

ISSN 0225-9710

Volume 40, N° 4/Novembre-Décembre 2002

**Revue de la société  
des professeurs  
de l'école primaire du Québec**

PER

S-339

BNQ  
LE POINT

LE CONGRÈS  
EN IMAGES

PENSER  
EN CLASSE  
D'HISTOIRE

EN LIGNE

ÎLE AUX  
BASQUES

DÉJÀ  
QUARANTE  
ANS

# TRACES

## EN QUARANTAINE



Le nom  
référence  
truit à p  
main  
en s'occ  
l'enseg  
reçoit. Il  
passées  
de l'His  
La revu  
le dével  
la Socié  
Elle se v  
ment d  
honneur  
l'histoir  
ment de  
titre au  
**Adress**  
Compt  
C.P. 88  
Sainte-  
**Direct**  
Jean-Cl  
**Comité**  
Mario F  
Christie  
Pierre C  
Louise  
Lauren  
Jean-Cl  
**Concep**  
Charle  
**Correc**  
Suzana  
**Impres**  
Imprim  
**Public**  
Jacques  
**Abonn**  
Louise  
**Dépit**  
— Env  
— Dat  
— Nom  
— Par  
— Tar  
les fra  
— Abo

Une ac  
titre d  
d'entré  
voir la  
suivan  
**TRAC**  
Le com  
Les tex  
de la s  
**Site w**  
<http://>

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 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 aux niveaux secondaire et collégial.

**Adresse postale de la revue :**

Comptoir postal Turgeon  
C.P. 98 557  
Sainte-Thérèse (Québec) J7E 5R9

**Direction de la revue :**

Jean-Claude Richard : (450) 435-0244

**Comité de rédaction :**

Mario Filion  
Christian Gilbert  
Pierre Gingras  
Louise Hallé  
Laurent Lamontagne  
Jean-Claude Richard

**Conception graphique :**

Charlemagne

**Correction des épreuves :**

Suzanne Richard

**Impression :**

Imprimerie des Éditions Vaudreuil

**Publicité :**

Jacques Décarie : (514) 334-4768

**Abonnements et distribution :**

Louise Hallé

**Dépôt légal :** B.N.C. - B.N.Q.

— Envoi de publication

— Date de parution : juin 2002

— Numéro de la convention: 40044834

port de retour garanti

— Parution : 4 numéros / année

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

— Abonnement annuel :

individus :	50 \$
institutions :	60 \$
retraités :	30 \$
étudiants :	25 \$

Une adhésion à la Société des professeurs d'histoire du Québec (sphq), quelle que soit la date d'entrée dans la société, donne le droit de recevoir la revue *TRACES* au cours des douze mois suivants.

*TRACES* appartient aux membres de la SPHQ. Le contenu des articles n'engage que leurs auteurs. Les textes peuvent être reproduits avec mention de la source, à moins d'avis contraire.

**Site web de la SPHQ:**

<http://station05.qc.ca/Partenaires/SPHQ>

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Indexée dans *REPÈRE* depuis janvier 1989



IMAGES DU CONGRÈS  
p. 7



APPRENTISSAGES EN LIGNE  
p. 26



QUADRAGÉNAIRE  
p. 38

**En couverture :**

*Grosse-Île, le secteur des hôtels vu du quai, (été 2002).*

Photo: Charlemagne

## VOLUME 40, N° 4 SOMMAIRE

GRAFFITI

- TOUT UN PROGRAMME

**LA SPHQ**

LA PRÉSIDENTE

- CONGRÈS 2002 ET 2003 ET AUTRES DOSSIERS

TEMPS FORTS

- LE C.A. DE LA SPHQ POUR 2002-2003
- IMAGES DU CONGRÈS
- LA SPHQ EN \$

**L'ENSEIGNEMENT**

DIDACTIQUE

- LES MODULATIONS DE LA PENSÉE EN CLASSE D'HISTOIRE

RESSOURCES

- DES APPRENTISSAGES SIGNIFICATIFS EN LIGNE !
- LE CENTRE DE RÉFÉRENCES EN UNIVERS SOCIAL

**L'HISTOIRE**

COMMENTAIRES

- SUR UNE VISION DE L'ÉDUCATION À LA PAIX

J'AI LU, VU, ENTENDU

- UNE HISTOIRE, UN MUSÉE, UNE PÉDAGOGIE
- LE LIEU HISTORIQUE NATIONAL DE LA GROSSE-ÎLE

GRANDS ANNIVERSAIRES

- UNE QUADRAGÉNAIRE DE CHOC



201, Charles-Lemoyne, 6e étage, Longueuil (QC) J4K 2T5 • Tél. - SPHQ : (418) 626-8737 • CPIQ : (450) 928-8770

## FORMULAIRE D'ADHÉSION

**N.B. : CE FORMULAIRE DOIT ÊTRE COMPLÉTÉ PAR TOUTES ET PAR TOUS**

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

Nom : .....

Prénom : .....

ou

NOM DE L'ORGANISME : .....

À l'attention de : .....

### 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  Secondaire  Cégep

Commission scolaire

Autre (précisez) .....

### NIVEAU

Primaire

Secondaire : 1<sup>re</sup>  2<sup>e</sup>  3<sup>e</sup>  4<sup>e</sup>  5<sup>e</sup>

Collégial

Universitaire

### RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

01 Bas-St-Laurent-Gaspésie

07 Outaouais

13 Laval

02 Saguenay-Lac-Saint-Jean

08 Abitibi-Témiscamingue

14 Lanaudière

03 Québec

09 Côte-Nord

15 Laurentides

04 Mauricie

10 Nord du Québec

16 Montérégie

05 Estrie

11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine

17 Centre du Québec

06 Montréal

12 Chaudière-Appalaches

18 Hors Québec

### COTISATION ANNUELLE

25 \$ étudiant(e)

30 \$ retraité(e)

50 \$ enseignant(e)

60 \$ organisme ou institution

### RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date .....

Code de la fonction .....

Montant .....

Chèque  Mandat  Comptant

Expédition : carte .....

Reçu pour fin d'impôt

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

## TOUT UN PROGRAMME

JEAN-CLAUDE RICHARD  
DIRECTEUR DE TRACES

**T**OUT UN PROGRAMME ! C'EST DE L'ÉCOLE QU'IL S'AGISSAIT D'APRÈS L'ÉNONCÉ DE POLITIQUE DE MADAME MAROIS. DEUX MINISTRES DE L'ÉDUCATION PLUS TARD, NOUS RECEVONS — ENFIN ! — UNE VERSION DU PROGRAMME D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'INTENTION DES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE. IL S'AGIT, BIEN SÛR, D'UNE VERSION «POUR VALIDATION». IL N'EN VA PAS DE MÊME À LA SPHQ. VOUS LE CONSTATEREZ À LA LECTURE DE CE NUMÉRO.

C'est la première chose dont vous prendrez conscience en lisant le texte de notre bien-aimé président qui, cédant à la pression populaire, s'est laissé réélire pour un nouveau mandat lors de l'assemblée générale d'octobre dernier. Le comité de rédaction de *Traces* le félicite chaleureusement. À la SPHQ, contrairement à d'autres lieux de pouvoir plus huppés, il n'y a pas de luttes intestines. Bravo ! monsieur le président.

Il serait de mise, également, de féliciter et de remercier notre trésorier qui a, lui aussi, accepté un autre mandat. Il y a de la continuité chez nous.

Toutefois, des changements ont également eu lieu. La mosaïque du nouveau Conseil d'administration nous en fera prendre connaissance. Vous pourrez, de plus, vérifier les comptes de votre asso-

ciation. Chose étrange, direz-vous, les revenus du Congrès pour 2002 (il s'agit des revenus générés par le Congrès de l'automne 2001 qui s'est tenu à Hull) n'apparaissent pas. C'est que, pour des raisons qu'il serait trop long d'expliquer ici, cette donnée n'était pas disponible au moment du dépôt des états financiers. Jacques Décarie l'a bien expliqué aux membres présents à l'assemblée générale. Il est donc probable que les chiffres changeront pour le mieux. *Traces* vous tiendra au courant.

