

PER
S-339

S

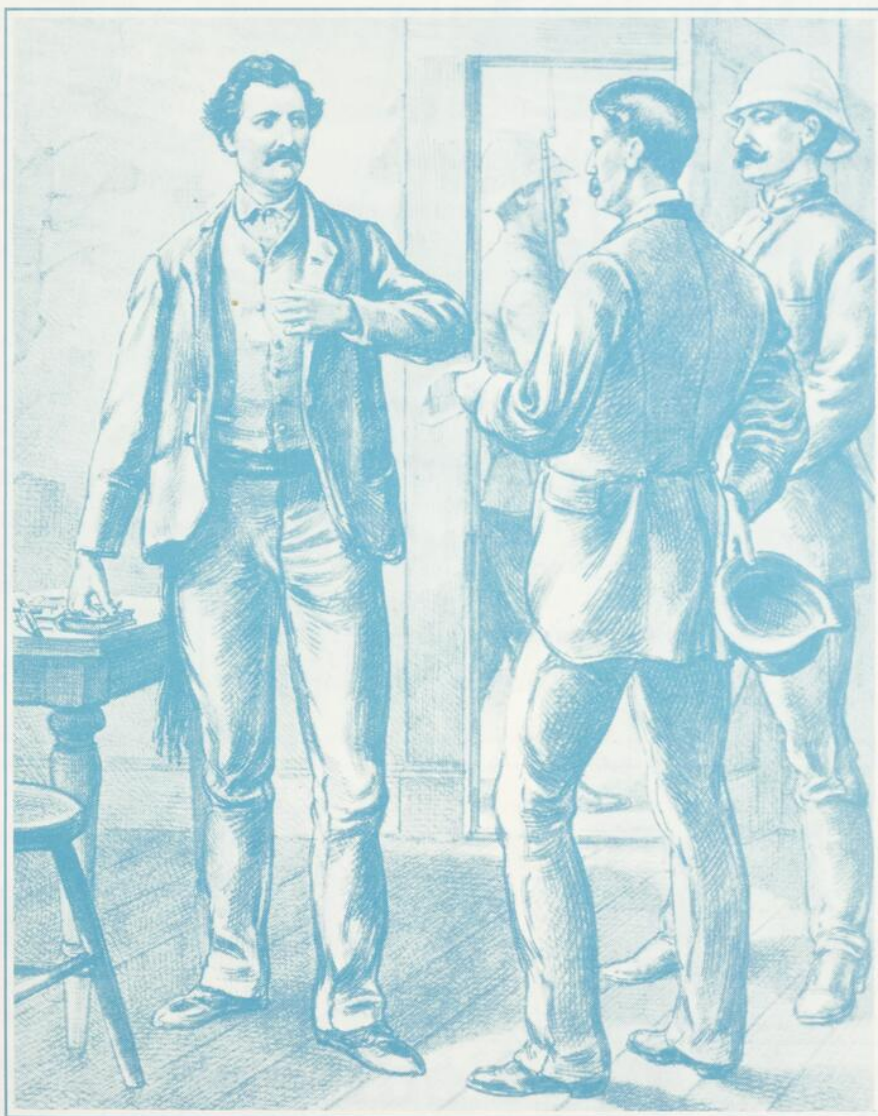
SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

BULLETIN

DE LIAISON

ISSN 0225-9710

VOLUME 23, N° 6 OCTOBRE 1985



LOUIS RIEL: le 16 novembre 1885, dernier jour du condamné.

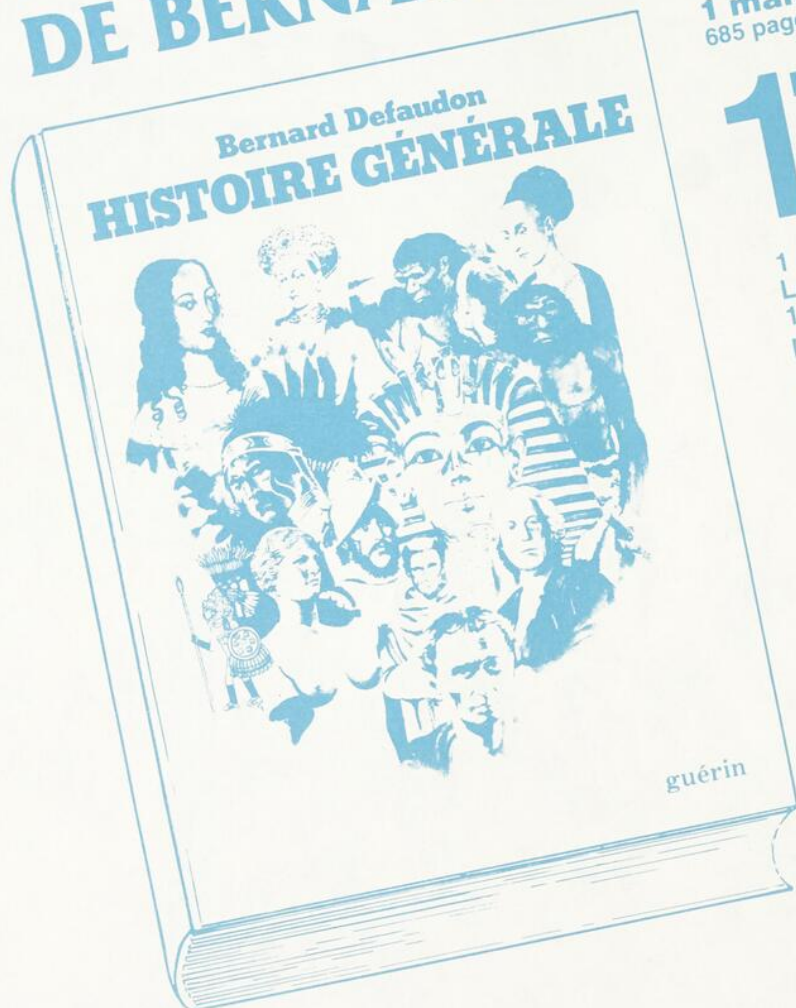
En conformité avec
le nouveau programme d'Histoire Générale
du Ministère de l'Éducation du Québec

HISTOIRE GÉNÉRALE

DE BERNARD DEFAUDON

1 manuel pour l'élève
685 pages, couverture rigide

17⁹⁵ \$



1 Guide du maître
Le manuel de l'élève contiendra plus de
1000 documents couleur,
photos/graphiques/cartes/dessins

Ce manuel d'histoire générale veut développer chez l'élève le sens de l'appartenance à une communauté humaine élargie, l'amener à apprécier des réalisations humaines et à s'ouvrir aux sociétés du passé pour tirer bénéfice de leurs expériences. Il veut aussi amener l'élève à découvrir des enjeux et des défis qui dépassent ceux de sa propre collectivité. Il vise, entre autres, la connaissance de faits, l'acquisition de concepts et d'habiletés, la pratique d'une méthode spécifique de travail et l'initiation à une rigueur intellectuelle susceptibles de favoriser chez le jeune adolescent le développement d'une pensée autonome. Ainsi, l'élève sera mieux armé pour connaître et comprendre la société à laquelle il appartient et, éventuellement, pour agir de façon réfléchie sur son environnement social immédiat.

- Module 1 L'histoire et ses matériaux
- Module 2 La préhistoire et les premières civilisations
- Module 3 Athènes et Rome dans l'Antiquité
- Module 4 La société médiévale en Europe occidentale
- Module 5 Renaissance et expansion européenne en Amérique
- Module 6 L'ère des révolutions en Occident
- Module 7 Le siècle actuel



guérin

l'éditeur des écoles

4501, rue Drolet, Montréal, Qué. H2T 2G2 Tél. (514) 842-3481

La société

ÉDITORIAL

CHRONIQUE

DÉBATS

INFORMATIONS

- Le "beau risque" du bulletin 2
- Écho du secondaire 3
- Qu'en est-il des promesses du MEQ? 5
- Évaluation de l'implantation en 2e secondaire 7
- CPIQ: une année fructueuse 9
- Programme de soutien à la créativité 11
- Congrès 1985 12

L'enseignement

PERFECTIONNEMENT

DIDACTIQUE

MOYENS

D'ENSEIGNEMENT

ÉVALUATION

PARUTIONS

- Une initiation à l'histoire de Montréal 14
- Les sciences humaines au primaire: une démarche scientifique 15
- Les cahiers d'exercices... un cheval de Troie dans la classe d'histoire 20
- Vers une approche de définition du domaine en histoire générale 26
- Un bulletin descriptif, ça décrit quoi? 30
- Sur l'enseignement des concepts 35

L'histoire

PROGRAMMES

PARUTIONS/HISTOIRE

- Histoire générale: des concepts et des habiletés 36
- "Pourtrailcts" de la Renaissance 40

Équipe du Bulletin

Yolande Prairie-Caron
Monique L.-Constant
Robert Martineau
Denise Tellier

Direction et publicité

Yolande Prairie-Caron

Conception graphique et impression

Éditions Vaudreuil inc.

Société des professeurs d'histoire du Québec

600, Fullum - 11e étage, Montréal H2K 4L1
Téléphone: Sylvie Chevalier - (514) 381-8407

Dépôt légal — B.N.C. - B.N.Q.

— Courrier de deuxième classe — Numéro d'enregistrement 6323
— Parution: 4 numéros par année — Port de retour garanti
— Tarifs: membres SPHQ - gratuit • non-membres - 5\$/numéro

Le Bulletin de Liaison appartient à ses membres. Le contenu des articles n'engage que leurs auteurs.

PHOTOGRAPHIE DE LA PAGE COUVERTURE:
APC C-1737

Le "beau risque" du Bulletin

Par: Robert Martineau

Le Bulletin n'est pas lu! — On fait tout ce travail pour rien... Je sais, vous êtes étonnés et n'en croyez rien! — Et pourtant, ça été dit... en pleine réunion de rédaction! — Après une seconde d'hésitation... et une heure de discussion, nous avons toutefois décidé de faire le pari du "beau risque" (c'est à la mode!?!...).

Reprenons: le Bulletin est lu! (la preuve, je le lis moi-même, depuis longtemps...); mais comme tout le monde je ne lis pas n'importe quoi! — je lis ce qui m'intéresse, et ce qui est intéressant. Comme membre de la SPHQ, il m'est important de rester branché sur ce qui s'y passe. Comme professeur d'histoire, tout article pertinent et lisible sur l'enseignement, et particulièrement de l'histoire m'attire. Voilà ramassés en quelques mots les grands fondements de la motivation des gens à lire le Bulletin.

Depuis plusieurs mois, l'équipe de rédaction a travaillé intensivement pour rendre son produit lisible et intéressant. À chaque numéro, nous prenons d'ailleurs davantage conscience de l'importance de cet outil, tant pour la SPHQ que ses membres. Nous constatons de plus le potentiel inutilisé du Bulletin: en plus d'être un moyen de communication, de ressource et de réflexion, il pourrait devenir un puissant instrument de marketing de la Société, à la condition de le rendre disponible à l'extérieur du membership.

Le Bulletin pourrait constituer un véhicule privilégié pour faire connaî-

tre la Société, ses positions, et aider à élaborer une "image publique" qui en retour attirerait des membres. Pour ce faire, le Bulletin devrait s'assurer d'une qualité constante de contenu, d'une mise en page impeccable et rendre sa présentation attrayante, ce à quoi l'équipe de rédaction a consacré une partie de ses énergies cette année.

Il faut aussi cesser de restreindre sa diffusion et l'offrir à l'extérieur. À cet égard, je trouve dommage qu'il soit encore difficile de se procurer des numéros à l'unité ou que l'abonnement au Bulletin rende obligatoire l'adhésion à la SPHQ. On se coupe du marché des bibliothèques de professeurs, des bibliothèques publiques, des responsables de la pédagogie et d'une foule d'intervenants en éducation qui ne travaillent pas nécessairement en Histoire mais voudraient peut-être s'alimenter chez nous. Nous avons de quoi les nourrir...

Pensons encore que les pages du Bulletin contiennent, depuis sa fondation, un des plus importants patrimoine en didactique de l'histoire au Québec. En examinant soigneusement l'INDEX publié en octobre 1980 dans ces pages par Geneviève Racette, un chercheur y dénicherait, en plus d'informations sur la Société, quantité de textes sur divers aspects relatifs à l'enseignement de l'histoire, soit au niveau des techniques ou des moyens, des contenus des programmes, des approches pédagogiques ou d'autres considérations de nature didactique.

Ce n'est un secret pour personne que malgré sa longue existence, la Société est peu connue et son membership stagne depuis plusieurs années. D'ici peu, on verra entrer dans la profession des centaines de jeunes qui auront sans doute beaucoup à tirer d'une Société comme la nôtre. Or le Bulletin est absent des bibliothèques universitaires, des cours de didactique, de la plupart des écoles où pourtant il s'enseigne de l'histoire et des sciences humaines.

Malheureusement, à cause de la diffusion restreinte aux membres, les fluctuations du membership et la difficulté d'assurer une permanence au Bulletin, un grand nombre de textes "de fond" courts et simples dont le milieu a un grand besoin se retrouvent, après leur publication, dans les archives (c'est beaucoup dire...) de la Société. Il serait intéressant d'envisager une publication "à part" des textes les plus significatifs et les plus intéressants pour les membres; certains d'entre eux demeurent d'une grande actualité et le resteront encore longtemps. Pourquoi ne pas tenter une coédition avec une maison connue!?!...

Nous aurons un kiosque au Congrès!... Nous vous y attendons. Venez nous dire que vous partagez notre "beau risque" comme lecteur, ou comme éventuel collaborateur.

Nous avons besoin d'auteurs, mais aussi de chasseurs d'auteurs, de personnel technique, de responsable de la diffusion et de la mise en marché.

Par: **Pierre Michaud**
Conseiller au secondaire

Écho du secondaire

La rentrée scolaire coïncide généralement avec la parution d'ouvrages s'adressant aux enseignants(es) d'histoire. Cette année, ce sont les enseignants(es) en histoire générale qui sont surtout choyés(es). Plusieurs pages du présent Bulletin de liaison sont d'ailleurs consacrées à la publicité entourant la parution de manuels et de cahiers d'activités en rapport avec le nouveau programme d'Études en Histoire 214. Tel qu'annoncé dans ma dernière chronique, j'ai cru bon de contacter les différentes maisons d'édition afin de pouvoir tracer une vue d'ensemble de ce matériel didactique qui s'avère, en ce début d'année scolaire, particulièrement abondant.

Lors du prochain congrès de la SPHQ, j'aurai le plaisir d'animer un atelier s'adressant aux enseignants(es) de deuxième secondaire. Je profite de cette chronique pour en exposer les grandes lignes. En premier lieu, il faut souligner que certaines écoles ont déjà appliqué l'ensemble des modules du nouveau programme alors que d'autres n'en sont qu'à la phase d'implantation. N'ayant pas ou peu de support au niveau du matériel didactique, nous avons dû nous débrouiller avec les moyens du bord, c'est-à-dire faire appel à notre imagination

et/ou à l'initiative de collègues qui n'ont d'ailleurs pas hésité à nous communiquer leurs expériences et leurs réalisations. Cet atelier veut donc être l'occasion de mettre en commun les expériences pédagogiques réalisées dans nos classes d'histoire générale. Comment ai-je suscité l'intérêt de mes élèves? Quels furent les points forts et les points faibles de l'année scolaire '84-'85? Quels modules furent davantage appréciés par mes élèves et pourquoi? Voilà autant de questions qui nous permettront de faire ensemble le point sur les forces et les faiblesses de notre approche pédagogique. Nous profiterons aussi de l'occasion pour mettre en commun le matériel didactique que nous avons péniblement mis au point afin de répondre aux différents objectifs du nouveau programme. À ce sujet, il serait intéressant d'amener à l'atelier certaines de nos réalisations afin d'en faire profiter le plus grand nombre. Je pourrais alors me charger d'en faire un document-synthèse que la SPHQ ferait parvenir aux participants de l'atelier. Enfin, nous pourrions échanger sur le nouveau matériel didactique offert par les maisons d'édition. C'est un rendez-vous à ne pas manquer!

4e SECONDAIRE

Dans le dernier Bulletin de liaison, nous soulignons que les Parcs Historiques Nationaux célébraient cette année leur centenaire. Je suis donc entré en contact avec un responsable du bureau régional des Parcs Canada à Québec afin que celui-ci fasse parvenir à tous nos membres sa programmation estivale ainsi que des guides et des brochures pouvant intéresser l'enseignant(e) d'histoire. Si cette documentation ne vous est pas parvenue et que vous désirez la recevoir, il s'agit d'en faire la demande à l'adresse suivante:

Parcs Canada
Région de Québec
a/s M. Antony Thériault
3, rue Buade, C.P. 6060
Haute-Ville (Québec) G1R 4V7

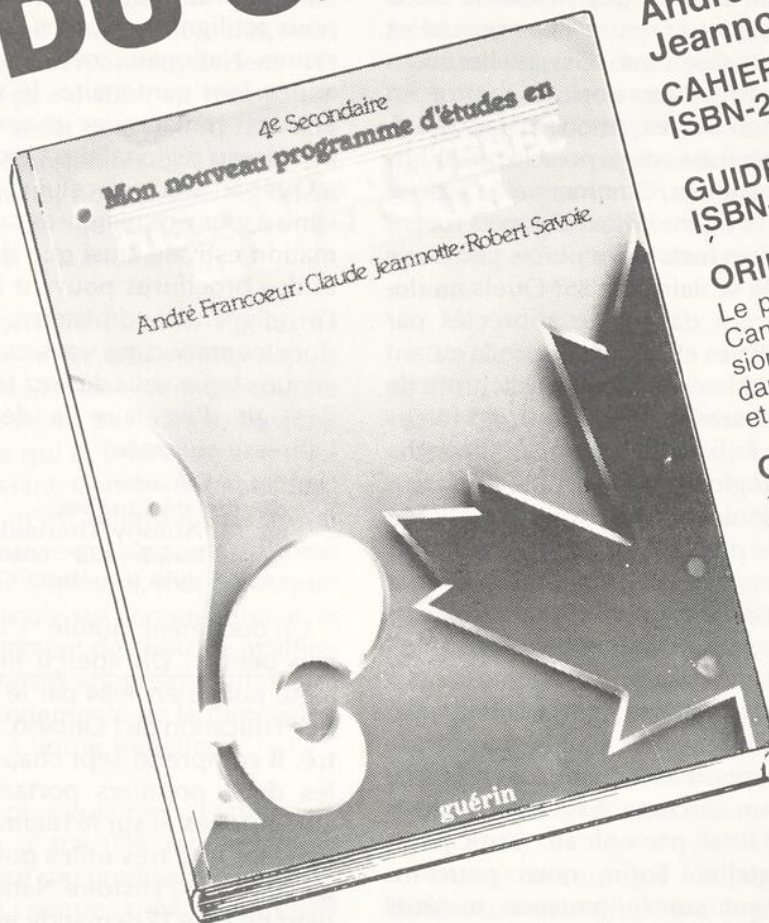
Un document intitulé "L'Ontario et son peuple. Un aperçu historique" a été publié en 1984 par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Bien illustré, il comprend sept chapitres dont les deux premiers portant sur les autochtones et sur le régime français peuvent être très utiles pour l'enseignement de l'Histoire Nationale. On peut en faire la demande en écrivant à: Mr. John Randle
Special Projects
Ministry of Education
26 Bredalbane
Toronto, Ontario M4Y 1C3

	MANUEL DE L'ÉLÈVE	CAHIER D'ACTIVITÉS	GUIDE DU MAÎTRE
BEAUCHEMIN Tél.: (514) 842-1427	"L'histoire et Toi" par Lorraine Létourneau (disponible)	"L'histoire et Toi; cahier d'activités." par Lorraine Létourneau (disponible)	(disponible)
CENTRE ÉDUCATIF ET CULTUREL Tél.: (514) 351-6010	_____	"L'enjeu de l'Histoire" par Pierre Berthiaume et F. Ouellet (disponible)	_____
ERPI Tél.: (514) 384-2690	"De la Préhistoire au siècle actuel" par Guy Dauphinais (prévu pour mars '86)	_____	(prévu pour juin '86)
GUÉRIN Tél.: (514) 842-3481	"Histoire Générale" (2e édition) par B. Defaudon et N. Robidoux (disponible)	"Mon nouveau Programme d'Études en Histoire Générale" par A. Francoeur, C. Jeannotte, R. Sauvé (disponible)	(disponible)
HRW Tél.: (514) 351-7810	"Défis et Progrès" par C. Blouin et M. Leclerc (disponible)	_____	(prévu pour automne '85)*
LIDEC Tél.: (514) 274-6521	"Histoire et Civilisations de la Préhistoire à nos jours" par M. Goyer et L. Guay (disponible)	_____	(prévu pour septembre '85)

* Un tiré à part du plan de cours Histoire 214 est prévu pour septembre '85.

