisées par une ou des femmes. Un document iconographique réalisé par un homme et une femme ou plusieurs, sera également inclus dans cette catégorie.	5	12
160. Représentativité (SI)	Cette catégorie permet d'identifier différents groupes et origines dans les documents iconographiques.	9	103
161. Femmes blanches (SI)	Sources iconographiques (Photos, peintures, infographies, dessins, sculpture, affiches, etc.) qui représentent des femmes blanches ou au moins une femme blanche.	9	52

Codes	Description	Sources	Références
162. Femmes racisées (SI)	Sources iconographiques (Photos, peintures, infographies, dessins, sculpture, affiches, etc.) qui représentent des femmes racisées ou au moins une femme racisée.	1	13
163. Femmes autochtones (SI)	Sources iconographiques (Photos, peintures, infographies, dessins, sculpture, affiches, etc.) qui représentent des femmes autochtones ou au moins une femme autochtone.	2	8
164. Diversité sexuelle (SI)	Sources iconographiques (Photos, peintures, infographies, dessins, sculpture, affiches, etc.) qui représentent des femmes issues de la diversité sexuelle. Cela doit être explicite dans le texte.	2	2
165. Organisations de femmes (SI)	Sources iconographiques (Photos, peintures, infographies, dessins, sculpture, affiches, etc.) qui représentent des organisations de femmes reconnues par la loi, religieuses ou historiquement (par exemple, les fermières, la fédération des femmes du Québec, etc.)	2	3
166. Bourgeoisie	Femmes issues de familles aisées ou occupant un emploi associé à la bourgeoisie traditionnelle et moderne. Médecine, avocat, notaire, politiciennes, vedettes ou artiste reconnue dans plusieurs pays.	6	16
167. Classe moyenne	Femmes « ordinaires » qui représentent la classe moyenne ou des métiers qui ne sont pas considérés comme menant à la pauvreté, mais qui ne sont pas non plus reconnus comme des métiers bourgeois et associés à la richesse. Par exemple, les enseignantes, les infirmières, les femmes dans l'armée, les artistes « moins connues » (Céline Dion serait dans la catégorie bourgeoise), dans le doute, les femmes ne sont pas catégorisées.	2	6

Codes	Description	Sources	Références
	Le but n'est pas de classer toutes les femmes, mais de voir qui est représentée.		
168. Pauvreté	Femmes issues de familles moins fortunées ou occupant un emploi associé à la classe ouvrière traditionnelle et moderne. Travailleuse dans les usines, emplois traditionnellement féminin (enseignement, secrétariat, infirmière, etc.	1	3
170. Représentativité (cas)	Qui sont les femmes dont on parle dans le guide pédagogique dans le texte courant? Cela englobe toutes les femmes qui sont présentées dans le guide dans le texte courant, toutes les femmes qui sont suggérées en exemples ou qui pour réaliser des tâches.	10	198
171. Femmes blanches (cas)	Cela englobe toutes les femmes blanches qui sont présentées dans le guide dans le texte courant, toutes les femmes qui sont suggérées en exemples ou qui sont proposées pour réaliser des tâches.	10	85
172. Femmes racisées (cas)	Cela englobe toutes les femmes racisées qui sont présentées dans le guide dans le texte courant, toutes les femmes qui sont suggérées en exemples ou qui sont proposées pour réaliser des tâches.	4	19
173. Femmes autochtones (cas)	Cela englobe toutes les femmes autochtones qui sont présentées dans le guide dans le texte courant, toutes les femmes qui sont suggérées en exemples ou qui sont proposées pour réaliser des tâches.	3	18
174. Diversité sexuelle (SI)	Cela englobe toutes les femmes issues de la diversité qui sont présentées dans le guide dans le texte courant, toutes les femmes qui sont suggérées en exemples ou qui sont proposées pour réaliser des tâches. Cela doit être explicite.	2	2