Un nouveau programme a été déposé par notre ami Marius Langlois, valeureux représentant du ministère de l'Éducation. Ce programme sur lequel nous reviendrons dans une prochaine parution, s'articule autour de l'acquisition de compétences et exigera que l'on modifie

en profondeur certaines façons de faire. C'est dans le but de stimuler votre réflexion que nous publions un long article signé par Robert Martineau et Chantal Déry traitant des modulations de la pensée en classe d'histoire. Nous avons étudié la possibilité de publier ce texte en deux parties; nous ne l'avons pas fait. Afin, d'abord, de ne pas scinder un document de cette qualité; ensuite, pour que vous puissiez, tout de suite, sans attendre, le lire, le relire, le méditer et vous l'approprier avant la rentrée de septembre 2003. Nous sommes persuadés d'avoir fait le bon choix.

La lecture des textes publiés sous la rubrique *Ressources* vous ouvrira également des perspectives intéressantes. Il est toujours utile de connaître des lieux où l'on puisse puiser pour renouveler son enseignement. Profitez-en.

Notre collaborateur, Marc-André Éthier, nous propose un commentaire à propos d'une conférence à laquelle il a assisté. La

lecture vous en semblera peut-être ardue — nous sommes à l'époque des fêtes, après tout — mais l'effort vous permettra de vous remémorer des lectures faites à l'époque de votre formation. Rafrâichissant ?

Vous cherchez des lieux où vous ressourcez ? Vous voulez «sortir» vos élèves (pour autant que votre école soit dans le secteur) ? Les deux textes de la rubrique *J'ai lu, vu, entendu* devraient vous plaire.

Enfin ! à tout seigneur tout honneur. La SPHQ célèbre ses quarante ans. Je me suis humblement permis de commenter cet événement. Après tout, je suis un «espéhachquiste» de vieille souche...

Ça n'est pas tout. Des changements s'annoncent au comité de rédaction; des collaborateurs s'éloignent, d'autres joignent les rangs. L'implantation des nouveaux programmes nous fournira de nombreux sujets d'articles et, nous l'espérons, la collaboration de «grands noms»

Tout un programme !

## CONGRÈS 2002 ET 2003 ET AUTRES DOSSIERS

GRÉGOIRE GOULET  
PRÉSIDENT — SPHQ

**L**E CONGRÈS 2002 FUT UNE TRÈS GRANDE RÉUSSITE ! LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FUT ÉNORME ! L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE «NOUVEAU GENRE» FUT TRÈS APPRÉCIÉE ! L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FUT IMPORTANT !

Je voudrais remercier de façon particulière toute l'équipe de coordination qui, sous l'habile direction de Jacques Robitaille, a réalisé ce congrès. Le défi était de taille et réussir un tel projet tient à une grande somme de travail comme bénévole et à une disponibilité sans égal au cours de toute une année.

J'aimerais souligner les nouveautés apportées lors de cette rencontre de perfectionnement :

- Journée particulière pour le niveau primaire
- Journée unique consacrée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le processus de la réforme
- Assemblée générale avec petit déjeuner continental, le samedi matin
- Formule du repas du midi sur place très appréciée
- Atelier-échange pour les enseignantes et les enseignants d'histoire

Les professeurs ont remarqué ces ajouts et surtout le fait que tous les endroits d'ateliers et le salon des exposants soient très rapprochés.

Le défi est donc lancé pour le congrès de 2003. Déjà une autre équipe de professeurs est à l'œuvre pour tenir cette rencontre à Québec. Armand Guérard a accepté de coordonner les efforts de chacune et de chacun des bénévoles.

### FUSION DES SOCIÉTÉS.

Ce dossier est toujours sur la table de travail. Après discussions avec la présidence de la société des professeurs de géographie, il semble que l'année qui vient, permettra d'avancer dans le dossier du site internet et de la formation du réseau d'information. Ce serait déjà un pas de géant.

À l'assemblée générale annuelle, il a été proposé de poursuivre la réalisation de ce projet en se servant toujours

du rapport du COUS (Comité d'orientation de l'univers social).

rité de baccalauréat dans la discipline de son choix à l'Université Laval.

### CONCOURS LIONEL-GROULX 2002-2003 : 25<sup>E</sup> ANNIVERSAIRE

#### Nouveautés

- Réussir à conjuguer le travail occasionné par le concours avec la tâche régulière de l'enseignante ou de l'enseignant. Ce qui permettra au professeur d'utiliser, s'il le désire, les résultats de l'examen du concours dans l'évaluation normale de ses élèves. Pour atteindre cet objectif, le choix du thème était important et devait correspondre à l'enseignement régulier du programme. (2<sup>e</sup> secondaire, *le régime féodal* et en 4<sup>e</sup> secondaire, *le régime seigneurial*)
- La composition du questionnaire de l'examen repose essentiellement sur des manuels scolaires approuvés par le MÉQ et sur des articles disponibles de TRACES et deux brochures d'histoire facilement accessibles.
- L'attribution d'une bourse spéciale au grand gagnant du concours, soit une scola-

### ATELIER-ÉCHANGE DES PROFESSEURS D'HISTOIRE AU CONGRÈS

Je voudrais vous lancer quelques pistes de réflexion suite aux discussions que nous avons eues à l'atelier d'échange tenu lors du congrès du mois d'octobre. Je remercie en premier lieu Linda Auger et Mario Bisonette qui ont accepté d'animer cet atelier avec moi. C'était une première et le nombre de participants témoigne de l'utilité de cet atelier. Trois sujets étaient à l'ordre du Jour :

- Membres vs SPHQ
  - Commentaires sur la réforme
  - Réseau et échange de matériel didactique
- Voici les pistes de réflexion :
- > Services offerts ou à offrir par la SPHQ
  - > Prix étudiant pour les congrès à venir
  - > Matériel disponible pour l'enseignement et son coût d'achat
  - > Rôle de maisons d'édition

- > Rôle de la SPHQ vs MÉQ et l'écriture des nouveaux programmes
- > L'interdisciplinarité entre la géographie et l'histoire
- > Rôle des enseignantes et enseignants : Professeurs ou facilitateurs ?
- > Choix de certaines sociétés à étudier dans le nouveau contenu du programme : paléolithique et Égypte délaissés et en option.
- > Organisation scolaire : aucune mention
- > Formation des maîtres : inadéquate.
- > Élaboration et structuration d'un réseau d'échange de matériel pédagogique
- > Compétences à acquérir pour les élèves du premier cycle en histoire

## RÉUNION DE LA SOCIÉTÉ AVEC LE MÉQ (26 SEPTEMBRE 2002)

J'aime régulièrement informer les membres de la société des sujets de discussion et d'orientation que nous avons avec les représentants du ministère de l'Éducation du Québec. À ce titre, trois sujets d'importance majeure ont

retenu notre attention :

- Dérogations des écoles ou institutions face aux exigences du régime pédagogique actuel. Beaucoup d'entre elles obtiennent pour de multiples raisons, la possibilité de ne fournir à leurs élèves qu'un minimum de périodes requises pour l'enseignement de l'histoire à différents niveaux. C'est un dossier dont la société voudrait s'occuper tant à cause de l'urgence que de la nécessité du dossier.
  - Réévaluation ou relecture du programme optionnel d'histoire en 5<sup>e</sup> secondaire. Marius Langlois a dans sa perspective de travail pour l'année en cours une nouvelle approche de ce programme avec des critères de compétences comme il se fait pour les autres programmes écrits dans le cadre de la réforme.
  - Inventaire des matériaux disponibles actuellement dans nos écoles.
- Nous faisons référence évidemment non pas à nos manuels mais à nos outils d'enseignement : cartes et atlas historiques. Une enquête systématique devra être entreprise

dans les plus brefs délais pour inventorier la justesse, l'âge et la pertinence de tout ce qui existe dans les différents dépôts d'histoire dans les écoles du Québec. Ce travail permettrait de dresser une liste exhaustive et précise des lacunes existantes dans ce champ d'activités.