MAINTENANT DISPONIBLE
4^e Secondaire
Mon nouveau programme
d'études en

HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA



André Francoeur • Claude
Jeannotte • Robert Savoie
CAHIER D'ACTIVITÉS - 6,95\$
ISBN-2-7601-1143-1 (192 pages)

GUIDE MÉTHODOLOGIQUE - 34,95\$
ISBN-2-7601-1321-3 (430 pages)

ORIENTATION

Le programme d'histoire du Québec et du Canada centre son étude sur la compréhension de l'évolution de la société québécoise dans le contexte canadien, nord-américain et occidental.

CONTENU

1. L'empire français d'Amérique
 2. La société canadienne sous le Régime français
 3. La Conquête et les débuts du Régime britannique
 4. Les débuts du parlementarisme
 5. Le Québec et la Confédération
 6. Le développement industriel
 7. Le Québec contemporain
- Le présent cahier d'apprentissage est en tous points conforme au nouveau programme d'études « Histoire du Québec et du Canada », 4^e secondaire, formation générale et professionnelle.

En vente dans les librairies:

4560 rue Saint-Denis
Montréal, Québec
Tél.: (514) 849-1112

Station Métro-Longueuil
Longueuil, Québec
Tél.: (514) 677-6526

168 est, rue Sainte-Catherine
Montréal, Québec
Tél.: (514) 861-5647

4440 rue Saint-Denis
Montréal, Québec
Tél.: (514) 843-6241



guérin

l'éditeur des écoles

4501, rue Drolet, Montréal (Québec)
H2T 2G2 Tél. (514) 842-3481

Par: **Pierre Lalongé**
 Directeur de l'école Atelier, C.E.C.M

Qu'en est-il des promesses du MEQ?

LE TEMPS DES ERREURS

Vous rappelez-vous de l'époque où nous enseignions l'histoire nationale avec le programme 625? Ce n'était pas le catalogue de Timothée Eaton mais on y retrouvait la description précise de tous les contenus qu'il fallait savoir, de tout ce que le bon petit étudiant de quatrième secondaire se devait d'apprendre par coeur. Les didacticiens vous diront que cela nous venait directement des écoles encyclopédiques de la fin du XIXe siècle.

LE TEMPS DES ILLUSIONS

Il fallait tout changer autant les contenus que les approches. Quelques enseignants et conseillers pédagogiques, tous membres actifs de la SPHQ, regroupés autour des Micheline Dumont, Jacques Robitaille et Gilles Berger prirent les devants d'une réflexion profonde sur l'esprit du programme. Étions-nous des illuminés, des rêveurs ou des avant-gardistes? Ce n'est pas à moi d'y répondre. Nous étions huit ou dix à nous réunir une à deux fois par mois, pour discuter et réfléchir sur l'ensemble de la question.

Le verdict était clair: la répartition des contenus était disproportionnée. L'étude du régime français prenait trop de temps. Il n'y avait pas assez de place pour l'étude du Québec actuel. Les objets d'étude étaient presque essentiellement politiques et la préoccupation méthodologique invisible. Ce que nous proposons n'était rien de moins que la fin de l'école magistrale, de l'enseignement livresque. Nous voulions la mise en place d'une école nouvelle, d'une école moderne.

Il fallait un nouveau programme où les approches prédomineraient sur les contenus, où le manuel scolaire serait autre chose qu'un instrument abrutissant qui provoque la mort pédagogique. Mais le Ministère ne bougeait pas.

Un jour, il y eut une élection puis un nouveau ministre, Jacques-Yvan Morin. Lui-même était de tradition classique mais il permit la mise en marche du lent processus de réforme des programmes. La publication de *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action* servit de déclencheur.

LE TEMPS DES PROMESSES

Louise Charpentier, une des membres du comité de la SPHQ, accepta le défi de travailler à la rédaction du programme et du guide pédagogique.

Tous les espoirs étaient permis. Nous imaginions que dans quelques années, les enseignants, didacticiens et conseillers pédagogiques s'entendaient bien sur la nouvelle répartition de la matière, ils s'entendaient aussi sur la nécessité de former les enseignants à une nouvelle approche de la discipline.

L'enseignement était magistral, l'art de donner des cours consistait trop souvent à répéter des cours et à suivre scrupuleusement le catalogue qu'était le programme. Le message se rendit au Ministère qui annonça qu'un agent de développement pédagogique formerait des multiplicateurs régionaux et que ceux-ci, à leur tour, formeraient les enseignants de leur région. La difficulté majeure nous semblait vaincue.

Tous les groupes de travail s'entendaient pour dire que la publication

des nouveaux volumes serait un des moyens d'agir profondément sur les modèles pédagogiques du milieu. Les auteurs se devaient de devenir des innovateurs et des bâtisseurs de nouvelles pistes. Leur rôle premier serait d'amorcer, de susciter, de proposer, d'inciter. Pour s'assurer que cela se produise, il fallait rédiger un outil de référence à l'intention des auteurs. Mme Paulette Vigeant-Galley se voyait confier la tâche de rédiger le *devis d'implantation du matériel pédagogique*. Cette publication se devait de devenir la bible de tous les auteurs de futurs manuels scolaires en histoire nationale.

Le devis accordait une place prépondérante aux approches pédagogiques, des règles nous étaient imposées. Il fallait s'assurer que l'application de la méthode historique prenne le pas sur les connaissances. Des controverses devaient être présentes dans tous les modules. L'enseignement formel était à bannir.

Le manuel de base devait soutenir l'enseignant, non le remplacer, il devait l'inspirer dans son action, lui suggérer des moyens et non le forcer à donner des conférences ou à résumer des pages complètes de textes. Il fallait proposer aux enseignants un nouveau rôle: celui d'animateur. L'enseignant animateur retarde ses interventions, il oriente ses élèves vers les outils qui permettront d'amorcer seul ou en groupe son travail. L'approche par découverte et exploration était la solution. Les manuels devaient proposer aux enseignants comme aux élèves des pistes, des modèles, des projets et moyens. Et les auteurs se sont mis au travail.

LE TEMPS DES DÉCEPTIONS

Dans leur travail, tous les auteurs devaient se référer régulièrement au devis, s'en éloigner était se condamner à l'avance au refus d'approbation de son matériel.

Il fallut attendre plus d'un an avant que le bureau d'évaluation du Ministère soit en mesure de recevoir les premiers ouvrages à l'évaluation. Mais une double surprise nous attendait, la majorité des évaluateurs ignorait le contenu du **Devis d'approbation du matériel didactique** et le bureau d'évaluation avait préparé une grille d'évaluation différente du devis.

Les règles du jeu étaient changées et cela sans préavis. Les prescriptions les plus importantes du devis étaient ignorées. C'est à croire que le personnel du bureau d'évaluation ignorait ce qui se passait dans les autres services du Ministère.

Le plus surprenant c'est que seulement deux jours devaient suffire pour former les évaluateurs. Nous les auteurs, nous avons mis des mois à comprendre et à intégrer ce précieux document. Ces deux jours n'ont pas servi à discuter du devis, mais à discuter de la forme et de la mécanique de la grille d'évaluation. Aucune copie du devis n'a été offerte aux évaluateurs.

Il ne faudra pas se surprendre alors si les idées pédagogiques et les intentions personnelles de certains évaluateurs prenaient le dessus sur le document officiel du Ministère. Nul ne peut être tenu comme responsable de ce que l'on ne lui a pas dit. Certains d'entre eux recherchaient tout simplement un ancien programme servi

à la moderne. Tout ce qui était un peu nouveau ou un peu transformant devenait alors menaçant. Quelques évaluateurs recherchaient tout simplement des manuels agréables. Une bonne partie de la réforme espérée venait de s'effondrer. Le manuel qui devait faire redécouvrir l'enseignement et aimer l'école n'existait plus. C'était un retour en arrière de dix ans.

Depuis les déceptions se sont accumulées. Les enseignants ont besoin d'aide. Ils avouent volontiers être mal à l'aise avec le XIXe et le XXe siècle, que le rôle d'animateur ne leur est pas familier, que l'évaluation formative leur échappe presque complètement. Le perfectionnement des enseignants est loin d'être terminé. Il repose essentiellement sur le milieu.

Aucun agent de développement ou contractuel n'est responsable du dossier de la formation des maîtres. Il en est de même de l'important dossier sur l'évaluation. Tous les didacticiens vous diront que c'est aussi sur elle que repose une bonne partie du changement d'attitudes des enseignants.

LE TEMPS DES DÉCISIONS

Le travail n'est pas terminé. Le Ministère n'a pas véritablement tenu ses promesses. Nous attendons toujours que la principale recommandation, celle visant à former l'ensemble des enseignants à une nouvelle approche de la discipline, se concrétise.

Dans tous les coins du Québec, des enseignants sont laissés seuls, sans aide. Il n'y a pas quinze véritables conseillers pédagogiques en sciences

humaines à la grandeur du Québec, et ceux-là, la plupart du temps, ne fournissent pas dans leur propre commission scolaire. Des enseignants avouent rechercher dans les congrès, les colloques, les journées pédagogiques un point d'appui, une motivation, un déclencheur qui ne leur vient que trop rarement.

Plus que jamais il y a place pour un agent de développement qui aurait comme **seul** mandat de transformer les enseignants en animateurs de leurs groupes. Le manque de préparation des enseignants aux nouvelles approches pédagogiques constitue à mon avis, la pierre d'achoppement de l'enseignement de l'histoire au Québec. Ce qui a été fait jusqu'à maintenant n'a servi qu'à calmer des consciences.

Messieurs du Ministère, faites place au deuxième acte, changez le décor, permettez qu'enfin on termine le travail amorcé il y a quelques années. Cette fois, il faut atteindre la conception profonde de l'enseignement et de l'évaluation. Il faut cesser de se faire des illusions, de parler de théories. Ni la publication d'un guide pédagogique, même le meilleur, ni la publication de manuels de base révolutionnaires n'arriveront à transformer profondément la conception qu'ont les enseignants de l'enseignement.

Les responsables de l'enseignement de l'histoire doivent remettre la main à l'ouvrage, le travail n'est pas terminé. Il ne faudrait pas revivre le temps des erreurs, le temps des illusions est terminé.

Évaluation de l'implantation en 2e secondaire

Par: Lise Hébert
Présidente de la SPHQ

Dans le Bulletin de juillet 1984, nous vous informions que certains de nos collègues de 2e secondaire avaient été invités à participer à un sondage préparé par la Direction de l'évaluation pédagogique (MEQ). Cette opération s'était déroulée en janvier. Nous vous avons annoncé qu'il serait intéressant de suivre ce dossier. En mars, un rapport est rédigé⁽¹⁾; la SPHQ en reçoit un exemplaire à la mi-juin. Qu'en est-il?

L'échantillon retenu se composait de 72 enseignants(es) de trois régions (6.2 sud de Montréal, 07 Outaouais, 09 Côte Nord). L'outil d'évaluation comprenait deux questionnaires; l'un sur l'évaluation des sessions de sensibilisation au nouveau programme (questionnaire B, l'autre sur le degré de préparation des enseignants(es) à appliquer le nouveau programme (questionnaire C). Le taux de réponse aux questionnaires a été de 37,5% pour le A et de 42,7% pour le B. Voici la conclusion générale du rapport:

"Le taux de participation est très faible et le nombre de réponses obtenues - particulièrement pour les régions 07 et 09 - ne nous permettent pas de nous prononcer sur l'état de la préparation des enseignants et des enseignantes dans chaque région. Les résultats permettent néanmoins de dégager des tendances susceptibles de fournir des pistes de réflexion et d'orienter l'action en vue d'améliorer les conditions d'application du programme. En conséquence, le présent rapport ne tient compte que des résultats d'ensemble."

(page 7)

D'autres éléments de ce rapport méritent d'être relevés.

1) Présentation du questionnaire B

"Ce questionnaire, qui porte sur le degré de satisfaction suite à une session de sensibilisation, comprend trente-sept énoncés regroupés sous trois grandes variables (contenu de la session, stratégies utilisées, appréciation générale) et deux questions ouvertes."

(page 10)

2) Conclusion du questionnaire B

"En somme, ce qui ressort des résultats au questionnaire B1, c'est l'insatisfaction relative de l'ensemble des répondants et des répondantes à l'égard de la session de sensibilisation. Cette insatisfaction est particulièrement marquée en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, elle touche également la durée de la session et les moments choisis pour la tenir."

Si l'on se réfère aux commentaires, on constate que plusieurs répondants et répondantes déplorent le fait que la session ait été axée sur l'information plutôt que sur la formation et qu'il existe très peu d'outils pouvant faciliter l'application du programme. Quant au programme lui-même, plusieurs souhaiteraient qu'il soit moins chargé et qu'il tienne davantage compte des élèves plus faibles."

Enfin, la majorité désire une prolongation de la session. Les suggestions sur le contenu de cette session touchent, par ordre d'importance:

1. la présentation de matériel:
 - volumes,
 - documents audio-visuels;
2. l'information sur l'évaluation;
3. l'explication des objectifs;
4. la présentation d'activités d'apprentissage pour les élèves faibles."

(page 14)

3) Présentation du questionnaire C

"Ce questionnaire, qui porte sur le degré de préparation des enseignants et des enseignantes à appliquer le programme d'Histoire générale de 2e secondaire, comporte quarante questions dont trente-neuf de type objectif et une question ouverte."

Les variables retenues sont les suivantes:

- orientations et principes directeurs;
- contenu du programme;
- planification de cours;
- guide pédagogique;
- matériel didactique;
- évaluation des apprentissages;
- temps de préparation;
- état de la préparation (appréciation générale);
- habiletés particulières."

(page 15)

4) Conclusions du questionnaire C

ORIENTATIONS ET PRINCIPES DIRECTEURS DES PROGRAMMES

"Le degré d'accord avec les orientations et les principes directeurs ainsi que l'aptitude à les «passer» dans la pratique est acceptable dans l'ensemble."

(page 16)

⁽¹⁾ "ÉVALUATION DE LA PHASE D'IMPLANTATION DU PROGRAMME D'HISTOIRE GÉNÉRALE, 2e SECONDAIRE", MEQ-DEP (doc. # 365-8-02-04), mars 1985.

CONTENU DES PROGRAMMES

"Cette variable vise à mesurer le degré de satisfaction et d'accord avec l'ensemble des objectifs du programme et son contenu notionnel. Dans l'ensemble, les résultats sont relativement élevés, exception faite de la correspondance des objectifs terminaux au niveau de développement des élèves ainsi qu'à leurs intérêts. Les items 11 et 12 enregistrent en effet des résultats nettement inférieurs au seuil d'acceptation et, par ailleurs, de nombreux commentaires confirment cette relative insatisfaction à l'égard des objectifs terminaux du programme que l'on juge peu adaptés aux élèves de 2e secondaire. Enfin, de nombreux répondants et répondantes estiment que le programme est trop chargé."

(page 17)

PLANIFICATION DE COURS

"L'ensemble des répondants et des répondantes s'estime à l'aise dans un système de planification de cours à partir d'objectifs et se sent capable d'élaborer un plan de cours à partir du programme."

(page 18)

GUIDE PÉDAGOGIQUE

"63,3% des répondants et des répondantes ont pu disposer du guide pédagogique au moment où ils en avaient besoin et 65% d'entre eux estiment en avoir une connaissance suffisante pour appliquer le programme."

(page 20)

MATÉRIEL DIDACTIQUE

"Le guide pédagogique ne supplée pas à l'absence de matériel didactique, et l'insatisfaction à cet égard est

généralisée. Les commentaires confirment les résultats obtenus à cette variable: on se plaint de ne disposer d'aucun manuel de base et du manque d'outils pour appliquer le programme."

(page 20)

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

"On constate(...) que la principale faiblesse touche la préparation à appliquer l'évaluation formative en classe. Rappelons que le guide d'évaluation en classe n'était pas encore disponible au moment de notre évaluation."

(page 21)

TEMPS DE PRÉPARATION

"80,0% des répondants et des répondantes estiment qu'ils n'ont pas eu assez de temps pour se préparer à appliquer le programme. Aussi est-ce cette variable qui enregistre les résultats les plus faibles (34,5%)."

(page 22)

APPRÉCIATION GÉNÉRALE

"Quand on leur demande de se prononcer sur l'état de leur préparation, 36,7% des répondants et des répondantes se disent "tout à fait" ou "assez" prêts à appliquer le programme alors que 33,3% d'entre eux s'estiment "peu" ou "très peu" prêts."

(page 22)

HABILETÉS PARTICULIÈRES

REQUISES

"Le questionnaire C comporte certains énoncés visant à évaluer les besoins de formation des enseignants et des enseignantes en regard des rôles qu'ils sont appelés à jouer auprès de leurs élèves. C'est pour le

rôle d'informateur que le besoin de formation se fait le moins sentir alors qu'on éprouve certains besoins en regard des rôles de communicateur, de conseiller et d'animateur."

(page 22)

Nous pourrions probablement, au prochain congrès de la SPHQ, dresser nous-mêmes un portrait plus complet de la situation que vivent les enseignants(es) d'histoire. En effet, la SPHQ a déjà procédé à son propre sondage. Deux cents parmi vous du primaire et du secondaire, ont été contactés. Plus d'une centaine a professionnellement répondu. Notre objectif était de connaître les besoins à tous les niveaux. Nous désirions connaître les ressources dont vous disposez afin de mieux intervenir auprès du ministère. Vos réponses nous permettront également d'orienter notre action au cours des prochaines années. Ce sera donc encore un dossier à suivre.

Par: Lise Hébert
Présidente de la SPHQ

CPIQ: une année fructueuse

Le conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, regroupant une trentaine d'associations professionnelles d'enseignants(es), a entrepris cette année une réflexion en profondeur sur deux sujets: **"Les relations entre associations au sein du CPIQ"** et **"L'école vers un nouveau contrat éducatif?"**.

La démarche proposée par les comités responsables de ces dossiers impliqua une vaste consultation auprès des exécutifs ou des conseils d'administration des associations membres. Le point culminant fut atteint lors d'un colloque réunissant cinq délégués par association tenu le 20 avril dernier.

Le CPIQ à la suite de ce colloque s'engage pour l'année 1985-86 à finaliser de nouvelles structures, à poursuivre la réflexion sur le type d'école souhaité par les professionnels de l'enseignement que nous représentons et à continuer sa recherche sur le concept d'interdisciplinarité.

Le CPIQ, par le biais de ses comités, mena aussi de front d'autres projets. Mentionnons entre autre: 1) l'application pédagogique des micro-ordinateurs en regard du plan de développement du Ministère de l'Éducation, 2) la promotion du concept des centres locaux d'enseignants, 3) le regroupement des associations d'enseignants(es) du secteur professionnel. Ces dernières ont d'ailleurs présenté au MEQ des recommandations concernant la restructuration de leur secteur.

De plus des comités de concertations MEQ-CPIQ ont abordé des sujets tels l'insertion sociale dans le secteur professionnel, l'évaluation et l'informatique en classe.

Comme vous pouvez le constater, il fallut beaucoup d'énergie, de dynamisme aux membres du conseil d'administration du CPIQ tout comme aux nombreux participants des différents comités pour atteindre de telles réalisations.

La Société des Professeurs d'Histoire fut présente à toutes les assemblées des Présidents de même qu'au colloque d'avril. De plus, un de nos membres, M. Fernand Ouellet, siégea au comité MEQ-CPIQ, sur l'évaluation.

Bravo au conseil d'administration sortant et bonne chance au nouveau conseil d'administration sous la présidence de M. Jacques Robitaille.

HISTOIRE NOUVEAU PROGRAMME



HISTOIRE ET CIVILISATIONS

De la préhistoire à nos jours

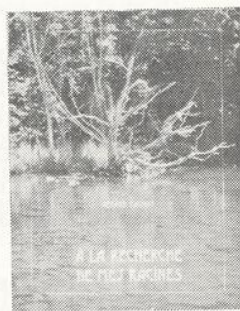
Michel Gohier, Luc Guay

Manuel d'histoire générale de 2^e secondaire (nouveau programme).