Codes	Description	Sources	Références
175. Organisations de femmes (cas)	Cela englobe toutes les organisations de femmes (reconnues historiques, religieuses ou par la loi) qui sont présentées dans le guide dans le texte courant, toutes les femmes qui sont suggérées en exemples ou qui sont proposées pour réaliser des tâches.	7	24
176. Bourgeoisie	Femmes issues de familles aisées ou occupant un emploi associé à la bourgeoisie traditionnelle et moderne. Médecine, avocat, notaire, politiciennes, vedettes ou artiste reconnue dans plusieurs pays.	4	26
177. Classe moyenne	Femmes issues de familles moyennes ou occupant un emploi associé à la classe moyenne.	1	2
178. Pauvreté	Femmes issues de familles moins fortunées ou occupant un emploi associé à la classe ouvrière traditionnelle et moderne. Travailleuse dans les usines, emplois traditionnellement féminins à l'époque (enseignement, secrétariat, infirmière, etc.)	6	22
180. Liens externes	Toutes les références qui sont faites vers l'extérieur des documents. Incluant les hyperliens, les vidéos, les autres documents du site web d'origine, etc.	12	192
181. Textes	Les liens vers des documents externes réfèrent essentiellement à du contenu additionnel sous forme écrite, texte d'encyclopédie, un article de journal, etc.	10	111

Codes	Description	Sources	Références
182. Vidéos	Les liens vers des documents externes réfèrent essentiellement à du contenu additionnel sous forme vidéo. Vidéo éducatif, YouTube, gouvernemental, etc.	8	40
183. Iconographies	Les liens vers des documents externes réfèrent essentiellement à du contenu additionnel sous forme d'iconographies. Liens vers des images, peintures, sculptures, etc.	3	5
184. Tableaux	Les liens vers des documents externes réfèrent essentiellement à du contenu additionnel sous forme de tableau. Tableaux synthèse, chiffrier, etc.	0	0
185. Documents complémentaires	Les liens vers des documents externes réfèrent essentiellement à du contenu additionnel lié au guide pédagogique mais qui n'est pas un guide de l'enseignant ou un cahier de l'élève. Par exemple, un Powerpoint pour aider l'enseignant.	5	36
200. Agentivité historique (AH)	Catégorie générale relative à l'agentivité historique	1	1
210. Références à l'AH	Références explicites ou implicites à l'agentivité historique telles que définies dans le cadre théorique.	1	1
211. Définition AH	Définitions explicites ou implicites de l'agentivité historique.	0	0

Codes	Description	Sources	Références
212. Vocabulaire AH	Vocabulaire utilisé permettant d'identifier l'agentivité des femmes (agente de changement, actrice, instigatrice, etc.)	1	1
300. Agentivité épistémique (AÉ)	Catégorie générale relative à l'agentivité épistémique	6	40
310. Références à l'AÉ	« Comme elle implique que l'individu assume la responsabilité de son action quant au savoir, c'est-à-dire son action épistémique, elle repose également sur le développement des outils lui permettant de faire confiance à ses choix d'action, selon les règles et les critères qu'il établit pour lui-même et, ainsi, sur son autodétermination rationnelle. » (Leblanc, Bachand et Demers, 2016)	6	40
311. Définition AÉ	Comme elle implique que l'individu assume la responsabilité de son action quant au savoir, c'est-à-dire son action épistémique, elle repose également sur le développement des outils lui permettant de faire confiance à ses choix d'action, selon les règles et les critères qu'il établit pour lui-même et, ainsi, sur son autodétermination rationnelle. (Leblond, Bachand et Demers, 2016)	0	0
312. Vocabulaire AÉ	Vocabulaire utilisé permettant d'identifier l'agentivité des élèves (évaluer, argumenter, communauté épistémique, etc.)	0	0