## PROGRAMME DU PREMIER CYCLE AU SECONDAIRE

Au dernier congrès, il y a eu une présentation officielle du contenu du futur programme d'histoire au premier cycle du secondaire, avec des ateliers d'échange et de formation. À la fin d'octobre, la société avait la chance de participer à une rencontre regroupant des personnes de différents organismes reliés à l'éducation. Le sujet était évidemment l'étude du programme et sa relation avec le programme de formation. Cette rencontre s'inscrivait dans le cadre d'une période de validation pour tout le Québec. Elle permettait à la SPHQ de s'associer au CPIQ (Conseil pédagogique inter-

disciplinaire du Québec) pour commenter diverses facettes de ce programme. Le tout se faisait à l'aide d'un questionnaire unique pour toutes les disciplines enseignées au Québec. J'ai consulté quelques enseignantes et enseignants d'histoire, membres de la société dans le court laps de temps mis à notre disposition, pour élaborer un certain nombre d'avis sur ce dossier. Ce travail a été accompli avec l'aide de Mario Bissonnette et de Pierre Gingras.

Pour l'instant je vous communique les thèmes retenus et je reviendrai dans la prochaine revue avec les commentaires qui ont été faits à cette occasion :

- Relation entre le programme de formation et la discipline de l'histoire
  - Compétences à acquérir pour les élèves du premier cycle en histoire
  - Commentaires sur les critères d'évaluation
  - Évaluation des attentes de fin de cycle
- C'est un dossier à suivre.

À l'aube de cette nouvelle année, je voudrais remercier pour leur travail, les membres du CA qui nous ont quitté au cours de l'année pour des raisons personnelles ou professionnelles : Nathalie Potvin, Johanne Noiseux, Pierre Laperrière et Réal Nadeau. Nous ne pouvons jamais assez souligner le travail accompli par chacune et chacun de ces membres bénévoles.

De nouvelles personnes ont accepté de venir au conseil d'administration et d'accomplir les nombreuses tâches qui nous incombent toutes et tous. Je voudrais les remercier : Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Pierre Gingras et Jean-François Martel.

Je vous remercie de privilégier votre association !

JOYEUSES FÊTES À TOUTES  
ET À TOUS !



## LE C.A. DE LA S.P.H.Q. POUR 2002-2003



**Président**

Grégoire GOULET  
7260, Place Verneuil  
Charlesbourg (QC)  
G1H 4G4  
Tél.: (rés.): (418) 622-0252  
greggoulet@videotron.ca



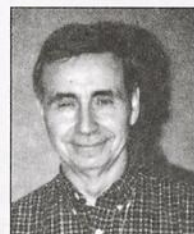
**Vice-président**

Pierre GINGRAS  
1734 rue de Montarville  
Longueuil (QC)  
J4J 3H6  
Tél.: (rés) 450-677-9304  
p.gingras@videotron.ca



**Secrétaire**

France PARENT  
770 115ième avenue  
Drummondville (QC)  
J2B 4J1  
Tél.: (rés) 819-478-8515  
(bur) 819-474-0750  
parentfrance@hotmail.com



**Trésorier**

Jacques DÉCARIE  
10 805, rue Verville  
Montréal (QC)  
H3L 3G1  
Tél.: (rés.): (514) 334-4768  
(bur.): (450) 662-5552  
Télécopie : (450) 662-5553  
fe391801@er.uqam.ca



**Responsable de dossier**

Lise PROULX  
287 rue Brodeur  
Repentigny (QC)  
J6A 7Z5  
Tél.: ((rés) 450-654-8567  
(bur) 450-492-3571#1649  
liseproulx2000@hotmail.com



**Responsable de dossier**

Mario BISSONNETTE  
361 rue Raymond  
Vaudreuil-Dorion (QC)  
J7V 7X8  
Tél.: (rés) 450-455-0629  
(bur) 450-455-9311 #7265  
baxter@videotron.ca



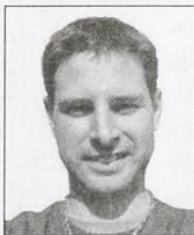
**Responsable de dossier**

Marc-André ÉTHIER  
5245 Waverly  
Montréal (Québec)  
H2T 2X6  
Tél.: (rés) 514-270-9720  
(bur)819-376-5127  
819-376-5011 # 3638  
marc-andre\_ethier@sympatico.ca



**Responsable de dossier**

Félix BOUVIER  
964, Chemin de la Presqu'île  
St-Aimé-du-lac-des-Îles, (QC)  
J0W 1J0  
Tél.: (rés) 819-597-2649  
(bur) 819 623-4111  
felixbouvier@hotmail.com



**Responsable de dossier**

Jean-François MARTEL  
391 Dolbeau  
Québec (QC)  
G1S 2R4  
Tél.: (rés) 418-683-4554  
Jeffm@videotron.ca



**Représentante des étudiants**

Annie ROY  
890 rue Tellier  
St-Hyacinthe (QC)  
J1T 2N3  
Tél.: (rés) 450-773-1686  
(bur)819-563-8298  
pear\_roi@hotmail.com

# IMAGES DU CONGRÈS

PHOTOS : CHARLEMAGNE



Bon anniversaire SPHQ !



*Des ateliers captivants, des participants attentifs et des animateurs convaincus*



*Un banquet animé et des convives comblés*



## TEMPS FORTS

# LA SPHQ EN \$

JACQUES DÉCARIE  
TRÉSORIER — SPHQ

### RÉSULTATS DE L'EXERCICE TERMINÉ LE 31 AOÛT 2002

	2002	2001
<b>PRODUITS (REVENUS)</b>	\$	\$
Congrès		13 803
Cotisations	9 358	14 885
Revue	1 302	2 588
Subventions :		
MÉQ	4 500	-----
SSJBM	1 000	-----
Université Laval	1 000	-----
Concours Lionel-Groulx	2 002	5 216
Intérêts	91	53
	<u>19 253</u>	<u>36 545</u>
	=====	=====

<b>CHARGES (DÉPENSES)</b>		
Assurances	504	420
Concours Lionel-Groulx	10 507	4 651
Cotisations	262	478
Frais bancaires	205	226
Frais de bureau	1 187	1 198
Frais de déplacement	4 471	2 663
Frais de séjour	3 987	3 135
Honoraires	2 000	950
Poste	872	513
Revue	13 386	8 750
Télécommunications	1 184	745
Autres	1 092	1 601
Dotation à l'amortissement		
Mobilier de bureau	39	49
	<u>39 696</u>	<u>25 379</u>
	=====	=====
EXCÉDENT DES (CHARGES SUR LES PRODUITS) PRODUITS SUR LES CHARGES	(20 443)	11 166
	=====	=====

### ESTIMÉ DES REVENUS ET DES DÉPENSES POUR L'ANNÉE 2002-2003

REVENUS	\$
Cotisations et abonnements	14 000
Profits du Congrès	8 000
Publicité dans <i>Traces</i>	1 000
Subventions :	
Concours Lionel-Groulx :	
M.É.Q.	4 500
S.S.J.B.M.	
Fondation du Prêt d'honneur	1 000
Fondation Langelier	
Université Laval	1 000
	<u>29 500</u>
	=====

DÉPENSES	
Revue <i>Traces</i>	12 000
Concours Lionel-Groulx	6 500
Assurances	450
Cotisations	400
Honoraires de comptabilité	1 000
Télécommunications	1 000
Déplacements	2 500
Frais de séjour du C.A. et représentations	3 000
Poste	1 000
Imprimerie / photocopie	500
Papeterie	300
Frais financiers	250
Entreposage des archives	300
Suppléance	2 500
Dons :	
Semaine des sciences humaines	250
Autres	300
Divers	500
	<u>32 750</u>
	=====
<b>Déficit anticipé</b>	<b>3 250</b>

# Joyeux Noël et Bonne année



## CHOISISSEZ VOS CADEAUX

- ☆ Le congé des fêtes
- ☆ L'hiver, les glissades, le ski
- ☆ Les nouveaux programmes
- ☆ La relâche de février ou mars
- ☆ Les promenades en traîneau
- ☆ Le congé de Pâques
- ☆ Le chocolat
- ☆ Le printemps, les fleurs, la chaleur
- ☆ Les examens
- ☆ Les vacances d'été (youppi !)
- ☆ La rentrée (il faut bien)
- ☆ Le congrès à Québec



d'explication des réalités sociales par le temps», nous avons identifié treize opérations intellectuelles généralement associées, dans le cours du raisonnement historien, à la mise en perspective historique et qui sont susceptibles de constituer les éléments-clés d'une compétence à lire la réalité sociale avec la perspective du temps<sup>6</sup>. Nos travaux plus récents ont été consacrés à l'étude de diverses modulations du raisonnement dans le cadre de l'apprentissage d'un mode de pensée historique en classe d'histoire. C'est ce dont il est question dans les lignes qui suivent.