- objectifs généraux, terminaux et intermédiaires
- activités et éléments notionnels
- 400 illustrations et photos en couleurs

Manuel de l'élève

disponible



À LA RECHERCHE DE MES RACINES

Gérard Cachat

Manuel d'histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire (nouveau programme). Chaque chapitre présente un objectif, une chronologie, un texte informatif, plusieurs documents, un éventail d'activités variées qui engagent la participation de l'élève à l'édification de ses connaissances.

Manuel de l'élève

disponible

Guide du maître

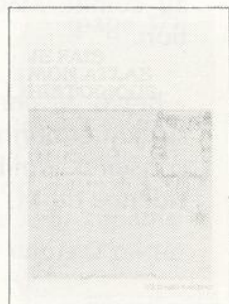
disponible

Cahier d'exercices

(en préparation)

Cahier d'exercices - corrigé

(en préparation)



JE FAIS MON ATLAS HISTORIQUE

Gérard Cachat

Approuvé par le M.E.Q.

Recueil de cartes en couleurs, de cartes muettes et d'activités pour l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada au secondaire selon le nouveau programme.

Cahier de l'élève

disponible



JEU DES SEIGNEURIES

Gérard Cachat

- Un jeu nouveau, différent, intelligent
- Le jeu de la vie en Nouvelle France
- Un jeu basé sur l'histoire du Québec

Le jeu consiste

- à peupler une seigneurie
- à faire construire les éléments d'un village

Jeu

disponible



Lidec inc.
1083, avenue Van Horne, Outremont (Québec)
H2V 1J6 Tél.: (514) 274-6521

Programme de soutien à la créativité

NATURE DU PROGRAMME

Ce programme s'adresse aux membres de la Société des professeurs d'histoire du Québec et vise à favoriser la créativité ainsi que la production de matériel didactique. Il est accessible aux projets individuels et collectifs.

CRITÈRES D'ADMISSIBILITÉ

1. Les projets doivent respecter les objectifs et l'esprit des programmes d'histoire et de sciences humaines.
2. Les candidats(es) doivent présenter une description de leur projet.
3. Les projets doivent respecter les normes de production de matériel didactique du ministère, soit:

- ◇ proposer des activités et des exemples qui trouvent un écho dans le vécu de l'élève et dans le milieu québécois, sans pour autant limiter les horizons de la connaissance;
- ◇ faire preuve d'un souci d'esthétique dans la mise en pages, la présentation graphique et les illustrations sans verser dans une présentation inutilement luxueuse qui engendre des coûts abusifs et des prix d'achat élevés;
- ◇ respecter les valeurs culturelles, morales et religieuses du milieu;
- ◇ éviter de reproduire les schémas sexistes ou raciaux et assurer un équilibre dans la présentation des modèles offerts aux élèves;

- ◇ respecter la propriété intellectuelle et, particulièrement, les dispositions de la Loi fédérale du droit d'auteur et l'Énoncé de politique sur les droits d'auteur;
- ◇ respecter le système international d'unités de mesure;
- ◇ utiliser les toponymes officiels.

(cf. Règlement concernant le régime pédagogique au secondaire
16-0062-01)

4. Dans la mesure du possible, les projets devront être expérimentés avant diffusion.

EXEMPLES DE PROJETS ADMISSIBLES

Les projets suivants sont donnés à titre d'exemples seulement, car tout autre projet peut être présenté, il sera jugé au mérite et selon sa pertinence.

- ◇ dossiers d'activités
- ◇ production audiovisuelle
- ◇ production visuelle (affiche) et sonore
- ◇ projets informatiques
- ◇ traduction
- ◇ jeux éducatifs
- ◇ diffusion d'un module (ou d'une partie)
- ◇ cartes historiques

NOTE: Les projets à caractère local ou régional ne sont pas admissibles sauf si ces derniers correspondent aux objectifs des programmes d'enseignement.

MODE DE SÉLECTION

Les projets seront approuvés par le conseil d'administration de la SPHQ après étude.

La SPHQ remettra sur demande un formulaire d'inscription.

DATE LIMITE D'INSCRIPTION

Les demandes de subventions devront parvenir au conseil d'administration de la SPHQ le **1er février** de chaque année. Aucune demande ne sera acceptée au-delà de cette date pour l'année en cours. Le(la) candidat(e) recevra une réponse dans un délai de trois (3) mois. Les noms des bénéficiaires ainsi que le titre de leurs projets seront publiés dans le bulletin de liaison de juillet de chaque année s'il y a lieu.

Congrès 1985

INSCRIPTION

Vous pouvez encore vous inscrire à l'adresse suivante:

SPHQ - Congrès 1985
C.P. 3051, Succ. Youville
Montréal (Québec) H2P 2Y8

Si le temps vous manque, annoncez-vous par téléphone:

Sylvie Chevalier - (514) 381-8407

LOGEMENT

Le Château de l'Aéroport à Mirabel est heureux de vous accueillir et de vous faire profiter de ses luxueuses chambres insonorisées, ainsi que de son atrium tropical avec piscine, bain tourbillon, sauna et courts de squash.

- Le coût de la chambre, par nuit, est de 59\$ (occupation simple ou double).
- Le stationnement est gratuit pour les clients enregistrés.

Veuillez réserver votre chambre à la réception de l'hôtel au numéro suivant: (514) 476-1611.

INSCRIPTION AUX ATELIERS

Pour faciliter la tâche des organisateurs pour la répartition des locaux, il serait important de nous faire parvenir votre choix d'ateliers au même moment que votre inscription au congrès.

AJOUTS AU PROGRAMME

EXPOSANTS

De nouveaux exposants se sont ajoutés à notre liste. Il s'agit du Musée régional de Vaudreuil-Soulanges et du Musée McCord. Nous leur souhaitons la bienvenue au congrès.

ATELIERS

Un oubli lors de la mise sous presse du programme...

VENDREDI, 4 OCTOBRE À 15H15

B-7 4e sec. Rencontre avec R. Bédard, J.F. Cardin, R. Fortin.

Auteurs de Le Québec; Héritages et projets publié chez HRW.

Nous leur offrons toutes nos excuses.

TRANSPORT

N'oubliez pas que des cars relient l'aéroport de Dorval à celui de Mirabel et, la Place Bonaventure à Montréal et Mirabel. Il y a un départ à toutes les heures. Pour informations, téléphonez Miracar au numéro: (514) 397-9999.

ÉLECTIONS AU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Le 4 octobre 1985, la SPHQ devra élire trois nouveaux membres au conseil d'administration. Afin de vous aider à choisir le poste qui convient le mieux à votre personnalité (ou à celle de votre meilleur ami), l'équipe du Bulletin vous présente une description de tâches des postes à combler.

Vice-président aux affaires internes

1. Il aide le président dans toutes les affaires de la corporation.
2. En cas d'absence du président à une assemblée, il le remplace.
3. En cas d'absence prolongée ou si le président cesse d'occuper ses fonctions, il assume les fonctions de ce dernier jusqu'à la nomination d'un nouveau président par le conseil d'administration.
4. Il participe à toutes les réunions de l'exécutif.

Secrétaire

1. Il dresse les procès-verbaux des assemblées de la corporation. Après approbation par l'assemblée, il signe les procès-verbaux avec le président et les consigne dans un livre des minutes;
2. Il conserve à la fin du livre des minutes le nom de tous les membres actifs en inscrivant

la date de leur nomination et celle de leur démission, s'il y a lieu;

3. Il a la garde du sceau et de tous les documents et archives de la corporation;
4. Il fait les convocations et prépare, de concert avec le président, les ordres du jour;
5. Il rédige, reçoit et conserve toute la correspondance officielle de la corporation.

Trésorier(ère)

- Tenir la comptabilité générale, c'est-à-dire:
 1. Effectuer régulièrement les dépôts.
 2. Choisir les placements les plus adéquats et les plus productifs (bien sûr!).
 3. Produire la facturation: congrès, Bulletin de Liaison, adhésions...
- 4. S'assurer du règlement des diverses factures produites.
- 5. Régler les factures encourues par la SPHQ.
- 6. Inscrire les dépenses et les recettes au grand livre.
- 7. Tenir la comptabilité détaillée du congrès annuel et de tout autre projet d'envergure.
- 8. Proposer le budget annuel aux membres de l'exécutif.
- 9. Compléter le rapport annuel des compagnies.
- 10. Compléter la formule PV-4 du Ministère du Revenu du Québec.
- 11. Assurer annuellement la vérification comptable.
- 12. Répondre à toute correspondance qui implique soit une dépense soit un revenu.
- 13. Distribuer la subvention du Concours Lionel-Groulx.
- 14. Rechercher des sources de financement.
- Assister aux réunions régulières de l'exécutif.
- Facultatif suivant les intérêts de l'individu: assister à des rencontres, à des cocktails, siéger sur des comités consultatifs au MEQ ou au MAC surtout.

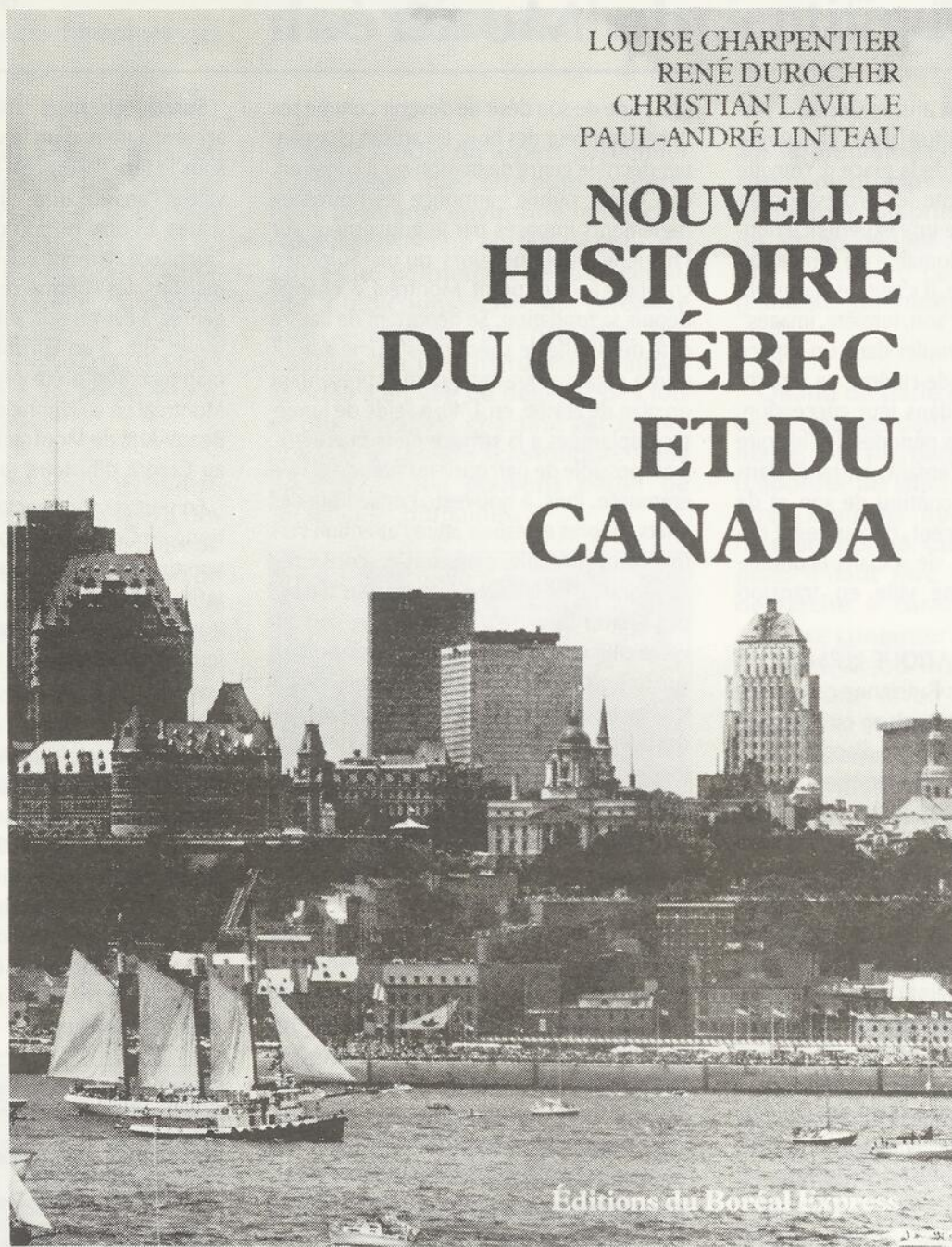
Pour chacun de ces postes, deux qualifications de base sont requises:

- disponibilité.
- croyance sincère en l'avancement et au développement de l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines.

Un superbe manuel conçu pour vous faciliter la tâche

LOUISE CHARPENTIER
RENÉ DUROCHER
CHRISTIAN LAVILLE
PAUL-ANDRÉ LINTEAU

NOUVELLE HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA



Éditions du Boréal Express

Le CEC est heureux de s'associer aux Editions du
Boréal Express pour la diffusion exclusive de cet ouvrage.

■ Manuel
PARU

■ Guide du maître
PARUTION: FIN SEPTEMBRE 85

■ Cahier d'exercices
PARUTION: OCTOBRE 85

CEC

Centre Educatif et Culturel inc.

8101, BOUL. METROPOLITAIN, MONTREAL (QUEBEC) H1J 1J9 TEL. (514) 351-6010

Une initiation à l'histoire de Montréal

Par: Sylvie Dufresne
Responsable du Centre d'histoire
de Montréal

Depuis bientôt deux ans, le Centre d'histoire de Montréal, situé dans l'ancienne caserne de pompiers de la place d'Youville (Vieux Montréal), invite les professeurs et leurs étudiants à vivre une expérience nouveau genre dans le domaine de l'initiation à l'histoire d'une ville. Il s'agit de la présentation d'un spectacle "son, lumière, images" qui, au lieu de se dérouler dans un espace unique du type salle de cinéma, se répartit sur onze salles qui, dans leur succession, expliquent les grandes périodes de l'histoire de Montréal; ainsi, l'enfant, entraîné dans l'espace par un jeu continu de son et de lumière qui se déplacent, découvre-t-il différents aspects de la vie sociale, économique, culturelle d'une ville en transformation.

PROGRAMME THÉMATIQUE PERMANENT

Dès son entrée dans l'ancienne caserne de pompiers, le visiteur est mis en contact avec l'histoire; en effet, dans l'aire d'accueil, quatre grandes photographies montrent les différents bâtiments qui ont occupé l'emplacement de la place d'Youville ou de ses environs, depuis la fondation de Montréal en 1642; le petit fort de Ville-Marie, les deux marchés Sainte-Anne et la caserne de pompiers dans laquelle il vient tout juste de pénétrer. Après un court séjour dans cette salle, il entre dans un espace qui, par son décor stylisé, reproduit l'enceinte d'un fort à bastions; là, commence le spectacle qui, dans un premier temps, prend la forme d'un diaporama où la naissance de Montréal est resituée dans son contexte historique et géographique.

Suivant le déplacement de la lumière, le spectateur accède à une seconde salle dont le décor rappelle celui d'une place publique, le jour du marché. Des personnages en costumes d'époque (il s'agit de photographies) s'éclairent à tour de rôle et informent le public sur différentes facettes de la vie, à Montréal, en 1740. Le marchand de fourrure interpelle la femme de l'aubergiste, l'agriculteur vante ses beaux produits, un petit gar-

çon parle de son désir de devenir comme ses frères, courrier des bois, un artisan charpentier décrit le genre de maison qu'il construit, un "crieur public" annonce les nouveaux règlements imposés par le gouverneur sur l'hygiène publique alors qu'un Sulpicien constate à quel point Montréal a changé depuis sa fondation. Se déportant de l'autre côté de la salle, le spectacle s'anime autour d'une gigantesque maquette représentant un plan de la ville, en 1740; à l'aide de lumières implantées à la surface de la maquette, il est possible de parcourir les rues de la ville emmurée. Puis, à nouveau, l'ensemble des effets sonores et visuels attire l'attention vers une nouvelle salle, cette fois-ci, consacrée au Montréal de la seconde moitié du 19^e siècle; à partir de cette troisième salle, l'on traverse plusieurs zones thématiques portant sur le port, le pont Victoria, la ville industrielle, les "petites patries", pour enfin se retrouver à bord d'un tramway où des photographies en mouvement donnent l'impression de circuler dans les rues de la ville.

Le programme thématique permanent, qui s'anime au moyen de ce spectacle, se termine par la présentation d'un grand diaporama invitant le spectateur à mieux regarder la ville pour y découvrir les traces d'un passé plus ou moins lointain. Cette promenade dans le "temps" et l'espace" est complétée par différentes expositions temporaires portant sur divers aspects de la vie des Montréalais: l'histoire, l'architecture, l'urbanisme, l'archéologie, les activités culturelles... y occupent, à tour de rôle, l'avant-scène.

DES EXPOSITIONS TEMPORAIRES À VENIR

À partir du 6 septembre prochain, une exposition intitulée "Quelques facettes de l'histoire de la radio au Québec" prendra l'affiche. Plus de vingt panneaux thématiques présentent, à l'aide de photographies et de textes, les grandes étapes de l'implantation de ce nouveau mode de diffusion, cela depuis les années 1930. Cette exposition a été conçue par l'institut québécois de recherche sur la culture.

Suivra, en mars 1986, une exposition accompagnée d'un jeu d'animation, qui, sous le titre "Montréal-Lyon. Les enfants, la ville et l'architecture", initiera les jeunes étudiants à l'observation des particularités de l'architecture montréalaise, en comparant les maisons, les commerces et édifices de tous genres, à ceux d'une autre grande ville, cette fois-ci située en Europe: Lyon. Cette autre manifestation a été préparée par Héritage Montréal en collaboration avec le Musée des Beaux-Arts de Montréal; elle sera présentée au Centre d'histoire jusqu'à la fin avril.

En plus de son spectacle et de ses expositions, le Centre d'histoire met à la disposition des professeurs une série de documents intitulées "Pignon sur rue", où différents quartiers de Montréal sont analysés, tant sur le plan architectural qu'historique.

Enfin, un dépliant couleur, présentant le Centre, ses activités et son horaire, est également disponible. Pour de plus amples renseignements sur cette documentation, communiquer avec le personnel du Centre, au numéro suivant (514) 845-4236, ou écrire à 335, place d'Youville, Montréal H2Y 3T1. Une nouvelle année scolaire s'amorce et c'est avec grande joie que nous accueillerons vos jeunes étudiants en quête d'une expérience nouvelle où l'histoire se conjugue au plaisir de la découverte.



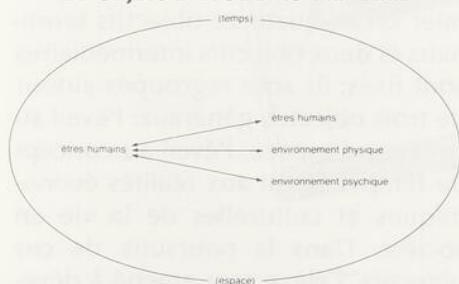
Par: Mario Laforest
Consultant - sciences humaines
au primaire

Les sciences humaines au primaire: une démarche scientifique

Depuis quelques années déjà, on parle d'enseignement des sciences humaines au primaire et nombreux sont ceux qui se demandent ce qu'on entend par cette expression. S'agit-il d'histoire, de géographie, ou d'autre chose? Et ce nouveau programme vise-t-il des objectifs pédagogiques précis? Nous tenterons ici de répondre à ces questions.

Lorsqu'on parle de sciences humaines, on parle d'un ensemble de disciplines ayant pour objet l'étude l'interrelation de l'individu et de son environnement humain, physique et psychique. De plus, cette étude se fait toujours en terme de temps et d'espace.

CHAMP D'ÉTUDE DES SCIENCES HUMAINES ET OBJETS D'ÉTUDE AU PRIMAIRE



(Jean-Claude Dupuis et Mario Laforest, *Je réfléchis... chez-moi et chez-toi*, Guide pédagogique 1, coll. "Je réfléchis...", Montréal, éd. Lidec inc., 1985, p. 19).

On peut ainsi rattacher aux sciences humaines des disciplines fort variées qui ont pour trait commun l'analyse de la vie des êtres humains en situation dans le temps et dans l'espace: les sciences politiques et économiques, l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, la géographie, les sciences de l'éducation... Chacune de ces

sciences étudie un aspect particulier des relations que l'être humain entretient avec son environnement; chacune dispose d'un corpus de connaissances lui permettant de faire certaines prédictions; chacune propose une démarche scientifique qui s'appuie sur des instruments valides et fidèles en vue de dégager des lois et des modèles; chacune est reconnue par le monde scientifique. Voilà pourquoi nous pouvons parler de "sciences" humaines.



