

PER

S-339

BAnQ

TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec

Depuis 1962

ISSN 0225-9710

Volume 49, no 2/printemps 2011

L
par
soci
spéc
fincl
fincl
sear
This
La r
kopp
prot
dya
out
mer
mer
sec
Ad
131
Loc
llen
Co
La
Bo
Co
Sz
Im
car
Pr
La
Ab
Lo
De
En
Da
Nu
gs
Pa
Ta
his
At
In
Re
Ur
dr
qu
Le
so
qu
dr
de
St
Le
y
20

Le nom de la revue *TRACES* fait premièrement référence aux fondements de l'Histoire qui se construit à partir des preuves de la présence des humains et de leur société dans le passé. Il rejoint, en second lieu, l'empreinte spécifique laissée par l'enseignement de l'Histoire sur l'individu qui le reçoit. Il évoque, finalement, l'action et l'influence passées et présentes de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) dans le domaine de l'Histoire et de son enseignement au Québec.

La revue *TRACES* vise à assurer l'information et le développement professionnel des membres de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Elle se veut le reflet du dynamisme de l'enseignement de l'histoire au Québec, un outil de perfectionnement pour tous ceux que l'enseignement de l'histoire intéresse, et le promoteur de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire au secondaire.

Adresse postale de la revue :

1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, Québec, J4J 3X1, (450) 628-6007
llamontagne@cslaval.qc.ca

Comité de rédaction :

Laurent Lamontagne (directeur), Raymond Bédard, Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Josiane Lavallée

Correction des épreuves :

Suzanne Richard

Impression : Impression Paragraph, 8210 Route Transcanadienne, Saint-Laurent, Québec

Publicité ou pour commander d'anciens numéros :

Laurent Lamontagne : llamontagne@cslaval.qc.ca

Abonnements et distribution:

Louise Hallé : lhalle@mediom.qc.ca

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

Envoi de publication

Date de parution : avril 2011

Numéro de la convention : 40044834, port de retour garanti

Parutions : 4 numéros par année

Tarifs : membres de la SPHQ - inclus dans les frais d'adhésion

Abonnement annuel :

Individu : 65 \$ - Institution : 75 \$

Retraité : 35 \$ - Étudiant : 35 \$

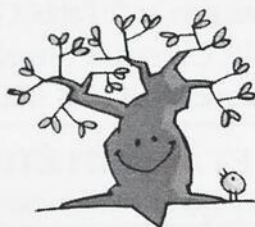
Une adhésion à la SPHQ, quelle que soit sa date, donne le droit de recevoir la revue *TRACES* au cours de l'année qui suit. *TRACES* appartient aux membres de la SPHQ. Les articles peuvent être reproduits avec mention de la source, à moins d'avis contraire, et leur contenu n'engage que leurs auteurs. Pour proposer un article, contacter la direction de la revue. Un exemplaire est envoyé à chacun des auteurs. Les illustrations sont de la rédaction.

Site Web de la SPHQ :

Le site Web de la SPHQ est hébergé par le RÉCIT. Vous y trouverez 232 articles numérisés de *TRACES* (1986 à 2010). Visitez-le :

<http://sphq.recitus.qc.ca/>

Revue de la SPHQ.
TRACES est indexée
dans REPÈRE depuis 1989.



Mont-de-La-Salle



www.forum-auto.com



Chauncey Monte-Sano



Parlement du Canada



www.colloquefodar.ca

Photo de la couverture : *Travaux printaniers dans la forêt du Mont-Tremblant.* Photo : © Jean-Claude Richard (printemps 2008). La région de Mont-Tremblant fut colonisée au début du XIX^e siècle par le curé Antoine Labelle, qui, voulant éviter l'expansion protestante, peuple de Canadiens français toutes les régions du Nord. Il désigne l'emplacement des futurs villages en fonction de la fertilité des terrains, des sources d'eau et du tracé de la ligne de chemin de fer qu'il projette de faire bâtir.

GRAFFITI

- 3 • LE NUMÉRO DU PRINTEMPS 2011, par Josiane Lavallée, historienne, comité de rédaction de *TRACES*

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- 4 • ÉLECTIONS FÉDÉRALES, LE 2 MAI, par Laurent Lamontagne, présidence de la SPHQ

TEMPS FORTS

- 5 • LE 49^E CONGRÈS DE LA SPHQ, LES 4 ET 5 NOVEMBRE 2011, MONT-DE-LA-SALLE (LAVAL), par le comité de rédaction de *TRACES*

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- 6 • RECHERCHE DIDACTIQUE, DES ANNÉES DE VITESSE DE CROISIÈRE : 1990-1992, 1^{ÈRE} PARTIE, par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin, Université Laval, Catherine Duquette, Université Laval

DIDACTIQUE / PÉDAGOGIE

- 15 • « QUALITIES OF HISTORICAL WRITING INSTRUCTION : A COMPARATIVE CASE STUDY OF TWO TEACHER'S PRACTICE », CHAUNCEY MONTE-SANO, par Caroline Bergeron, étudiante à la maîtrise en éducation, Université de Montréal

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

- 26 • ÉLECTIONS ET CONSCIENCE CITOYENNE, par Raymond Bédard, enseignant à l'école internationale de McMasterville, comité de rédaction de *TRACES*

- 29 • JE VOTE DONC JE PENSE, par Jean-Claude Richard, consultant en didactique

PROGRAMMES D'ÉTUDES

- 31 • LA QUESTION RÉGIONALE. L'INACCEPTABLE ABSENCE DES RÉGIONS QUÉBÉCOISES DANS L'ENSEIGNEMENT, par Christian Morissonneau, Université du Québec à Trois-Rivières

L'HISTOIRE

DIVERS

- 36 • MACÉDOINE, par le webmestre du site Internet de la SPHQ



La **Société des professeurs d'histoire du Québec** (SPHQ) a été fondée à Québec le 20 octobre 1962, à l'initiative du professeur Pierre Savard (1936-1998), secrétaire de l'Institut d'histoire de l'Université Laval, et avec la complicité du professeur Marcel Trudel (1917-2011), de la même institution, et de l'abbé Georges-Étienne Proulx (1921-1998).

1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, QC, J4J 3X1 (450) 628-6007

**DOCUMENT À PHOTOCOPIER ET À COMPLÉTER POUR ADHÉRER À LA SPHQ
ET POUR RECEVOIR TRACES** (document également disponible sur le site Web, dans la rubrique **TRACES**)

IDENTIFICATION (en lettres moulées, s.v.p.)

Nom : Prénom :ou

Nom de l'organisme :
.....

ADRESSE

N° rue :

Ville : Province : Code postal :

TÉLÉPHONE : (résidence) (bureau) :

TÉLÉCOPIE :

COURRIEL :

FONCTION

- Professeur
- Étudiant
- Directeur
- Conseiller pédagogique
- Autre (précisez) :
- S'il s'agit d'un organisme
- École primaire École secondaire Cégep

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

- Primaire
- Secondaire 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e
- Collégial
- Universitaire
- Commission scolaire
- Autre (précisez) :

RÉGION ADMINISTRATIVE

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 01 Bas-St-Laurent-Gaspésie | <input type="checkbox"/> 07 Outaouais | <input type="checkbox"/> 13 Laval |
| <input type="checkbox"/> 02 Saguenay-Lac-Saint-Jean | <input type="checkbox"/> 08 Abitibi-Témiscamingue | <input type="checkbox"/> 14 Lanaudière |
| <input type="checkbox"/> 03 Québec | <input type="checkbox"/> 09 Côte-Nord | <input type="checkbox"/> 15 Laurentides |
| <input type="checkbox"/> 04 Mauricie | <input type="checkbox"/> 10 Nord du Québec | <input type="checkbox"/> 16 Montérégie |
| <input type="checkbox"/> 05 Estrie | <input type="checkbox"/> 11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine | <input type="checkbox"/> 17 Centre du Québec |
| <input type="checkbox"/> 06 Montréal | <input type="checkbox"/> 12 Chaudière-Appalaches | <input type="checkbox"/> 18 Hors Québec |

COTISATION ANNUELLE

35 \$ Étudiant (e) 35 \$ Retraité (e) 65 \$ Enseignant (e) 75 \$ Organisme ou institution

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date : Code de la fonction :

Montant : Chèque Mandat Comptant

Expédition : carte : Reçu pour fin d'impôts

Retournez avec votre cotisation à la SPHQ (adresse indiquée plus haut)

LE NUMÉRO DU PRINTEMPS 2011

JOSIANE LAVALLÉE, HISTORIENNE

COMITÉ DE RÉDACTION DE *TRACES*

Chères lectrices et lecteurs, dans cette présente édition de la revue *TRACES* vous aurez le plaisir de découvrir cinq sujets à travers autant d'articles de nos auteurs : Félix Bouvier, Jean-François Cardin, Catherine Duquette, Caroline Bergeron, Raymond Bédard, Jean-Claude Richard et Christian Morissonneau. Vous trouverez également dans ce numéro, le Mot du président, les rubriques Temps forts annonçant notre 49^e congrès qui aura lieu cette année au Mont-de-La-Salle les 4 et 5 novembre 2011 et Divers avec sa Macédoine.

Dans un premier temps, Félix Bouvier et ses collègues vous entretiennent au sujet de la recherche menée depuis plusieurs années maintenant en ce qui a trait aux écrits à teneur didactique qui se retrouvent à l'intérieur de la revue *TRACES* entre 1990 et 1992, en lien avec les programmes d'histoire par objectifs des années 1980 et 1990. Il s'agit là du cinquième article d'une série qui se poursuivra dans de prochains numéros.

En deuxième lieu, Caroline Bergeron, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université de Montréal, nous présente un résumé de la thèse Chauncey Monte-Sano, professeure en éducation à l'Université du Maryland. Cette dernière a effectué une recherche comparative en observant deux professeurs d'histoire du secondaire dans leur pratique enseignante et les résultats de leurs élèves au niveau de leur dissertation en histoire, basée sur les preuves et les faits historiques. L'auteure a

constaté une nette amélioration de leur écriture et de leur pensée historique.

Dans un troisième temps, Raymond Bédard, enseignant d'histoire et membre du comité de rédaction de *TRACES*, vous présente de façon très pertinente deux projets à réaliser avec les élèves en période d'élections afin de les initier au processus électoral, autant fédéral que provincial. Le premier consiste à dresser un dossier d'élections afin de suivre le déroulement de la campagne, de se questionner sur les règles et les stratégies électorales et sur les enjeux politiques, économiques et sociaux soulevés par les candidats et les partis en lice. Le second projet consiste à tenir, à l'intérieur de l'école, un jour de scrutin afin que les élèves puissent s'exprimer en votant pour choisir un gouvernement.

Ensuite, Jean-Claude Richard, collaborateur de longue date à *TRACES*, vous présente pertinemment lui aussi le livre *Je vote donc je pense*, de Jean-Paul Jouary

(2007). Dans cet ouvrage, l'auteur tente d'amener « la philosophie au secours de la politique ». Monsieur Richard vous invite à le lire et à le relire afin de réfléchir à nos attitudes et à nos comportements envers la politique. « Nous trouverons dans ce livre une source d'inspiration pour pimenter nos plans de cours », écrit-il. Finalement, Christian Morissonneau, de l'Université du Québec à Trois-Rivières et géographe bien connu, se questionne au sujet de l'inacceptable absence des régions québécoises dans l'enseignement. Il déplore qu'à l'intérieur des nouveaux programmes d'histoire et de géographie, les régions soient pratiquement absentes au niveau des connaissances: « Les régions sont dans les ministères, pas dans les manuels scolaires ni universitaires. Nous acceptons l'ignorance géographique des lieux à l'École et nous laissons les fonctionnaires décider et intervenir dans ces mêmes endroits ». Bonne lecture!

Écrivez-nous!

TRACES se fera un plaisir de publier les commentaires et les analyses de ses lecteurs. Si le texte est retenu par le comité de rédaction, il communiquera avec son auteur. Nous vous suggérons d'utiliser votre courriel (ou un autre support électronique) et d'envoyer vos propos à la rédaction en indiquant vos coordonnées complètes. La prochaine parution sera celle de l'été 2011.

Date de tombée: 15 mai.

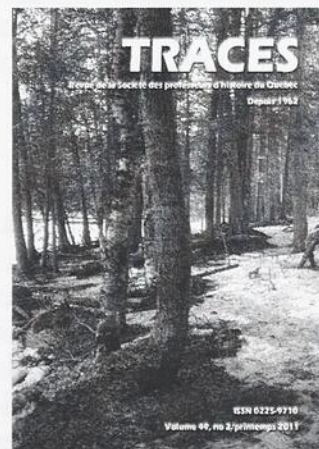


Photo de la couverture

Travaux printaniers dans la forêt du Mont-Tremblant. Photo : © Jean-Claude Richard (printemps 2008). La région de Mont-Tremblant fut colonisée au début du XIX^e siècle par le curé Antoine Labelle, qui, voulant éviter l'expansion protestante, peuple de Canadiens français toutes les régions du Nord. Il désigne l'emplacement des futurs villages en fonction de la fertilité des terrains, des sources d'eau et du tracé de la ligne de chemin de fer qu'il projette de faire bâtir. (Wikipedia)

ÉLECTIONS FÉDÉRALES, LE 2 MAI

LAURENT LAMONTAGNE

PRÉSIDENTENCE DE LA SPHQ

Eh oui, nous retournons voter le 2 mai! La première élection fédérale avait eu lieu en 1867, où John A. McDonald avait défait les libéraux de George Brown. La plus récente, en 2008, avait vu l'élection d'un gouvernement conservateur avec Stephen Harper à sa tête. Le Bloc québécois avait réussi à conserver ses sièges, pendant que les néo-démocrates amélioraient leur députation, passant de 29 à 37 élus au Parlement canadien. Voilà bien une occasion unique d'éducation à la citoyenneté pour nos jeunes. Voyez dans ces pages les outils développés par Raymond Bédard (p. 26) et l'article de Jean-Claude Richard (p. 29), afin de soutenir votre réflexion.

Les 49^e et 50^e congrès

Le 49^e congrès aura lieu au Mont-de-La-Salle, les 4 et 5 novembre prochains (voir la page suivante). Le 50^e pourrait se tenir à Shawinigan, dans le cadre du 50^e anniversaire de la nationalisation de l'électricité. Les détails vous parviendront dès qu'ils nous seront connus.

La SPHQ et

l'Assemblée nationale

La SPHQ était présente au Parlement des jeunes, de la 9^e législature, les 26, 27 et 28 janvier. Elle y a remis deux bourses, une pour la personne s'étant le plus illustré pour la qualité de ses discours, octroyée à une élève de St-Élie-de-Caxton, l'autre pour la personne qui a le mieux représenté les valeurs d'ouverture, de respect et de tolérance, remise à une élève de Québec.

La SPHQ était également présente à la 19^e édition du Tournoi des jeunes démocrates, du 15 au 17 avril. Merci à M. Jean-Vianney

Simard, ancien président de la SPHQ, qui continue à la soutenir activement, comme il se doit.