#### UN REGARD SUR LES SOLLICITATIONS DE LA PENSÉE EN CLASSE D'HISTOIRE

Bien qu'il y ait aujourd'hui consensus pour affirmer que l'apprentissage de la discipline historique peut s'avérer formateur pour les jeunes, on est encore loin d'en avoir proposé une transposition didactique satisfaisante pour la classe d'histoire. Les pratiques professionnelles

et sociales de référence ne sont à cet égard pas toujours limpides, comme nous l'avons déjà souligné. D'une part, il peut sembler difficile de se référer à une «méthode» sur laquelle les débats au sein de la profession historienne ne font pas l'unanimité. D'autre part, quoique la préoccupation pour le développement de la *pensée historique* couvre présentement un intense champ de recherche et d'activités professionnelles un peu partout en Occident, il ne semble pas que les «essais de terrain» pour rendre opérationnelle une transposition de cette «méthode» permettent de disposer d'assises théoriques suffisamment solides pour fonder une didactique de l'histoire centrée sur le *raisonnement historique*, une entreprise à laquelle ont été consacrées les activités de notre programme de recherche depuis trois ans<sup>7</sup>.

Dans l'étude dont les résultats sont ici consignés, nous avons voulu tirer profit des expériences et des réflexions du «terrain» de l'enseignement scolaire de l'histoire, telles

que rapportées par les publications à caractère professionnel du domaine — par exemple les revues d'associations, les bulletins de liaison, les guides pédagogiques et les ouvrages didactiques. Celles-ci demeurent en fait les sources principales d'information et de formation de la pratique pédagogique, comme l'ont montré les résultats d'une enquête effectuée en 1996 au Québec<sup>8</sup>. Pour explorer comment y progressait la transposition didactique souhaitée de la *pensée historique*, nous avons donc recensé, à travers les écrits d'enseignants ou de didacticiens provenant de différents pays occidentaux, des scénarios d'enseignement/apprentissage mettant de l'avant implicitement ou explicitement le développement d'une *pensée historique* chez les jeunes; nous les avons par la suite soumis à une critique de nature épistémologique. Au total, environ 115 scénarios, dont on trouvera la liste en annexe, furent analysés à la lumière des questions de recherche suivantes :

- À quelle acception

de la *pensée historique* le scénario semble-t-il se référer?

- Le scénario est-il amorcé ou initié par un problème (ou une question) et, le cas échéant, ce dernier émerge-t-il de l'enseignant ou des élèves?
- Quelles opérations intellectuelles des élèves le scénario sollicite-t-il?
- Quelle est la nature des données traitées par les élèves?
- Les activités et démarches réflexives en cause sont-elles d'inspiration historique?

Puis, nous avons procédé à des regroupements et à des classifications dans le but de dégager des catégories de sollicitation de la pensée. Nous faisons ici état de quelques constats préliminaires.

#### TROIS NIVEAUX DE SOLLICITATION DE LA PENSÉE

À l'examen de ce corpus à vrai dire très éclaté, une première constatation s'impose : les scénarios analysés font appel à des niveaux variés de complexité et d'intégration de la pensée, allant d'activités intellectuel-

## ...modulations de la pensée...

les morcelées et décontextualisées jusqu'à des démarches de raisonnement s'inscrivant davantage dans le registre d'un «mode de pensée historique». À cet égard, il nous a semblé reconnaître trois niveaux de sollicitation de la pensée dont nous avons, dans le *Tableau 1*, résumé les caractéristiques respectives tout en donnant des exemples.

Dans les modulations de la pensée annoncées ou rapportées par les scénarios, certains éléments d'inspiration historienne gravitent nécessairement autour des activités intellectuelles ; ce sont en l'occurrence les *questions*, les *documents*, les *données historiques*, le *récit*, les *problèmes*, l'*hypothèse*, les *faits*, l'*interprétation* et les *thèmes* à l'étude. On constatera que si tous ces éléments s'insèrent bien et trouvent sens dans le cadre d'une démarche réflexive, d'une «méthode» adaptée à la classe, leur présence peut s'avérer moins significative et moins pertinente dans leur usage fragmenté et décontextualisé. On ne peut apprendre à raisonner qu'en raisonnant. Le

«mode de pensée historique» fournit à cet égard un riche contexte réflexif difficilement réductible à ses éléments constitutifs. À quoi bon poser des questions si on n'a pas l'intention d'y répondre? Pourquoi formuler des hypothèses qui ne serviront pas? Peut-on accepter des faits non attestés par des documents? Pourquoi faire la synthèse de données historiques que l'on n'a pas collectées dans le cadre d'une problématique? Que faire avec un thème d'étude non «problématisé», sinon d'en mémoriser les connaissances factuelles qui lui sont associées? Voilà sans doute pourquoi, même si dans l'esprit des concepteurs des scénarios étudiés, il était toujours question de pensée historique, nous y avons plus observé une initiation à la pensée critique en classe d'histoire qu'une démarche de raisonnement. Toutes ces considérations nous ont conduits à nous intéresser tout particulièrement au niveau le plus élevé des propositions analysées, celles s'inscrivant plus

spécifiquement dans le registre du raisonnement, et à nous demander à quelles conditions on pouvait les reconnaître comme des transpositions didactiques formatrices et opérationnelles de la «méthode historique».

### DE LA MÉTHODE... HISTORIQUE

Une «méthode» est un ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir ou pour démontrer «une vérité»; c'est un ensemble de moyens raisonnés pour arriver à un but. Les disciplines se distinguent notamment par leurs «méthodes», leurs façons de raisonner. Celle de l'histoire regroupe un ensemble de démarches utilisées pour construire des représentations plausibles des réalités sociales du passé ; celles-ci sont à la mesure des questions posées aux traces documentaires de ce passé et le but de ces démarches est de proposer des interprétations mieux fondées des situations historiques que celles issues de la perception immédiate ou spontanée. Dans la culture occi-

dentale moderne, certains modes de «raisonnements», en l'occurrence ceux associés aux activités de la communauté scientifique, ont acquis une grande valeur sociale à cause de la fiabilité et l'utilité des théories (ou des représentations) qu'ils permettent de construire, mais aussi de leur potentiel formateur pour développer l'attitude critique et la capacité réflexive nécessaires à la participation éclairée du citoyen dans une société démocratique. Voilà pourquoi le rôle de la pensée et tout particulièrement du raisonnement dans l'enseignement de l'histoire a fait l'objet d'attentions particulières de la part des chercheurs en didactique de l'histoire depuis quelques décennies.