Codes	Description	Sources	Références
313. Questions AÉ	Exercer un jugement intelligent, raisonné sur les savoirs de témoignages d'experts, (fiabilité des experts, la rigueur de leur processus de production et d'évaluation de savoirs (leur expertise, leur compétence) et les preuves ou démonstrations qui accompagnent les savoirs (Fricker, 2006). Le scepticisme raisonnable, la corroboration auprès d'autres sources expertes et la prise en compte des biais (Leblanc et al., 2016, p. 47).	6	40
400. Obstacles à l'AH	Catégorie générale relative aux obstacles	12	307
410. Grands personnages	Figures héroïsés.es et grands personnages féminins et masculins (personnes individuels). Ceci inclus les iconographies ou personnages suggérés dans les activités, mais pas dans les sources de documents écrits ou de textes (car cela serait une répétition de ce qui est écrit dans le texte). Exemple C.2.1 : Louis XIV est dans la source, mais il est aussi dans le texte. La source doit être là et c'est donc répété deux fois.	8	87
420. Périodisation fixe	Vagues de féminisme, événements historiques répétitifs (PGM, droit de vote, etc.), événements sans contexte « Le fait de centrer l'action d'un film sur un événement unique, par exemple sur une bataille précise, peut toutefois limiter la compréhension de l'agentivité puisque les luttes apparaissent comme figées dans le temps; sans effort de contextualisation, on peut perdre la compréhension du temps long et de la durée qui expliquent pourtant les actions posées à un moment précis. » Brunet, 2020	9	66

Codes	Description	Sources	Références
430. Entité impalpable	« Lorsque les transformations semblent se produire uniquement suite à des décisions gouvernementales (par exemple, une loi) ou encore par la simple évolution des mentalités ou d'une idéologie, il devient difficile d'envisager le changement social comme provenant de la volonté d'un groupe opprimé » (Brunet, 2020)	7	42
440. Récit téléologique	« Certains récits insistent d'abord et avant tout sur les victoires liées aux luttes sociales, sans présenter l'étendue des obstacles et contraintes qui ont pesé (ou pèsent encore) sur les groupes opprimés. » « Les élèves en ressortaient avec l'idée que l'histoire avait « changé pour toujours » (Grant, 2001, p. 91) et que les luttes étaient donc terminées. » Brunet, 2020	8	25
450. Victimisation	« L'expérience historique des groupes opprimés est parfois réduite, dans les récits historiques, à une série de coups durs et de tragédies. Certaines recherches empiriques démontrent que les élèves perçoivent ainsi certains groupes dans l'histoire (noirs, peuples autochtones, immigrants d'origine chinoise, femmes) comme des sujets subissant plutôt qu'agissant (den Heyer, 2003; Levstik et Groth, 2002; Peck et al., 2011). Cela peut avoir pour effet d'accentuer l'idée d'un présent » Brunet, 2020	4	15
460. Homogénéisation	« Toutefois, les catégorisations mènent à un risque d'essentialisation ou d'homogénéisation de l'expérience d'un groupe (Lefrançois et al., 2011). Dans le cas des femmes, cet obstacle est particulièrement présent et l'on présente trop souvent l'expérience des féministes, des femmes, ou pire de « la » femme comme homogène, oubliant, par exemple, que certaines femmes se sont aussi opposées aux revendications féministes (Crocco, 2006). » (Brunet, 2020)	9	49