Le CPIQ

Très actif cet hiver et ce printemps, le CPIQ (Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec) est un grand carrefour d'échanges et de partage en pédagogie et en éducation. Il regroupe plus de 8000 enseignantes et enseignants, ainsi que divers intervenants du système éducatif. Le 9 février dernier, pour une deuxième année consécutive, le CPIQ a tenu à reconnaître le travail remarquable que réalisent les enseignantes et enseignants de toutes les associations membres de son regroupement. Dans le cadre de la Semaine des enseignantes et des enseignants, l'activité s'est tenue au Musée d'art contemporain de Montréal.

Puis avait lieu le 19 mars à Lévis la remise des prix de la Francofête. L'humoriste, biologiste et conteur Bou-

car Diouf a reçu le Mérite d'honneur du français en éducation 2011. Le CPIQ a également récompensé des professeurs et leurs élèves pour leurs réalisations exemplaires. La SPHQ y était.

Enfin, le samedi 26 mars à l'UQTR, une trentaine d'enseignantes et d'enseignants ont participé à une journée d'étude à propos de la progression des apprentissages. Paul Inchauspé nous y a entretenu de la réforme de l'éducation, par un regard rétrospectif sur l'application des programmes et de la place à accorder à la progression des apprentissages dans le développement des compétences, pendant que Simon Larose, de l'Université Laval, nous révélait les résultats de la recherche portant sur la qualité de vie à l'école secondaire et des perceptions de l'enseignement, une analyse comparative du point de vue des jeunes et de leurs parents avant et après l'implantation du Renouveau pédago-

gique au secondaire (Projet ERES).

Coalition pour l'histoire

Le 22 mars, une rencontre de la Coalition a eu lieu à la Fondation Lionel-Groulx. Les membres demeurent résolus à obtenir les changements souhaités, notamment au programme d'histoire du 2^e cycle du secondaire. Ensuite, nous avons assisté au lancement du livre *L'histoire nationale en débat. Regards croisés sur la France et le Québec* (2010)

Évaluation (MELS)

Le MELS a publié récemment plusieurs documents, tels *La progression des apprentissages*, le *Cadre d'évaluation* et le *Document de soutien à l'intention des équipes-écoles pour la révision des normes et modalités d'évaluation des apprentissages*. Les enseignantes et enseignants recevront sous peu une formation à propos du nouveau bulletin. Nul doute qu'un peu de stabilité dans ce domaine est attendue. Enfin, la SPHQ a reçu du MELS un accusé de réception de sa lettre de janvier dernier (voir le *TRACES* de l'hiver 2011). Bon printemps!

LE 49^E CONGRÈS DE LA SPHQ, LES 4 ET 5 NOVEMBRE 2011, MONT-DE-LA-SALLE (LAVAL)

PAR LE COMITÉ ORGANISATEUR

Notre rendez-vous annuel se tiendra les 4 et 5 novembre, au Mont-de-La-Salle (MDLS), à Laval. L'école Mont-de-La-Salle, dont M. Jean Rainville est le directeur, est érigée sur l'ancienne ferme Nelson acquise en 1913 par les Frères des Écoles Chrétiennes. La construction des bâtiments débuta en 1914. Ce fut l'un des premiers édifices construits en béton armé au Canada. Extrêmement solide, il n'a pas bronché depuis plus de quatre-vingt-dix ans. Au printemps de 1917, les Frères prirent possession de la maison. Le coût de la construction s'était élevé à 605 000 dollars : toute une somme pour l'époque. L'édifice fut béni par son Excellence Mgr Paul Bruchési, archevêque de Montréal, le 2 juillet 1917. Les Frères demeurèrent au Mont-de-La-Salle pendant cinquante ans, de 1917 à 1968. La communauté fournit à la province des milliers de professeurs religieux et séculiers qui se distinguèrent partout où ils passèrent. On estime à plus de dix millions les sommes épargnées au trésor public pendant le demi-siècle où les frères dirigèrent le Mont-de-La-Salle.

Quelques événements importants de ce demi-siècle

1927: Béatification du Frère Salomon;

1932: Départ des premiers missionnaires pour le Japon;

1937: Fêtes grandioses du centenaire de la venue des Frères au Canada;

1948: Béatification du Frère Bénilde;

1957: Les frères font cadeau à la nouvelle paroisse de Notre-Dame-de-Pontmain du terrain requis pour l'église et le presbytère;

1958: Un incendie dévaste les locaux du scolasticat et du noviciat;

1977: Le Frère Henri Delisle est le dernier Lasallien à quitter le Mont-de-La-Salle.

En 1968, l'immeuble fut vendu à la Commission scolaire Régionale Maisonneuve. La difficulté du recrutement à partir des années



www.archiv.umontreal.ca/exposition/mv/kirouac_etudes.htm

soixante motiva cette décision. La vente attrista des centaines de Frères qui avaient reçu dans cette maison leur formation humaine et religieuse. (Adapté du site Web du Mont-de-La-Salle)

Le thème du 49^e congrès

Le thème retenu est *Histoire et sciences*. Nous pensons alors, pour celles et ceux qui sont au 1^{er} cycle du secondaire, à la réalité sociale L'expansion euro-

péenne dans le monde, où l'angle d'entrée nous indique que c'est dans un contexte de besoins commerciaux et de renouveau scientifique et philosophique que des royaumes européens organisent des voyages d'exploration. L'expansion européenne est traitée comme l'installation d'une première forme d'«économie monde». Ces explorations entraînent des

effets sur les peuples qui occupent l'Amérique.

Il serait intéressant que vous nous proposiez un atelier à propos de cette réalité sociale (ou toute autre), car nous sommes les praticiens et les experts de l'enseignement de l'histoire et les idées des collègues et surtout le travail en équipe sont précieux. Pour proposer un atelier, n'hésitez pas à contacter Raymond Bédard, responsable du dossier, à l'adresse raymondbedard@videotron.ca.

Vous voulez un scoop? Pour le 50^e congrès de 2012, des tractations ont cours avec le responsable de la Cité de l'Énergie pour que nous allions à Shawinigan, dans le cadre du 50^e anniversaire de la nationalisation de l'électricité. La rencontre du C.A. du 11 juin prochain s'y tiendra.

Coordonnées du MDLS
125, boul. des Prairies,
Laval-des-Rapides
(Laval). À 10 minutes de marche de la station Cartier du métro de Montréal (ligne orange). (450) 662-7000, au poste 4400. Site Web du MDLS:

www2.cslaval.qc.ca/mdls/

RECHERCHE DIDACTIQUE, DES ANNÉES DE VITESSE DE CROISIÈRE : 1990-1992, 1^{ÈRE} PARTIE

FÉLIX BOUVIER, UQTR

JEAN-FRANÇOIS CARDIN, UNIVERSITÉ LAVAL

CATHERINE DUQUETTE, UNIVERSITÉ LAVAL

L'application des programmes par objectifs, mis en place entre 1982 et 1984 atteint une vitesse de croisière à la fin des années 1980 et au début des années 1990. Après quelques années de tâtonnement, les enseignants se sont appropriés ces programmes conçus – au moins en principe – pour mettre l'élève au centre de ses apprentissages par la mise en place et l'appropriation, sous différentes formes, de la méthode historique. Mais est-ce véritablement ce qui se passe en classe, compte tenu notamment des examens récapitulatifs qui clôturent chacune de ses années, tant en histoire générale de deuxième secondaire qu'en histoire nationale du Québec-Canada deux ans plus tard avec son examen ministériel si important quantitativement pour la réussite des élèves? C'est notamment avec cette question en tête que nous amorçons cette description souvent analytique des écrits à teneur didactique qui se retrouvent dans la revue *TRACES* entre 1990 et 1992, inclusivement.



Félix Bouvier
UQTR



Jean-François Cardin
Université Laval



Catherine Duquette
Université Laval

Janvier-février 1990 : un numéro très riche

Robert Martineau, conseiller pédagogique à la CECM (Commission des écoles catholiques de Montréal), amorce cette décennie par une présentation plutôt descriptive des communautés culturelles libanaise, polonaise, portugaise et salvadorienne¹. Il fait valoir que ce thème s'arrime bien avec certains éléments du programme ministériel de secondaire IV de 1982, tel le texte d'orientation du module 7, où on pouvait lire : «En prenant conscience de la richesse et de la diversité culturelle du Québec contemporain, l'élève pourra mieux comprendre la portée de certains grands débats au cœur des préoccupations actuel-

les» (p. 57).

Gérard Giguère, directeur de l'enseignement à la Commission scolaire Vaudreuil-Soulanges, s'interroge quant à lui sur les qualités que doit avoir un bon communicateur, à savoir la clarté, être concis et avoir le mot juste, tout en étant conscient de l'importance encore plus grande de la communication non verbale², qu'il ne définit cependant pas. Voilà un court article sur un thème que la didactique et la formation des maîtres ont eu tendance à oublier avec le temps – ou peut-être à considérer comme plus trivial – mais qui reste pourtant au cœur du travail de l'enseignant, particulièrement en histoire où le récit et le discours sont importants pour

l'élève parce que porteurs de sens.

On peut penser que ce sujet devait être important à l'époque des écoles normales, alors que par l'exposé magistral, le maître, justement, *exposait* la matière. Ses qualités de tribun devaient donc être développées. Cela n'est pas antinomique pour autant avec une approche qui soit aussi inductive et qui permette à l'élève de développer en parallèle des compétences de nature historique, croyons-nous. Ce faisant toutefois, Giguère n'hésite pas à s'éloigner du cognitivisme alors à la mode, théorie qui «se donne pour objet une explication scientifique de la connaissance sans se cantonner dans une pure description du comportement (verbal et non verbal)»³.

De son côté, André Ségal, historien de l'Université Laval, prône l'enseignement de la différence entre les sociétés d'une même époque et les sociétés d'époques différentes, puisque, pour lui, l'histoire est une discipline, une méthode «d'intelligence du social»⁴. Parmi d'autres, l'enseignement de la différence est un objectif qui sied bien au cours d'histoire. Selon Ségal, c'est «l'explication

du singulier, - non pas de l'individuel ni de l'événementiel - [qui] est bien [...] l'aspect spécifique de la démarche historique⁵. Le rôle de l'histoire consiste donc à interpréter les réalités et les mentalités singulières dans le but de les expliquer, de les comprendre. Cette fonction de l'histoire justifie déjà sa présence dans les programmes de formation de base.

Le titre même d'un article du conseiller pédagogique Gilles Berger (Commission scolaire Jérôme-Le Royer) pose une question classique pour le champ de recherche et d'application qu'est la didactique : «La ou les didactiques?»⁶ L'historique qu'il fait de l'histoire de la didactique au Québec est intéressant, voire probant, mais selon nous il montre trop peu que la didactique est fondamentalement disciplinaire, du moins dans le contexte québécois. De façon pertinente aussi, Berger constate que, plusieurs années après l'implantation des programmes par objectifs, ceux-ci semblent passer à côté de la cible qu'ils se sont donnée : développer la méthode historique en mettant l'élève au centre de ses apprentissages. Berger constate en effet dans les classes un retour à une routine d'enseignement pourtant dénoncée maintes fois dans les pages du *Bulletin de liai-*

son de la Société des professeurs d'histoire du Québec durant les années 1960 et 1970, tout particulièrement. En font foi selon lui le retour en force de l'enseignement magistral et la trop grande utilisation de cahiers d'exercices, peu propices pense-t-il à l'épanouissement de ce que requiert une didactique souhaitable.

Toujours dans le même numéro, Robert Martineau poursuit sa solide implication dans la revue *TRACES* par un autre texte portant sur un thème qui semble devenir une préoccupation de plus en plus visible dans les pages de la revue, soit la question de la diversité culturelle des classes francophones, une réalité qui s'est développée surtout sur l'île de Montréal dans la foulée de l'adoption de la loi 101. L'auteur fait état de ses lectures scientifiques relativement à l'éducation en contexte multiculturel. On ne sera pas surpris de constater que la plupart des auteurs mentionnés proviennent des États-Unis, là où cette réalité est davantage présente, depuis longtemps. Le mot de la fin revient à Martineau : «le contenu et l'approche multiculturels doivent être considérés comme un en-soi et non comme un accessoire imposé par la présence d'une clientèle ethnique, correspondant à la réalité de notre his-

toire et non seulement à la réalité de la situation présente»⁷.

Ce premier numéro de l'année 1990 comprend aussi un article s'intéressant à l'évaluation en classe d'histoire. Il est de la main de Clément Robillard, du Service des études de la CECM. Il traite de l'évolution formative, qui devient une importante préoccupation pédagogique et didactique en ces années au Québec, alors que les programmes par objectifs ont pris leur vitesse de croisière et que les enseignants commencent à s'y habituer. À propos de l'évaluation formative, Robillard écrit : «Le caractère fondamental de ce type d'évaluation repose sur le lien existant entre la démarche d'apprentissage et l'évaluation»⁸. Il montre bien ici la relation entre la démarche active des programmes par objectifs et l'évaluation formative, qui peuvent amener l'élève à être plus actif jusque dans son évaluation. Tout cela nous amène à référer à une thèse développée par Astolfi durant ces années et qui a mené à son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner* (1997). C'est bien là en effet un des bienfaits de l'évaluation formative qui, incidemment, sera une des pierres angulaires de l'approche par compétences qui prévautra au Québec moins de dix

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Recherche didactique: des années de vitesse...

ans plus tard.

Printemps 1990

En mars 1990, Robert Martineau revient à la charge avec la suite de son article «Enseigner l'histoire en classe multiethnique» de l'hiver précédent. Il y poursuit sa recension des écrits sur le sujet⁹. Entre autres, il réfère à des études de Marie McAndrew (1985) qui s'interroge sur la perception des élèves relativement aux programmes d'histoire. Elle propose une série de pistes qui visent à éliminer les stéréotypes générateurs d'attitudes néfastes en contexte d'apprentissage. De son côté, rapporte Martineau, Laville (1985) note que les minorités se servent de l'histoire pour constituer leurs identités. Selon ce dernier, les minorités se servent de l'histoire à la fois pour se défendre et pour attaquer. Pour sa part, Martineau évoque des obstacles pédagogiques qu'on rencontre en milieu multiethnique face à l'apprentissage de l'histoire : 1- un ensemble de préjugés et d'attentes face à la matière; 2- un *background* culturel différent et 3- des difficultés langagières. À ce sujet, Martineau réfère aussi, de façon surprenante *a posteriori*, à Wagner (1988) qui indique que l'apprentissage d'un récit par cœur peut faciliter le développement de compétences langagières... Parmi les

auteurs évoqués - de façon quelque peu hétéroclite nous semble-t-il, Sesow (1987) souligne de plus qu'il est important de tisser des liens entre les contenus des programmes et la réalité des élèves.