Si, comme le soulignait jadis Lucien Febvre, «poser un problème, c'est précisément le commencement et la fin de toute histoire»<sup>9</sup>, le raisonnement historique est en fait le cœur de la méthode historique, celui par lequel l'historien «construit l'histoire»<sup>12</sup>. Raisonner un problème en histoire, c'est essentielle-

**Tableau 1**  
**Trois niveaux de sollicitation de la pensée en classe d'histoire**

NIVEAUX	EXEMPLES	CARACTÉRISTIQUES
<b>Activités d'initiation à la pensée critique</b>	Analyse d'une lettre de Washington (Arrato Gavitch, 1995 : 152)	Exercices ponctuels Démarche d'apprentissage possible, pas de démarche historique
	À partir d'articles de journaux, détecter les versions d'un événement (Wright, 1991)	
	Distinguer un fait d'une opinion (Arrato Gavitch, 1995 : 152)	Absence de problème Absence de raisonnement
	Percevoir qu'il existe des points de vue différents; examiner diverses versions d'un même événement (Blakel, 1995 : 149-150)	
<b>Activités d'initiation à des habiletés liées à la pensée historique (souvent à l'aide d'exercices)</b>	Faire preuve d'empathie historique à l'aide d'un jeu de rôle (Smith-Blocker, 1978 : 191-199)	Tâches ou exercices ponctuels d'apprentissage
	À partir d'une source, par exemple un catalogue de Sears datant de 1900, faire la liste de questions que l'on peut se poser (Shipp, 1978 : 359-377)	Font appel à des habiletés intellectuelles associées au travail de l'historien, mais souvent morcelées.
	Faire la critique de témoignage (Dalongeville, 1995 : 152; Werner et Wilson 1979)	
	Analyser un document historique (Ruff, 1993)	Démarche d'apprentissage possible, mais pas de «raisonnement».
	Distinguer les sources primaires de sources secondaires (Arrato Gavitch, 1995 : 151)	
	Établir les faits d'une situation historique (Dalongeville, 1995 : 25-26)	
	Mettre en ordre chronologique (Dalongeville, 1995 : 25-26)	Pas de problème
	Émettre leur propre hypothèse (Mayer, 1999 : 101-109)	
	Amener les élèves à faire une synthèse historique (Lordon, 1981)	
Distinguer les causes et les conséquences d'un événement (Arrato Gavitch, 1995 : 153)		
<b>Démarches de raisonnement historique</b>	Amener les élèves à résoudre des «problèmes historiques» (Ex. : Hotchkiss, 1979; Parker et Jarolimek, 1997; Duchesne, 1996; Holt, 1995).	Du problème aux questions, aux hypothèses, à la collecte de données dans des sources critiquées, au traitement avec la perspective du temps, à une conclusion.
	Amener les élèves à «raisonner le passé de façon historique» (Ex. : Seixas, 1993; Stoke Brown, 1994; Wineburg, 1991; Mayer, 1999; Foster, 1999b; Karras, 1993; Pugh et Garcia, 1996).	

## ...modulations de la pensée...

ment mettre en œuvre plusieurs opérations intellectuelles : formuler des hypothèses à partir des questions que le problème fait surgir, chercher des sources d'informations et en faire la critique, collecter et traiter ces informations avec la perspective du temps et conclure. Même si on conviendra facilement que ces opérations sont incontournables, on aurait cependant tort de croire que tous les historiens opèrent de la même façon et dans un ordre préétabli. Pragmatique, la démarche historique est une quête meublée de nombreux allers-retours, des questions aux sources, des hypothèses aux données, de l'analyse à la synthèse. Toute aussi pragmatique, la démarche des pédagogues cherchant à transposer la méthode historique à la classe d'histoire emprunte diverses approches qu'elle met au service de ses objectifs de formation. Dans les scénarios invitant les élèves à «raisonner historiquement» le passé, nous en avons décelé quatre présentant diverses façons de met-

tre à contribution autant de modulations possibles d'un «mode de pensée historique» sans par ailleurs s'exclure mutuellement.

### QUATRE MODULATIONS D'UN «RAISONNEMENT HISTORIQUE» TRANSPOSÉ À LA CLASSE

Plusieurs types d'activités intellectuelles sont possibles en classe d'histoire, comme nous venons de le voir. Au fil de l'analyse des scénarios, il s'agissait pour nous de vérifier si les élèves étaient invités non pas tant à penser qu'à «raisonner historiquement». Nous étions à la recherche de modèles-types de raisonnement susceptibles d'être proposés aux élèves dans le cadre d'une didactique de l'histoire axée sur la discipline historique et d'être transférés par la suite dans leur lecture de la réalité sociale. Quatre modèles nous ont semblé répondre à cette exigence : l'approche «hypothético-déductive», l'approche «argumentative», l'approche «empathique» et l'approche «narrative».

### L'APPROCHE

#### HYPOTHÉTICO-DÉDUCTIVE

La forme canonique à laquelle on se réfère traditionnellement au sein de la discipline est la méthode hypothético-déductive : «[Elle] part de propositions hypothétiques et en déduit les conséquences logiques, [...] va du conjectural pour aboutir au plausible ou au probable, selon la valeur des arguments, leur organisation et leur formulation. [...] Elle procède par observation indirecte «des traces du passé», puis par représentations, hypothèses et déductions.»<sup>11</sup> Cette méthode empirique, ajoute André Sanfaçon, «est efficace pour mener une étude d'histoire-problème dans laquelle l'historien choisit de questionner l'expérience historique à travers un problème du présent et de procéder, autant que possible, du général au particulier dans la mise en place de sa stratégie de recherche. Il y a là un programme d'acquisition de connaissances, d'apprentissage d'habiletés intellectuelles dans l'accomplissement progressif de chacune des étapes emboîtées de

questionnement, de documentation, d'analyse, de critique et de synthèse». De plus, souligne-t-il, au-delà de son utilité dans l'entreprise historique, cette méthode est une façon de «se former intellectuellement par la pratique de l'histoire». Voilà sans doute pourquoi elle demeure la référence première d'une démarche historique transposée à la classe d'histoire et a souvent été évoquée dans les programmes d'histoire occidentaux des dernières décennies<sup>12</sup>. Elle fut d'ailleurs l'inspiration des premières propositions de transposition didactique de la démarche historique à la fin des années 1960<sup>13</sup>. Plusieurs scénarios analysés dans notre étude logent à cette enseigne dont l'exemple suivant de Parker et Jarolimek (1997), que nous avons modélisé dans le *Tableau 2*.

Hotchkiss (1979) présente un modèle très formalisé de l'approche hypothético-déductive. Le modèle a été adapté à de nombreuses situations historiques notamment par l'OISE (1981) ainsi

que par Gaffield et Winchester (1981). Une variante plus explicitement orientée vers la «résolution de problèmes» a inspiré certains scénarios analysés<sup>14</sup>, destinés plus particulièrement aux élèves du secondaire. Dans la plupart des scénarios appartenant à cette approche, les éléments-clés suivants

sont mis de l'avant : l'importance du *problème* comme posture initiale, le rôle central de l'*hypothèse* comme moteur du raisonnement, la présence de *sources* de données historiques, certaines *opérations analytiques*, une *synthèse* visant à valider l'hypothèse, et, dans la plupart des cas, certains *dispositifs*

*d'objectivation* de la démarche visant le transfert.

L'APPROCHE  
«ARGUMENTATIVE»

Karras en parle comme d'une «méthode», donc une façon — ouverte il va sans dire — pour construire des représentations plausibles du passé et, parallèlement, pour déve-

lopper chez les élèves une compétence à argumenter et à participer au débat social avec la perspective historique. La mission d'un enseignement de l'histoire basé sur cette approche est de montrer aux élèves comment exprimer avec de plus en plus de précision ce qu'ils pensent de l'histoire qu'on veut leur faire apprendre<sup>15</sup>. D'ailleurs, souligne-t-il, le raisonnement argumentatif porte en lui sa propre épistémologie qui diffère grandement de celle du raisonnement hypothético-déductif, par exemple. Les outils méthodologiques familiers de l'analyse historique — faits, concepts, hypothèses, questions historiques, questions inférentielles — quoique présents tout au long de la démarche sont ici modulés de façon moins formelle que dans le raisonnement hypothético-déductif. Ces outils constituent la théorie à l'aide de laquelle le passé est traité. Aussi, pour Karras, il est important que la théorie sous-jacente au raisonnement argumentatif soit rendue explicite. En

Tableau 2  
«The Causes of the Titanic Tragedy : A Scientific Enquiry»