Qu'apprend votre enfant en 2e année?
CECM - 1984

Ainsi au primaire, plutôt que d'aborder la réalité sous l'angle limité de certaines disciplines précises, on propose à l'élève de cerner d'abord sa réalité (ici et maintenant) pour ensuite la comparer avec la réalité d'ailleurs et d'autrefois de manière à dégager la spécificité de son présent. Cette démarche devrait l'amener à une meilleure compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il grandit. Il est bien évident que cette compréhension sera à la mesure du développement intellectuel et social de l'enfant. On ne peut s'attendre à ce qu'un enfant de sept, huit ou dix

ans appréhende la réalité comme un adulte de quarante ans. À ce sujet, le programme du primaire est bien clair: on attend de l'élève qu'il développe une "première compréhension des réalités... du monde dans lequel il vit."

Quand on parle de faire des sciences humaines dans une classe du primaire, on ne parle pas seulement d'aborder un sujet qui concerne des êtres humains quelque part, à un moment donné. Cela exige beaucoup plus: il faut être prêt à vivre une démarche à caractère scientifique. Ainsi, se contenter de faire une visite du quartier ou interroger sa grand-mère pour savoir ce qu'elle faisait quand elle était petite n'implique pas nécessairement qu'on fait une démarche scientifique. Cela peut tout aussi bien servir à améliorer son français...

Pour qu'il y ait démarche dite scientifique, il faut qu'il y ait observation de la réalité (la sienne ou celle des autres); il faut que l'élève soit amené à s'interroger à son propos; il faut qu'il soit en mesure de chercher et de trouver réponse à ses questions; il faut qu'il apprenne à traiter certaines informations (données) pour en faire une synthèse lui permettant d'articuler une première réponse à ses questions de départ. Cette démarche pourra dans certains cas amener l'élève à reviser certaines perceptions de départ, à se poser de nouvelles questions pour ensuite être capable d'aborder de nouveaux problèmes. Si l'on souhaite faire des sciences humaines, quelque soit l'âge des élèves à qui l'on s'adresse, il faut consi-

dérer que cette démarche est essentielle. Le guide pédagogique des sciences humaines au primaire du MEQ est très clair à ce sujet lorsqu'il décrit "la démarche d'apprentissage et l'intervention de l'enseignant."⁽¹⁾

On a trop longtemps confondu activités occupationnelles avec l'apprentissage en sciences humaines. De la simple promenade dans le quartier, aux mots-mystères, au coloriage, fût-ce de cartes ou de personnages, certains élèves ont ainsi vécu des activités disparates sous le couvert des sciences humaines sans qu'aucune démarche scientifique ne soit faite.

Pour qu'il y ait apprentissage en sciences humaines, il faut que l'activité proposée aux élèves leur permette de développer un savoir (concepts), un savoir faire (habiletés intellectuelles et techniques) et un savoir être (attitudes) reliés au domaine. Tout le programme des sciences humaines au primaire est axé sur les apprentissages de l'élève plutôt que sur l'enseignement. Cela semble aller de soi mais dans les faits, la pratique des sciences humaines suppose un changement radical d'attitude et de stratégies éducatives. Comme la plupart des enseignants sont issus de l'école de "l'in-formation", ils sont spontanément portés à reproduire certaines expériences d'enseignement passées. À ce propos, les systèmes d'éducation des années '50 et '60 ne prétendaient pas faire de sciences humaines; on parlait plutôt d'humanités ou d'humanités modernes. Les cours dispensés sous cette étiquette se voulaient des cours d'information

sur le contenu des disciplines. Au début des années '70, l'apparition des "sciences humaines" ne reflétait pas un simple caprice au niveau de la langue: on assistait alors à l'émergence d'une nouvelle orientation de cet enseignement, tant au primaire qu'au secondaire.

On considère dès lors que la connaissance des contenus (dates, lieux, événements, définitions, etc...) ne constitue pas une fin unique. De fait, la connaissance résulte plutôt du développement d'un savoir, d'un savoir faire et d'un savoir être. L'intégration de ces nouveaux principes dans les programmes des années '80 se fait entre autre par l'application de la démarche scientifique à l'intérieur des activités proposées aux élèves. Ainsi, ces derniers n'ont plus à répondre à des questions qu'ils ne se sont pas posés eux-mêmes. C'est pourquoi l'utilisation des cahiers d'exercices traditionnels n'a plus de pertinence: ils demeurent efficaces dans la poursuite des objectifs des années '50 et '60 mais pour ce qui est de la poursuite des objectifs prescrits pour les années '80 et de l'esprit qui anime le programme du MEQ, il sont tout à fait inadéquats.

À ce chapitre, bon nombre d'enseignants ont tendance à croire que la clé de la réussite pédagogique réside dans un matériel édité. Ils oublient trop facilement que celui-ci n'est qu'un outil, qu'il n'est pas le programme et que son utilisation peut être parfois fort restreinte. Pour faire image, un matériel didactique est un outil tout comme un marteau: on peut

s'en servir pour clouer des clous aux bons endroits ou pour assommer son voisin. C'est une question de choix en fonction de la tâche à réaliser. Ainsi, pour faire des sciences humaines avec les élèves du primaire, il faut avant tout bien connaître les objectifs du programme afin de mettre en place des stratégies éducatives adéquates. Le choix du matériel didactique ne peut se faire qu'en fonction des objectifs poursuivis et des capacités des élèves. Quels sont donc les objectifs du programme? Et comment s'y prendre pour les opérationnaliser?

Le programme définit des objectifs terminaux précis pour la troisième et la sixième année. À ces moments l'enfant doit être capable d'accomplir certaines tâches assez clairement définies. Pour ce qui est de la fin du premier cycle, quatorze objectifs terminaux et deux objectifs intermédiaires sont fixés; ils sont regroupés autour de trois objectifs généraux: l'éveil au concept d'espace, l'éveil au concept de temps, l'éveil aux réalités économiques et culturelles de la vie en société. Dans la poursuite de ces objectifs, l'élève sera amené à développer à sa manière un certain nombre de concepts clés: concepts d'élément humain, d'élément physique, de jour, de semaine, de mois, d'année, de saison, de groupe, etc... De plus, il pourra développer certaines habiletés intellectuelles et techniques: lecture de plan, orientation à partir des points cardinaux, lecture de calendrier, etc...

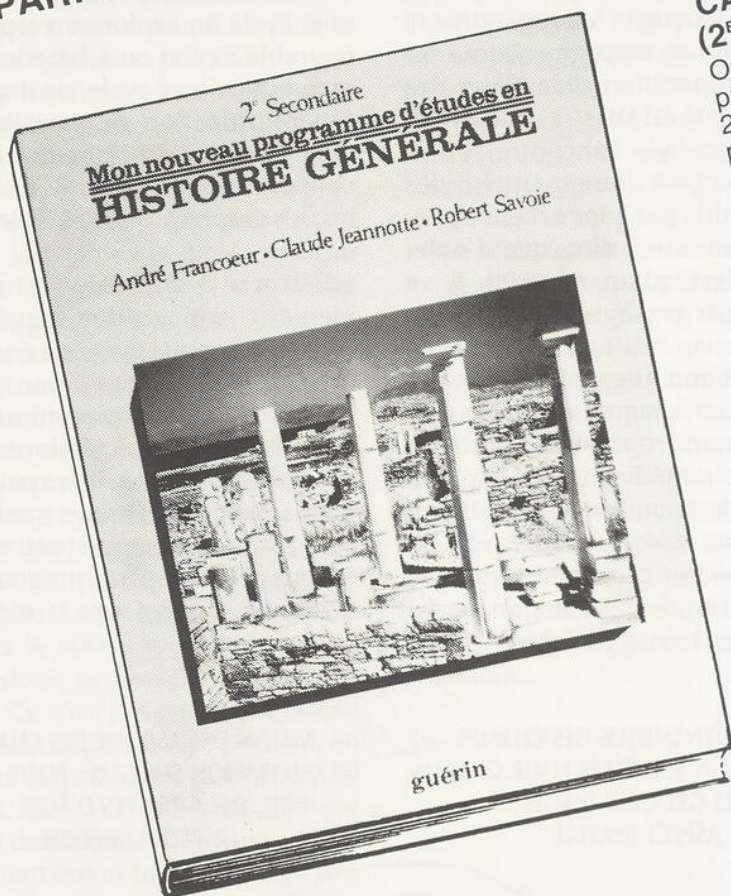
Au deuxième cycle, vingt-quatre objectifs terminaux et huit objectifs

DISPONIBLE SOUS PEU

MON NOUVEAU PROGRAMME D'ÉTUDES EN HISTOIRE GÉNÉRALE

PAR: FRANCOEUR/JEANNOTTE/SAVOIE

maintenant disponible
6,95\$



CAHIER D'ACTIVITÉS (2^E SECONDAIRE)

Ouvrage conforme au nouveau programme d'études «Histoire générale», 2^e secondaire, formation générale et professionnelle.

CONTENU:

- 1- L'histoire et ses matériaux
- 2- La préhistoire et les premières civilisations
- 3- Athènes et Rome dans l'Antiquité
- 4- La société médiévale en Europe occidentale
- 5- Renaissance et expansion européenne en Amérique
- 6- L'ère des révolutions en Occident
- 7- Le siècle actuel

En vente dans les librairies:

4560 rue Saint-Denis
Montréal, Québec
Tél.: (514) 849-1112

Station Métro-Longueuil
Longueuil, Québec
Tél.: (514) 677-6526

168 est, rue Sainte-Catherine
Montréal, Québec
Tél.: (514) 861-5647

4440 rue Saint-Denis
Montréal, Québec
Tél.: (514) 843-6241



guérin

l'éditeur des écoles

4501, rue Drolet, Montréal, Qué. H2T 2G2 Tél. (514) 842-3481

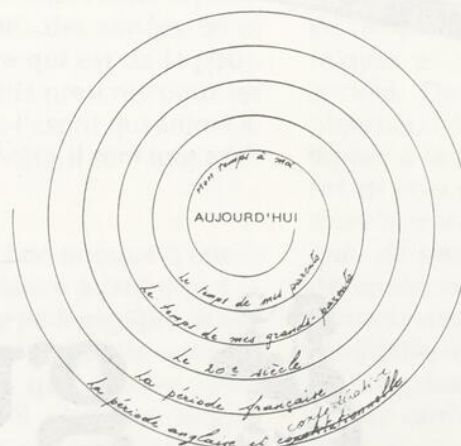
intermédiaires sont fixés. Ils sont regroupés autour de cinq objectifs généraux qui font suite à ceux du premier cycle: s'éveiller à la géographie du Québec et du Canada; s'éveiller aux caractéristiques ethniques et culturelles du Québec et du Canada; s'éveiller aux réalités économiques du Québec et du Canada; s'éveiller aux manifestations et au fonctionnement de la démocratie dans sa société; s'initier à l'histoire du Québec et du Canada. À ce moment, l'élève s'initie à de nouveaux concepts et les développe selon ses capacités: végétation, relief, réseau hydrographique, siècle, exploration, travail, démocratie, droits, etc... Il poursuit le développement de certaines habiletés intellectuelles et techniques: lecture de cartes, lecture de lignes de temps, lecture de graphiques linéaires et de surface, etc... Il ne faut jamais oublier que l'objectif global des sciences humaines est "d'amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit"; la lecture de tous les objectifs doit se faire sous cet éclairage. Mais comment répartir des objectifs de cycle sur trois années d'enseignement?

Il faut avant tout que l'enseignant soit en mesure d'orienter son action en fonction du cheminement de ses élèves tel que prescrit par le programme. Cela suppose que l'on a une idée claire de la progression des apprentissages afin de les répartir adéquatement sur trois années. Autrement, on risque fort d'intervenir et d'évaluer au hasard... en espérant que le hasard fera bien les choses et que

les enfants atteindront les objectifs. Rappelons ici que ni le programme ni le guide qui l'accompagne ne fournissent une répartition didactique des objectifs. Cela est laissé à chacun des milieux concernés. Par contre, le programme suggère une répartition des objets d'étude par année d'enseignement. Il va sans dire que l'objet d'étude n'est qu'un matériel, il ne constitue par en soi un programme.

La répartition suggérée est essentiellement basée sur des données spatiales: en première année, on s'attarde au milieu immédiat de l'élève; en deuxième, à son milieu local restreint; en troisième, à son milieu local; en quatrième, à sa région; en cinquième, au Québec, en sixième, au Canada. Le tableau qui suit illustre cette répartition.

VISION DYNAMIQUE DES CHAMPS
D'EXPLORATION SUGGÉRÉS POUR CHACUN
DES GROUPES D'ÂGES
ASPECT SPATIAL



(Source: Jean-Claude Dupuis et Mario Laforest, *Les sciences humaines au primaire*, coll. "Je réfléchis...", Montréal, éd. Lidec inc., 1983, p. 59.)

En somme, on peut dire qu'au premier cycle on explore un espace parcourable à pied ou à bicyclette alors qu'au deuxième cycle, on explore un espace que l'on ne peut observer directement, c'est-à-dire que l'on doit concevoir à partir d'outils tels les cartes, les graphiques et les illustrations.

Quant à la dimension temporelle, bien que la répartition suggérée soit assez floue, nous pouvons en dégager certaines constantes: au premier cycle, les élèves explorent un temps dont ils restent des témoins vivants; au deuxième cycle, ils explorent un temps dont les témoins sont morts. Quant à nous, compte tenu des indications données par le programme du MEQ, nous suggérons la répartition qui suit:

VISION DYNAMIQUE DES CHAMPS
D'EXPLORATION SUGGÉRÉS POUR CHACUN
DES GROUPES D'ÂGES
ASPECT TEMPOREL

(Source: Jacqueline Gervais, Mario Laforest, Yves Lanoir, *Les sciences humaines au primaire*, dossier synthèse 3. Le temps historique, Montréal, CECM, 1984, p. 20.)

Quant à l'aspect social, il est évident qu'il s'inscrit facilement à l'intérieur des deux tableaux précédents qui illustrent les dimensions spatiales et temporelles traitées à chacune des années.

Comme on peut le constater en se référant aux tableaux, les sujets qui peuvent être traités avec les élèves dans le cadre d'une démarche en sciences humaines sont fort nombreux. Toutefois, comme nous le mentionnions précédemment, aborder un de ces sujets ne signifie pas nécessairement que l'on fait une démarche scientifique et que l'on poursuit les objectifs propres aux sciences humaines. Prenons un exemple extrême: en première année, nous étudions le milieu local restreint de l'élève, donc sa classe, son école, sa maison. Ce n'est pas parce que l'élève passe beaucoup de temps chez-lui, en classe et dans l'école, qu'il en parle souvent, que l'on peut en déduire qu'il fait des sciences humaines. Ainsi, j'ai souvent entendu des enseignants de cinquième ou sixième année affirmer que leurs élèves ont fait des sciences humaines parce qu'ils ont visité Ottawa, la ville de Québec ou un musée quelconque... Ces visites peuvent dans certains cas faire partie d'une démarche impliquant des interrogations de départ, une collecte d'informations, un traitement de données, une synthèse et s'inscrire ainsi dans le cadre du programme mais cela n'est souvent pas le cas. La visite en elle-même peut effectivement

avoir une valeur culturelle ou touristique mais elle n'as pas en soi de valeur pédagogique dans le sens du programme des sciences humaines. Pour ce faire, elle doit s'inscrire à l'intérieur d'une démarche d'apprentissage.

Les sciences humaines au primaire exigent beaucoup de la part des élèves et des enseignants. Seul, ce programme et celui des sciences de la nature ont pour but d'amener les enfants à développer un esprit scientifique. Toutes les autres matières peuvent contribuer au développement d'un tel esprit mais là n'est pas leur but premier. Ne serait-ce que pour cette raison il est essentiel de bien comprendre le sens et la portée des activités suggérées en sciences humaines.

⁽¹⁾MEQ. Guide pédagogique primaire, sciences humaines, histoire, géographie, vie économique et culturelle, premier cycle, D.G.D.P. # 16-2600-01, Québec, 1983.

Les cahiers d'exercices... un cheval de Troie dans la classe d'histoire?...

Par: Robert Martineau
Conseiller pédagogique C.E.C.M.

INTRODUCTION

Les cahiers d'exercices...! Vous connaissez?... Bien sûr! Quel enseignant n'a pas vu passer dans son milieu, depuis 1970, l'un des quinze titres différents parus en Histoire du Québec et du Canada; ou encore l'un des cinq cahiers parus en Histoire Générale ou ceux d'Histoire 512.

Aussi curieux que ça paraisse, je n'avais jamais entendu parler de cet outil à l'École Normale et il est rarement question de cahiers d'exercices dans les cours de didactique de l'histoire. Les didacticiens, à cet égard, ont peut-être "manqué le bateau": il se vend, au Québec depuis quinze ans, une énorme quantité de "cahiers d'exercices". Les chiffres obtenus auprès des maisons d'édition sont en ce sens assez éloquentes.

Aussi loin que je me rappelle dans mes quinze années à enseigner l'his-

toire, les cahiers d'exercices se sont lentement imposés au milieu scolaire sans attirer l'attention et encore moins susciter de questions de la part des élèves ou des enseignants et curieusement, ils ont été acceptés "comme du cash" pédagogique. Tout comme les "frozen dinners" et le "fast food" se sont subtilement glissés dans nos habitudes alimentaires, ils ont progressivement pénétré l'école au point de devenir en plusieurs endroits la denrée quotidienne des élèves inscrits en classe d'histoire; j'ai même pu constater, depuis trois ans, à titre de conseiller pédagogique, qu'ils sont maintenant la grande préoccupation de septembre chez les enseignants et les étudiants et même plusieurs administrateurs scolaires: "Quel cahier d'exercice achèterons-nous cette année?".

Comment expliquer la présence persistante de cet outil dont le seul maître est la loi du marché? (Un édi-

teur me disait qu'il ne comprenait pas très bien cet engouement pour les cahiers, mais que la demande était assez forte pour y répondre...).

Les cahiers n'ont en effet pas à être approuvés comme tel; il n'existe pas de devis de production et le seul test de qualité qu'ils subissent est celui de l'usage. Même avec l'avènement des nouveaux programmes, qui pourtant sont assez explicites quand à l'utilité d'un cahier, les enseignants en demandent. (Un auteur d'un nouveau manuel me confiait récemment que malgré les prescriptions négatives du MEQ relatives aux cahiers d'exercices et son préjugé personnel plutôt défavorable à l'endroit de ce type d'outil, à tout le moins dans sa forme traditionnelle, son éditeur devrait se plier à la demande par crainte de voir le marché leur échapper aux mains d'entreprises plus complaisantes).

TITRE	AUTEUR(S)	MAISON D'ÉDITION	ANNÉES	NOMBRE DE COPIES VENDUES
CAHIER D'EXERCICES: HISTOIRE GÉNÉRALE (1967)	SAVARD	C.E.C.	1975 À 1983	T#1: 8000 T#2: 4000 T#3: 3500
L'ENJEU DE L'HISTOIRE (1985)	BERTHIAUME OUELLET	C.E.C.	1985	12 000
L'AVENTURE FRANÇAISE EN AMÉRIQUE: CAHIER D'EXERCICES. 1300 QUESTIONS (1978)	CACHAT	LIDEC	1978 À 1985	20 800
NOTRE MONDE ACTUEL (Histoire 512) (1975)	CACHAT	LIDEC	1976 À 1985	16 475
HISTOIRE DE LA NOUVELLE-FRANCE, DU CANADA ET DU QUÉBEC (1976)	FRANCOEUR JEANNOTTE SAVOIE	GUÉRIN	1980-1983	150 000 EN TOUT
HISTOIRE NATIONALE (1980)	Une équipe de professeurs	GUÉRIN		
INITIATION À L'HISTOIRE (210) (1978)	FRANCOEUR SAVOIE	GUÉRIN		
HISTOIRE DU CANADA	DUFORT	GUÉRIN		

UN PEU D'HISTOIRE

À l'origine du premier cahier, il y eut les divers exercices ou activités d'apprentissages que chaque enseignant(e) structurait en cours d'année pour ses propres élèves. Chacun avait plus ou moins "pondu" son propre cahier d'exercices adapté à sa clientèle, son style d'enseignement et sa planification.