Un autre article issu d'une table ronde réunissant des enseignants propose une réflexion centrée sur «la révision de fin d'année en histoire»¹⁰. Il s'agit ici d'un autre article qui montre à quel point la revue *TRACES* et le *Bulletin de liaison* auparavant se présente comme une véritable «encyclopédie» en didactique de l'histoire, tant le spectre des sujets abordés est large et varié. Puis, on fait écho à l'article relatif à l'évolution formative du numéro précédent de la revue. Berger et Martineau mettent le doigt sur un problème clair et maintes fois mentionné quant au programme de 1982 et son application, à savoir la révision accélérée que mènent les enseignants en fin d'année afin de préparer les élèves à répondre aux questions de l'examen du ministère, lui-même si - trop - important dans l'évaluation finale de l'élève. Néanmoins, les deux conseillers pédagogiques proposent des pistes pour que les apprentissages antérieurs des élèves soient valorisés par la mise en place de stratégies ne surévaluant pas l'importance de cette ré-

vision.

Dans un autre texte, l'historien Michel Guay de l'UQAM présente les faits importants à retenir des différents modules du programme d'histoire générale, en deuxième secondaire¹¹. Semblant demeurer en surface, Guay ne s'intéresse pas à la démarche didactique que doivent faire les élèves, mais plutôt à l'explicitation des contenus disciplinaires à prioriser, un jumelage en effet indispensable en classe d'histoire, ce qui n'exclut pas l'application de la méthode historique par l'élève, tant s'en faut.

Toujours dans ce même numéro, le didacticien des sciences humaines au primaire de l'UQAM, Michel Allard et l'étudiante Christine Gauthier proposent une étude historique sur la place des musées dans les programmes scolaires¹². Les programmes du Département de l'Instruction publique de 1923 proposaient aux enseignants de visiter de petits musées agricoles dans les écoles rurales. Ainsi les programmes de 1937 et de 1948 incitaient aussi les enseignants à constituer en classe des ressources muséales pour rendre les leçons plus vivantes. Cette compréhension du musée comme un complément à l'apprentissage disparaît, explicitement à tout le moins,

des programmes subséquents. C'est en 1983 que le MEQ (ministère de l'Éducation du Québec) réintroduit le musée dans les programmes en proposant à cet effet une démarche d'apprentissage particulière sous la forme d'un guide pour l'apprentissage des sciences humaines. Pour les auteurs cela marque l'avènement du musée comme outil didactique.

Mai et juin 1990

Ce numéro commence par un article de Gérard Giguère où il rend compte d'un thème en vogue à l'époque dans la recherche américaine en éducation : «Le prof efficace»¹³, (bien qu'il ne réfère pas lui-même à cette expression). Sur le plan des techniques d'enseignement, ces pédagogues savent présenter la matière de façon claire, utiliser du matériel et des activités variés, favoriser l'évaluation formative, puis mettre en valeur les idées de leurs élèves, tout en leur posant beaucoup de questions. Au niveau des relations interpersonnelles, ces enseignants démontrent du respect pour leurs élèves, les critiquent positivement et sont tolérants (jusqu'à une certaine limite). Ils sont justes, disponibles et permettent à leurs élèves de profiter des succès qui sont les leurs en termes d'apprentissages réussis de temps à autre. Le troisième thème réfère à une

gestion de classe bien structurée et organisée. Cette gestion est orientée vers la tâche où le niveau de difficulté est adapté aux élèves visés, ce qui passe inévitablement par une utilisation efficace du temps et une discipline favorisant l'apprentissage. Aussi, les progrès des élèves sont évalués très régulièrement, les exercices sont liés aux objectifs, eux-mêmes clairs et précis. En ce qui concerne la stimulation intellectuelle, ces enseignants font preuve d'enthousiasme, font en sorte de rendre leurs cours intéressants, ce qui implique des activités sachant soutenir l'attention des élèves tout en suscitant chez eux le désir d'apprendre. Finalement, l'enseignant efficace sait aussi bien travailler en équipe en dehors de la classe, communique les résultats aux parents, sait se servir des ressources du milieu pour améliorer son enseignement, prend ses responsabilités en ce qui a trait à l'école, tout en appliquant les politiques de celle-ci avec ses élèves. Quand un enseignant sait faire tout cela, la tâche devient aisée et promise à un succès garanti!

L'article suivant aborde l'utilité potentielle d'émissions de télévision comme déclencheur pouvant amener les élèves à s'interroger sur le passé¹⁴, par le relais par exemple de téléromans de

nature plus ou moins historique. Peu didactique quant aux procédés d'enseignement-apprentissage que cela suppose, l'article traite néanmoins d'un thème qui pourrait être le sujet de préoccupations approfondies tant en amont qu'en aval de la classe d'histoire.

Quelques années précédant la création de l'APHCQ (Association des professeurs d'histoire des collèges du Québec), André Belleau du Cégep de Maisonneuve, discute du nouveau programme à implanter en sciences humaines au niveau collégial à compter de 1994, ainsi que de l'importance d'enseigner la méthode historique à tous les étudiants¹⁵. Mis en place environ une décennie avant la réforme au primaire puis au secondaire, ce programme mise en effet à fond sur l'apprentissage des démarches et des méthodes propres à l'histoire, et ce, afin d'aller au-delà de la simple transmission de contenus. Toutefois, comme certaines études le démontreront plus tard¹⁶, beaucoup d'enseignants d'histoire des cégeps, sans doute majoritaires, n'ont pas vraiment opéré la «révolution» proposée ici par l'auteur de l'article...

Un enseignant de cinquième secondaire en histoire contemporaine, Gilles Forget, de la Polyvalente Calixa-

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Recherche didactique: des années de vitesse...

Lavallée, présente la méthode de travail en quatre étapes qu'il propose à ses élèves¹⁷. Il s'agit d'abord de choisir le sujet, puis d'émettre des hypothèses de travail, ce qui est suivi d'une recherche de données et, enfin, d'un bilan. L'auteur note ici un élément que l'on a souvent vu dans les comptes rendus de ce type, soit le manque d'autonomie des élèves dans la réalisation de certaines étapes et ce même chez les élèves plus «matures» de cinquième secondaire. L'enseignant note en effet que ses élèves se laissent aisément submerger par les informations et qu'ils éprouvent une réelle difficulté à trier et à choisir. Néanmoins, il observe que les élèves persistent dans leur cheminement et, à moyen terme, développent de plus en plus les habiletés visées. En bon enseignant, l'auteur a déjà identifié les ajustements qu'il devra faire l'année suivante pour corriger au mieux les problèmes observés.

Enfin, dans un court texte, Robert Martineau soutient qu'au secondaire plusieurs enseignants confondent manuel et programme d'histoire, tandis que d'autres cherchent désespérément des alternatives à l'enseignement magistral¹⁸. Pour aider ces enseignants et en lien avec les préceptes de sa thèse de doc-

torat à venir sur la méthode historique, Martineau propose un tableau en trois temps du guide pédagogique de 4^e année de Jean-Luc Picard : explorer des données, les traiter, puis les réinvestir.

Novembre 1990

Pascal Lapointe poursuit dans ce numéro l'analyse de l'influence de séries télévisées sur la compréhension par les élèves de phénomènes historiques tels l'Holocauste ou le Japon des Shoguns¹⁹. L'auteur met à profit des pans de la grande production américaine *Shogun*, tout comme il élabore sur les construits conceptuels mieux affirmés que permet la syntonisation de telles émissions chez les élèves sujets de son analyse.

Vient ensuite un article de fond portant sur les tenants et aboutissants de jeux de simulation en classe d'histoire au niveau collégial. Il est de l'enseignant Pierre Gobeil²⁰. Très approfondie, l'analyse permet entre autres de noter que la simulation permet aux élèves de dépasser les approches déterministes et les aide à prendre contact avec les incertitudes du passé. La simulation permet aussi de prendre en compte simultanément plusieurs événements historiques, de nuancer des interprétations, de considérer des points de vue différents ou divergents et

d'apprendre de façon simultanée des contenus et des processus historiques. Enfin, fort intéressante est l'indication que la possibilité de mouvement et d'interaction sociale possible grâce au jeu de simulation permet de rejoindre les élèves dont le style d'apprentissage nécessite davantage d'interaction et de motricité. En somme, cet article montre le potentiel didactique d'un autre de ces moyens d'enseignement sortant largement des sentiers battus, témoignant là encore de ce qui se passe depuis les années 1960 dans les classes d'enseignants d'histoire passionnés. On peut cependant se demander dans quelle mesure M. Gobeil a fait beaucoup d'adeptes du jeu de simulation parmi les enseignants du secondaire, le lectorat principal de *TRACES*, aux prises avec un programme déjà reconnu pour être «lourd» et dense.

Pour ce qui touche l'enseignement des sciences humaines au primaire, la conseillère pédagogique Suzanne Aubé en trace un bilan peu reluisant²¹, une voix parmi d'autres allant en ce sens dans les années 1990. Les problèmes qu'elle soulève concernent principalement le manque de formation appropriée des enseignants. Aussi, elle note que le programme est peu appliqué tel que conçu, qu'il

est même peu enseigné car les enseignants utilisent bien souvent à d'autres fins les heures normalement prévues pour l'enseignement des sciences humaines. Et lorsqu'il est abordé, c'est à l'omnipotence des manuels à laquelle on assiste. Il s'agit donc, dix ans avant la réforme des années 2000, d'un appel à modifier ce programme.

Un enseignement adapté de l'histoire du Québec-Canada aux élèves «doubleurs» nous est résumé de façon probante et pertinente par Louise Sauvageau, enseignante à Rimouski et professeure à l'UQAR²². Au départ, elle mentionne qu'elle a toujours été opposée à ce type de regroupements, mais qu'après trois ans d'expérience, elle admet que cela a été bénéfique pour les élèves. Par delà l'enseignement de l'histoire, Sauvageau indique qu'elle structure son approche autour de l'élaboration d'une méthode de travail, ce qui passe par la construction chez les élèves d'habiletés nécessaires à tous leurs cours, tout en contribuant à les responsabiliser. Elle note avec justesse que psychologiquement, ces élèves ont besoin d'encouragements constants, d'un enseignant impliqué, juste et rigoureux mais sympathique et qui les accepte tels qu'ils sont. En somme, l'enseignant

doit s'investir considérablement, mais le jeu en vaut la chandelle. Cela évoque d'ailleurs les plus belles expériences d'enseignement du premier auteur de cet article... Du côté des apprentissages des habiletés propres à l'histoire, il importe entre autres d'enseigner à construire des tableaux, des lignes du temps, des synthèses simples, puis plus complexes à mémoriser, tout en bâtissant des réponses à des situations-problèmes adaptées à la matière à l'étude et à faire une démonstration de leur compréhension, par exemple devant leurs pairs. Sauvageau sait aussi ponctuer son analyse d'écrits didactiques importants, tels ceux de Micheline Dumont dans *l'histoire apprivoisée* (1979), ou encore des études de Piaget sur le développement de la pensée. Elle conclut en indiquant que l'immense majorité de ses élèves réussissent l'examen du ministère de l'Éducation (MEQ), ce que l'expérience confirme effectivement.

Poursuivant la tradition d'une présence importante de conseillers pédagogiques dans les pages de *TRACES* depuis les années 1980, Clément Robillard, de la CECM, traite d'un instrument d'évaluation formative conçu par l'équipe de cette commission scolaire et pou-

vant notamment être fort utile pour des élèves doubleurs en difficulté²³. Pour créer ce genre d'instrument d'évaluation très en vogue dans les années 1990, Robillard indique qu'il faut débiter par l'analyse des objectifs du module enseigné, tant au niveau des habiletés à construire que des connaissances à acquérir. Cela amène l'enseignant à déterminer les objectifs prioritaires et les éléments essentiels qui s'y rattachent. Ensuite, l'enseignant peut définir le seuil de passage grâce auquel l'élève sera en mesure d'évaluer sa performance, une auto-évaluation favorable à la construction d'une démarche et de savoirs propres au programme.

Robert Martineau, lui aussi membre de cette équipe de la CECM, y va ensuite d'une préoccupation nouvelle chez lui, soit l'enseignement des sciences humaines - en particulier de l'histoire -, d'un océan à l'autre au Canada²⁴. En amont d'une présentation sous forme de tableau comparatif, Martineau reprend les paroles de Christian Laville de l'Université Laval sur l'emploi de l'histoire par les minorités pour se composer une identité. Cela l'amène à indiquer que l'utilisation de l'histoire est parfois parcelaire et ne présente qu'une vision des faits. Il s'interroge ainsi sur les liens possibles

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Recherche didactique: des années de vitesse...

entre l'enseignement des sciences sociales et les différentes perceptions arrimées aux comportements politiques perçus dans les différentes provinces canadiennes.

Hiver 1991

L'arrivée du programme d'histoire contemporaine est soulignée en ce début d'année 1991 par Grégoire Goulet²⁵; ce programme était d'ailleurs attendu avec impatience. Entre autres commentaires, l'auteur soulève indirectement une question qui a fait couler beaucoup d'encre en didactique : l'absence d'un manuel est-il un handicap réel qui prive les enseignants d'un appui important à leur pratique en classe, ou au contraire cette absence ne leur donne-t-elle pas plus de latitude et de liberté? Sans répondre véritablement à cette question, Goulet mentionne enfin le rôle de la SPHQ qui a accompagné et appuyé le ministère de l'Éducation dans la tâche de faire la promotion du nouveau programme.

Puis, Robert Martineau se fait annonciateur des décennies à venir en didactique de l'histoire au Québec. Le texte traite de démocratie à l'école et d'éducation à la citoyenneté... On croirait à certains égards lire des réflexions contemporaines. Martineau observe que le comportement politique de la majorité

des gens au Québec est davantage intuitif et émotif que réflexif. Selon Martineau, la question de l'acculturation politique mérite que l'on s'y intéresse et que l'on y pallie par une formation politique appropriée des jeunes. Ceux-ci ont rarement l'occasion de vivre une véritable expérience de vie démocratique pendant leur scolarité. La conviction en la valeur de la démocratie émane en effet de l'histoire personnelle et collective, ce qui inclut les aléas de son évolution au Québec. De plus, dans le contexte pluriethnique du Québec moderne (nous sommes en 1991), il faut que les élèves récemment arrivés commencent le plus tôt possible à connaître les rouages démocratiques de notre société pour éviter qu'ils reprennent les «attitudes inappropriées apprises dans leur pays d'origine»²⁶.

En somme, cet article de Martineau n'est rien de moins qu'une ébauche du devis et du rationnel justificatif de la compétence trois du programme mis en place au vingt-et-unième siècle. Le parti pris sans remise en question en faveur de la démocratie y est nettement affirmé, de même que le fait que la démocratie soit exigeante pour le citoyen puisqu'il faut s'y impliquer activement, ce qui induit donc la

notion de compétence par la mise en action des élèves. Il est intéressant de noter que Martineau désire voir les élèves d'immigration récente se défaire d'attitudes potentiellement néfastes pour la démocratie. Sur ce point, le nouveau programme propose une perspective différente : il faudrait amener tout le monde à «vivre ensemble» en harmonie, au-delà des différences. À noter enfin le peu de lien que Martineau fait dans son article avec l'histoire, la formation historique et la connaissance du passé.