MODÈLE	SYNTAXE
Présenter des photos, illustrations	Déclencher l'intérêt (Évocation)
Poser un problème relatif à la situation historique étudiée (Demander aux élèves pourquoi...)	
Demander de suggérer des réponses à cette question. Noter les réponses au tableau sous le titre «hypothèse». Au besoin, suggérer quelques pistes. Demander à chaque élève d'écrire l'hypothèse qu'il considère plausible.	Établir les faits (Quoi, qui, où, quand, comment ?)
Donner des capsules d'information aux élèves sur différents aspects de la situation historique étudiée (de 5 à 10 minutes). Entre chaque capsule, demander aux élèves d'examiner la liste des hypothèses au tableau et d'éliminer celles qui ne conviennent plus ou de les remanier en fonction des nouvelles données.	Collecter des informations
Mettre fin à l'activité en demandant aux élèves de revenir sur l'hypothèse qu'ils avaient sélectionnée et de la préciser sur la base des nouvelles informations présentées.	Valider l'hypothèse
Aviser les élèves que ce processus (revoir nos conclusions à la lumière de nouvelles informations) est l'essence de la science.	Objectiver
Demander aux élèves quel est le sens de phrases comme : sauter aux conclusions, étroit d'esprit, etc., puis leur demander d'écrire les étapes de la démarche qu'ils viennent de faire : 1) se familiariser avec le problème; 2) suggérer des hypothèses; 3) collecter l'information; 4) utiliser l'information pour tester chaque hypothèse; 5) déterminer ce qui est vrai sur la base des informations recueillies.	Réinvestir

## ...modulations de la pensée...

fait, le plus souvent, ce sont les élèves eux-mêmes qui demanderont cette « explicitation théorique » en manipulant ces outils dans une démarche à visée argumentative.

Dans l'exemple de Karras (1993) modélisé dans le *Tableau 3*, tout au long de leur démarche visant à construire

des représentations et des interprétations d'événements reliées à la Guerre civile, les élèves travaillent à l'aide d'un tableau dont les colonnes verticales laissent place à l'énoncé de faits, de concepts, de questions inférentielles, etc., à propos du thème à l'étude, et servent à meubler l'ar-

gumentation en cours d'élaboration.

Compte tenu de l'épistémologie qui la fonde et de la somme d'apprentissages de nature procédurale et conditionnelle à réaliser pour s'y adonner, cette démarche est pratiquement un modèle d'enseignement en soi qui, par ailleurs, présente

des variantes des plus complexes, comme celle déjà évoquée par Karras (1993), à des scénarios beaucoup plus simples et à notre avis mieux adaptés aux conditions habituelles de l'enseignement secondaire de l'histoire, notamment dans le cas du scénario de Pugh et Garcia (1996). Très lié à la perspective d'éducation à la citoyenneté, leur scénario met de l'avant un « raisonnement dialogique » d'inspiration historienne visant la formation des élèves à une participation critique au débat social en liant constamment processus et « contenu » historique.

Au total, quatre éléments sont au cœur du modèle : l'importance du traitement de la situation historique à l'étude à l'aide d'outils analytiques d'inspiration historienne (faits, concepts, hypothèses, arguments, inférences, etc.); la nécessité de sources documentaires adaptées à la démarche des élèves ; la démarche de construction d'arguments et le débat d'idées comme moteur du raisonnement.

**Tableau 3**  
**«La Guerre civile américaine»**

MODÈLE	SYNTAXE
Choisir un thème, dans ce cas-ci, il s'agit de la Guerre civile américaine. Donner un texte ou un extrait de manuel à lire sur ce sujet.	Préparation
Demander aux élèves d'identifier tous les faits et inscrire ceux-ci dans la première colonne du tableau. Au fur et à mesure que les élèves identifient des faits, l'enseignant les amène à discriminer s'il s'agit vraiment de faits. Par exemple, quand un étudiant suggère d'inscrire la Guerre civile elle-même dans la colonne «faits», la classe convient, suite à une discussion, de ne pas le faire.	<i>Collecte d'information.</i> <i>Avec des élèves qui connaissent déjà très bien le thème, on peut débiter à l'étape suivante.</i>
Une fois les faits inscrits dans le tableau, demander aux élèves quels sont les concepts sous lesquels on peut les regrouper. En faisant cet exercice, il est important de noter dans le tableau (même si c'est dans une autre colonne que la 2 <sup>e</sup> ) les éléments qui émergent.	<i>Traitement de l'information</i>  <i>Ici, on utilise les concepts pour classer les faits.</i>
Amener les élèves à formuler une hypothèse. Pour Karras, il ne doit y avoir qu'une hypothèse qui est traitée à la fois. Donc, un tableau ne contient pas plus qu'une hypothèse.	Hypothèse
Une fois l'hypothèse en place, il faut amener les élèves à documenter des affirmations qui la supportent. Ainsi, les élèves retournent vers les sources pour une 2 <sup>e</sup> collecte d'informations. Pour ce faire, ils prennent en note le tableau et son contenu.	<i>Collecte d'information</i>
De retour en classe, demander aux élèves de présenter leurs affirmations (qui sont en fait des arguments) pour ou contre l'hypothèse. Il s'agit de débattre et, par le fait même, de formuler des répliques aux arguments.	Analyse
Au moment opportun, l'enseignant mettra fin à la démarche.	Conclusion

## L'APPROCHE

## «EMPATHIQUE»

Le «processus empathique en histoire» est une proposition de transposition didactique de ce qu'on nomme souvent la démarche historique à l'école. Certains auteurs le qualifient de démarche de mise en perspective historique (*historical perspective taking*). Il s'applique à l'analyse de toute situation historique où il est important de comprendre les gestes de personnages du passé. Elle a été formulée et a fait l'objet de nombreux écrits et de recherches surtout en Angleterre et aux États-Unis depuis vingt ans, notamment par Shemilt (1984), Jenkins (1991) et Foster (1999a). Avant tout, souligne ce dernier<sup>16</sup>, il ne faut pas confondre le processus d'empathie historique (*historical empathy*) avec les fausses conceptions véhiculées à son propos, en l'occurrence celle invitant les élèves à se mettre à la place et à s'identifier aux personnages du passé, celle invitant les élèves à imaginer «ce qui serait arrivé si...» ou encore celle consistant à témoigner

de la sympathie pour un personnage du passé. Essentiellement, ajoute-t-il, l'approche se fonde sur six principes : 1) L'«empathie historique» est un processus menant à une compréhension et une explication des gestes des acteurs du passé; 2) elle s'appuie sur une appréciation du contexte historique et chronologique des événements du passé; 3) elle s'appuie sur une rigoureuse analyse critique des traces documentaires du passé; 4) elle implique une appréciation des conséquences des gestes posés dans le passé; 5) elle demande une bonne compréhension des temps révolus et surtout une reconnaissance implicite de la différence entre le présent et le passé; 6) elle demande respect, appréciation et sensibilité à l'égard de la complexité des gestes et des réalisations des humains.

La force de cette approche est sa propension à engager les élèves dans des démarches réflexives concernant des acteurs de l'histoire et les gestes qu'ils ont posés en faisant ressortir l'import-

tance du contexte historique pour mieux comprendre les événements du passé : le contexte historique donne aux élèves une porte d'entrée dans l'histoire en insistant sur le point de vue de ses acteurs et la possibilité de mettre leurs gestes en perspective; il invite les élèves à des démarches de raisonnement historique plus substantielles que celles auxquelles on les convie généralement en plus de leur faire voir le point de vue d'acteurs plus humbles du passé que les rois, les reines et les dirigeants politiques, ce qui n'est pas sans interpeller leur propre place dans l'histoire. Selon plusieurs auteurs, cette façon «incarnée» de raisonner le passé en classe d'histoire motive beaucoup les élèves. L'exemple-type suivant de Foster (1999b) modélisé dans le Tableau 4 nous montre une classe d'histoire essayant d'expliquer par le contexte une décision historique de Neville Chamberlain, premier ministre de l'Angleterre à la veille de la Deuxième Guerre Mondiale.