Au fil d'échanges entre collègues, les meilleures "trouvailles" circulaient de telle sorte que se constitua au fil des ans, un petit patrimoine "informel" de travaux d'application, de devoirs à faire à la maison et de jeux divers pour motiver les étudiants.

Pas plus hier qu'aujourd'hui nous ne faisons de réflexions très profondes sur la validité des exercices en question; la plupart d'entre nous avaient une connaissance trop sommaire des principes et des théories d'apprentissage pour porter un jugement éclairé sur la capacité de tel exercice ou telle activité à provoquer un **apprentissage**. (Soulignons que même encore aujourd'hui, les écrits et les recherches sur le sujet sont à peu près inexistantes). Nous étions, et nous sommes encore, beaucoup plus historiens que professeurs d'histoire de formation. Sous l'influence de Micheline Johnson notamment, quelques principes de base, aujourd'hui mieux acceptés, pénétraient notre pratique. Comme elle le rappelait en 1977:

"L'essentiel est que tous ceux qui sont engagés dans l'enseignement de l'histoire réalisent

que cet enseignement doit rejoindre, quelque part, l'apprentissage de l'histoire..."⁽¹⁾

Je me souviens qu'alors, je pouvais choisir, au besoin, pour chacun des chapitres du programme, parmi un ensemble d'exercices "home made".

Puis, des maisons d'édition offrirent à des collègues de publier leurs recueils d'exercices en cahiers, qui dans des éditions prestigieuses, qui dans des "formats" plus humbles (une couleur, pas d'illustrations). Les premiers cahiers furent abondamment "piratés"... À l'intérieur d'un ensemble d'exercices de qualité pas toujours égale, il se faisait, comme nous en avons pris l'habitude, un choix en fonction des besoins. De plus, tous s'accordaient à dire qu'il y avait beaucoup trop d'exercices dans ces cahiers. Plusieurs collègues se firent des bras sur les "machines à alcool" et les Gestetner mises à notre disposition dans les écoles. Nos élèves étaient de moins en moins friands de "conférences historiques" et revendiquaient, par didacticiens interposés, le droit d'apprendre en plus de nous entendre... Mais il fallait du matériel; le seul manuel approuvé n'en était pas un, il était de plus fort mal adapté au secondaire! Les cahiers existaient, mais pouvait-on en faire acheter par les élèves et n'en utiliser qu'une partie, au besoin? (Plusieurs d'entre nous eurent à expliquer cette subtilité à des "parent-payeurs"...).

À cette époque, le Ministère dut même intervenir auprès des commissions scolaires sous la pression des

auteurs et éditeurs de cahiers pour que cesse la copie furieuse...

En 1975, Lidec publiait ses premiers cahiers-manuels en Histoire 512. La formule plût largement, dans un programme très dépourvu d'outils pédagogiques (près 17 000 copies vendues à date...).

Puis vinrent la multiplication des matières à enseigner et les tâches à cinq, six et maintenant sept groupes. Tous ces facteurs augmentèrent la demande. Il est intéressant à cet égard de constater que les cahiers d'exercices connurent une grande expansion, ces dernières années, avec la détérioration des conditions de travail des enseignants. Le cahier est d'ailleurs devenu la "béquille" privilégiée des professeurs sans formation historique et qui écopent de groupes d'histoire en "complément de tâche".

Je connais d'excellents collègues qui dès cette époque troquèrent leur approche personnelle, leurs "notes de cours", et finalement leur enseignement contre un cahier d'exercices. J'ai même vu les cours d'un confrère, pourtant antérieurement très professionnel, se "rattatiner" en une dictée-quotidienne-des-réponses-du-cahier que copiaient docilement les élèves; ajoutez un film de temps en temps, un examen hebdomadaire de connaissance des réponses du cahier, et vous avez tout ce qu'il faut pour expliquer la fatigue et la démotivation de ses groupes.

La réforme pédagogique que soutiennent les nouveaux programmes

Les cahiers d'exercices, un cheval de Troie dans la classe d'histoire?

Par Robert Martineau
Conseiller pédagogique C.A.C.M.

d'histoire oblige présentement à des réflexions importantes sur nos pratiques; la rédaction de programmes aux objectifs plus clairement exprimés, aux orientations plus explicites et la publication de véritables **manuels** (conçus et rédigés avec des préoccupations didactiques) placent les élèves dans de meilleures conditions d'apprentissage. Les **Guide du Maître** offrent aux enseignants de précieuses indications pour le pilotage de leurs étudiants à travers une démarche d'apprentissage conforme aux orientations des programmes utiles à leur enseignement. On pourrait se demander, dans un tel contexte à quoi peuvent donc servir des cahiers d'exercices; les **Devis de Matériel Didactique** nous disent à cet égard:

"Puisque les activités d'apprentissage seront intégrées dans le manuel de l'élève et que le guide de l'enseignant offrira des éléments reproductibles (des cartes et des activités...) aucun cahier d'exercice ne sera considéré comme du matériel de base. Afin de permettre l'élaboration par l'élève d'un cahier qui soit riche de sens, le manuel devra inspirer l'imagination, la réflexion et la créativité de l'élève."⁽¹⁾

Pourtant, avant même que ne soit paru un seul des manuels annoncés, une maison d'édition (Guérin) publiait sont "nouveau cahier d'exercices", accompagné d'un **Guide Méthodologique** pour le nouveau programme.

À l'heure actuelle, il appert que tous les manuels parus et approuvés par le MEQ seront accompagnés de cahiers (rebaptisés cahiers d'activités), s'ils ne le sont déjà: la demande est impérative...

LE CHEVAL DE TROIE

"Ce cahier de travaux pratiques, tel que nous le présentons, ne veut en rien remplacer le professeur, il se veut un outil, un complément, une aide."⁽²⁾

La plupart des cahiers examinés pour cet article expriment de bonnes intentions comme celle qui précède. Il est évident que les auteurs n'ont pas écrit de tels outils pour nuire de quelque façon que ce soit à l'enseignant. Il n'est pas question, non plus, de mettre en doute, à priori, la pertinence, la qualité ou l'utilité des cahiers d'exercices. J'avoue toutefois être entré depuis quelques temps en phase de profonde réflexion sur cet outil, à la faveur de quelques événements survenus au fil de mon travail:

- La difficulté chez plusieurs à concilier les orientations du programme (une démarche active, réflexive, historique et synthétique) avec l'emploi d'un cahier.
- Certaines critiques à l'effet que les cahiers sont trop chargés et qu'il faut leur consacrer trop de temps dans un contexte de compression d'horaires.

- Deux cas où l'emploi d'un cahier a été identifié comme facteur principal d'empêchement de "voir le programme au complet".

Tous les cahiers, dans leur forme traditionnelle à tout le moins, se présentent comme des outils individuels d'apprentissage s'adressant à l'élève, sous réserve que le travail devrait s'effectuer sous la direction du professeur. Ils offrent donc une forme de travail qui forcément demande à être intégrée d'une façon ou d'une autre à l'intérieur du pattern global encore partout dominant de l'enseignement collectif, et le plus souvent magistral. Or il n'existe pas, à proprement parler, de pédagogie du cahier d'exercices. Ces outils ont été rédigés le plus souvent avec la meilleure intention, mais sans référence à quelque devis de production que ce soit.

On n'a, à ma connaissance, jamais fait d'étude systématique sur l'efficacité et l'utilité pédagogique de l'emploi d'un tel outil. Il y aurait là sans doute matière à rédiger quelques thèses importantes en sciences de l'éducation. Une revue de littérature sur le sujet m'a laissé sur ma faim, et les pages du bulletin de la SPHQ ont, semble-t-il, davantage été utilisées pour annoncer ceux-ci que pour en faire la critique ou aborder la question de leur pertinence.

Or cet "outil d'apprentissage individuel" est un cheval de Troie au sein de la classe. Puisque, comme nous l'avons dit précédemment, son contenu ne peut réalistement être utilisé

au "besoin" le cahier entier s'impose de facto, et avec lui, sa constante présence "payée", son épaisseur, sa structure, sa construction, ses grandeurs mais aussi ses faiblesses. Ici aussi, **le médium c'est le message**. Il commande un lieu, des moments d'utilisation et de correction, une façon d'aborder la matière, une documentation particulière de référence (tel manuel, tels volumes...). Il oblige donc l'enseignant à planifier ses cours plus ou moins en fonction du cahier, sinon lui soumettre son enseignement.

À l'époque où le manuel consistait essentiellement en un "text-book" racontant l'histoire, la présence d'un recueil d'exercices ou d'activités, quelle qu'en soit la forme, pouvait s'expliquer. Nous avons vu précédemment divers facteurs "historiques" qui ont pu attirer la tolérance, puis la complaisance et enfin la connivence des enseignants pour laisser le cahier pénétrer leur champ didactique. Le cahier a toutefois progressivement occupé un espace pédagogique sans jamais le justifier, il m'apparaît important qu'à ce moment précis d'une réforme majeure dans l'enseignement de l'histoire il le fasse.

DES CAHIERS POURQUOI, POUR QUI, POUR QUAND...?

Des milliers de consommateurs ne peuvent se tromper! La publicité a sans doute raison. Le cahier d'exercices est peut-être un outil d'avenir. Il est donc fondamental de savoir pourquoi et comment, particulièrement

dans le contexte des nouveaux programmes.

Peut-on définir une pédagogie du cahier d'exercices? Il s'est passé depuis plusieurs années un phénomène étrange: un organe a créé sa fonction. Existe-t-il un véritable besoin pour les cahiers d'exercices? Si on ne peut plus s'en passer, il faut expliquer pourquoi ils sont indispensables, pour le plus grand bénéfice de ceux qui ne les utilisent pas et pour celui des futurs enseignants (on entend rarement parler de cahier d'exercices dans les cours de didactique de l'histoire ou des sciences humaines à l'université).

Le cahier n'est pas un outil d'enseignement par définition, et il ne garantit pas l'atteinte des objectifs d'apprentissage prescrits. S'il doit rester dans nos habitudes, il vaut certes la peine de faire en sorte qu'il soit de la meilleure qualité possible et réponde véritablement à des besoins pédagogiques.

Malgré la malheureuse absence de devis de production pour les cahiers d'activités, il faut noter un effort chez les producteurs des cahiers actuels pour tenter de rejoindre un tant soit peu les prescriptions des **Devis de Matériel Didactique**. On y décèle une recherche de qualité. Les problèmes soulevés par leur utilisation ne sont pas pour autant réglés.

Faut-il les sortir de la classe, en faire un outil de travail à la maison...? Est-il possible d'intégrer vraiment le cahier dans le cadre d'une démarche de

recherche historique? Favorise-t-il une démarche de réflexion qui ne peut manquer d'être à la fois collective et individuelle? Peut-on le structurer de façon synthétique afin d'amener l'élève vers une compréhension du présent à travers le passé? Et finalement, l'enseignant peut-il demeurer maître du cahier, dans le cadre de son enseignement?

VERS UN DÉBAT...

La SPHQ doit ouvertement et publiquement débattre cette question, bien que, et parce que plusieurs de ses membres sont des auteurs de cahiers, et que les commanditaires de son Bulletin de liaison sont dans plus d'un cas des maisons productrices de tels outils.

Si ses membres jugent que les cahiers d'exercices sont d'une quelconque utilité, la SPHQ doit faire préciser, dans le meilleur intérêt des élèves, des enseignants, des auteurs et même des maisons d'édition les grandes lignes d'un éventuel devis de production et d'utilisation des cahiers d'exercices.

Il serait intéressant à cet égard, dans le cadre du prochain congrès d'amorcer autour de cette question, un débat réunissant auteurs, utilisateurs (professeurs, élèves), maisons d'édition et didacticiens.

Les cahiers d'exercices dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire... Pour ou contre? et pourquoi???

LISTE DES PRINCIPAUX CAHIERS PARUS EN HISTOIRE - 4^e SECONDAIRE

1. CAHIER D'HISTOIRE (CANADA-QUÉBEC, SYNTHÈSE HISTORIQUE)
BOUSQUET/DUSSAULT-DUMAS/VAUGEOIS, (ERPI, 1971).
2. LE CANADA ET SON HISTOIRE (CAHIER DE RECHERCHE ET DE TRAVAUX PRATIQUES)
FERNANDE GUAY, (BRAULT ET BOUTHILLIER, 1976).
3. HISTOIRE (412) DE LA NOUVELLE-FRANCE DU CANADA, ET DU QUÉBEC
FRANCOEUR, JEANNOTTE, SAVOIE, (GUÉRIN, 1976).
4. L'AVENTURE FRANÇAISE EN AMÉRIQUE: 1300 QUESTIONS...
CAHIER D'EXERCICES
GÉRARD CACHAT, (LIDEC, 1978).
5. CAHIER D'HISTOIRE (CANADA-QUÉBEC, SYNTHÈSE HISTORIQUE)
BOUSQUET/LAGASSÉ/NICHOLS-JOLICOEUR, (ERPI, 1978).
6. HISTOIRE NATIONALE
UNE ÉQUIPE DE PROFESSEURS, (GUÉRIN, 1980).
7. MON NOUVEAU PROGRAMME D'ÉTUDES EN HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA
FRANCOEUR/JEANNOTTE/SAVOIE, (GUÉRIN, 1984).
NOTE: ACCOMPAGNÉ D'UN GUIDE MÉTHODOLOGIQUE...
8. À LA RECHERCHE DE MES RACINES (CAHIER D'ACTIVITÉS)
GÉRARD CACHAT, (LICEC, 1985).
9. LE QUÉBEC: HÉRITAGES ET PROJETS... CAHIER D'EXERCICES
LOUISE BÉLAIR/ANDRÉ BENOIT, (HRW, 1985).
10. LES GRANDS FAITS DE NOTRE HISTOIRE: ÉVOLUTION CONSTITUTIONNELLE ET TERRITORIALE (CAHIER D'EXERCICES)
FRANCOEUR/SAVOIE, (GUÉRIN, 1978).
11. LES GRANDS FAITS DE NOTRE HISTOIRE: ÉVOLUTION POLITIQUE DU CANADA ET DU QUÉBEC
FRANCOEUR/SAVOIE, (GUÉRIN, 1978).
12. LES CANADIENS ET LEUR HISTOIRE: IMMIGRATION ET ÉTABLISSEMENT (CAHIER D'EXERCICES)
UNE ÉQUIPE D'ENSEIGNANTS, (GUÉRIN, 1978).
13. LES CANADIENS ET LEUR HISTOIRE: CRISE ET CHANGEMENT (CAHIER D'EXERCICES)
UNE ÉQUIPE D'ENSEIGNANTS, (GUÉRIN, 1978).
14. LES GRANDS FAITS DE NOTRE HISTOIRE: ÉVOLUTION ÉCONOMIQUE DU CANADA ET DU QUÉBEC (CAHIER D'EXERCICES)
(GUÉRIN, 1978).
15. HISTOIRE DU CANADA: CARTES HISTORIQUES (EXERCICES)
ANDRÉ DUFORT, (GUÉRIN, non daté).

LISTE DES PRINCIPAUX CAHIERS PARUS EN HISTOIRE
2^e SECONDAIRE

1. HISTOIRE GÉNÉRALE: CAHIER D'EXERCICES
- Tome 1
- Tome 2
- Tome 3
P. SAVARD, (C.E.C., 1967).
2. INITIATION À L'HISTOIRE (210)
FRANCOEUR/SAVOIE, (GUÉRIN, 1978).
3. MON NOUVEAU PROGRAMME D'ÉTUDES EN HISTOIRE GÉNÉRALE
FRANCOEUR/JEANNOTTE/SAVOIE, (GUÉRIN, 1984).
4. L'ENJEU DE L'HISTOIRE
BERTHIAUME/OUellet, (C.E.C., 1985).

LISTE DES PRINCIPAUX CAHIERS PARUS EN HISTOIRE
5^e SECONDAIRE

1. CAHIER D'EXERCICES EN HISTOIRE MODERNE ET CONTEMPORAINE
CACHAT/VILLEMURE, (FIDES, 1970).
2. LES GRANDS COURANTS DE LA PENSÉE CONTEMPORAINE (CAHIER & MANUEL)
CACHAT/KENNAN, (LIDEC, 1975).
3. NOTRE MONDE ACTUEL (CAHIER & MANUEL)
CACHAT/KENNAN, (LIDEC, 1975).
4. HISTOIRE CONTEMPORAINE: LE MONDE CONTEMPORAIN (CAHIER D'HISTOIRE)
LAGASSÉ, (BRAULT & BOUTHILLIER, 1977).
5. HISTOIRE CONTEMPORAINE (CAHIER D'EXERCICES)
FRANCOEUR, CHARTRAND, SAVOIE, (GUÉRIN, 1976).

NOTES:

1. JOHNSON, MICHELINE, L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, LA PRESSE, 21-1-77, PAGE A-7.
2. MEQ-DGDP, LE MATÉRIEL DIDACTIQUE DE BASE NÉCESSAIRE À L'ENSEIGNEMENT DU PROGRAMME D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA, 4^e SECONDAIRE: DEVIS, (# 16-4311-17), OCTOBRE 1982.
3. FRANCOEUR, JEANNOTTE, SAVOIE, HISTOIRE (412) DE LA NOUVELLE-FRANCE, DU CANADA ET DU QUÉBEC (CAHIER D'EXERCICES), GUÉRIN 1976.



L'histoire et toi

LORRAINE LÉTOURNEAU
Co-auteur de «La Terre et toi»

HISTOIRE GÉNÉRALE Secondaire II

- Un ouvrage couvrant tous les objectifs du nouveau programme d'histoire générale, secondaire II.
- Un ouvrage dont le langage tient compte du niveau de lecture et de compréhension des élèves.
- Un ouvrage qui relie l'apprentissage de la démarche historique au vécu des élèves.

- Plus de 700 illustrations couleurs, dont 50 cartes historiques.
- Plus de 150 photographies qui complètent le texte informatif.

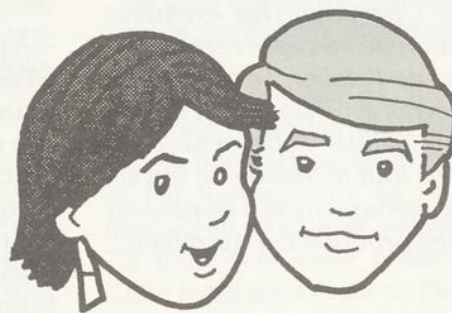
Chaque module (7) comportera:

- Une page déclencheur
- Un plan du module
- Une présentation du module
- Un ensemble rédactionnel structuré comprenant les notions historiques appropriées, basées sur:

a) des récits	e) des illustrations
b) des personnages	f) des dessins humoristiques et des bandes dessinées
c) des concepts	
d) des cartes historiques	g) des lignes du temps.
- De nombreuses activités d'apprentissage, des activités de synthèse et des activités d'évaluation formative
- Des pages d'enrichissement
- Un questionnaire
- Une bibliographie
- Un glossaire
- Un index historique

L'HISTOIRE ET TOI

- Manuel de l'élève, 19,5 x 26,5 cm, couleur, couverture rigide, 384 pages.
- Guide du maître, 19,5 x 26,5 cm, 120 pages, reliure souple.
- Cahier d'activités, 19,5 x 26,5 cm, broché à cheval, couverture souple, 144 pages.
- Cahier d'activités (corrigé), 19,5 x 26,5 cm, broché à cheval, couverture souple, 144 pages.



Approuvé par le
Ministère de l'Éducation
du Québec

Beauchemin

381, rue Saint-Jacques
Montréal (Québec) H2Y 3S2
(514) 842-1427

Par: Gilles Berger, Jacques Robitaille
Claude Larochelle
Conseillers pédagogiques

Vers une approche de définition du domaine en histoire générale

AVANT-PROPOS

Le présent texte se veut une amorce de réflexions dans la problématique de l'évaluation en histoire générale. Il servira de point de départ de l'atelier proposé par Gilles Berger (conseiller pédagogique à Jérôme-Le Royer), Rita Eva (BIM), Claude Larochelle, (C.S. Chomedey-Laval) et Jacques Robitaille (C.S.R. de Chambly). Des exemples d'application de ce cadre seront proposés lors de l'atelier. Le produit de l'atelier devrait avoir pour effet de corriger et de valider l'approche pour permettre à tout le monde de travailler dans le même sens afin de pouvoir diffuser les productions du milieu.

INTRODUCTION

La définition du domaine d'évaluation d'un programme est un processus visant à regrouper et à recouper les diverses composantes de ce programme afin de dégager les apprentissages devant faire objet d'évaluation.