Un article de l'étudiante en science de l'éducation et praticienne Christine Gauthier traite ensuite de ses expériences de mise en pratique de l'enseignement par concepts de Bruner²⁷. Le plan de leçon se divise en quatre phases où, essentiellement, l'élève doit être au centre de ses apprentissages. Le rôle de l'enseignant consiste alors à planifier le cours et à accompagner l'élève. Par exemple, l'enseignant doit déterminer les concepts essentiels et non essentiels, leurs attributs, ce qui lui permettra d'amener ses élèves à mieux définir les concepts visés. En conclusion, Christine Gauthier affirme avec justesse qu'il s'agit d'un modèle très riche, qu'il faut toutefois utiliser plusieurs fois en classe pour

que sa mise en pratique soit bien intégrée.

André Ségal nous propose un article de fond de philosophie historique appliqué au cas de la condition féminine au long d'époques ciblées dans l'histoire, liée à un féminisme de nature plus contemporaine qui mettra en évidence les avancées spectaculaires dans ce domaine au long de la dernière génération, par exemple²⁸. Pour lui, il est clair que «dans l'enseignement secondaire, l'éducation historique mérite une priorité absolue. Les connaissances historiques ne sont que des outils dans la formation de la personne»²⁹. Il nuance cependant d'emblée son propos en mentionnant dès après que certaines connaissances sont essentielles et doivent être priorisées sur d'autres, plus aléatoires ou périphériques.

Traitant d'évaluation ministérielle, Monique Brunelle, qui s'occupe au MEQ de cette question pour les sciences humaines, traite des changements effectués quant à l'examen à venir en juin³⁰, une préoccupation réelle de tout enseignant de quatrième secondaire. Ainsi, elle annonce que les élèves devront rédiger quatre à cinq lignes lors d'une des trente questions ministérielles posées, qui cependant demeurent pour la plupart à choix multi-

ples. Tout cela nous amène à des réflexions plus générales en ce qui touche l'évaluation, le nerf de la guerre selon plusieurs, et une question nécessairement cruciale en didactique. À ce sujet, des chercheurs américains parlent de «teaching by the test», pour décrire cette tendance qu'auraient trop d'enseignants à enseigner d'abord en fonction des évaluations afin que leurs élèves aient «de bonnes notes» plutôt qu'en fonction des apprentissages de fond.

Ndlr: Fin de la 1^{ère} partie. La 2^e sera publiée dans le numéro de l'été.

Références bibliographiques

- 1) Robert Martineau. «À la découverte des nouveaux mondes», *TRACES*, vol. 28, no 1, janvier-février 1990, p. 14.
- 2) Gérard Giguère. «Mon message se rend-il?», *TRACES*, vol. 28, no 1, janvier-février 1990, p. 19.
- 3) Rénaud Legendre. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, éditions Guérin, Montréal, 2005, p. 228.
- 4) André Ségal. «Enseigner la différence par l'histoire», *TRACES*, vol. 28, no 1, janvier-février 1990, p. 19.
- 5) *Ibid.*, p. 18.
- 6) Gilles Berger. «La ou les didactiques?», *TRACES*, vol. 28, no 1, janvier-février 1990,

p. 20-23.

7) Robert Martineau. «Enseigner l'histoire en classe multiethnique» *TRACES*, vol. 28, no 1, janvier-février 1990, p. 30.

8) Clément Robillard. «Évaluer pour faire apprendre – (1)», *TRACES*, vol. 28, no 1, janvier-février 1990, p. 30.

9) Robert Martineau. «Enseigner l'histoire en classe multiethnique – (II)», *TRACES*, vol. 28, no 2, mars-avril 1990, p. 11-15.

10) Gilles Berger et Robert Martineau. «La révision en histoire... moyen ou symptôme d'insécurité», *TRACES*, vol. 28, no 2, mars-avril 1990, p. 17

11) Michel Guay. «Coup d'œil sur les modules d'histoire générale», *TRACES*, vol. 28, no 2, mars-avril 1990, p. 20-23.

12) Michel Allard et Christine Gauthier. «Les musées dans les programmes scolaires (1861-1989)», *TRACES*, vol. 28, no 2, mars-avril 1990, p. 34-35.

13) Gérard Giguère. «Le prof efficace», *TRACES*, vol. 28, no 3, mai-juin 1990, p. 8-9.

14) Pascal Lapointe. «Histoire et fiction... À l'assaut de la télévision», *TRACES*, vol. 28, no 3, mai-juin 1990, p. 12-15.

15) André Belleau. «Discours de la méthode...

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Recherche didactique: des années de croisière...

- historique», *TRACES*, vol. 28, no 3, mai-juin 1990, p. 16-18.
- 16) V. Laverdière. *La conception et la mise en œuvre de l'approche par compétences chez les enseignantes et les enseignants d'histoire dans les collèges du Québec*, Mémoire de maîtrise en didactique de l'histoire, Université Laval, 2008, 107 p.
- 17) Gilles Forget. «Apprivoiser le module 2 du programme 534», *TRACES*, vol. 28, no 3, mai-juin 1990, p. 219-20.
- 18) Robert Martineau. «Élémentaire... mon cher Watson!», *TRACES*, vol. 28, no 3, mai-juin 1990, p. 21.
- 19) Pascal Lapointe. «L'histoire à l'écran : impact éducatif», *TRACES*, vol. 28, no 5, novembre-décembre 1990, p. 17-20.
- 20) Pierre Gobeil. «Le jeu de la simulation», *TRACES*, vol. 29, no 1, janvier-février 1991, p. 2.
- 21) Suzanne Aubé. «Trois solitudes devant le programme de sciences humaines», *TRACES*, vol. 28, no 5, novembre-décembre 1990, p. 22-26.
- 22) Louissette Sauvageau. «Enseigner l'histoire à des élèves qui doublent», *TRACES*, vol. 28, no 5, novembre-décembre 1990, p. 14-16.
- 23) Clément Robillard. «Évaluer pour faire apprendre», *TRACES*, vol. 28, no 5, novembre-décembre 1990, p. 28-33.
- 24) Robert Martineau. «Les sciences humaines d'un océan à l'autre», *TRACES*, vol. 28, no 5, novembre-décembre 1990, p. 34-35.
- 25) Grégoire Goulet. «Histoire 534 : beaucoup de questions sans réponses!», *TRACES*, vol. 29, no 1, janvier-février 1991, p. 14-18.
- 26) Robert Martineau. «La démocratie des maîtres», *TRACES*, vol. 29, no 1, janvier-février 1991, p. 14-18.
- 27) Christine Gauthier. «Pour construire un concept», *TRACES*, vol. 29, no 1, janvier-février 1991, p. 19-21.
- 28) André Ségal. «Éducation historique et condition féminine», *TRACES*, vol. 29, no 1, janvier-février 1991, p. 26-30.
- 29) *Ibid.*, p. 27.
- 30) Monique Brunelle. «Les items à réponses construites dans les examens du MEQ», *TRACES*, vol. 29, no 1, janvier-février 1991, p. 23.

Quatre autres articles traitant de cette recherche ont été publiés dans *TRACES* :

- ⇒ un premier, intitulé *Recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire au Québec : les années 60*, par Félix Bouvier, de l'UQTR, et Jean-François Cardin, de l'Université Laval, dans le volume 46, numéro 2, mars/avril 2008;
- ⇒ un deuxième, intitulé *Les années 1970-1975 en didactique de l'histoire dans le Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, par Félix Bouvier, de l'UQTR, Jean-François Cardin et Catherine Duquette, de l'Université Laval, dans le volume 47, numéro 1, hiver 2009;
- ⇒ un troisième, intitulé *L'évolution de la didactique de l'histoire entre 1975 et 1982 dans le Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin et Catherine Duquette, Université Laval, dans le volume 47, numéro 3, été 2009;
- ⇒ un quatrième, intitulé *Recherche didactique : l'implantation de nouveaux programmes et ses suites entre 1983 et 1989*, par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin, Université Laval, Catherine Duquette, Université Laval, dans le volume 48, numéro 3, été 2010.

« QUALITIES OF HISTORICAL WRITING INSTRUCTION : A COMPARATIVE CASE STUDY OF TWO TEACHER'S PRACTICE »¹, CHAUNCEY MONTE-SANO

CAROLINE BERGERON, ÉTUDIANTE À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Cet article est le résumé de la thèse de Chauncey Monte-Sano, professeure en éducation à l'Université du Maryland, qui a fait une recherche comparative explorant la pratique de deux enseignants au secondaire ainsi que les résultats de leurs quarante-deux élèves en lien avec leur pratique enseignante. Ces derniers ont été évalués par rapport à leur dissertation en histoire, basée sur les preuves et les faits historiques. L'auteure étudie ici l'amélioration de ces élèves en écriture en lien avec l'enseignement reçu ainsi que leur développement au niveau de la lecture, de l'écriture en histoire et de la pensée historique.

Elle présente cinq caractéristiques permettant de déterminer si l'enseignement donné aux élèves leur permet de s'améliorer dans leur travail écrit en histoire :

- 1- Approcher l'histoire comme une interprétation de faits;
 - 2- Lire des textes historiques et les considérer comme des interprétations;
 - 3- Encourager la compréhension de lecture et la pensée historique;
 - 4- Demander aux élèves de développer leur interprétation et de l'appuyer avec des preuves;
 - 5- Utiliser des consignes claires, être un guide pour l'élève et lui donner de la rétroaction.
- Voici donc un aperçu du contexte dans lequel fut réalisée l'enquête, suivi d'une

brève présentation de la méthode, des participants, des résultats et de la conclusion. Une courte critique concernant l'étude sera aussi intégrée à ce résumé.

1. LE CONTEXTE

L'auteure considère qu'il est important pour les jeunes Étatsuniens de comprendre la société dans laquelle ils vivent, surtout afin de faire face aux conflits mondiaux ou de savoir pour qui voter. Ils doivent donc avoir un esprit d'analyse pour considérer les faits et en arriver eux-mêmes à des conclusions. Apprendre à écrire est une étape préparatoire pour devenir un citoyen responsable capable de mener une enquête, de se questionner. La classe d'histoire est l'endroit parfait pour instruire ce futur citoyen et lui montrer les façons de lire et

d'écrire. Les historiens analysent les faits, mesurent les pour et les contre, considèrent les biais et construisent des arguments écrits basés sur les preuves. Il est donc essentiel que les élèves réussissent à écrire de la même façon, appuyant leurs arguments sur des faits et à l'aide de sources, afin d'avoir un regard critique sur l'histoire (p.2).

Selon l'auteure, l'histoire doit être abordée comme une interprétation de faits dans laquelle l'enquête est centrale pour tirer des conclusions. Cela implique de travailler avec des documents historiques et de les interroger afin de comprendre et d'expliquer le passé.

La discipline historique met l'accent sur les faits (preuves), les récits, les points de vue, les contextes et les



Caroline Bergeron

causes. Le raisonnement historique inclut l'analyse et l'interprétation de ces faits ainsi que l'utilisation de ceux-ci pour construire et expliquer les résultats historiques possibles du passé. Cette vision de l'histoire contraste avec celle enseignée dans les écoles qui est plus conventionnelle et qui consiste principalement à des cours magistraux, à des lectures du manuel et à la mémorisation des faits.

Écrire des essais basés sur des preuves historiques implique une recherche dans les sources et une construction ainsi qu'une interprétation de ce qui est écrit. Les recherches démontrent cependant que les enseignants et les élèves n'entrent pas en classe avec les pré-requis pour effectuer un tel travail. Les élèves perçoivent plutôt l'histoire comme étant un ensemble de faits établis et non comme étant une activité d'interprétation. Les élèves qui lisent les textes d'histoire sont plutôt concentrés sur le sens littéraire : ils ne lisent pas entre les lignes, même si cela est pourtant une stratégie utilisée pour interpréter. Il est donc difficile d'écrire des textes qui demandent une interprétation car il faut synthétiser et organiser l'information. Les élèves, au lieu de créer des arguments originaux, ont tendance à résumer

et à partager leurs idées sur le texte qu'ils ont lu.

Le genre de textes que les élèves lisent influence grandement leur processus de raisonnement. Ils seront pourtant davantage amenés à analyser et à interagir avec les textes lorsqu'ils sont de source primaire et lorsque l'auteur est clairement identifié. Le fait d'écrire à propos de l'histoire permet aux élèves de mieux comprendre et d'apprendre : ce processus transforme les savoirs déjà présents dans leur tête. De plus, lire plusieurs textes sur un même sujet permet aux élèves de mettre au défi leurs préconceptions, les engagent dans des activités de discussion et les aide à transformer l'information en arguments. Aussi, permettre aux élèves de développer l'écriture basée sur des preuves historiques est essentiel à l'étude du passé et au développement de citoyens éduqués capables de raisonner et d'analyser par eux-mêmes (p.3).

La façon dont l'enseignant aborde la littérature historique a aussi un impact sur l'écriture de l'élève en histoire. L'auteure soulève d'ailleurs à ce sujet quelques questions qui ont orienté son enquête : « Quel genre d'enseignement permet de faire grandir l'élève dans son écriture? Comment l'enseignant prépare-t-il ses élèves à écrire leur essai?

Quelles opportunités de penser et d'écrire l'histoire sont-elles véhiculées par l'enseignant? Comment les enseignants considèrent-ils que leur pratique peut améliorer l'écriture historique de l'élève? »

Ce résumé présente justement une étude comparative de deux cas d'enseignement dans laquelle on utilise le rendement et l'amélioration des élèves pour vérifier la qualité de l'enseignement liée aux caractéristiques mentionnées ci-haut. Voici la méthode utilisée lors de cette enquête.

2. LA MÉTHODE

Cette étude utilise plusieurs méthodes et différents objets ont été observés et analysés. Elle prend effectivement en considération les opportunités d'écriture, de lecture, le temps en classe et le feedback donné aux élèves par les enseignants. Cet ensemble illustre les représentations en histoire et les opportunités d'apprendre l'écriture en histoire à partir de faits/preuves historiques. L'analyse du progrès des élèves dans chaque classe et entre chaque classe à la suite d'un pré-test et d'un post-test a aussi permis de constater les progrès des élèves selon la pratique enseignante.

Tout d'abord, les enseignants participant à cette étude ont été choisis selon des critères

« Qualities of historical writing instruction... »

spécifiques : les deux enseignants oeuvrent depuis au moins dix ans dans des écoles de Caroline du Nord; ils ont des formations en histoire; ils ont tous deux la volonté d'améliorer l'écriture en histoire de leurs élèves et leur

en donnent l'opportunité au moins une fois par semaine. (Mme Bobeck enseigne l'histoire générale et M. Rossi enseigne l'histoire (optionnelle) des É-U.) De plus, aucun de leurs élèves n'a de difficulté d'apprentis-

sage apparente et ont majoritairement l'anglais comme langue maternelle. Le Tableau 1 ci-dessous montre les caractéristiques des 440 élèves de diverses origines de Mme Bobeck, contre 230 pour M. Rossi.

Tableau 1 : Caractéristiques des élèves

Caractéristiques	Mme Bobeck	M. Rossi
École publique (Californie)	440 élèves	230 élèves
Nationalité	Blancs, Afro-américains, Latino-américains et Asiatiques	Asiatiques et latinos : 75% Blancs, Afro-américains et Philippiniens : 25%
Sélection	Sa plus grande classe (16 élèves de 11 ^e année)	Sa classe d'histoire (26 élèves, AP)
Durée de l'étude	7 mois	7 mois

2.1 Les données des enseignants

Les données amassées pour réaliser cette étude ont été recueillies auprès des enseignants grâce à différents moyens.