Les attributs de cette

approche coulent de source : le problème peut être un «problème historique» ou formulé par les élèves à propos d'une situation du passé. Il met de toute façon toujours en cause les *gestes d'acteurs des temps révolus*. Le raisonnement s'effectue sur la base de *documents historiques* analysés pour *mettre en contexte* les gestes posés. Pour comprendre les réalités à l'étude, on y insiste d'ailleurs fortement sur l'importance du contexte qui, à cet égard, fait ressortir la différence entre le passé et le présent et, conséquemment, entre celui-ci et les gestes des acteurs d'aujourd'hui qui seront analysés par les générations futures. Les élèves sont activement mis à contribution tout au long du processus à l'aide notamment de *pauses de discussions* en petits groupes ou en plénière. On y appelle souvent au réinvestissement dans l'appréhension des gestes des acteurs d'une situation du présent présentant des analogies avec la situation historique étudiée.

## ...modulations de la pensée...

**L'APPROCHE  
«NARRATIVE»**  
Certains auteurs font valoir la grande pertinence du récit historique et du raisonne-

ment qui accompagne son élaboration tant par les historiens que potentiellement par des élèves du primaire et du secondaire en

classe d'histoire. Depuis plusieurs décennies, le rapport des élèves au récit a peu sollicité les démarches et les opérations intellec-

tuelles du raisonnement, réduit qu'il était, la plupart du temps, à la recherche de réponses précises à des questions factuelles dans le texte d'un manuel ou encore à en faire mémoriser les éléments de fait et d'interprétation du passé. Avant la fin de leurs études secondaires, les élèves ont en général très peu eu la possibilité d'étudier le passé en le raisonnant par la construction méthodique d'un récit. Rarement, en effet, sont mises à contribution les ressources d'une «pensée narrative» susceptible de les amener à réfléchir sur des situations ou des réalités du passé, à s'en construire des représentations fondées dans des sources documentaires et à en construire des interprétations plausibles exprimées sous la forme d'un récit. Pourtant, le récit historique peut s'avérer un puissant vecteur de formation au «mode de pensée historique» si les élèves ont l'occasion de vivre des situations d'apprentissage idoines. On assiste en ce sens depuis une décennie à des tentatives de transposition plus narrative de la mé-

**Tableau 4**  
**«Can you empathicize with Neville Chamberlain ?»**

MODÈLE	SYNTAXE
Présentation d'un dilemme mettant en cause un ou des personnages du passé : Ex. : Pourquoi Neville Chamberlain, premier ministre britannique, a-t-il décidé d'apaiser Hitler en signant un traité avec lui en septembre 1938, acceptant de ce fait l'annexion des Sudètes par l'Allemagne en échange de la paix ?	<i>Problème historique</i>
Avant de pouvoir aborder la question centrale, les élèves doivent disposer de connaissances contextuelles et chronologiques de la période en cause : le professeur présente la période en cause.  Les élèves se divisent en équipes (5) et recherchent des données contextuelles, chacune dans des sources différentes, autour des points suivants : 1. Les effets sociaux, politiques et économiques de la 1 <sup>re</sup> Guerre mondiale. 2. Les termes du Traité de Versailles, le rationnel qui le sous-tendait et la réaction de l'Allemagne à ce Traité. 3. Les événements-clés de l'ascension de Hitler au pouvoir en Allemagne. 4. La mise sur pied et l'efficacité de la Société des Nations. 5. Les événements-clés de la politique extérieure de Hitler et les raisons pour lesquelles ce dernier attaquait constamment le Traité de Versailles. 6. Les raisons pour lesquelles les grandes puissances de l'époque (USA, Angleterre, France, URSS) suivaient ou une politique d'isolation ou cherchaient la paix dans les années 1920 et 1930.	<i>Présentation du contexte général de l'époque</i>  <i>Recherche en équipes de données contextuelles</i> (Chaque équipe doit produire un rapport de deux pages pour les autres élèves de la classe et présenter un rapport oral de cinq à dix minutes résumant les trouvailles de l'équipe.)
Le professeur remet des documents d'époque aux équipes. Celles-ci doivent décider, après analyse des documents, si elles approuvent ou pas la décision de Chamberlain et pourquoi. Discussion en plénière sur les documents et les décisions de chaque équipe	<i>Analyse et interprétation de documents historiques</i>
À partir des informations colligées, les équipes doivent identifier cinq arguments pour ou contre la décision de Chamberlain de poursuivre sa politique d'apaisement. Discussion finale en plénière.	<i>Construction d'une argumentation supportant les conclusions auxquelles on est arrivé.</i>

thode historique à la classe d'histoire, courant tout particulièrement développé aux Etats-Unis et dont témoignent plusieurs des scénarios analysés dans notre étude. Selon Mayer<sup>17</sup>, l'exploitation de cette approche s'est faite en réaction à l'inefficacité et aux difficultés inhérentes à l'utilisation en classe d'histoire de l'«approche d'enquête», plusieurs enseignants trouvant difficile, d'une part, d'aider les élèves à saisir le lien entre les documents historiques et les faits inertes enseignés ailleurs et, d'autre part, d'identifier, durant la démarche d'apprentissage, les opérations intellectuelles requises pour «transformer les documents en savoir historique». La motivation des élèves achopperait en fait sur l'absence de *signifiante*<sup>18</sup> des activités réalisées et la difficulté d'envisager le transfert de ce mode réflexif à l'extérieur du contexte de la classe d'histoire. Par ailleurs, plusieurs facteurs favoriseraient l'utilisation d'une démarche narrative concomitante à l'utilisation de documents : non seu-

lement le côté humain d'un événement peut facilement être saisi à travers certains documents, mais l'approche sollicite l'un des deux grands modes culturels d'appréhension de la réalité en Occident, comme l'ont montré les travaux de Bruner<sup>19</sup>.

Voulant alimenter théoriquement la question de la pensée narrative et de sa transposition didactique, Wineburg observe que les historiens utilisent, dans le cours de leur entreprise, trois heuristiques fondamentales que l'on devrait pouvoir

retrouver dans le raisonnement des élèves en classe d'histoire : 1) La *critique des sources* : l'historien considère d'abord qui est l'auteur d'un document et quels sont les biais possibles introduits par lui dans le document; 2) la *corro-*

**Tableau 5**  
«La classe, une communauté d'historiens...»

MODELE	SYNTAXE
Présenter le thème d'étude et suggérer qu'il soit abordé comme le fait la communauté des historiens, c'est-à-dire en se basant sur des documents, tenter d'élaborer un récit descriptif et/ou interprétatif à soumettre à la critique des pairs.	<i>Identification d'un thème d'étude</i>
Activer les connaissances antérieures des élèves relativement à cette situation historique et à la façon dont les historiens traitent une telle situation.	<i>Questionnement initial</i>
Regroupés en équipes de cinq, les élèves reçoivent une enveloppe contenant une dizaine de documents relatifs à la situation à l'étude. Ils doivent, dans un premier temps, tenter, à l'aide de ces documents, d'établir les faits de cette situation historique et proposer la première version d'un récit.	<i>Collecte d'information. Une première version d'un récit devient une hypothèse à vérifier.</i>
Dans un deuxième temps, ils doivent présenter oralement aux autres leur «histoire» de la situation à l'étude. En plénière, comparer les récits explicatifs, considérer les similitudes et les différences. Tenter d'expliquer ces différences.	<i>Critique Analyse</i>
Mettre à la disposition des élèves d'autres sources d'information pouvant leur permettre une collecte additionnelle d'information.	<i>Collecte d'information</i>
Demander aux élèves de revoir leur récit initial à la lumière de cette nouvelle documentation. Mettre en commun le résultat de cette démarche. Ensemble, identifier les principaux éléments consensuels et les différences d'interprétation.	<i>Critique Analyse</i>
Demander aux élèves de construire un récit descriptif et/ou interprétatif «final» en lien avec les objectifs poursuivis ou les questions posées au début.	<i>Synthèse Proposition d'un récit «final»</i>
Leur demander de décrire les étapes de la démarche qu'ils viennent de suivre. Échanger sur les grandeurs et les limites du récit historique.	<i>Objectivation</i>

## ...modulations de la pensée...

*boration* : en examinant par la suite à l'aide d'autres sources plusieurs témoignages d'un même événement, les historiens confirment l'information et la validité de leur point de vue; 3) la *contextualisation* : les événements sont replacés dans leur contexte spatio-temporel. Il note finalement que les historiens s'attardent aussi au «sous-texte» d'un document en considérant d'une part les artifices rhétoriques utilisés, c'est-à-dire les raisons pour lesquelles il a été écrit et d'autre part celui qui l'a écrit et qui se révèle à travers ses propos<sup>20</sup>.