La présente démarche s'inscrit dans la recherche d'un cadre pouvant servir à définir le champ d'évaluation sommative des blocs d'apprentissage* constituant le programme d'histoire générale. Le même cadre théorique pourrait servir dans l'hypothèse d'une évaluation synthèse de fin de programme.

L'évaluation des apprentissages visés par un programme doit tenir compte de toutes les composantes de

ce programme, à savoir son orientation, ses buts, ses principes directeurs et ses objectifs. Le recoupement de ces diverses composantes doit refléter les dimensions de formation de ce programme.

DIMENSIONS DE FORMATION EN HISTOIRE GÉNÉRALE

À partir des considérations relatives à l'élève, à la société et à l'histoire, le nouveau programme d'histoire générale retient trois dimensions de formation: le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Ces trois dimensions sont explicitement traduites dans les principes directeurs et les objectifs de formation du programme. Les objectifs généraux, terminaux et intermédiaires ne couvrent cependant pas toutes ces dimensions.

Ce document s'intéresse à l'objet d'évaluation sommative du programme d'histoire générale. Il s'attardera donc essentiellement aux domaines du savoir et du savoir-faire. Le savoir-être, considéré comme objet d'évaluation formative, pourrait éventuellement faire l'objet d'une autre définition du domaine.

LE SAVOIR ET LE SAVOIR-FAIRE, QU'EST-CE À DIRE?

Les domaines du savoir et du savoir-faire peuvent se définir à partir du domaine cognitif de la taxonomie de Bloom, sans toutefois se limiter à celle-ci.

Le savoir s'identifie à la catégorie "acquisition de connaissances" et se traduit par des verbes tels nommer, reconnaître, identifier... sur des objets directs relativement simples.

Le savoir-faire se divise en deux sous-domaines: d'une part le savoir-faire intellectuel, ou domaine cognitif, se traduit par différentes capacités de traitement de connaissances. Il recouvre les catégories de compréhension, d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation, de la taxonomie de Bloom, selon le niveau d'abstraction et de complexité des verbes utilisés et de leurs objets directs: d'autre part, il y a le savoir-faire dit "méthodologique", composé des différentes habiletés relatives à la démarche historique. La pratique de ce dernier type d'habiletés implique une capacité intellectuelle dépassant la seule acquisition de connaissances. Ces deux sous-domaines sont interreliés.

Les principes directeurs du programme doivent donc être analysés sous l'angle de ces deux types de savoir.

LES PRINCIPES DIRECTEURS, LES TYPES DE SAVOIRS ET L'ÉVALUATION

1er principe: Le programme est centré sur des sociétés du passé dont l'étude est susceptible d'éclairer le présent.

Le choix des sociétés a été fait par les auteurs du programme en

*Bloc d'apprentissage: on entend par ce vocable un ensemble d'objectifs formant un tout en soi. Ce peut être soit un objectif terminal, soit un module ou tout autre regroupement d'habiletés et de contenu traduisant une partie de programme.

fonction d'un héritage qui doit être encore perceptible dans notre société. On pourrait donc s'attendre, comme produit d'apprentissage, à ce que l'élève puisse reconnaître ces éléments d'héritage perceptibles dans notre monde actuel.

La portée de ce principe est donc du domaine cognitif: RECONNAÎTRE, du niveau acquisition de connaissances. Exemple: reconnaître la démocratie comme héritage de la Grèce Antique.

2e principe: Le programme présente les sociétés choisies dans la perspective d'une histoire globale, en tenant compte des aptitudes des élèves.

Cette notion d'histoire globale met en évidence diverses facettes des sociétés à l'étude:

- 1) les conditions matérielles - besoins (matériels et spirituels)
 - inventions
 - constructions
 - aménagements
- 2) les structures sociales (rapports socio-économiques)
- 3) quelques aspects politiques reliés au pouvoir

Ces facettes impliquent divers concepts et sous-concepts qu'on pourrait regrouper sous les catégories ou vocables suivants: culturel, social, économique, politique.

On doit donc s'attendre, comme produit d'apprentissage, à ce que l'élève puisse associer une réalité

historique à une catégorie conceptuelle ou à un de ses sous-concepts. (Ex. politique: pouvoir - scrutin...).

La portée de ce principe est du domaine cognitif: ASSOCIER, du niveau compréhension. Exemple: associer pharaon à pouvoir absolu, bourg à urbanisme...

3e principe: Le programme découpe le passé en larges tranches synchroniques selon un ordre chronologique.

Pour chaque société à étudier, on a choisi un espace-temps qui vise à faire saisir des interrelations ou des rapports (causalité ou autres) entre les phénomènes historiques qui se sont produits à l'intérieur de cet espace-temps. On s'inscrit dans le domaine explicatif.

On doit donc s'attendre, comme produit d'apprentissage, à ce que l'élève puisse relier des réalités historiques entre elles, à l'intérieur d'un même temps et d'un même espace historique et à les situer comme telles. À cause de l'âge des élèves et de la complexité de l'histoire, il est difficile d'envisager de demander de mettre en relation plus de deux réalités à la fois.

La portée de ce principe est double et du domaine cognitif: (1) RELIER, des niveaux compréhension ou application, selon le degré d'abstraction des concepts et des notions à l'étude; (2) SITUER, de niveau acquisition de connaissances.

Exemples:

- (1) relier l'assolement triennal au procès de l'agriculture
- (2) situer le foyer de développement du monde médiéval

NOTE: Par ce principe, s'ajoute une cinquième catégorie à celle du principe précédent: espace-temps

4e principe: Le programme permet l'étude de thèmes diachroniques.

La lecture verticale de l'histoire peut se faire à l'intérieur d'un module s'il couvre une période assez longue. Elle se fait tout au long de l'année, de module en module et les unités 1.1 et 7.2 traduisent cette préoccupation. Cette lecture verticale de l'histoire se limite à un secteur d'activité à la fois, à partir d'éléments relativement comparables. On peut se référer ici aux catégories conceptuelles déduites aux 2e et 3e principes directeurs.

On doit donc s'attendre, comme produit d'apprentissage, à ce que l'élève puisse placer des éléments sur une ligne de temps, mesurer des durées, déduire des phénomènes de changement, de permanence, de relations causales...

La portée de ce principe est du domaine méthodologique: SITUER, (1) de niveau acquisition de connaissances et du domaine cognitif: DÉDUIRE, (2) de niveau compréhension.

Exemples:

- (1) placer en ordre chronologique sur une ligne de temps...
- (2) trouver la période des changements les plus rapides.

Vers une approche de définition du domaine en histoire générale

Par Gilles Berger, Jacques Laballe,
Claude Laroche,
Conseillers pédagogiques

5e principe: Le programme permet de faire appel aux ressources de l'histoire locale.

Ce principe s'inscrit plus dans un contexte didactique que dans une prescription d'apprentissage et d'évaluation comme objet spécifique. L'ouverture à l'histoire locale permet de concrétiser les concepts dans le milieu et le vécu et ouvre un champ réel à la pratique de la méthode historique.

En évaluation, il appartient à chaque enseignant ou groupe d'enseignants de définir la place de l'histoire locale comme dimension d'évaluation selon sa pratique, en terme de savoir et de savoir-faire. Ce sont les mêmes habiletés, mais qui pourraient, à la limite, être développées dans un champ de contenu complémentaire et alternatif.

6e principe: Le programme favorise l'apprentissage de concepts et d'habiletés dans le cadre de la démarche historique.

Le terme cadre indique que la démarche historique devrait être utilisée comme contexte d'apprentissage. L'application des habiletés relatives à la mesure du temps historique et à l'utilisation des documents fait partie de la démarche d'enseignement et d'apprentissage.

Les habiletés relatives à la mesure du temps sont déjà indiquées dans les principes 3 et 4 et réfèrent au verbe SITUER. Les habiletés relatives au traitement des documents s'ajoutent par ce dernier principe. La maîtrise de ce

type d'habiletés est déjà implicite à l'intérieur de tâches d'apprentissage, mais peut aussi être observée et mesurée de façon formelle.

La portée de ce principe relève du domaine méthodologique: APPLIQUER, du niveau application. Le verbe appliquer peut être traduit par plusieurs vocables, selon qu'il s'agit du temps, de l'espace ou des éléments de la méthode.

Exemple: classer des documents en fonction de concepts précis.

NOTE: Seulement les trois premiers niveaux de la taxonomie de BLOOM ont été retenus pour fin d'évaluation sommative. Cela n'exclut pas que des activités en cours d'apprentissage doivent faire appel à des niveaux supérieurs tels, par exemple, la synthèse (oeuvre personnelle) et l'évaluation (jugement).

LE TABLEAU SYNTHÈSE

La définition du domaine d'évaluation se représente le plus souvent par un tableau à double entrée, composé d'un axe de contenu et d'un axe d'habiletés. La compréhension du programme d'histoire générale oblige à concevoir un tableau à trois entrées: habiletés, contenu et catégories conceptuelles.

Pour le construire, on utilisera l'axe vertical des six habiletés issues de l'analyse des principes-directeurs. L'axe horizontal servira à définir les

composantes du contenu, dont le nombre de cases peut varier selon les blocs d'apprentissage. La troisième entrée est constituée par la légende des catégories conceptuelles, apparaissant au bas du tableau. On utilisera les chiffres pour spécifier le type de relations ou d'associations escomptées, quand ce sera nécessaire. Dans beaucoup de cas cependant, ces catégories pourraient servir à définir les éléments de l'axe des contenus. Ex.: Aspects sociaux du fief et du bourg médiéval.

LES DIMENSIONS

Les axes du tableau synthèse serviront à définir chaque dimension du domaine d'évaluation (case vide). Une dimension consiste à établir la jonction entre deux ou trois entrées du cadre de la définition du domaine. Selon le bloc d'apprentissage, toutes les cases n'ont pas à être remplies. Le même cadre peut servir pour la définition du domaine d'une évaluation synthèse de fin de programme. Dans le cas d'un bloc d'apprentissage, l'axe du contenu sera défini à partir de la décomposition du bloc d'apprentissage. Les objectifs intermédiaires constituent un guide à cet effet. Dans le cas d'une évaluation synthèse, l'axe du contenu sera défini à partir des éléments du programme qu'on aura décidé de retenir pour fin d'évaluation. Ex.: Les grandes explorations. À ce niveau, les catégories conceptuelles seront très utiles pour spécifier davantage les aspects qu'on veut faire ressortir.

Enfin pour chaque dimension, on indiquera les outils (voir légende au bas du tableau), si on y fait appel et la valeur (%) de cette dimension dans l'ensemble du domaine.

TABLEAU SYNTHÈSE — HISTOIRE GÉNÉRALE

OBJET D'ÉVALUATION: _____

CONTENU	TOTAL %	O U T I L S		P O U R C .		O U T I L S		P O U R C .		O U T I L S		P O U R C .	
HABILETÉS													
RECONNAÎTRE													
ASSOCIER													
RELIER													
SITUER													
DÉDUIRE													
APPLIQUER													
TOTAL													

CATÉGORIES CONCEPTUELLES:

1) Espace-temps; 2) Culturel; 3) Social; 4) Économique; 5) Politique

OUTILS: A) Tableaux; B) Cartes; C) Photos; D) Schémas, croquis; E) Textes

Par: Gilles Berger
Conseiller pédagogique
C.S. Jérôme-Le Royer

Un bulletin descriptif, ça décrit quoi?

Le bulletin scolaire, pour les gens de notre génération, a toujours revêtu un caractère formel de sanction de la qualité relative d'un élève par rapport aux autres, en général et dans chaque matière en particulier. Il faisait mériter récompenses et félicitations, punitions et remontrances. Il partageait les élèves en excellents, bons, moyens, mauvais, intelligents, pas intelligents, travailleurs, paresseux... Les bulletins ont changé dans la forme et la fréquence au cours des années 70, mais leur aspect normatif et sélectif constitue encore leur caractéristique dominante.

Le nouveau régime pédagogique, les nouveaux programmes par objectifs, une nouvelle vision de l'évaluation et la recherche d'une pédagogie davantage centrée sur l'élève remettent en question le bulletin traditionnel. On se contentera ici de rappeler quelques éléments qui impliquent la recherche d'une nouvelle forme de bulletin et d'illustrer un type de bulletin descriptif au secondaire.

FONDEMENTS THÉORIQUES

Premièrement: avec le nouveau régime pédagogique, le cumul de 130 crédits sur les cinq années du secondaire remplace l'ancienne certification à partir de 18 unités de quatrième et de cinquième secondaires. L'attribution des unités se fait à partir du seul fait qu'un élève obtient 60% et plus dans une matière. Cependant, cette politique s'inscrit dans une certaine forme de progrès continu, où on recherche le cheminement harmo-

nieux de l'élève, d'un cours à l'autre, dans toutes les disciplines. Il est donc nécessaire de savoir sur quels objectifs ou blocs d'apprentissage sont les forces et les faiblesses de l'élève, afin de pouvoir harmoniser, au fur et à mesure, son passage d'un programme à l'autre. Dans un sens il ne peut être que descriptif, c'est-à-dire qu'il doit décrire, dans un langage clair, précis et accessible à tous, les éléments d'apprentissage réussis, en voie d'être réussis ou non réussis par l'apprenant.

Deuxièmement, les objectifs des nouveaux programmes sont prescriptifs et la sanction des programmes doit être critériée. L'interprétation de la note de passage à 60% est confuse. Le 60% porte-t-il sur chaque objectif terminal ou sur l'ensemble de la matière. Même si c'est cette dernière option qui semble être privilégiée, pour le moment, la logique ne demande-t-elle pas que chaque objectif soit réussi de façon minimale. Dans certains programmes, la maîtrise d'un objectif est préalable à l'autre. Est-ce que l'élève a terminé pour autant son programme quand il en a maîtrisé 60%. Dans d'autres programmes où les objectifs sont indépendants l'un de l'autre. La logique ne demande-t-elle pas, là aussi, que tous les objectifs soient réussis de façon minimale puisqu'ils ont un caractère prescriptif. Au même titre que toute évaluation des résultats d'apprentissage doit être critériée, le jugement de sanction doit aussi reposer sur des critères. Les critères minima dont on peut se servir sont les résultats sur les indicateurs d'apprentissage dans un pro-

gramme donné. Comme le bulletin scolaire constitue la principale source de données à partir desquelles se fait le jugement de sanction, il doit contenir ces données, donc être descriptif.

Troisièmement, la pédagogie et l'évaluation doivent être au service de l'élève. L'évaluation doit être intégrée à la démarche d'apprentissage. On sait que les activités d'évaluation formative (petits tests, exercices, devoirs...) ne doivent plus servir à composer une note pour un bulletin d'étape, mais à renseigner, d'une part l'élève sur sa démarche d'apprentissage, et l'enseignant, d'autre part, sur le besoin de corriger sa démarche d'enseignement. L'évaluation sommative "ponctuelle" sur les objectifs terminaux ou les blocs d'apprentissage doit aussi s'intégrer dans une démarche de gestion pédagogique élargie, à savoir favoriser un processus interactif sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Cette interaction peut s'illustrer de la façon suivante.

- a) Pour favoriser l'apprentissage de l'élève, l'enseignant doit faire connaître à celui-ci
 - l'objet de son apprentissage,
 - l'objet sur lequel il sera évalué,
 - le moment où il sera évalué.
 - la valeur d'un objet et d'une activité d'évaluation.
- b) Dans la poursuite de la maîtrise de son programme,
 - l'élève a le droit d'être évalué quand son apprentissage est terminé et le plus près possible de la fin de cet apprentissage;

- il a le droit à l'erreur, donc à la reprise sur un objectif ou un bloc d'apprentissage donné;
- il a le droit de progresser à son rythme, selon ses capacités, à l'intérieur d'un programme.

Comme on le verra plus loin, ces "principes" sont respectés dans la conception d'un bulletin descriptif.

COMPOSANTES

Le bulletin descriptif repose sur la spécification d'un champ d'évaluation issu d'une planification annuelle de l'enseignement et de l'évaluation. À chaque bulletin, la notation de l'élève se fait à partir de chaque élément du champ d'évaluation. Elle se fait soit par mention alphabétique pour l'évaluation formative, soit par une note

chiffrée pour l'évaluation sommative. La pondération du bulletin repose sur les objectifs enseignés, en lieu et place de la pondération traditionnelle des étapes. Le droit de reprise est consacré pour un résultat en-deçà de 60% sur un bloc d'apprentissage (élément du champ d'évaluation).

Plusieurs modèles de bulletin descriptif ont été expérimentés, surtout au primaire. Au secondaire, la Commission Scolaire Jérôme-Le Royer en est à sa deuxième année d'implantation. C'est ce modèle qui est présenté ci-après.

La planification annuelle et le champ d'évaluation

La planification annuelle de l'enseignement et de l'évaluation d'un programme consiste à analyser ce pro-

gramme sous plusieurs angles pour le découper en blocs d'apprentissage énoncés sous forme d'objectifs, et à les pondérer. Les blocs d'apprentissage incluant les savoirs et les savoir-faire, et occasionnellement certains éléments de savoir-être seront retenus comme objet d'évaluation sommative. La spécification des blocs d'apprentissage et leur pondération est le produit d'une concertation entre les enseignants d'une même matière et les services éducatifs de la Commission scolaire. Il appartient ensuite à chaque enseignant de déterminer les moments et la durée d'enseignement de chaque bloc.

Le tableau suivant contient les éléments de la planification annuelle d'un enseignant d'histoire générale.

BLOCS D'APPRENTISSAGE	MOIS DE L'ANNÉE											POND. (%)	
	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J		SP	ES
1. Reconnaître, relier et distinguer les caractéristiques de l'évolution de l'être humain durant la préhistoire.	X											5	
2. Reconnaître, relier et distinguer les caractéristiques des premières civilisations. Ex.: l'Égypte		X	X									10	
3. Reconnaître, relier et distinguer les aspects de la vie politique et socio-culturelle à Athènes au 5e s. av. J.C.			X	X								10	
4. Reconnaître, relier et distinguer les facteurs de l'apparition et de la décadence de la Rome Impériale.				X	X							10	
5. Reconnaître, relier et distinguer les aspects de la vie dans un fief et un bourg médiéval.					X	X						10	
6. Reconnaître, relier et distinguer les caractéristiques de la Renaissance et de l'expansion coloniale en Amérique.						X	X					10	
7. Reconnaître, relier et distinguer les premières manifestations de la révolution industrielle et de la naissance de la grande industrie.							X	X				10	
8. Reconnaître, relier et distinguer les changements technologiques et socio-économiques du 20e s. en Occident.									X	X		10	
9. Reconnaître et distinguer les aspects de civilisation propres à chaque période historique.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10	
10. Déduire des faits de continuité et de changement au cours de l'histoire occidentale.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	5	
11. Appliquer les éléments de la méthode historique: traitement des documents et mesure du temps historique.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10	
12. Développer une attitude positive envers l'étude des peuples.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	

Un bulletin descriptif, ça décrit quoi?

Par Gilles Roy
Conseiller pédagogique
C.A. Joliette (Québec)

REMARQUES

1) Les blocs d'apprentissage

Le regroupement du contenu des huit premiers blocs d'apprentissage se distingue quelque peu du regroupement proposé dans le programme, mais en respecte le contenu. Les trois verbes utilisés ont été choisis pour spécifier les habiletés intellectuelles de base que l'élève devra manifester à l'intérieur de chaque bloc. Cette vision pourra changer au fur et à mesure de la pratique et de la compréhension du programme.

2) Les moments d'enseignement et d'évaluation

Les blocs 9 à 12 sont objet d'enseignement toute l'année et l'enseignant indique en plaçant un X sous chacun des mois de l'année scolaire.

Pour les blocs 1 à 8, l'enseignant a décidé un déroulement en ordre chronologique. En les faisant chevaucher presque tous sur deux mois, il se garde une latitude suffisante en cas d'impondérables.

Le dernier X pour un bloc indique le moment ou l'évaluation sommative

ponctuelle sera faite. C'est après cette date que l'enfant aura une note sur son bulletin pour le bloc d'apprentissage concerné.

3) La pondération

La pondération est la valeur relative de chaque bloc d'apprentissage par rapport à l'ensemble du programme. Elle ne s'identifie pas nécessairement à la durée d'enseignement de chaque bloc. Cette valeur peut être attribuée en partie pour le bulletin (sommatif ponctuel: SP) et en partie pour une évaluation synthèse de fin de programme (ES).