1) **Les entrevues:** des questions ont été posées à l'enseignant à propos de ses buts, de sa vision du progrès et des besoins de l'élève.

2) **Les observations:** elles ont été concentrées sur ce que les élèves faisaient durant le cours, sur la façon dont l'enseignant présentait l'histoire, sur les opportunités d'apprendre, sur le raisonnement, sur l'argumentation et

sur l'écriture à l'aide des faits/preuves historiques.

3) **Les rétroactions** (feedback oral ou écrit de l'enseignant envers l'élève) : elles ont permis de comprendre comment l'enseignant évaluait le travail de l'élève et comment il dirigeait son attention. De plus, elles ont permis de constater les messages implicites ou explicites transmis par l'enseignant à propos de l'histoire, des preuves et de l'écriture.

4) **Les artefacts:** les plans de cours, les lectures, les consignes écrites, les tests, les activités quotidiennes, le feedback écrit et les notes de

cours ont été amassés et étudiés.

2.2 Les données des élèves

Les données amassées pour réaliser cette étude ont aussi été recueillies auprès des élèves grâce principalement à des pré-tests et des post-tests. Ils ont permis de constater les apprentissages et les améliorations des élèves, mais ils ont surtout servi à mesurer l'argumentation et le raisonnement des élèves selon les différentes perspectives historiques proposées par différents documents.

Le pré-test et les post-tests étaient constitués de la même façon, dans ce sens où les

consignes étaient claires et les caractéristiques étaient les mêmes d'un test à l'autre. Une page présentait la question principale ainsi que de brèves instructions; la seconde page présentait des extraits de sources primaires en lien avec la question; la troisième page présentait des sources secondes représentant plusieurs interprétations.

De plus, ces tests étaient conçus de façon à augmenter la validité interne de la recherche : ils avaient préalablement été évalués et corrigés par des étudiants au doctorat en histoire. Les questions historiques étaient donc crédibles et les documents (simplifiés) étaient utiles à la construction de la réponse (Tableau 2, ici).

En ce qui concerne l'évaluation, elle se basait sur l'utilisation par l'élève des preuves

pour former et supporter des interprétations tout en considérant les perspectives historiques et les influences du contexte sur les événements du passé (voir la grille d'évaluation en p. 9 de l'article).

3. LES RÉSULTATS

3.1 Mme Bobeck

Selon Mme Bobeck, l'histoire est une interprétation. À travers son approche, elle veut permettre aux élèves de développer leur opinion à partir de faits lus, vus et entendus et de l'appuyer grâce à des preuves. En ce qui concerne la lecture en histoire, elle considère qu'il est essentiel de faire lire les documents de sources premières et d'historiens (extraits de monographie) aux élèves et de leur faire trouver des preuves pour appuyer leurs idées. Pour ce faire, elle donne des questions aidant à la lecture

(ce qui permet un regard plus précis). Pour ce qui est de l'écriture, elle mentionne qu'il faut permettre des occasions quotidiennes d'écriture (essais, journal, réponses à 2-3 questions) et elle pense que l'enseignant doit être un guide pour l'élève (rétroaction, explication, encouragement). En classe, elle prône la discussion individualisée avec l'élève sur son travail et la discussion interactive avec la classe ainsi que le travail en équipe (affrontement des idées). Elle donne aussi un bref exposé magistral pour introduire le sujet. En ce qui concerne la rétroaction, Mme Bobeck la donne oralement et par écrit, elle utilise des grilles d'évaluation, des commentaires et des conseils. Elle donne aussi plusieurs trucs aux élèves pour appuyer leur argumentation.

Tableau 2 : Exemples de questions de lecture de sources premières (Mme Bobeck's)

Topic and Reading Questions (p. 13)

Frederick Douglass's Narrative

1. Look at the story of Demby (pp. 22–23). What does it demonstrate about the moral and legal status of slaves under slavery? What does it suggest about the use and maintenance of power in the slave system? Can you trust Frederick Douglass's interpretation of the Demby story? Why or why not?

2. Given what we consider F. D.'s purpose to be, why do you think he has included such information?

Opposing viewpoints on Indian removal in Georgia

For each document—one by Andrew Jackson and one by Theodore Freylinghuysen—answer the following questions:

1. What does "civilized" mean to him?

2. What does "savage" mean to him?

3. What are his arguments *for/against* removal?

4. What evidence does he provide?

Extraits de consignes – lecture de sources secondes (Mme Bobeck) (p.14)

Source and Questions

Zinn: Chapter 8

1. First, write a brief summary of Zinn's argument using the summary techniques we discussed in class. Your summary should be approximately 1 paragraph in length.

Remember that a summary should address his main argument and supporting information . . .

2. What perspective does the text seem to tell the story from?

Zinn: Chapter 9

1. First, write a brief summary . . .

2. Some historians have argued that Africans accepted their servitude. After all, historians reason, if they truly rebelled, wouldn't they have been able to overthrow the slave system? Identify the evidence that Zinn offers to the contrary. (You should have at least 4 examples.)

3. Would Frederick Douglass agree with that assessment? Provide evidence from his book to support your interpretation.

Exemples de consignes – essai (Mme Bobeck) (p.15)

Frederick Douglass Analytical Essay

According to Douglass, what kept the institution of slavery alive? Be sure to address THREE of the following:

- Mental cages • Physical cages • Religion • Economic incentives

This essay should follow all the expectations of a well-written expository piece. Specifically, you should be mindful to include:

- A well-developed, thoughtful thesis statement
- A clear introduction
- Clear, coherent paragraphs with topic sentences and concluding or transitional sentences
- Specific quotations from the text of the book to support your thesis (about 4-6 total) and their page numbers

A thoughtful conclusion that sums up the major idea of your essay and leaves the reader thinking

Accurate grammar and spelling

3.2 M. Rossi

Selon M. Rossi, l'histoire est un ensemble de faits et est immuable. Par son approche, il permet aux élèves d'étudier brièvement divers sujets. Il met l'accent sur la mémorisation et la préparation à l'examen de fin d'année. En ce qui concerne la lecture de

texte en histoire, il croit qu'il sert d'outil pour trouver des réponses. Il utilise aussi les questions à choix multiples comme guide de lecture (voir le Tableau 3, à la page suivante) pour faire travailler l'élève et il utilise aussi beaucoup le manuel (les lectures ne sont pas des sources pre-

mières et il n'y a pas de notes de bas de page pour identifier les sources). Selon lui, la lecture en histoire est un processus permettant à l'élève de retirer de l'information. Pour ce qui est de l'écriture, M. Rossi donne l'occasion aux élèves de réaliser des essais aux deux semaines. Par

« Qualities of historical writing instruction... »

contre, ils sont souvent vite réalisés et peu supervisés. M. Rossi pose beaucoup de questions orales en classe et met l'accent sur la nécessité d'illustrer des exemples spécifiques et des faits, mais il n'explique pas pourquoi ni

ne donne lui-même d'exemples. M. Rossi donne un cours magistral à tous les jours devant une audience silencieuse et il enseigne ce qui sera à l'examen. Malheureusement, cette technique amène souvent une perte d'intérêt de la

part des élèves. En ce qui concerne la rétroaction, il en donne rarement. Il préfère plutôt donner une note accompagnée de quelques brèves phrases de commentaires directement sur la copie de l'élève.

Tableau 3 : Test sur le chapitre 31 - Extrait du test à la maison de 40 questions (M. Rossi) (p.19)

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| a. David G. Phillips | 1. The United States Senate |
| b. Ida Tarbell | 2. The Standard Oil Company |
| c. Lincoln Steffens | 3. City government |
| d. Ray Stannard Baker | |

1. Match each early-twentieth-century muckraker above with the target of his or her exposé.

- A. a-1, b-2, c-3
- B. b-2, c-3, d-1
- C. a-3, b-1, c-2
- D. a-3, b-2, c-1

2. The idea of "multiple-use resource management" included all of the following practices except.

- A. Recreation.
- B. Damming of rivers.
- C. Sustained-yield logging.
- D. Summer stock grazing.

3. Teddy Roosevelt believed that trusts.

- A. could be destroyed without damage to the American economy.
- B. Were greedy for power and wealth.
- C. Were too powerful to be regulated.
- D. Were here to stay with their efficient means of production.

Mme Bobeck et M. Rossi : en comparaison

Malgré leurs méthodes d'enseignement différentes, M. Rossi et Mme Bobeck procèdent semblablement en ce qui concerne les productions écrites. Tous deux donnent aux élèves l'occasion de lire

et d'écrire souvent à propos de l'histoire. De plus, les deux enseignants font lire le manuel à leurs élèves et leur donnent des cours magistraux. Cependant, même si les élèves de Mme Bobeck apprennent l'histoire de manière différente et ont com-

mencé l'année avec des résultats plus faibles que ceux de M. Rossi, on remarque à la fin des sept mois de l'étude qu'ils les ont surpassés. Voici quelques statistiques démontrant ce fait :

⇒ Mme Bobeck: 81% des élèves se sont améliorés

en argumentation;

⇒ 75% des élèves se sont améliorés au niveau du raisonnement;

⇒ M. Rossi: 8% des élèves se sont améliorés en argumentation et raisonnement.²

3.4 Comparaison des deux méthodes d'enseignement selon les cinq caractéristiques

Bien que les deux enseignants donnent sensiblement le même nombre d'heures de lecture et d'écriture par semaine à leurs élèves, on remarque qu'après les sept mois de l'enquête, les élèves de Mme Bobeck ont amélioré leur capacité d'argumenter lors de composition de texte en histoire. On constate aussi que la pratique enseignante de Mme Bobeck a un grand impact dans cette amélioration. Elle a su mettre en pratique les cinq caractéristiques permettant de développer les habiletés historiques chez les élèves (p.24). Voici une brève comparaison des deux méthodes d'enseignement selon les cinq caractéristiques mentionnées ci-haut.

3.4.1 Approcher l'histoire comme une interprétation de faits

On remarque que la pratique enseignante de Mme Bobeck est différente de celle de M. Rossi en ce qui concerne leur perception de l'histoire. En effet, Mme Bobeck a une

approche semblable à la discipline historique tandis que M. Rossi a une approche plus conventionnelle. Selon lui, l'important en histoire est de mémoriser des faits qui permettront par la suite de bien répondre aux questions d'examen, donc d'avoir un meilleur rendement scolaire. Il fait faire beaucoup de résumés à ses élèves pour qu'ils puissent mieux généraliser et ainsi retenir le plus de matière possible. Mme Bobeck agit différemment : pour elle, l'histoire est avant tout une occasion de faire une enquête. Elle amène les élèves à chercher des preuves, à trouver des informations leur permettant de faire leurs propres interprétations du passé. Elle appuie l'argumentation et donne des outils à ses élèves pour qu'ils trouvent des arguments pour défendre leur point de vue.

3.4.2 Lire des textes historiques et les considérer comme des interprétations

En ce qui concerne la lecture en classe d'histoire, Mme Bobeck permet à ses élèves de consulter différentes interprétations du passé en les mettant en contact avec plusieurs sources. Elle leur fait lire le manuel, mais aussi des extraits de textes et de monographies. Elle considère très importantes les sources primaires autant que secondaires et les partagent avec les élèves. Ainsi, ils peuvent

comparer les différentes interprétations du passé et comparer certains faits. Ils peuvent alors mieux comprendre le passé et ils sont capables de construire leur argumentation grâce à ces différentes versions du passé. En faisant travailler ses élèves avec des sources primaires et secondaires, Mme Bobeck les amène à trouver des éléments qui leur permettront d'appuyer leur argumentation. Au contraire, M. Rossi concentre ces périodes de lecture à celle du manuel. Selon lui, ce qui s'y trouve est fiable et les élèves n'ont pas à interpréter ou contredire ce qui y est écrit. Lire dans le manuel ou dans les textes est une façon simple de trouver des réponses à des questions d'exercices ou d'examens. Par exemple, M. Rossi met l'accent sur les noms marquants, les événements importants et les concepts centraux de l'histoire.

3.4.3 Encourager la compréhension de lecture et la pensée historique

À l'aide de résumés, de questions de lecture, d'activités en classe, de rétroaction et de questionnements interactifs, Mme Bobeck a su guider ses élèves à travers des textes compliqués en mettant l'accent sur la compréhension et l'analyse. En faisant utiliser à ses élèves des grilles et des questions aidant à la lecture, Mme Bobeck leur a permis

de mieux comprendre les idées maîtresses des textes. L'apprentissage par coopération a aussi été mis de l'avant. Mme Bobeck a aussi amené les élèves à développer leur pensée historique. Ils se sont interrogés sur l'auteur du texte, ils ont mis les événements en contexte, ils ont comparé les documents. Ces stratégies, utilisées par les historiens, facilitent la construction des interprétations.³ Quant à lui, M. Rossi, en mettant l'accent sur la préparation à l'examen et en initiant les élèves aux façons de faire du collège, n'a pas encouragé le développement des habiletés de lecture. Les élèves n'ont pas eu à lire ou à comprendre le manuel pour répondre aux questions à choix multiples, ils n'ont eu qu'à faire du repérage (p.27).

3.4.4 Demander aux élèves de développer leur interprétation et de l'appuyer avec des preuves

Lors des séances d'écriture, Mme Bobeck a encouragé les élèves à développer leurs arguments à propos de sujets historiques. En leur donnant différents textes, les élèves peuvent prendre les éléments nécessaires à la construction d'une bonne argumentation. Elle considère que le lien entre les faits et l'argument imprègne chaque étape de l'écriture. Pour sa part, M. Rossi a plutôt encouragé ses

élèves à faire des résumés suite à la lecture de texte et considère que de mémoriser des faits améliore l'écriture.

3.4.5 Utiliser des consignes claires, être un guide pour l'élève et lui donner de la rétroaction

Les deux enseignants ont des pratiques qui impliquent différentes théories de l'apprentissage. Les pratiques de M. Rossi amènent les élèves à apprendre à travers l'écoute et le travail individuel. Ce dernier croit que l'apprentissage se fait très bien de cette façon. Mme Bobeck croit plutôt que l'élève apprendra et s'améliorera si on lui montre comment lire et écrire en le guidant et en lui donnant de la rétroaction. Elle adhère au cognitivisme qui préconise le modelage, les explications claires, l'échafaudage, l'encouragement et la rétroaction (p.28).

4. CONCLUSION

Même si M. Rossi encourage l'écriture, il ne permet pas aux élèves le développement de l'écriture historique basée sur les faits. À l'inverse, la pratique de Mme Bobeck, en appliquant les cinq caractéristiques, permet de développer les habiletés d'écriture et de lecture de ses élèves en histoire, développant par le fait même la pensée historique. Ces caractéristiques sont absentes des méthodes d'enseignement de

M. Rossi et l'argumentation de ses élèves dans les travaux écrits laisse à désirer.

L'amélioration des élèves en écriture historique est donc étroitement liée à l'enseignement reçu, ce dernier devant respecter les cinq caractéristiques importantes dans le développement de l'écriture en histoire, c'est-à-dire approcher l'histoire comme une interprétation de faits, amener les élèves à lire des textes historiques et les considérer comme des interprétations, encourager la compréhension de lecture et la pensée historique de ces derniers, leur demander de développer leur interprétation et de l'appuyer avec des preuves ainsi que transmettre des consignes claires, être un guide pour les élèves et leur donner de la rétroaction.