Codes	Description	Sources	Références
470. Récit passif	« La formulation des phrases ne laisse aucunement place au rôle des êtres humains dans les événements; c'est ainsi l'évènement qui semble agir plutôt que les agents l'ayant causé. » Brunet, 2017, p. 36	10	23
500. Leviers à l'AH	Catégorie générale relative aux leviers	12	236
510. Personnages méconnus	« Au contraire, certains films présentent des personnages moins connus pouvant permettre de démocratiser la perception des changements historiques (Marcus et Monaghan, 2009; Scheiner- Fisher et Russell, 2012). » Brunet, 2020 Les personnages méconnus sont ceux que je n'ai jamais vue dans les examens ou documents historiques en enseignant en classe. Je ne sais pas comment rendre ce critère plus rigoureux.	5	142
520. Contexte historique plus large	« Comme le souligne Barton (2012), les femmes ont aussi fait preuve d'agentivité lorsqu'elles ont décidé d'avoir moins d'enfants et lorsqu'elles ont fréquenté les universités. Il n'est pas simple de faire transparaître un contexte historique plus large dans une œuvre qui se concentre généralement sur le temps court, mais ce n'est pas impossible. » Brunet, 2020 Fusion avec Contraintes réalistes.	7	43
530. Action collective	« Les œuvres cinématographiques peuvent ici devenir des leviers importants à une meilleure compréhension des luttes sociales lorsque le scénario est centré sur l'action humaine « et montre l'histoire en détails révélateurs difficilement exposés par l'écrit » (Sasseville et Tremblay, 2018, p. 100). » Brunet, 2020 On met l'accent sur l'action humaine	9	38

Codes	Description	Sources	Références
540. Représentation hétérogène	Opposition au sein des groupes (par exemple, les femmes contre le droit de vote) Ou de mentionner les groupes qui n'étaient pas représentés dans toutes les femmes ont obtenues le droit de vote en 1918 (femmes autochtones par exemple)	5	13
600. Thèmes émergents	Thèmes qui apparaissent dans les guides et qui n'ont pas été identifiés au début de la recherche. Ces thèmes demeurent sporadiques mais ils méritent toutefois une attention particulière.	8	57
610. Vocabulaire histoire des femmes	Termes associés aux recherches féministes et qui sont mentionnés ou définies. Cette catégorie peut permettre de souligner les guides pédagogiques qui tentent de s'inscrire, soit au sein des études féministes, soit une attention d'intégrer ses notions et de complexifier les contenus présentés.	8	57
611. Féminisme	Utilisation du terme féminisme incluant ou non sa définition dans un document.	4	16
612. Intersectionnalité	Utilisation du terme intersectionnalité incluant ou non sa définition dans un document.	2	10
613. Genre	Utilisation du terme genre incluant ou non sa définition dans un document.	2	6

Codes	Description	Sources	Références
614. Sexisme	Utilisation du terme sexisme incluant ou non sa définition dans un document.	4	11
615. Autres	Autres concepts associées à l'étude de genre et à l'histoire des femmes.	4	14

Appendice D – Tableau synthèse des outils épistémiques

(Brunet et Demers, 2018b; Demers et al., 2016; Elgin, 2013; Fricker, 2006)

Élève seul.e ou en communauté épistémique

Dimensions	Indicateurs	Description	Extraits
Évaluer (Demers et al., 2016)	Évaluer la fiabilité des sources (Demers et al., 2016)	« Confrontation des interprétations plausibles et parfois contradictoires » (Demers et Éthier, 2013) ou « développement et prise en considération de l'expression des points de vue » (Brunet et Demers, 2018b) corroboration	C1R1, C1R2, C1R3, C1R8, C1R9, C1R12, C1R15, C1R17, C1.2R2, C1.2R3, C1.2R4, C1.2R5, C1.2R6, C1.2R7, C1.2R8, C1.2R9, C1.2R10, C1.2R11, C1.2R12, C1.2R13, C2R1, C7R2
		« Rigueur de leur processus d'évaluation des savoirs » (Demers et al., 2016) en considérant notamment les « rapports de pouvoir, de domination ou d'oppression qui les caractérisent ». (Brunet et Demers, 2018b, p. 131)	
		« Examen critique de la fiabilité des producteurs de savoirs/de la rigueur de leurs méthodes » (Demers et al., 2016)	
	Évaluer la validité (Demers et al., 2016)	Créer des critères de validité en groupe	C1R6, C1R15, C7R1
S'autoévaluer (Damsa, 2014)		« orientée par un désir d'autocorrection, d'amélioration » (Demers et al., 2016)	
		Reconnaissance de ses propres biais (Brunet et Demers, 2018b)	C1R7
Raisonner (Demers et al., 2016)	Faire preuve de réflexivité	« Réflexion, jugement dirigé vers soi et vers son action épistémique » (Demers et al., 2016) « pratique réflexive critique (Brunet et Demers, 2013) « Engagement critique envers soi » (Brunet et Demers, 2018b)	C1R7
	S'organiser	« Formuler des buts devant les savoirs » (Brunet et Demers, 2018b) (Damsa, 2014)	
	Être rigoureux·se (Demers et al., 2016)	« Rigueur de leur processus de production des savoirs » (Demers et al., 2016) Argumentation raisonnée et critique	C1R4, C1R5, C1R6, C1R10, C1R11, C1R13, C1R16, C1R17, C1.2R1, C1.2R14, C1.2R15, C1.2R16, C2.1R1, C5R1, C6R1, C7R1, C7R2, C7R3, C7R4