Dans le présent cas, toute la pondération est distribuée dans la colonne SP. Il n'y aura donc pas d'examen synthèse à la fin de l'année. On remarque cependant que le poids du dernier bulletin sera probablement de 45%, à cause des blocs d'apprentissage 9-10-11, qui s'étendent sur toute l'année et qui s'ajouteront aux blocs 7 et 8 pour fin d'évaluation sommative. Cependant les blocs 9-10-11 constituent en soi un objet d'évaluation synthèse. Si les enseignants avaient voulu revenir sur le contenu de chacun des modules en tant que tel, ils

auraient pu séparer leur pondération en "SP" et "ES". Une pondération de 10 sur un bloc d'apprentissage pourrait, par exemple, devenir 8 pour le bulletin et 2 pour l'examen synthèse (ES). Ainsi, les bulletins pourraient valoir 60% et l'examen synthèse 40% dans le jugement de sanction qu'on porte sur la maîtrise du programme par l'élève, à la fin de l'année.

Le traitement des résultats

En début d'année scolaire, les parents auront reçu la planification annuelle de l'enseignant, telle qu'illustrée dans la grille précédente et pourront suivre le cheminement de l'élève sur le bulletin.

L'exemple suivant illustre le système. Physiquement, la première page du bulletin contient toutes les données administratives en rapport avec l'élève et son école. Les matières au programme de l'élève se succèdent. Tous les blocs d'apprentissage évalués à une date donnée apparaissent sur le bulletin et à la fin de l'année, il pourra couvrir une dizaine de pages. Nous proposons ici la lecture du dossier d'un élève en histoire générale, au bulletin de janvier.

CODE-MATIÈRE: 085214 HISTOIRE GÉNÉRALE
ENSEIGNANT: _____

1. Reconnaître, relier et distinguer les caractéristiques de l'évolution de l'être humain durant la préhistoire.
2. Reconnaître, relier et distinguer les caractéristiques des premières civilisations: l'Égypte.
3. Reconnaître, relier et distinguer les facteurs de l'apparition et de la décadence de la Rome Impériale.
9. Reconnaître et distinguer les aspects de civilisation propres à chaque période historique.
11. Appliquer les éléments de la méthode historique.

COMMENTAIRES:
COMPRÉHENSION MOYENNE

COTE	GROUPE: 04 (32 élèves)			N
	NOTE	P.	R.p.	
	54	5		28/32
	72	10	7,2	25/32
	C	10		20/24
C		10		0/32
B		5		0/32
CUMULATIF: ÉCHECS			2.7/5	
CUMULATIF: RÉUSSITES			7.2/10	
CUMULATIF: RÉEL			9.9/15 = 66%	
ABSENCES DE L'ÉTAPE:			2/28	
TOTAL DES ABSENCES:			8/54	

REMARQUES:**LES NOTES:**

Une note apparaît pour une évaluation à la fin d'un bloc d'apprentissage. Si la note est de 60% et plus (bloc 2), elle est immédiatement convertie en résultat pondéré (RP), qui s'obtient en multipliant la note pour un bloc par la pondération (SP) de ce bloc. L'élève obtient ainsi un nombre X de points (RP).

LES COTES:

Une cote est un résultat d'évaluation en cours d'apprentissage. Elle traduit la façon dont se déroule l'apprentissage sur un bloc donné: de façon excellente (A), très bien (B), bien (C), difficilement (D), avec grandes difficultés (E). Voir les blocs 3-9-11.

LE NORMATIF:

Le seul élément normatif est le rapport entre le nombre d'élèves ayant terminé et réussi l'apprentissage sur le nombre d'élèves ayant été évalués sur cet apprentissage.

Voici comment on peut lire les données précédentes sur chaque bloc d'apprentissage.

BLOC 1

L'élève a un échec avec 54%. Son résultat n'est donc pas pondéré. Tout le groupe a été évalué. Cet élève est parmi les 7 qui ont un échec. S'il avait obtenu une note de 60 et plus, il aurait été parmi les 25 qui ont réussi.

BLOC 2

L'élève a réussi avec une note de 72 sur 100, ce qui lui donne un résultat pondéré (RP) de 7.2 sur une possibilité de 10 points (SP). Le normatif (N) indique que 28 élèves sur 32 ont été évalués et ont réussi.

BLOC 3

L'élève a la cote C. Il n'a pas encore terminé ce bloc et son apprentissage se déroule BIEN. Il y a seulement 24 élèves sur 32 qui ont été évalués et 20 ont réussi le bloc d'apprentissage.

BLOC 4

L'élève a les cotes C et B. Son apprentissage se déroule BIEN dans le 9 et TRÈS BIEN dans le 11. Aucun élève de la classe n'a encore été évalué à la fin de ce bloc d'apprentissage.

LE CUMULATIF:

Le cumulatif réel est le nombre de points obtenus par l'élève en date de l'émission du bulletin. Il est donc constitué par le total des points obtenus lors de l'évaluation faite à la fin de chaque bloc d'apprentissage. C'est la somme du cumulatif des réussites et du cumulatif des échecs. Le cumulatif réel est traduit en pourcentage (%) pour identifier la tendance moyenne du degré d'apprentissage de l'élève dans le programme.

À la fin de l'année, tous les blocs d'apprentissage auront normalement été enseignés et évalués et les résultats apparaîtront sur chacun d'eux. Si le cumulatif réel est de 60 et plus, l'élève a automatiquement ses unités. Dans le cas contraire, diverses mesures sont prises selon les normes de promotion et de classement et les structures de récupération. Dans le cas de récupération, le bulletin descriptif sert à tracer le programme d'étude pour l'élève, selon les blocs d'apprentissage échoués.

CORROLAIRE

L'espace accordé pour ce texte a obligé à traiter du bulletin descriptif de façon très économe tant dans ses fondements que dans ses composantes. Plusieurs concepts, tels PLANIFICATION, BLOC D'APPRENTISSAGE, ÉVALUATION FORMATIVE ET SOMMATIVE, INDIVIDUALISATION, etc. auraient mérité un développement plus important. On a dû tenir aussi sous silence tout le procédurier d'animation et de gestion qui est inhérent d'implantation d'un tel bulletin.

Le bulletin descriptif s'inscrit dans un système de communication, de planification pédagogique et de gestion scolaire. On a vu que déjà le

fait d'évaluer par bloc d'apprentissage rendait caduque la pondération traditionnelle des étapes. Cela a le grand avantage de faire correspondre le bulletin à la réalité de ce qui est enseigné. On a vu aussi que l'élève avait droit à la reprise pour les blocs d'apprentissage sur lesquels il avait un échec. Cela implique que des modalités de récupération et de reprise soient mises à la disposition des élèves et qu'on en tienne compte dans l'attribution des tâches aux enseignants. Bien plus, on pourrait facilement entrevoir la possibilité de réaménager les groupes en cours d'année pour donner un support supplémentaire à des élèves qui éprouvent de sérieuses difficultés dans plusieurs matières. L'ordinateur facilite la composition du portrait pédagogique de l'élève à partir de l'analyse de ses résultats. De nombreux outils de gestion ont été développés pour composer la liste d'élèves en échec sur un bloc d'apprentissage, la liste d'élèves en échec possible dans une matière à telle date... etc. À l'aide de ces outils de gestion, des mesures précises peuvent être prises à tout moment de l'année. Même la conception des cours d'été et des normes de promotion et de classement peut et devrait être affectée par ces données. L'instauration d'un bulletin descriptif favorise l'instauration d'une pédagogie plus individualisée pour l'ensemble des élèves. Un tel esprit commande un matériel didactique pertinent, une organisation de classe et d'horaire appropriée et même une nouvelle conception de l'année scolaire dans le sens d'une année-programme. Tout ça, c'est tendre vers demain.

P.S. Ceux et celles qui voudraient approfondir le concept et le fonctionnement du bulletin descriptif pourront le faire à l'occasion du prochain congrès de la SPHQ.

Note:

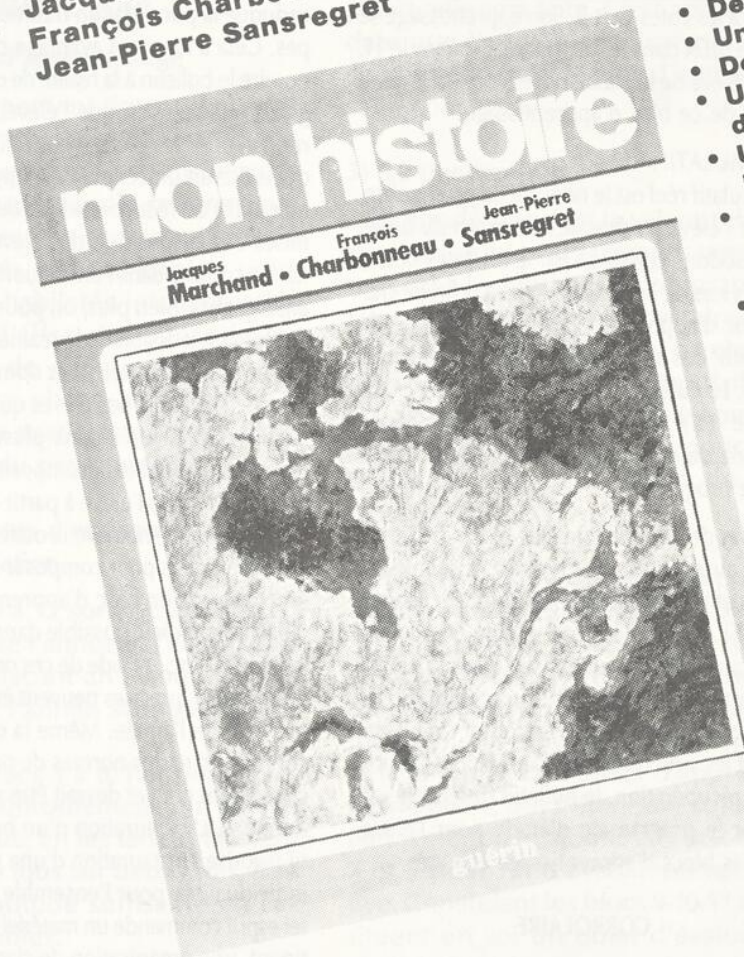
Le bulletin descriptif a été développé par un groupe de travail composé de Gilles Berger, conseiller pédagogique en sciences humaines, Pierre Boivin, conseiller pédagogique en français et maintenant coordonnateur en mesure et évaluation, Francine Collin, conseillère pédagogique en enseignement professionnel. Ce bulletin a été appliqué en classe de 1^{er} secondaire, 1984-1985, et le sera en classe de 2^e secondaire en 1985-1986. Tous les enseignants concernés ont été impliqués dans la démarche au fur et à mesure des étapes franchies.

En conformité avec
le nouveau programme d'Histoire Nationale
du Québec et du Canada.

mon histoire

À paraître
été 1985

de Jacques Marchand
François Charbonneau
Jean-Pierre Sansregret



- Des introductions actualisantes
- Un vocabulaire rendu facile
- Des résumés simples et concis
- Un texte à la portée d'étudiants du secondaire
- Un livre qui répond à tous les objectifs du programme
- Un livre qui peut suivre le professeur presque à la période près
- Un livre qui tient compte de la capacité d'absorption de l'élève et du nombre de périodes
- Un livre qui questionne
- Un livre qui pose des énigmes

Les 7 modules

MODULE 1

L'Empire français d'Amérique

MODULE 2

La société canadienne sous le Régime français

MODULE 3

La Conquête et les débuts du Régime britannique

MODULE 4

Les débuts du parlementarisme

MODULE 5

Le Québec et la Confédération

MODULE 6

Le développement industriel

MODULE 7

Le Québec contemporain (1939 à nos jours)

1 manuel pour l'élève
couverture rigide

Le manuel de l'élève
contiendra: photos/graphiques
cartes/dessins en couleur

1 guide du maître



guérin

l'éditeur des écoles

4501, rue Drolet, Montréal (Québec)
H2T 2G2 Tél. (514) 842-3481

Par: Robert Martineau
Conseiller pédagogique, C.E.C.M.

Sur l'enseignement des concepts...

Au moment d'envoyer sous presse, une découverte... La publication d'un volume intitulé **"Comment enseigner les concepts"** par Rachel Desrosiers-Sabbath.⁽¹⁾



Pour faire suite aux préoccupations de plusieurs d'entre nous⁽²⁾ sur l'importance des concepts en Histoire et de leur enseignement dans l'enseignement et l'apprentissage de cette discipline, nous ne pouvons passer sous silence cet ouvrage qui questionne et avance des éléments de réponse forts intéressants. Ainsi, définissant son modèle théorique, l'auteur nous dit:

"...l'individu est un agent actif, autonome et non conditionné, dans le processus de connaissance. La transformation que l'esprit opère à partir du réel est un "saut d'inférence" suite à des indices observés qui serviront à définir les objets. Le processus d'apprentissage du concept con-

siste donc essentiellement en la capacité, pour le sujet apprenant, d'identifier les caractéristiques essentielles d'un environnement donné, ou les attributs, et de les regrouper en catégories."

(page 21)

Comment s'y prendre...?

"...tout enseignant saura très bien qu'un concept mémorisé n'a qu'un faible impact sur le développement de la pensée et qu'il contribue peu au transfert en vue d'expliquer les événements et comportements avec lesquels l'individu est confronté quotidiennement. Entre la découverte d'un concept par la discrimination de ses attributs et la simple mémorisation de sa définition telle qu'elle apparaît au dictionnaire, il y a toute la distance qui existe entre apprendre à apprendre et accumuler des connaissances."

Ces réflexions de l'auteure rejoignent d'emblée l'orientation des nouveaux programmes d'histoire, logés à l'enseigne du "lent travail de découverte qui caractérise la démarche inductive" (page 22). On y trouve la description d'un modèle d'enseignement des concepts au moyen duquel il est possible d'amener les élèves à développer des habiletés à conceptualiser. On y rapporte en plus quelques applications tentées par des professeurs-étudiants à la Maîtrise en Éducation de l'UQAM où Madame Desrosiers-Sabbath enseigne la didactique.

On y retrouve enfin des témoignages d'enseignants du primaire et du secondaire, notamment ceux de nos collègues Jacques Quintal et Lorraine Richard qui enseignent l'histoire, et dont les paroles serviront de conclusion éloquent à cette invitation à lire:

"Jusqu'à maintenant, nous avons trouvé plus d'avantages que d'inconvénients à l'emploi du modèle. Un des faits intéressants à noter, c'est le dépaysement total des étudiants lorsque nous présentons pour la première fois ce modèle. Nous constatons qu'ils sont très peu habitués à faire des raisonnements, des inférences en particulier, et qu'ils sont encore moins habitués à défendre leurs raisonnements. Ce qui prouve que notre système d'éducation est encore malheureusement basé sur une acquisition mécanique des connaissances. Ce modèle pourrait être une solution intéressante."

(page 59)

⁽¹⁾Rachel Desrosiers-Sabbath, **"Comment enseigner les concepts"**, P.U.Q., 1984, 100 pages.

⁽²⁾Voir l'article de Jacques Robitaille dans le présent numéro et celui d'André Segal dans le bulletin #2 (1985).

Histoire générale: des concepts et des habiletés

Par: Jacques Robitaille
Conseiller pédagogique,
C.S. Chambly

L'article "Vers une approche de définition de domaine en histoire générale" a voulu montrer que la mesure de l'acquisition des concepts et des habiletés intellectuelles et méthodologiques devait être au coeur du processus d'évaluation. Toutefois, il apparaît important de pousser notre réflexion plus loin et de nous demander quelles habiletés et quels éléments de base des concepts nous pouvons tenter de développer chez un élève de 12 à 14 ans. Cet article veut amorcer une réflexion et une discussion en profondeur afin que les enseignantes et les enseignants puissent un jour avoir une vision commune de ce qu'il faut développer chez l'élève à partir du programme d'histoire générale.

Après avoir posé quelques postulats de base, je dresserai un tableau des concepts et des habiletés de base souhaitables, répartis à travers le programme, puis je tenterai quelques explications sur les raisons qui motivent le choix des concepts dans le programme, le choix des habiletés et enfin, la répartition du temps.

Quelques postulats de base pour l'enseignement de l'histoire générale

Les élèves nous posent de plus en plus la question "À quoi sert l'histoire?" On tente bien quelques réponses; jusqu'ici toutefois, elles ont rarement été convaincantes pour les élèves. Cela vient souvent du fait que nos pratiques d'enseignement correspondent peu aux réponses que l'on donne aux élèves.

Les trois postulats suivants veulent tenter de donner un sens à notre enseignement de l'histoire et servir de critère pour le choix des concepts et des habiletés de base.

1er postulat: L'enseignement de l'histoire sert d'abord à comprendre le présent et non à connaître le passé.

Nous enseignons souvent des choses du passé qui n'ont aucun rapport avec le monde dans lequel vit l'élève. Il nous faut donc retenir du passé uniquement ce qui sert à comprendre le présent. Une telle approche permet d'éliminer passablement de contenus inutiles ou superflus, surtout dans les premiers modules. Le fait de supprimer des aspects qui nous sont chers (architecture ou théâtre grec, etc.) ne va pas sans un pincement au coeur mais cela nous permet de nous rendre jusqu'au bout du programme, et c'est ce que souhaite l'élève.

2e postulat: L'enseignement de l'histoire sert d'abord à comprendre la société dans laquelle on vit et non à acquérir la notion du temps.

L'histoire fait partie des sciences humaines; elle sert à expliquer l'agir de l'être humain en société. Or il faut souvent situer ces actions dans le temps; cela pose un certain nombre de problèmes de chronologie que nous avons tendance à exagérer, malheureusement nous devons plutôt consacrer nos énergies à l'étude de l'agir humain en société si nous voulons favoriser l'apprentissage des concepts de base.

3e postulat: L'enseignement de l'histoire doit d'abord servir à la formation de base de l'élève et non à l'acquisition d'une culture.

On a souvent dit que la culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié. Ce qu'on a oublié, ce sont des noms, des dates, des événements. Ce qui reste, ce sont les habiletés qu'on a développées pour avoir accès à l'information et pour la traiter. Voilà pourquoi il est nécessaire d'insister sur le développement de telles habiletés. La culture est le résultat de ce développement et non l'inverse comme on le croit souvent.

Répartition d'habiletés et de concepts à travers le programme.

À partir des postulats précédents, je voudrais présenter sous forme de tableau les concepts et les habiletés qu'il apparaît souhaitable de développer chez l'élève de 12 à 14 ans. Le tableau suggère une répartition à travers le programme et même un pourcentage de répartition durant l'année.