Il faut toutefois prendre en considération quelques facteurs pouvant influencer les résultats de cette enquête. Tout d'abord, le contexte dans lequel travaillent ces enseignants a un impact sur leur pratique. Mme Bobeck avait plus de liberté puisqu'elle avait la chance d'avoir un petit groupe. Aussi, elle avait plus de temps et moins de contraintes puisqu'elle n'avait pas de programme à suivre. Quant à lui, M. Rossi avait un programme strict à suivre puisqu'il enseignait l'histoire des

États-Unis et que cette matière est testée en fin d'année. Il se trouvait donc limité dans le temps et dans la liberté, principalement en ce qui a trait au choix du contenu (p.30).

L'auteure ajoute qu'une autre étude serait utile pour confirmer les résultats de cette recherche. Cette dernière pourrait être réalisée dans un contexte scolaire plus large, en prenant en considération plusieurs types d'écoles. Il serait aussi intéressant de recueillir des informations sur les expériences antérieures des élèves à propos de leur prédisposition en écriture et de connaissances antérieures de l'histoire afin de constater leurs capacités à écrire un texte en histoire soutenu par leur argumentation. De plus, l'auteure croit que la pratique à elle seule ne suffit pas à développer l'écriture historique. Les élèves doivent avoir plus d'opportunités de pratiquer l'écriture de texte en lien avec l'argumentation, que ce soit en classe d'histoire ou dans d'autres disciplines.

5. CRITIQUE

Suite à la lecture de cet article, on remarque que plusieurs aspects de la problématique et de la méthodologie furent bien réalisés et font de cette recherche un succès. Quelques critiques s'imposent tout de même et des pistes d'améliorations peuvent

être suggérées. En voici un aperçu.

Tout d'abord, la **problématique** de cette recherche nous apparaît tout à fait **réaliste et applicable** puisque les méthodes d'enseignement, peu importe la matière, sont au centre des questionnements en éducation. On n'a toujours pas trouvé ni appliqué la méthode parfaite en enseignement permettant le succès de tous les élèves (du moins, pas encore en histoire!). Autant que le contenu, la pratique enseignante est toujours mise de l'avant et influence les résultats de l'élève. L'auteure fait référence dans sa problématique et dans son cadre théorique à la discipline historique et à la façon d'apprendre l'histoire à l'école grâce à l'interprétation des sources et à leur utilisation pour appuyer les arguments. C'est un sujet qui est d'actualité même au Québec et c'est ce qu'on tente de mettre en pratique notamment avec le renouveau pédagogique. L'enseignement de l'histoire est toujours au centre de deux grands débats : QUOI enseigner et COMMENT l'enseigner. Cette problématique est aussi applicable puisque les interrogations qu'elle soulève concernent tous les enseignants d'histoire. Les résultats de cette enquête et les cinq caractéristiques concer-

nant les consignes pour un travail écrit en histoire démontrent qu'il serait préférable pour l'enseignant d'orienter sa pratique vers la discipline historique comme suggérée dans la problématique et le cadre théorique de cette recherche afin de permettre à l'élève de développer son argumentation écrite à partir des preuves historiques. Une enquête de ce genre pourrait être réalisée dans plusieurs écoles secondaires québécoises. Cela nous permettrait de constater si le renouveau en histoire atteint ses buts.

Ensuite, on constate que cette recherche met en relation dès le début **deux variables** qui seront l'essence même de la recherche. Il y a une variable dépendante qui correspond à l'amélioration (le résultat) des élèves en écriture en histoire à l'aide de preuve et il y a la variable indépendante qui est la façon d'enseigner l'histoire à cette fin. Dans la problématique, l'auteure présente les éléments permettant de développer les compétences des élèves afin de les amener à utiliser les faits historiques pour soutenir leur argumentation. Elle laisse sous-entendre que la pratique enseignante est à la base de cette réussite et elle présente les façons de faire (les cinq caractéristiques) que l'enseignant doit suivre afin de permettre à l'élève de dévelop-

per sa lecture, son écriture et sa pensée historique.

De plus, dans l'article, les **instruments utilisés** pour réaliser l'enquête sont bien présentés. On nous expose clairement les données recueillies concernant les enseignants. Les observations, les entrevues, la rétroaction et les artefacts utilisés par les enseignants pour recueillir les données y sont décrits. Aussi, on mentionne que les données des élèves ont été recueillies à partir de pré et de post-tests et on explique leurs points de similitudes (le genre de question est le même dans le pré et le post). On nous explique aussi la façon dont ils ont été créés. Cependant, aucun exemple de ces tests n'était présent dans l'article. Il aurait été intéressant d'en consulter un extrait afin de savoir si le sujet était le même d'une école à l'autre ou s'il était en rapport avec la matière enseignée.

Dans l'article, on présente aussi la grille d'évaluation concernant l'écriture historique basée sur les preuves, celle qui explique les résultats de 1 à 5 (les critères d'évaluation) ce qui nous permet de voir comment l'élève est noté (cette grille évalue le pré et le post test). Ce qui est intéressant aussi concernant les instruments, c'est qu'il y a dans l'article quelques exemples d'évaluations que les

enseignants ont donné aux élèves en lien avec leur lecture durant les sept mois de l'étude. Il y a aussi des exemples de consignes menant au travail d'écriture, ce qui permet de mieux comprendre la pratique enseignante et le contexte de la recherche.

Aussi, dans la méthodologie de cette recherche, on **décrit la population** en nous donnant les caractéristiques des acteurs, les élèves et les enseignants, et on dresse un portrait de l'échantillon, les deux écoles et le milieu. Cela nous permet de comprendre à qui s'adresse cette recherche et qui elle concerne. De plus, en donnant les détails concernant la population et l'échantillon, cela nous permet de voir les limites de la recherche, dans le sens où l'échantillon est très petit et qu'avec une plus grande comparaison, on aurait pu avoir des facteurs et des résultats différents. Certains détails manquaient cependant en ce qui concerne l'âge des élèves et leur niveau scolaire ainsi qu'en ce qui concerne la matière exacte, le contenu qu'enseigne Mme Bobeck. Une brève définition aurait pu être incluse dans l'article, attendu que le terme «humanities» peut être difficile à saisir.

En ce qui concerne les **résultats**, ils étaient bien présentés puisqu'ils permettent de

comprendre le but de la recherche. Ils sont faciles à comprendre et ont été vulgarisés pour que le grand public comprenne. On y présente les propos tenus par les sujets ainsi que leurs façons de faire et on présente aussi sous forme de tableaux les données chiffrées derrière lesquelles on peut voir les idées maitresses de la recherche. Ces données nous permettent alors de comparer les résultats des élèves et de faire un lien avec le type d'enseignement qu'ils ont reçu. Les tableaux de chacune des classes représentant leurs résultats au pré et au post test sur le raisonnement et l'argumentation nous permettent de constater facilement l'amélioration des élèves et grâce au graphique, qui présente une comparaison des résultats du pré-test et du post test sur le raisonnement historique entre chacune des classes, on peut aussi comprendre que celle de Mme Bobeck s'est davantage améliorée que celle de M. Rossi.

Un dernier point de critique concerne la **conclusion** de cet article. Elle est réaliste puisque l'auteure elle-même souligne les limites de sa recherche. Elle mentionne entre autre que le contexte dans lequel évoluent les acteurs a un impact sur la pratique et le rendement. Elle suggère aussi que l'étude qu'elle a effec-

« Qualities of historical writing instruction... »

tuée soit faite à une plus grande échelle, ce que nous approuvons. Remarquons aussi qu'avant d'avoir lu la conclusion de l'auteure et ses suggestions pour une future recherche, on remarquait que la recherche n'avait pas un échantillon très varié. On pourrait effectivement comparer plusieurs écoles et plusieurs autres méthodes. On devrait surtout comparer l'enseignement de la même matière car dans ce cas-ci, les deux disciplines ont comme point central l'histoire mais n'ont pas les mêmes sujets d'étude (certains sujets se recoupent, mais les enseignants n'ont pas les mêmes contraintes). L'auteure propose aussi de faire une autre étude sur le même sujet, mais qui inclurait d'autres facteurs comme des tests standardisés sur les connaissances historiques et des tests de base sur l'écriture et la lecture; des informations sur les expériences antérieures des élèves à propos de l'écriture et de l'histoire. Il serait important de prendre ces facteurs en considération car cela pourrait modifier les résultats et amener d'autres constatations. Ajoutons que des facteurs, autres que la pratique, ont une influence sur le rendement de l'élève à l'écrit. Ses aptitudes et ses motiva-

tions doivent être en premier lieu prises en considération. (Si le cours est optionnel aux États-Unis, a-t-il un impact sur l'obtention du diplôme, comme ici avec le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2^e cycle du secondaire?)

En terminant, il serait intéressant de faire cette étude au Québec et de faire une enquête auprès de ceux ayant suivi des cours d'histoire comme ceux donnés par M. Rossi. Qu'en est-il aujourd'hui de leurs capacités d'argumenter et de raisonner en lien avec des événements historiques et d'actualité?

Notes

¹ MONTE-SANO, Chauncey (2008). «Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teacher's Practices», *American educational Research Journal*, vol. 48, n. 4, p.1045-p.1079, <http://aerj.aera.net>

² P. 16

³ Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts : Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia : Temple University Press.

**Voyage d'études annuel des champs de bataille canadiens,
10 au 22 juillet 2011**

Les voyages d'études des champs de bataille canadiens de l'Institut Historica-Dominion se veulent une occasion de croissance professionnelle et visent à faire découvrir aux enseignants les principaux champs de bataille et mémoriaux canadiens de France et de Belgique.

www.historica-dominion.ca/fr

Résultats de l'élection fédérale de 2008

L'élection fédérale canadienne de 2008 a eu lieu le 14 octobre 2008. Il s'agissait de la 40^e élection fédérale canadienne. Le Parlement précédent a été dissout par proclamation de la gouverneure générale Michaëlle Jean, le 7 septembre 2008 sur l'avis du premier ministre Stephen Harper.

Sauf en cas de guerre ou d'insurrection, l'élection générale devait être déclenchée au plus tard le 13 février 2011, cinq ans après le retour des brefs de la 39^e élection générale tenue le 23 janvier 2006. (Wikipedia)

Parti conservateur	Parti libéral	Bloc québécois
5 208 796 voix	3 633 185 voix	1 379 991 voix
37,65%	26,26%	9,98%
+1,38	-3,97	-0,50
143 sièges	77 sièges	49 sièges
+19	-26	-2

NPD	Parti vert
2 515 561 voix	937 614 voix
18,18%	6,78%
+0,70	+2,30
37 sièges	0 siège
+8	=

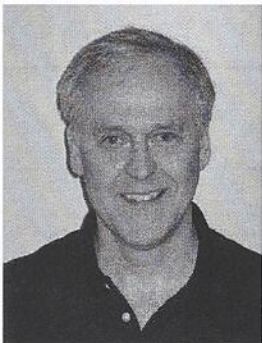
ÉLECTIONS ET CONSCIENCE CITOYENNE

RAYMOND BÉDARD, ÉCOLE INTERNATIONALE DE MCMASTERVILLE

COMITÉ DE RÉDACTION DE *TRACES*

Note de la rédaction : avec le déclenchement des élections fédérales du 2 mai 2011, en mars dernier, *TRACES* publie deux articles qui, nous l'espérons, pourront vous être utiles pour votre enseignement.

Un des moments forts de la démocratie parlementaire au Canada est sans conteste les campagnes électorales, tant au niveau provincial que fédéral. En tant qu'enseignant en histoire, il est important, lorsque ces événements se produisent, d'en exploiter les possibilités pédagogiques afin de rendre concrètes les notions vues dans le cadre du cours histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et 4^e sec. De plus, devant le vent de cynisme qui souffle sur la politique depuis quelques temps, il semble important de réagir positivement auprès de nos élèves afin de développer un intérêt pour l'engagement politique. Voici donc deux projets simples mais significatifs, liés à ces périodes électorales, réalisés dans notre école depuis de nombreuses années.



Raymond Bédard

Dans le cadre du suivi de l'actualité, que je fais avec les élèves au début de chacun des mes cours, je ne manque jamais l'occasion de parler des rumeurs d'élections afin de rappeler les mécanismes électoraux propre à notre système parlementaire. Par exemple, les élèves prennent conscience du privilège qu'a le premier ministre de déclencher des élections au moment opportun (à l'intérieur d'un mandat de 5 ans) pour que son parti puisse conserver le pouvoir. Il est intéressant d'analyser avec les élèves les signes annonciateurs, remaniement ministériel, dépôt du budget, annonce d'investissements dans des industries, etc.

Dès que les élections sont déclenchées, je demande aux élèves de chercher l'information de base sur les candidats et les partis qu'ils représentent et de les consigner sur le ta-

bleau *Dossier élection* que je leur fournis (voir les pages suivantes). J'ajoute à ce travail l'analyse d'une caricature, qu'ils auront eux-mêmes trouvée dans les médias au cours de la campagne électorale. Ce travail amène les élèves à suivre le déroulement de la campagne électorale et à se questionner sur les règles et les stratégies électorales, sur les enjeux politiques, économiques et sociaux soulevés par les candidats et les partis. Par la même occasion, les élèves se familiarisent avec les différents termes politiques liés au processus électoral. Ce travail les amène aussi à découvrir les différents sites internet riches en informations politiques tels: L'Assemblée nationale du Québec, le gouvernement du Canada et les médias.

Afin de rendre cette période électorale plus dynamique, j'organise la tenue d'un scru-

tin pour que les élèves puissent se prononcer sur l'élection du premier ministre. Ainsi, depuis de nombreuses années, en collaboration avec mes collègues de 5^e secondaire, nous aménageons de véritables bureaux de vote, avec liste électorale, scrutateur et boîte de vote, dans deux locaux, un pour les élèves de 4^e secondaire et un pour ceux de 5^e où les élèves viennent voter pendant le dîner. Une fois les résultats compilés, la direction de l'école permet même la diffusion des résultats via l'intercom. Cet exercice de simulation électorale dans un contexte réel, où le taux de participation est généralement élevé, s'avère un excellent moyen de rendre vivant l'apprentissage d'un des aspects importants de notre système parlementaire: les élections.