Appendice E - Tableau d'analyse de matériel didactique sur l'enseignement de l'histoire des femmes sous l'angle de l'agentivité historique⁹

AH – Agentivité historique / AÉ – Agentivité épistémique		Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Intégration du contenu	1. Le contenu sur les femmes est-il intégré au récit principal (narration)? (à l'opposé, on retrouverait les femmes surtout dans les iconographies, les encadrés, les liens Web, etc.)				
Analyse du matériel sous l'angle de l'agentivité épistémique (AÉ) des élèves					
Diversité des points de vue	2. On retrouve une bonne représentation des points de vue divergents ou provenant d'acteurs et d'actrices variées (groupes sociaux, institutions, mouvements, etc.)? (AÉ et AH)				
Contenu	3. On retrouve une référence explicite « aux rapports de pouvoir, de domination ou d'oppression » qui caractérise l'histoire présentée. (Brunet et Demers, 2018, p. 131) (AÉ et AH)				
Pensée critique	4. Y a-t-il des questions pour que les élèves remettent en question le contenu historique? (AÉ)				
	5. Y a-t-il des questions ou des consignes afin que les élèves jugent de la fiabilité et de la provenance des sources? (AÉ)				
Analyse du matériel sous l'angle de l'agentivité historique (AH) des femmes					
Personnages méconnus/Grands personnages	6. Y a-t-il une grande proportion de personnes dont l'histoire est moins connue? Ex. Portia White (chanteuse), Mélissa Mollen Dupuis (Idle No More), Pete Stevens (porteurs de voitures-lits à Winnipeg, etc.) (à l'opposé, on retrouverait une grande proportion de figures héroïsées, comme Thérèse Casgrain ou Jean Talon)				
Contexte historique plus large/Périodisation fixe	7. Le récit est-il présenté de manière à expliquer l'évolution, pas toujours linéaire, de l'obtention d'un droit ou d'une avancée en matière de droits des femmes? (à l'opposé, on insistera toujours sur certains événements « importants » qui n'expliquent pas, par exemple, comment des femmes ont lutté pour l'obtention d'un droit ou pour une avancée en matière de droits des femmes)				
Entités impalpables	8. Le sujet des phrases représente-t-il généralement une personne, un groupe précis d'individus? (à l'opposé, le sujet de la phrase serait impalpable, comme l'État ... Le féminisme ... etc.)				
Récit téléologique	9. Plusieurs des luttes menées par les femmes sont-elles présentées comme étant toujours en cours ou incomplètes? (à l'opposé, on laisserait présager que les luttes (ou la plupart) sont terminées et qu'il y a une égalité/parité sur tous les plans)				
Action collective/Victimisation	10. Les personnes sont-elles dépeintes comme des personnes qui agissent au sein de leur histoire? (à l'opposé, on les présenterait comme des victimes subissant l'histoire, par exemple, le gouvernement canadien impose aux femmes le retour à la maison après la guerre)				
	11. Présente-t-on les événements comme le résultat de l'action d'une multitude d'acteur-trices? (par exemple, des organisations pro-vie et pro-choix, des institutions gouvernementales, etc.)				
Représentation hétérogène/Homogénéisation	12. Les personnes et les groupes sont-ils-elles présentés-és comme des ensembles hétérogènes? (à l'opposé, on présente une ou les femmes de manière uniforme, par exemple toutes les femmes obtiennent le droit de vote en 1940)				