Le choix des concepts et leur répartition

Les concepts de base en histoire sont ceux de société, politique, économique, classe sociale et culture. Toutefois, ils sont très larges. Il convient donc d'en limiter la portée à cause de leur degré d'abstraction conjugué à l'âge des élèves. Il s'agit alors de trouver des parties de programme où on pourra les développer au maximum.

tableau à la page suivante ⇒

TABLEAU: Répartition des concepts et des habiletés pour l'enseignement du programme d'histoire générale

MODULES	CONCEPTS ET SOUS-CONCEPTS DE BASE	HABILETÉS INTELLECTUELLES ET MÉTHODOLOGIQUES
2. La préhistoire et les premières civilisations (14 heures)	Concept: société Sous-concepts: sociétés primitives (égalitaires) sociétés évoluées (hiérarchisées) • identifier le type de regroupement (clan, tribu, ville, pays,...); • reconnaître la présence d'une autorité importante ou pas; • reconnaître des modes caractéristiques de production et d'échange; • reconnaître la présence de classes sociales; • reconnaître différents signes de vie intellectuelle, spirituelle et technique;	• distinguer, dans un texte, des informations présentes ou absentes, à partir d'une grille de questions; • distinguer les faits affirmés des faits supposés; • distinguer un document écrit descriptif d'un document écrit explicatif;
3. Athènes et Rome dans l'antiquité (12 heures)	Concept de politique Sous-concepts: démocratie, dictature, pouvoir et autorité) • distinguer les formes de pouvoir (exécutif, législatif, judiciaire); • différencier la démocratie de la dictature; • distinguer les formes d'accession et de succession au pouvoir; • déterminer sur quoi repose le pouvoir (source de pouvoir); • distinguer les façons d'exercer le pouvoir;	• situer une date dans son siècle selon la chronologie chrétienne; • donner les dates limites d'un siècle donné; • distinguer les descriptions de faits des jugements de valeur; • évaluer les actions d'un personnage, en terme de positives ou négatives, d'après le portrait qu'en fait l'auteur; • déterminer si l'auteur du document est lié ou non à l'événement décrit; • lecture d'un organigramme: - analyser la hiérarchie des pouvoirs; - déterminer l'autorité la plus élevée; - déterminer d'autres paliers d'autorité; - déterminer les lignes de communication entre les éléments de l'organigramme;
4. La société médiévale en Europe occidentale (10 heures)	Concept de classe sociale Sous-concepts: classes supérieures classes inférieures • distinguer les classes qui possèdent de celles qui ne possèdent pas; • déterminer sur quoi repose la richesse des classes qui possèdent; • comparer les différents modes de vie des classes qui possèdent et de celles qui ne possèdent pas; • déterminer l'influence d'une classe ou l'autre sur le pouvoir; • évaluer sommairement les possibilités pour un individu de passer d'une classe à l'autre;	• identifier la nature d'un document: officiel: charte, ordonnance, loi, etc. non-officiel: roman, récit, chanson, journal, etc. • distinguer un document de première main (source) des autres documents;
5. La Renaissance et les grandes découvertes (12 heures)	Concept: culture • distinguer des formes d'art caractéristiques; • déterminer des apports techniques particuliers; • caractériser sommairement le système religieux; • identifier quelques façons de vivre caractéristiques; • évaluer sommairement le degré de diffusion des connaissances; • reconnaître la diversité des manifestations culturelles d'une société à l'autre;	• identifier les idées principales; • identifier les idées fondées sur des faits vérifiables; • relever les faits pertinents au sujet traité; • transposer l'information d'un type de document à un autre; • distinguer, chez un auteur, la présence ou l'absence de préjugés;
6. L'Ère des révolutions en Occident (13 heures)	Concept: économie Sous-concept: production, consommation, échange • identifier les principaux secteurs de l'économie: - associer ressources naturelles à secteur primaire; - associer produits transformés à secteur secondaire; - associer vente, service, finance à secteur tertiaire; • identifier les conditions nécessaires au développement d'une entreprise de production: - caractériser le rôle des capitaux; - différencier les rôles de l'ouvrier et de l'entrepreneur; - caractériser le rôle des machines; - évaluer sommairement le degré d'évolution des techniques;	• distinguer, parmi les faits, ceux qui peuvent amener une généralisation; • Lecture de graphiques ou de tableaux statistiques: - transposer des statistiques sous forme de graphiques; - dégager des informations à partir d'un graphique (ex.: augmentation, diminution, accélération, etc.) - dégager des informations par comparaison de deux ou plusieurs graphiques; (ex.: les mêmes)
7. Le siècle actuel (15 heures)	Concepts: renforcement des concepts vus antérieurement ceux d'évolution, de continuité, de permanence, de changement. Le concept de relativité	• déterminer l'auteur ou l'origine probable de documents utilisés; • rechercher des faits pertinents, à travers plusieurs sources d'information; • comparer des informations tirées de documents ou de types de documents différents; • trouver des documents se rapportant aux objectifs du module; • repérer dans une série de documents celui qui est pertinent à la période couverte par le module;

Histoire générale: des concepts et des habiletés

Le concept de société est à la base de tous les autres. C'est pourquoi il convient de le développer au module 2 en présentant 2 cas types: une société préhistorique primitive de type égalitaire et une société (égyptienne ou autre) plus évoluée de type hiérarchisée. Le message à livrer: toute société développe des aspects politiques, économiques, sociaux et culturels qu'on va étudier à travers le programme. Une telle approche permet de développer le concept de société beaucoup mieux que l'étude théorique suggérée dans le module 1. En effet, les concepts de base en histoire sont des concepts définis. Leur apprentissage se fait mieux de façon inductive que de façon déductive. Il en sera de même pour les autres qui suivront. Enfin, il est à noter qu'il faut se borner à reconnaître des aspects politiques, économiques, sociaux ou culturels dans la société égyptienne et non en faire un apprentissage systématique.

L'aspect politique peut être développé au module 3 à cause de la démocratie à Athènes et de la notion de pouvoir dans l'empire romain. Cependant, l'aspect politique est complexe et les élèves ont un intérêt souvent mitigé pour cet aspect. Il s'agit de s'en tenir aux notions les plus simples: tous les gouvernements se divisent en deux catégories: les démocraties (comme à Athènes) et les dictatures (comme à Rome). Les objectifs peuvent se poser sous forme de questions qui permettent de caractériser les deux formes de régimes. Les autres aspects du module 3 (en particulier le socio-culturel, les invasions,

etc.) pourraient, dans ce contexte, détenir une place plus limitée.

De son côté le concept de classe sociale s'étudie très bien dans le module 4 avec les notions de seigneur, paysans, clergé, bourgeois, etc. Là également les objectifs d'apprentissage permettent de caractériser chacune d'elles.

La comparaison entre les sociétés européennes et amérindienne permet d'intéressants développements du concept de culture (art, religion, langue, techniques, coutumes, mentalité, etc.). Il s'agit d'en saisir quelques manifestations générales.

Le module 6 sur la révolution industrielle est tout indiqué pour développer le concept d'économie. Toutefois, il faut se garder de le rendre trop complexe pour l'élève. L'étude des secteurs de même que le rôle du capital et de la gestion apparaissent largement suffisants.

Enfin l'étude du siècle actuel permettra le renforcement des concepts vus précédemment, l'unité 7.1 présente des thèmes qui les sous-tendent tous. L'élève pourra constater à l'occasion des liens entre les concepts. Toutefois, l'apprentissage des concepts en eux-mêmes est une tâche suffisamment difficile; il ne semble pas approprié de le compliquer par l'étude de l'interaction des concepts. Quant à l'unité 7.2, elle me semble idéale pour abonder, à travers les héritages du passé, les concepts d'évolution, de changement, de permanence, de continuité et surtout de relativité. Ces

concepts semblent plus à leur place là qu'au module 1.

Si les concepts de base sont étudiés de façon systématique à un module donné, rien n'empêche d'y revenir quand l'occasion s'y prête. Par exemple, l'étude des concepts démocratie et dictature permet de retourner au module 2 pour caractériser le gouvernement du pharaon, ou pour caractériser plus tard, la monarchie médiévale. De même on peut revenir sur le concept de démocratie aux module 6 et 7 etc. On peut faire le même jeu avec les autres concepts.

Bref, l'étude d'un concept sert de fil conducteur entre le contenu notionnel du passé et la compréhension de la société actuelle. Ce fil conducteur donne de l'unité tout au long du module et permet d'éliminer les contenus non pertinents. À aucun moment, il ne faut pousser celui-ci trop loin car on risquerait de perdre les élèves.

Les habiletés et leur répartition

On parle souvent de développer chez l'élève des habiletés intellectuelles et méthodologiques. On n'a jamais spécifié lesquelles. C'est ce que le tableau a tenté de suggérer dans la colonne de droite.

Dans le module 2, les habiletés suggérées me semblent à la base des suivantes. Il vaut mieux trouver des textes très simples pour les développer.

Le module 3 permet de développer 3 types d'habiletés: celles relatives au

temps, celles relatives aux documents et une habileté méthodologique: la lecture d'un organigramme pour étudier les formes de gouvernement. Les habiletés relatives aux documents (jugement de valeur ou description de fait, etc.) sont plus complexes et nécessitent une préparation soignée. Celles-ci devraient être reprises au module 4 en plus des autres habiletés suggérées pour l'étude de ce dernier module.

Le module 5 propose une étude encore plus systématique en faisant découvrir les faits vérifiables ou non et les préjugés. Il montre également que la découverte d'idées principales ou de faits pertinents constitue une réponse à une problématique que l'élève doit avoir en tête lorsqu'il étudie un document. Cet apprentissage doit faire l'objet d'une sélection très soignée de documents appropriés.

Le module 6 présente l'habileté la plus complexe: distinguer parmi les faits ceux qui peuvent assurer une généralisation. Encore là une sélection soignée de récits ou de témoignages devrait permettre d'y arriver. Le module se prête également au développement d'une habileté méthodologique: l'étude de tableaux statistiques ou de graphiques appliqués à l'histoire. On peut revenir enfin sur la lecture d'un organigramme.

Enfin le module 7 devrait permettre de mettre à l'épreuve toutes les habiletés développées précédemment. Il s'agit pour l'élève de développer un des aspects suggérés au 7.1 sous forme de petit travail. Après avoir

posé une hypothèse simple, il se voit confier une série de documents et il doit en chercher d'autres. Les documents sont variés (écrits, photos, graphiques, etc.). À l'aide de ces documents, il pourrait confirmer ou infirmer son hypothèse. D'où les habiletés suggérées pour ce dernier module.

Par ailleurs certaines habiletés suggérées dans le guide pédagogique devraient être tout simplement éliminées car elles alourdisent inutilement le programme et n'apportent rien à l'étude des concepts ou du temps historique. Ce sont:

- Identifier des difficultés dues à la langue ou à l'écriture dans l'utilisation de documents originaux.
- Identifier le type de document utilisé pour obtenir l'information.
- Calculer la date de l'année en cours d'après un point de départ différent de celui de la chronologie chrétienne.
- Composer une ligne ou une frise du temps graduée et à l'échelle représentant les cinq derniers millénaires mesurés d'après la chronologie chrétienne.
- Situer dans le temps et l'espace les originaux de documents utilisés.

Les autres habiletés suggérées dans le guide peuvent être considérées tout au long de l'année. Toutefois, compte tenu des priorités définies plus haut, leur étude devrait tenir une place limitée.

D'aucuns pourront reprocher que beaucoup d'habiletés suggérées relèvent du français ou des mathématiques et non de l'histoire. Le français

et les mathématiques développent en effet ces mêmes habiletés. Toutefois celles-ci sont générales et leur portée est limitée. De plus le contexte dans lequel elles sont développées est souvent très différent du contexte historique. C'est pourquoi il convient de reprendre ces habiletés et de les appliquer de façon spécifique à notre matière. Seule une approche interdisciplinaire pourrait permettre d'épargner du temps en histoire en confiant des tâches plus spécifiques aux professeurs de français ou de mathématique.

La répartition du temps

À côté de chaque module le temps est réparti sur une possibilité maximale de 100 heures (6000 minutes). Le total est de 75 heures. Il resterait 25 heures de marge de manœuvres au professeur. Celui-ci peut les utiliser pour faire passer des examens, développer quelques aspects du module 1, développer certains aspects qui lui tiennent à cœur, voir absorber les congés pour activités ou tempêtes de neige.

Conclusion

La présente réflexion a pu permettre d'identifier les habiletés et les éléments des concepts de base qu'il me semble utile de développer chez l'élève de 12 à 14 ans qui suit un cours d'histoire générale. Elle a également suggéré une répartition qui veut tenir compte à la fois des éléments de contenu du programme et du coefficient de difficulté de ces concepts et habiletés.

Certains pourront trouver cette étude très théorique: quelle approche utiliser? avec quels documents? Un atelier au congrès de la SPHQ en octobre pourra répondre à ces questions et à de nombreuses autres. D'autres pourront trouver certaines affirmations choquantes. Le manque d'espace ne permet pas d'apporter toutes les nuances qui s'imposent. Ces nuances pourront être apportées lors du même atelier.

Enfin un prochain article tentera de montrer le lien entre les apprentissages souhaités en 2e secondaire et ceux à réaliser en 4e secondaire lors du cours d'histoire du Québec et du Canada.

Par: **Nathalie Boulay**
Vice-présidente
aux affaires extérieures

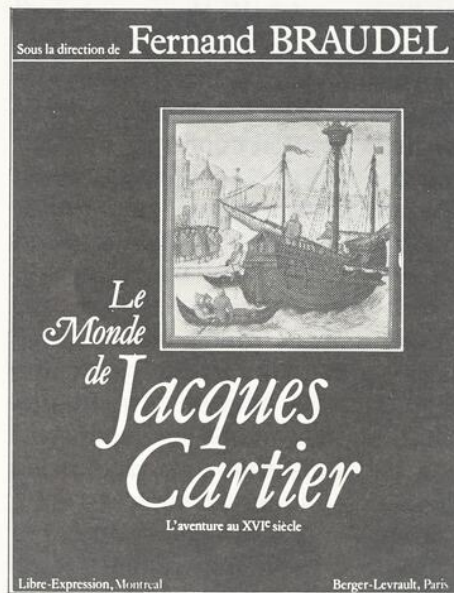
«Pourtrailcts» de la Renaissance

L'occasion était là: souligner le 450^e anniversaire de la venue de Cartier en Amérique. D'abord, par les fêtes de la mer. "Un été, mer et monde"... comme disait la chanson. Mais aussi et particulièrement en ce qui nous touche, par des «pourtrailcts» de la Renaissance.

Or, depuis 84, flottent dans nos mémoires, les pavillons des géants de la mer. On se souvient également du spectacle haut en couleur du départ des grands voiliers! Grées de leur «spi» multicolore, ils naviguaient majestueusement vers nous. Contournant la côte ouest de l'île d'Orléans, ils ont mis le cap sur Gaspé. Prêts pour la grande course, ils défiaient l'Atlantique. Mer sur laquelle a navigué Cartier.

Et depuis lors, sur les tablettes des librairies, on trouve, au Québec comme en France, de magnifiques «pourtrailcts» de la Renaissance. Ce terme fréquemment utilisé à l'époque désignait l'image, la représentation des choses, des lieux, des événements et des êtres.

L'un des ouvrages présentés ci-contre a pour titre Le monde de Jacques Cartier; l'autre, La Renaissance et le Nouveau Monde. Dans les deux ouvrages, on se laisse agréablement submergé par le flux de cette multiple histoire du monde avant et après 1534. Vade-macum d'une toujours fascinante époque qu'est celle de la Renaissance.



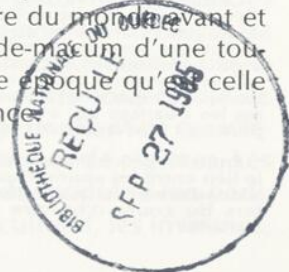
Quel trésor que ce livre! Conçu et réalisé d'après un projet initial de Claude Paulette, il fut publié sous la direction de Fernand Braudel. Professeur honoraire au Collège de France et qui plus est, membre du panthéon des nouveaux historiens. Ce livre porte le parfum Braudel. On y retrouve toutes les formes de l'histoire dite nouvelle, de l'économique au social et aux mentalités, aux règles de la vie quotidienne à Saint-Malo, à l'art de naviguer... Écrits par une pléiade d'auteurs, québécois, français et même mexicain, (pas une seule auteure, hélas!) les textes fourmillent de détails inattendus. La magnificence de l'art de la Renaissance éclate à plusieurs pages. La recherche iconographique offre de superbes photographies. Ce livre est une révélation, un émerveillement.

Sous la direction de Fernand Braudel. Le monde Jacques Cartier. Montréal, Libre-expression, 1984, 316 pages, ISBN 2-713-0568-3, 48,50\$.



L'exposition La Renaissance et Le nouveau Monde a été préparée de main de maître. Elle s'est tenue au Musée du Québec, du 6 juin au 12 août 1984. Organisée par l'Association française d'Action artistique, c'était l'apport de la France aux commémorations. Ainsi, le Musée du Québec a pu présenter au public oeuvres d'art et objets, précieux et authentiques. De cette exposition origine l'ouvrage du même nom. Ses pages, remarquablement et abondamment illustrées (400 illustrations dont 25 en couleur) sont un véritable régal pour l'oeil! Les 3 thèmes développés dans La Renaissance et le Nouveau Monde comprennent: l'ethnographie et l'ethnologie; - la vie artistique et architecturale de la France du XVI^e siècle; - l'art de la Renaissance. Cet ouvrage manifeste une vitalité qui cultive la surprise.

Musée du Québec. La Renaissance et le Nouveau Monde. Gouvernement du Québec. 1984, 400 pages, ISBN 2-551-06327-2, 45,00\$.



de la préhistoire au siècle actuel



LE MANUEL
QUE TOUT LE MONDE
ATTEND!

PARUTION

MARS
1986

erpi

ÉDITIONS DU
RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE INC.
8925, boulevard Saint-Laurent
Montréal (Québec) H2N 1M5 Tél.: (514) 384-2690

GUY DAUPHINAIS

Bibliothèque nationale
Bureau du dépôt légal
1700, rue Saint-Denis
Montréal
H2X 3K6

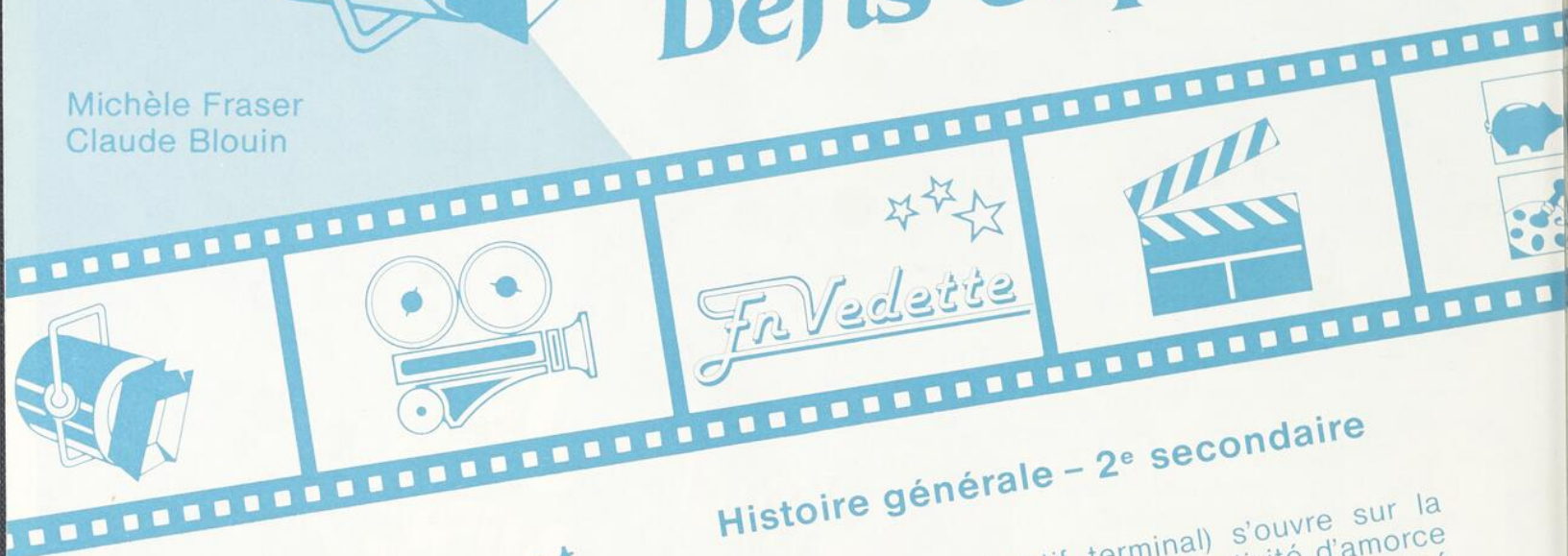


Michèle Fraser
Claude Blouin

Zoom

sur

Défis et progrès



Défis et progrès

Histoire générale



Matériel didactique

- manuel de l'élève
- manuel de l'enseignant(e)
- cahier d'exercices (à paraître)
- corrigé (à paraître)

Histoire générale – 2^e secondaire

Chaque unité (objectif terminal) s'ouvre sur la présentation d'un défi, sur une activité d'amorce exploitant des documents figurés et sur l'énoncé des objectifs.

Chaque unité est bien située dans le temps par une ligne du temps en couleurs et dans l'espace par une carte géographique en couleurs.

Chaque unité se termine par un Zoom comportant des questions permettant à l'élève de faire un résumé, par une rubrique À ton avis... qui amène l'élève à réfléchir et à émettre une opinion sur un sujet étudié et, enfin, par un casse-tête.

Chaque section (objectif intermédiaire) s'ouvre sur un À propos... qui fait appel au vécu de l'élève.

Chaque section se termine par une question de synthèse: tableau à remplir, plan à élaborer, résumé à rédiger, dessins à commenter.

L'ouvrage contient de nombreuses illustrations en couleurs: cartes thématiques; œuvres d'art, photographies et dessins d'époque; reconstitutions et caricatures révélant des détails intéressants.



Un plan de cours

pour faciliter votre tâche d'enseignant(e). Communiquez avec nous pour obtenir un exemplaire gratuit.