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Élections et conscience citoyenne

DOSSIER ÉLECTIONS FÉDÉRALES 2011

Nom de l'élève : _____ Groupe : _____

Composition du Parlement avant l'élection		
	Nombre de députés	Chef
Parti conservateur		
Parti libéral du Canada		
Bloc québécois		
Nouveau Parti démocratique		
Parti vert		

	Vos prévisions		Les résultats	
	# de députés	% de vote	# de députés	% de vote
Parti conservateur				
Parti libéral du Canada				
Bloc québécois				
Nouveau Parti démocratique				
Parti vert				

Nom de votre circonscription électorale : _____

Noms	des candidats	du député sortant	du député élu
Parti conservateur			
Parti libéral du Canada			
Bloc québécois			
Nouveau parti démocratique			
Parti vert			

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Élections et conscience citoyenne

DOSSIER ÉLECTIONS PROVINCIALES 201_

Nom de l'élève : _____ Groupe : _____

Composition de l'Assemblée nationale avant l'élection

	Nombre de députés	Chef
Parti libéral du Québec		
Parti québécois		
Action démocratique du Québec		
Québec solidaire		
Autres		

	Vos prévisions		Les résultats	
	# de députés	% de vote	# de députés	% de vote
Parti libéral du Québec				
Parti québécois				
Action démocratique du Québec				
Québec solidaire				
Autres				

Nom de votre circonscription électorale : _____

Noms	des candidats	du député sortant	du député élu
Parti libéral du Québec			
Parti québécois			
Action démocratique du Québec			
Québec solidaire			
Autres			

JE VOTE DONC JE PENSE

JEAN-CLAUDE RICHARD

CONSULTANT EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

J'e l'ai lu au moins deux fois depuis sa parution en 2007 et je m'appête à le lire encore une fois, pour les besoins de cet article, et je m'en réjouis. L'ouvrage de Jean-Paul Jouary¹ a déjà quatre ans, mais il me semble que sa pertinence n'a jamais été aussi flagrante qu'en ces temps où les taux de participation au scrutin se réduisent comme peau de chagrin et où le cynisme semble constituer l'aune à laquelle le citoyen moyen juge la vie politique.

En publiant *Je vote donc je pense*, l'auteur nous invite à réfléchir au sens profond du concept de « politique » qui, sous sa forme originale grecque, - *politikos* - signifie « de la cité » et « désigne la structure, le fonctionnement d'une communauté, d'une société, faite d'une somme d'individualités, les citoyens, soucieux de participer à la vie commune. » (4^e de couverture) Il tente ainsi d'amener « la philosophie au secours de la politique ». C'est un ouvrage succinct, dense, mais relativement facile à lire : une introduction, treize courts chapitres d'une quinzaine de pages où l'auteur expose un thème qu'il complète par une remarque qui sert également de transition, un dernier chapitre de conclusion. Permettez-moi de vous présenter succinctement les thèmes abordés.

Après avoir posé le concept de « politique », qui englobe tout ce qui concerne l'organisation des humains en société, Jouary nous entraîne dans le sillage de l'être humain aux prises, dès sa naissance, avec

son inclinaison à faire prévaloir ses intérêts particuliers, mais contraint, pour survivre, de vivre en société et obligé, par conséquent, de tenir compte des points de vue et des intérêts des autres membres de la collectivité.

En explorant successivement des thèmes très habilement répartis et liés de façon très efficace, l'auteur nous amène à réfléchir sur la diversité et la complexité des rapports sociaux établis par les humains à travers le temps. *Serions-nous plus libres sans lois?* demande-t-il. Et, lorsque les lois sont violées, surtout à notre détriment, comment passer *de la vengeance à la justice?*

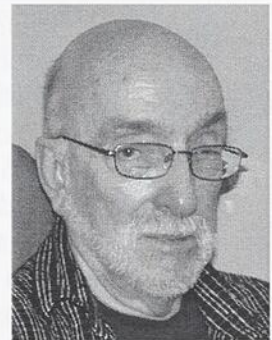
La survie de l'être humain repose sur la division des tâches et sur les échanges. *Mais peut-on tout échanger?* La monnaie a été inventée pour servir de *moyen* aux échanges destinés à combler les besoins des hommes. Qu'advient-il lorsqu'elle se transforme en *but* de l'échange et que les besoins humains deviennent des moyens d'accumuler de l'ar-

gent?

Et cette division de la société, où certains dominent et d'autres sont opprimés, *est-ce bien naturel?* Toutes les civilisations se sont perçues comme « naturelles », comme allant de soi. Jusqu'à quel point ces perceptions sont-elles fondées? Quelles conséquences ont-elles? Est-il possible de les changer?

Peut-on changer le cours des choses ou *l'avenir est-il écrit?* Est-il prévisible? Quelles conséquences le fait de croire ou non à cette prévisibilité exerce-t-il sur l'organisation de la communauté? Si l'avenir n'est pas écrit, il est possible d'imaginer des « modèles » de sociétés. Mais, *peut-on sauter dans un modèle?* Jouary examine le cas de quelques « modèles » de sociétés et de certaines tentatives de mise en application.

De façon générale, on considère que le pouvoir réside dans les institutions d'État. Est-ce fondé? *La politique, de haut en bas ou de bas en haut?* Qu'est-ce qui permet à un pouvoir de se maintenir? Jusqu'à quel point les hom-



Jean-Claude Richard

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Je vote donc je pense

mes consentent-ils ou contribuent-ils au pouvoir exercé par « en haut »? À quelles conditions des changements sont-ils possibles?

En régime démocratique, la volonté majoritaire du peuple est décisive, mais *la majorité a-t-elle forcément raison?* L'adhésion à la démocratie met-elle le peuple à l'abri des errements? Que doit savoir le peuple pour empêcher la société de courir à sa perte? Les démocraties esquivent-elles le débat politique? Une certaine « paresse » ne nous incite-t-elle pas à nous décharger de notre devoir de citoyen sur « les autres » et à nous délester du pouvoir au profit de ceux qui devraient nous représenter? Dans nos pays, nous élisons des députés, des représentants qui « s'expriment au nom de leurs électeurs ». Mais, dans les faits, *l'élu représente-t-il le peuple?* Que signifie cette expression au juste? Représenter, est-ce « décider à la place de » quelqu'un? Est-ce agir en *messenger*, en *commis-saire*? Comment les choses se passent-elles réellement dans nos sociétés? Le vote est-il le meilleur moyen de nommer les gouvernants? L'élu reçoit-il un *devoir* ou un *pouvoir*, est-il un *responsable* ou un

maître?

À la tête des États, on trouve des *gouvernements*. *Gouverner, est-ce diriger?* Sur un navire, qui indique la direction, le timonier ou le capitaine? Dans un véhicule, celui qui a « les deux mains sur le volant » est-il nécessairement celui qui choisit la destination? Qu'en est-il dans une société? Sur quoi repose la liberté d'un peuple? Est-il normal qu'un parti politique cherche à *prendre le pouvoir?* Gouverner, ne serait-ce pas *obéir* au peuple? Le mot « démocratie » est-il devenu un *slogan* plutôt qu'une réalité?

Entre deux opinions opposées censées toutes les deux représenter la vérité, comment peut-on déterminer *qui a raison en vérité?* Doit-on se résigner au relativisme? Existe-t-il une *vérité étalon* qui pourrait nous aider à démêler l'écheveau? Peut-on être *autonome*, « suivre sa propre loi et ne se soumettre qu'aux règles que l'on s'est collectivement données volontairement, délibérément »? Et si les pratiques de l'ensemble des humains façonnaient une sorte de vérité...

Pour calmer leurs angoisses nées de la recherche de la vérité, les hommes se sont souvent tournés vers

des croyances et des pratiques religieuses. Les religions ont souvent cautionné des débordements, des massacres, des inhumanités. Serions-nous *malades du religieux?* Peut-on être certain, si on croit en un dieu et en restant modeste, d'agir en son nom, avec son approbation? La laïcité est-elle compatible avec les enseignements des religions du Livre? N'est-il pas facile d'instruire le procès des religions? Le sens profond des religions aurait-il été détourné?

Depuis toujours, pourrait-on dire, nous aspirons en vain à vivre en paix. Serions-nous condamnés à vivre *entre sauvagerie et barbarie?* Pour s'en sortir, est-il possible de combiner *raisonnement* et *affectivité?* Peut-on s'inspirer des pistes suivies par Martin Luther King, Gandhi et Nelson Mandela? Quelle place doit-on faire aux sentiments dans notre réflexion politique? Et si le sens politique devait être créé?

L'ouvrage de Jean-Paul Jouary incite à repenser nos attitudes envers l'univers politique. Il faut le lire, le relire et le faire lire. Citoyens, mais également enseignants chargés, que cela nous plaise ou non, d'éduquer à la citoyenneté, nous trouverons dans ce

livre une source d'inspiration pour pimenter nos plans de cours.

Note

¹ Jean-Paul Jouary (2007), *Je vote donc je pense*, s.l., éditions Milan, 213 pages. Au moment de la parution, l'auteur, agrégé et docteur en philosophie, était professeur en classe préparatoire au lycée Claude-Monet à Paris.



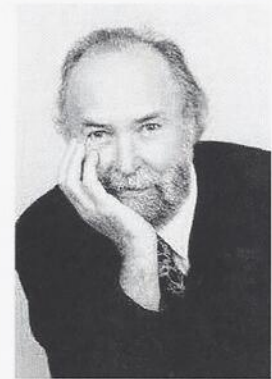
LA QUESTION RÉGIONALE

L'INACCEPTABLE ABSENCE DES RÉGIONS QUÉBÉCOISES DANS L'ENSEIGNEMENT

CHRISTIAN MORISSONNEAU

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

La géographie comme l'histoire est connaissance et, mises à part quelques manipulations en géographie physique (de plus en plus une géophysique), elle n'est pas une compétence. Il n'y a pas de compétence géographique si ce n'est peut-être le sens de l'orientation mais alors il s'agit d'une habileté utile dans une excursion en forêt ou dans une ville, et le GPS assure techniquement pour beaucoup cette compétence liée à la mobilité. De plus, il n'y a pas de géographie mais «des géographies de» comme il y a «des histoires de...» Les géographes suivent, en général, un principe qui aurait dû inspirer les concepteurs du contenu géographique du domaine de «l'Univers social», pour les élèves du premier cycle du secondaire. Les géographes ne considèrent jamais un phénomène sans le rapprocher des phénomènes semblables ou apparentés répartis sur la Terre. L'étude d'un glacier des Rocheuses suscite la comparaison avec d'autres glaciers des Rocheuses ou des glaciers du globe. C'est le principe de la géographie comparée qui a créé la géographie générale et enrichi la géographie régionale. Les études géographiques ont longtemps distingué la dimension horizontale et la dimension verticale, les deux «choix» possibles d'une description spatiale. D'un côté, le choix du continu: c'est la région, de l'autre des thèmes ou des entités: glacier, transport, système fluvial ou habitat.



Christian
Morissonneau

On peut alors aller plus loin dans l'analyse du programme soumis aux élèves. La géographie, quoi qu'en disent encore de nombreux praticiens et enseignants, n'est pas la science de l'espace: c'est la science des régions «pudiquement» nommées territoires dans le programme sans que l'on nous explique cette substitution notionnelle. «L'étude d'un territoire peut être abordée autant par un enjeu que par l'étude d'une réalité géographique d'ordre planétaire. C'est un choix qui relève d'une démarche didactique». (Domaine de l'univers social, p.315). Le choix élimine la région québécoise. Pourquoi? Pour ajouter à la

confusion, il est proposé l'étude de cinq territoires types représentant «diverses formes d'organisation territoriale». Parmi les cinq, l'un est désigné comme «territoire région» à côté de «territoire agricole», «territoire urbain» et «territoire autochtone». Il y aurait donc un territoire qui n'aurait pas d'adjectif qui lui convienne. Pas de régional, mais un agricole ou un urbain. En passant, un territoire urbain est une ville, et on aurait pu en profiter pour distinguer le rural de l'agricole. Et puis, et surtout, les territoires régionaux, découpés dans l'espace d'un pays, en l'occurrence le Québec, portent un nom, qu'ils soient administra-

tifs comme le Bas-Saint-Laurent ou le Saguenay-Lac-Saint-Jean ou des régions d'appartenance (pays) comme la Beauce ou Charlevoix ou se confondent comme la Gaspésie, le Saguenay, l'Abitibi, le Témiscamingue, le Bas du Fleuve (Bas-Saint-Laurent administratif).

Il est vrai que l'on peut remarquer les régions du Québec et le Québec des régions administratives créés par l'État; les premières se distinguant par des ancrages locaux forts et significatifs.

Les élus et les citoyens le savent. Il faut aussi tenir compte du caractère subjectif de la notion de région, parce

PROGRAMMES D'ÉTUDES

La question régionale...

que le découpage en zones, aires, portions de l'espace se fait à partir de nombreux points de vue et ces fragments territoriaux n'ont pas de frontières claires ni d'existence matérielle comme une entité naturelle. Et même si ces régions sont objectivées par les décisions et l'administration de l'État, il y a aussi des gens qui y vivent, rêvent d'y rester ou d'en partir, y travaillent et se disent d'un tel lieu («moi je viens de l'Abitibi» chante Raoul Duguay, ou encore, la Côte Nord et Natashquan si chère à Gilles Vigneault). Ne serait-ce aussi que les nouvelles des médias qui situent les événements rapportés dans un lieu précis, dans une région qui n'est pas obligatoirement exotique ou étrangère. Il y va de la construction de la citoyenneté, dans cette connaissance, devenue familiarité, donc intégrée à ce que nous pensons et ressentons comme habitant d'un territoire construit hérité et partagé. La région est un territoire non seulement délimité et localisable, mais nommé, donc particularisé, singularisé, individualisé au second degré. On sait que la notion de région englobe toute portion de territoire née de l'espace par le point de vue humain, qu'il s'agisse des domaines bioclimatiques, de la conservation de la faune et de la flore, d'une activité hu-

maine dominante qui va de l'agriculture dominante, (blé, maïs, coton, comme les Wheat Belt, Corn Belt, jusqu'aux terroirs des grands crus viticoles) les industries, etc.

La région introuvable

Ma réflexion sur le programme se fait par rapport à l'apprentissage scolaire de ce qu'est le territoire québécois et de ses frontières et divisions politiques, ne serait-ce que pour les problèmes de juridiction. Je rejette donc la conception implicite que la géographie permettrait la connaissance du caractère spatial des phénomènes, à l'exemple de ceux que j'ai énumérés plus haut. De plus, il faut ajouter que, comme un événement historique particularisé par le temps, ainsi une entité géographique, comme l'île d'Orléans, le mont Jacques Cartier ou la chaîne des Chics-Chocs, est particularisée d'abord par sa localisation dans l'espace; les autres caractéristiques singulières de l'île ou de la montagne doivent être décrites et expliquées. La particularité historique ou géographique est une combinaison de traits spécifiques; cette combinaison est répétable, mais ce qui distingue deux combinaisons identiques (deux sommets des Appalaches) est leur localisation en des points différents. Cela vaut pour l'histoire

et la géographie incluses dans le dit «Univers social».