⁹ Ce tableau s'inspire notamment du document préparé par le Bureau d'approbation du matériel didactique pour l'évaluation du matériel didactique : *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique. Enseignement primaire et secondaire*. [http://www1.mels.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Aspects_pédagogiques\(12-8045\).pdf](http://www1.mels.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Aspects_pédagogiques(12-8045).pdf) ; Brunet, M.-H. (2016). Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18369> ; Brunet, M.-H. (2020). La place des femmes dans le programme Histoire du Québec et du Canada. *Enjeux de l'univers social*, 16(1), 27-30.

Appendice F – Document d’information pour l’utilisation du tableau d’analyse de matériel didactique sur l’enseignement de l’histoire des femmes sous l’angle de l’agentivité.

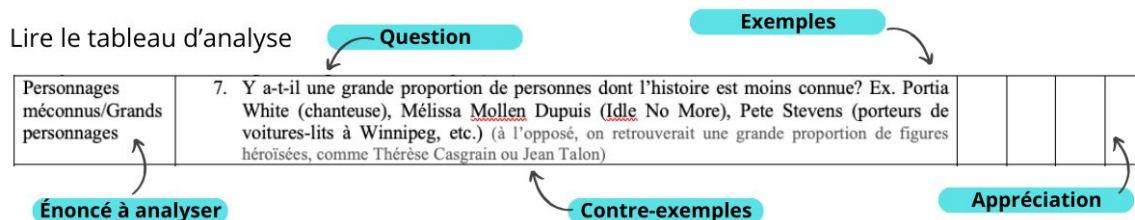
Ce document d’information présente des renseignements concernant l’utilisation du tableau d’analyse de matériel didactique sur l’enseignement de l’histoire des femmes sous l’angle de l’agentivité destiné aux personnes enseignantes.

À quoi sert la grille ?

Ce tableau d’analyse vise à évaluer le matériel didactique sous l’angle de l’agentivité historique des femmes ainsi que le déploiement de l’agentivité épistémique des élèves à travers les exercices et activités.

Comment l’utiliser ?

Ce tableau ne vise pas à disqualifier le matériel didactique que l’on utilise ou que l’on aimerait utiliser, mais il se veut un guide pour choisir du matériel en fonction de son jugement critique et pour être conscients et conscientes des lacunes. Un matériel pertinent ne répondra pas positivement à tous les énoncés, mais plus il y aura une large représentativité des femmes, plus le document sera pertinent. Inversement, moins il y aura de diversité plus il faudra faire appel à des stratégies pour compenser ces absences.



Bonifier le matériel didactique

Nous vous suggérons quelques stratégies, non-exhaustives, pour compléter le matériel didactique sur le plan de l’agentivité historique des femmes. Nous vous invitons également à consulter l’article de Néron et Brunet (2025) afin d’obtenir une démarche didactique pouvant être réalisé en classe. Cette activité doit être adapté en fonction du niveau, mais nous croyons que l’exercice peut être réalisée du primaire à l’université.

Critique du matériel didactique par les élèves à l’aide de critères simplifiés

Ajouts de documents additionnels : vidéos, article de journal, sources premières, etc.

Comparer deux extraits issus de matériel didactique différents.

Reconstruire un extrait de manuel (texte, iconographies choisies, etc.)