Il ne s'agit pas d'être compétent ni connaissant en zone d'habitat marin ou d'exploitation forestière mais d'apprendre, de reconnaître le rapport entre les données biophysiques (la nature) et l'action humaine (habiter, exploiter, aménager). L'élève trouvera ce lien fondamental dans des portions territoriales significatives que l'on appelle des régions. À la fois l'étude du rapport des personnes avec le territoire ou l'environnement, et l'étude synthétique de ce territoire qui a un nom, que les gens connaissent et où ils se reconnaissent. Selon le géographe Étienne Juillard: «En expliquant et en comprenant la logique interne d'un fragment de l'écorce terrestre, le géographe révèle une individualité dont la réplique exacte (...) ne se trouvera nulle part ailleurs. Faut-il s'étonner que cette conception de la géographie n'ait pas fait école dans des pays comme les États-Unis, où les cadres hérités de la nature et de l'histoire sont tout à la fois plus larges et plus nuancés» (Juillard, 1962, p.483).

Le Québec a vu émerger des régions ou des pays dès l'époque de la construction de l'écoumène de la Nouvelle-France: la Beauce, la Côte-du-Sud, la Gaspésie puis aux XIX^e et XX^e siècles Charle-

voix, puis le Saguenay, l'Abitibi et ainsi de suite. La preuve empirique qu'elles existent aujourd'hui: des gens disent qu'ils sont beaucerons ou gaspésiens ou du Lac ou des Bois-Francis...

L'école québécoise peut, en 1957, utiliser des manuels préparés par une équipe sous la direction de Pierre Dagenais, professeur à l'Université de Montréal. Voici les trois volumes: *Géographie générale* pour la 8^e année, *Le monde moins l'Amérique*, pour la 9^e année et *L'Amérique et le Canada*, pour les 10^e et 11^e années. De nombreux géographes et historiens ont collaboré à ces ouvrages entre autres Louis-Edmond Hamelin et André Lefebvre. Le volume III, *L'Amérique* présente une carte, figure 5, p.271-273 où l'élève de 16 ou 17 ans, en classe terminale, peut repérer 15 «régions géographiques», dessinées par Benoit Brouillette. Le même avait déjà présenté le Québec en 11 régions naturelles dans *Notre milieu*, livre de compilation sous la direction de l'économiste Esdras Minville, publiée en 1942.

J'insiste pour montrer où en était l'étude des régions dans les écoles, à la veille de la dite Révolution tranquille qui va décentraliser le Québec en réorganisant les rapports étatiques à l'espace et en trans-

posant territorialement cette orientation politique. Depuis les années 1960, s'inscrivent, ainsi, dans le paysage, des conceptions de l'organisation socio-économique en une composante des stratégies économiques et politiques traduites en dix régions administratives (1966) fondées sur les villes comme pôles d'attraction et leur zone d'influence. Ce découpage en régions polarisées sert d'abord comme base d'intervention de l'État. On passe, en 1987, à 16 régions administratives dites de concertation, dont Montréal et Laval! Ajoutons le Centre du Québec, créé en 1998, en le séparant de la Mauricie. Cette nouvelle entité administrative perd son nom historique de Bois-Franc en s'élargissant vers Drummondville. Saluons le judicieux et vaste projet «*Les régions du Québec*» de l'actuel INRS, de faire l'histoire de chacune de ces entités avec quelques surprises géographiques justifiables comme les deux tomes de *Histoire de Québec et de sa région* (2008), moins justifiables comme *Histoire de Beauce-Etchemin-Amiante* (2003). Il n'empêche: il existe des régions désignées au Québec, avec plus ou moins de sens d'appartenance, mais qui sont des lieux à partir desquels les résidents interviennent, critiquent, font des pro-

jets et débattent en se regroupant. Les régions existent parce que des personnes y vivent avec leur lot de réussites et de problèmes (ouverture ou fermeture d'entreprises, chômage, environnement fragile, distance, exode des jeunes). Il s'agit d'un phénomène humain différencié, le nôtre, qui mérite qu'on le connaisse, et que l'on maîtrise à la fois le fait national et le fait régional, pour les mêmes raisons. Le Québec, c'est aussi des régions et pas seulement une métropole et sa couronne, d'autant plus qu'elle accapare de plus en plus la part démographique et l'information. On définit trop le Québec et les Québécois par rapport à cette ville insulaire débordante. Pour un peu nous retrouvons Paris et la situation française: Montréal et le désert québécois. Si désert il y a, de nombreuses oasis le ponctuent, villes et régions qui doivent être connues.

Je reviens à la fin des années 1950, lorsque les élèves se frottent à la géographie du Québec. Le géographe Benoit Brouillette, professeur de géographie aux HEC, écrit, en évoquant l'œuvre grandiose du géographe français Raoul Blanchard (6 livres de 1935 à 1960): «Notre province est la seule au Canada qui ait été étudiée en détail par un Maître en la ma-

PROGRAMMES D'ÉTUDES

La question régionale...

rière (...). La géographie régionale est une des plus attachantes disciplines tant au niveau primaire que secondaire et universitaire (...). Au secondaire, la géographie régionale du Québec est enseignée en 11^e année (...). Enfin, aucun diplôme universitaire en géographie ne devrait être octroyé à un candidat destiné à devenir géographe et à pratiquer son métier, sans une connaissance approfondie de sa patrie (Brouillette, 1959, p.81-82). Le géographe Louis-Edmond Hamelin, comme Brouillette, vante celui qu'il considère comme son maître: «Blanchard a fortement marqué la géographie universitaire québécoise (...) Il a formé des jeunes géographes et leur a suggéré des thèmes de recherche.» (Hamelin, 1959, p. 21).

Presque quarante ans plus tard, Hamelin relance une évidence de l'apprentissage scolaire: «Enfin j'aimerais rappeler qu'une géographie régionale renouvelée constituerait un outil de première main dans la compréhension et même la fabrication d'un pays.» (Hamelin (1996), p.178).

Les raisons de l'ignorance régionale dans les manuels scolaires s'expliquent. Malgré l'étude dans les années 1950 et 1960 et malgré les appels anciens de Brouillette et plus

récents d'Hamelin, l'enseignement des régions du Québec n'a pas été institutionnalisé ni en histoire ni en géographie. Il n'y a pas d'université qui offre des cours de géographie du point de vue régional québécois. Même à l'Université Laval, le monde à l'étude était découpé en grandes zones: l'Amérique du Nord, L'Europe de l'Ouest, l'Afrique, etc., mais pas de régions québécoises si ce n'est le Nord, un univers en soi. Des thèmes: transport, urbanisation, mais pas d'entités spatiales significatives d'abord par leur localisation et leur nom. Pourtant, des praticiens d'autres disciplines régionalisent: des économistes, des sociologues, des aménagistes, des politologues. N'oublions pas que le projet «Les régions du Québec» a été lancé à l'IQRC de l'époque par deux sociologues: Fernand Dumont et Fernand Harvey.

Fernand Dumont et Yves Martin ont publié dès 1963, *L'analyse des structures sociales régionales : étude sociologique de la région de Saint-Jérôme*. Les géographes, dit-on, n'ont pas répondu présent à cette étude; il n'y a pas eu de collaboration. Ni émulation.

Où sommes-nous?

En conclusion, des cours et des programmes d'où la région est évacuée, la réalité et

la notion même (territoire région!). Du temps de Benoît Brouillette, les régions qu'il propose à l'étude sont dans les manuels pas dans les ministères. Il faudra attendre 1966, pour que l'État dépasse la régionalisation agricole, à l'œuvre depuis 1932 avec ses 8 divisions basées sur l'industrie laitière! (Annuaire statistique de la province de Québec, 1932). Mais, au début des années 2010, les régions sont dans les ministères, pas dans les manuels scolaires ni universitaires. Nous acceptons l'ignorance géographique des lieux à l'École et nous laissons les fonctionnaires décider et intervenir dans ces mêmes endroits.

Dans «territoire région», de «l'Univers social», on délimite des thèmes «économiques» hétéroclites que l'on présente «régionalisés» soit celui de l'exploitation forestière du tourisme, de la dépendance énergétique et de l'industrialisation.

Pourquoi ces thèmes en «territoire région», pourquoi des «territoires régions» sans qu'on ose apprendre ce qu'est ce substantif région devenu adjectif, comme agricole dans «territoire agricole» ou protégé dans «territoire protégé»? Ce sont des contenus de la «compétence 1» dite aussi «organisation territoriale» et de la «compétence 2» dite

aussi «enjeu territorial» qui questionnent et donnent compétence à un concept central et à un concept particulier. Pour ce qui est de «territoire région» avec comme ingrédients: exploitation forestière, déforestation, récréotourisme, sylviculture sous l'étiquette organisation territoriale, on a le choix d'un menu d'étude : « La Colombie-Britannique» ou «Une région forestière du Québec» ou «l'Amazonie». C'est moi qui souligne le ou, entre autres parce qu'il n'énonce pas qui fait le choix, le professeur ou les élèves ou par un vote secret ou à main levée...

Mise à part effectivement l'entité forêt observable dans les trois cas, où est l'équivalence et même la comparaison, d'autant plus, au risque de me répéter, qu'elle pourrait se faire à partir du thème ou de l'entité ou mieux régionalement? Même chose pour le territoire région pairé au concept industrialisation: « La région des Grands Lacs américains et canadiens ou Une région industrielle du Québec». Et ainsi de suite, dans l'hétéroclisme et la confusion territoriale. Le moins qu'on puisse dire, c'est

qu'il n'y a ni apprentissage du territoire québécois ni de ses régions. Cela regarde les professeurs d'histoire et de géographie enseignant l'Univers social et tous les professeurs et praticiens des Sciences humaines. Bientôt, nous ne saurons pas où nous sommes. L'Abitibi ou le Témiscouata seront confondus avec un *nowhere* exotique ou fantaisiste. Un jour on répondra: L'Abitibi, connais pas!

Bibliographie

Blanchard, Raoul (1935), *L'Est du Canada français*, 2 vol., (1948). *Le Centre du Canada français* (1953-1954), *L'Ouest du Canada Français*, 2 vol. Montréal, Beauchemin.

Brouillette, Benoit (1959), Les régions géographiques et économiques de la province de Québec, *Mélanges géographiques canadiens offerts à Raoul Blanchard*, numéro spécial des *Cahiers de géographie du Québec*, p.65-83.

Dagenais, Pierre (1957), *L'Amérique et le Canada*, vol.III, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie.

Dugas, Clermont (1986), *Région et régionalisation au Québec depuis Raoul Blan-*

chard, *Cahiers de géographie du Québec*, 80:189-201.

Dumont, Fernand et Yves Martin (1963), *L'analyse des structures régionales : étude sociologique de la région de Saint-Jérôme*, Québec, les Presses de l'Université Laval.

Juillard, Étienne (1962), La région: essai de définition, *Annales de géographie*, 71:483-499.

Hamelin, Louis-Edmond dir. (1959), *Mélanges géographiques canadiens offerts à Raoul Blanchard*, numéro spécial des *Cahiers de géographie du Québec*, p.13-21.

Hamelin, Louis-Edmond (1996), *Écho des pays froids*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

Programme de l'école québécoise (2007), Premier cycle du secondaire, Domaine de l'univers social, Géographie, Contenu de formation, Québec, Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, p.314-329.

Veyne, Paul (1971), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil.

Publicité dans TRACES, volume 49, 2011, prochaines parutions

Numéro 3, été 2011; numéro 4, automne 2011 (programme du 49^e congrès). L'insertion publicitaire doit nous parvenir en format PDF haute résolution au plus tard le 15 mai pour celui de l'été et le 15 juillet pour celui de l'automne.

Contacteur Laurent Lamontagne : llamontagne@cs.laval.qc.ca ou (450) 628-6007

MACÉDOINE

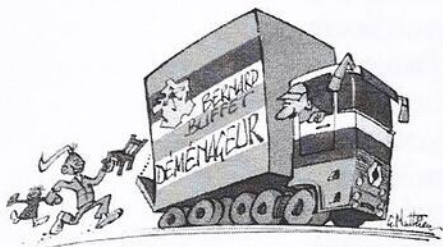
WEBMESTRE DU SITE INTERNET DE LA SPHQ

Divers faits, événements, congrès, colloques ou parutions sont ici soulignés. Faites-nous part de toute information que vous voudriez y voir. Depuis février 2007, 225 000 internautes ont visité notre site Web. Et vous?

Colloque Qu'advient-il de la géographie ? 11 et 12 mai 2011 (Universités de Sherbrooke et de Bishop)

Vue du Québec, la géographie est une discipline de la connaissance qui apparaît en sursis. Réduite à quelques cours à peine à tous les niveaux de l'enseignement, elle a considérablement perdu du terrain. On ne s'intéresse à elle en fait que par morceaux, soit pour ce qui est des techniques, notamment la télédétection, les systèmes d'information géographiques (SIG) et la cartographie numérique ou de ses seuls contenus jugés « utiles » pour solutionner des problèmes concrets. Cette évolution des faits s'expliquerait par les préjugés selon lesquels la formation en géographie fournirait moins de compétences en demande chez les futurs employeurs...

<http://www.cafesgeographiques.ca/page/Acfas2011.html>



Vous déménagez? Afin de continuer à recevoir *TRACES*, prévenez-nous au plus tôt de votre changement d'adresse!!!

lhalle@mediom.qc.ca



ÉDITIONS GRAHEL

1006, Ovila-Forget, Deux-Montagnes (Québec), J7R 6Z1
514-835-2706 / 514-374-0552
WWW.EDITIONSGRAHEL.COM

Nous vous invitons à parcourir nos différentes collections afin de découvrir tous les avantages à utiliser notre matériel. Pourquoi ne pas avoir un matériel qui répond vraiment à vos exigences et par le fait même à celles du nouveau pédagogique? Nous sommes présentement à la recherche d'enseignant (es) de différentes matières qui souhaitent produire et publier leurs situations d'apprentissage. Claude Gravel et Didier Helliet.

Éditions Grahel : (514) 835-2706

www.editionsgrahel.com

Congrès sur l'Amérique française, Fédération des sociétés d'histoire du Québec, 20 au 22 mai 2011 (Montréal)



Fédération
des sociétés
d'histoire
du Québec

La Fédération Histoire Québec et la Fédération québécoise des sociétés de généalogie tiendront un congrès majeur sur l'histoire, le patrimoine et la généalogie de l'Amérique française. D'autres organismes importants au Québec et au Canada se joindront aussi à nous pour

cette expérience unique. L'événement se déroulera au Palais des congrès de Montréal, du 20 au 22 mai 2011.

<http://congres2011.tk/>

Rome, de ses origines à la capitale d'Italie, 11 mai au 29 janvier 2012, Musée de la civilisation (Québec)



Dès le 11 mai, vivez 2600 ans de richesses et de splendeurs dans cette exposition grandiose réalisée avec la collaboration des

plus prestigieux musées de Rome.

<http://www.mcq.org/rome/index.php>

Site Web d'Élections Canada



Élections Canada est l'organisme non partisan chargé de la conduite des élections et référendums fédéraux. Confor-

mément au mandat que lui a confié le Parlement, il s'attache à démocratiser l'information sur le système électoral fédéral.

<http://www.elections.ca/accueil.aspx>

(éal)
His-
t la
roise
zalo-
grés
e, le
zalo-
man-
anis-
de-
on-
our
de-
du

29

ans
eus
ose
ds

ge-
et
ir-
ta-
ral