Dans les scénarios à raisonnements plus proprement narratifs de notre étude, il est possible d'apprécier ces tentatives d'opérationnaliser pour la classe d'histoire ce modèle d'inspiration éminemment historique. Il faut par ailleurs souligner que l'approche retenue ici se distingue nettement d'une autre faisant de la fiction narrative à thème historique un moyen pédagogique pour stimuler l'imagination des élèves et

des habiletés linguistiques à l'école primaire (Levstick et Yessin, 1990).

On trouve une approche intéressante de «raisonnement narratif» chez Seixas (1993), dont nous avons modélisé un scénario dans le *Tableau 5*. S'appuyant sur les débats ayant cours depuis plusieurs années chez les historiens, il propose de transposer à la classe d'histoire l'esprit et les pratiques de la communauté scientifique des historiens. Celle-ci, plutôt que de rechercher des certitudes et des vérités, tend plutôt à faire des propositions narratives fondées, plausibles, justifiées par sa méthode critique et surtout par les consensus établis dans la communauté suite à la critique par les pairs.

Le scénario de Stoke Brown (1994) s'apparente à celui de Seixas avec, cependant, quelques variantes. Il y introduit de façon plus affirmée la notion de projet d'écriture par étapes successives de raisonnement alors que sont progressivement portés à l'attention des élèves de nouveaux documents his-

toriques. Le travail s'y fait essentiellement sur la base de sources primaires et donne lieu à une initiation au processus d'écriture et aux tâches de rédaction. Par l'obligation faite à ces derniers de présenter aux autres leur «histoire», de la soumettre à la critique des pairs et d'échanger sur les multiples points de vue, cette approche offre un excellent contexte d'apprentissage pour permettre de mieux comprendre la nature de l'histoire et de son épistémologie. Dans le même esprit, le scénario proposé par Mayer (1999) insiste tout particulièrement sur les procédés heuristiques déjà évoqués antérieurement.

Au total, l'analyse des scénarios s'inscrivant dans cette approche fait ressortir les éléments-clés suivants : la présence d'un *thème d'étude* autour duquel s'active un questionnement, une *collecte de données* utilisant de façon privilégiée des *sources documentaires* et mettant en cause un ensemble de *dispositifs critiques* d'inspiration historique et la *construction progressive d'un récit* interprétatif sou-

mis lors d'une communication à la critique des autres élèves.

### CONCLUSION

On retiendra de cette étude exploratoire à la fois le pragmatisme des pédagogues et la progression du dossier au fil des trente dernières années. Car si l'analyse montre les multiples voies empruntées par les auteurs pour amener les élèves à réfléchir en classe d'histoire, elle laisse aussi paraître différentes façons d'aborder la question de l'enseignement de la pensée historique tout au long de cette période. On y retrouve d'ailleurs une évolution semblable dans les finalités annoncées des programmes d'histoire en Occident durant ces trois décennies : alors que ceux des années 1970 sollicitaient la pensée pour rendre les élèves «connaissants», ceux des années 1980 visaient en plus à développer des habiletés intellectuelles associées à la démarche historique; quant aux réformes actuelles, elles tendent au développement de compétences historiques qui néces-

sairement logent à l'enseigne de la construction d'un mode de pensée historique. Plusieurs des scénarios les plus récents de notre étude s'inscrivaient dans cette voie. Il faut par ailleurs noter le grand engouement des auteurs pour des approches pédagogiques moins centrées sur le raisonnement mais traditionnellement associées au développement de la pensée, notamment par le truchement de simulations, de jeux de rôle<sup>21</sup> ainsi que de débats<sup>22</sup>.

Mettre à contribution la discipline historique pour former des jeunes ne vise pas à en faire des historiens, que la profession se rassure! L'entreprise, dont la légitimité est de plus en plus reconnue, se propose plutôt d'en faire des citoyens capables de mobiliser les connaissances historiques et les habiletés intellectuelles et les attitudes nécessaires à une lecture raisonnée de la réalité sociale par sa mise en perspective historique. À cet égard, notre analyse aura montré qu'il y a plusieurs voies pour y parvenir, en l'occur-

rence les approches *hypothético-déductive*, *argumentative*, *empathique* et *narrative*, sur lesquelles nous nous pencherons plus attentivement dans des travaux à venir.

Pour les chercheurs de pointe sur la cognition, l'histoire scolaire peut être un lieu favorable au développement de la pensée et du raisonnement lorsqu'elle est conçue comme une discipline «à résolution de problèmes»<sup>23</sup>. Pour y arriver, il semble que son enseignement doive remettre en cause certains canons de la didactique traditionnelle de l'histoire afin d'envisager la possibilité de construire des dispositifs didactiques supportant les élèves en ce sens, comme l'ont fait plusieurs des auteurs de scénarios. En outre, il lui faudra faire sien certains principes issus des recherches sur l'enseignement des modes de pensée à des groupes d'élèves et qui constituent autant de conditions favorables dont on a pu observer des applications au cours de notre étude : 1) Apprendre à penser doit être un objectif explicitement poursuivi;

2) apprendre à penser s'effectue dans un contexte signifiant; 3) apprendre à penser est facilité par un contexte d'interaction sociale; 4) apprendre à penser implique une préoccupation pour le transfert; 5) la métacognition est un vecteur privilégié d'apprentissage d'un mode de pensée<sup>24</sup>. L'enseignement de l'histoire se donnerait ainsi les moyens de l'«éducation historique devant habituer les enfants et les jeunes gens à raisonner historiquement» évoquée par Pierre Vilar en ouverture de ce texte.

LISTE ET SOURCE DES SCÉNARIOS ANALYSÉS

ARRATO GAVRICH, M. J. (1995). «The Historian as Detective: An Introduction to Historical Methodology». *Social Education*, vol. 59, n° 3, p. 151-153. (7 activités en histoire)

BAILLIE, R. (1980) «Testing Historical Skills» dans *The History and Social Science Teacher*, vol 15, n° 3, pp. 169-172.

BEAN, T. W., H. SINGER et J. SORTER (1987). «Acquisition of Hierarchically Organized Knowledge and

Prediction of Events in World History». *Reading Research and Instruction*, vol. 26, n° 2, p. 99-114.

BOURGUIGNON, L. (1998). *Histoire et didactique. Les défis de la complexité*, Paris, CNDP, 144 p.

- «Changement et permanence». p. 101 ;
- «Exode rural et croissance urbaine en France entre 1850 et 1914». p. 116-117 ;
- «La croissance agricole au Moyen-âge». p. 106-107.

BRAKEL, A. (1995). «History is in the Eye of the Beholder». *Social Education*, vol. 59, n° 3, p. 149-150.

CHILCOAT, G. W. (1991). «The Moving Panorama: An Approach to Teaching American History». *Southern Social Studies Journal*, vol. 17, n° 1, p. 17-25.

CHUDD, L. (1981) «The Trial of Louis Riel: A Role-Playing Exercise». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 16, n° 2, p. 71-79

CLARK, C. (1992) « Electronic Debate ». *The Writing Notebook*. Sept./Oct., p. 20-23.

CLARY, M. et C. GENIN (1991). *Enseigner l'histoire à l'école ?*, Paris, Hachette, Petite encyclopédie de la pédagogie.

## ...modulations de la pensée...

- «La Révolution française, un événement fondateur»
- «Le phénomène de la polarisation de la ville sur la campagne et la mutation du village : l'exemple d'un village d'ortoir de la banlieue niçoise»
- «1789, révolution de la misère ou de la prospérité ?»
- CONNOR, J. S. et R. M. COMO (1998). «History on Trial: The Case of Columbus». *OAH Magazine of History*, vol. 12, n° 2, p. 45-48.
- DALONGEVILLE, A. (1995), *Enseigner l'histoire à l'école*. C. 3, Paris, Hachette, 128 p :
  - «Chercher le sens d'un événement : le 10 août 1792», p. 18-21 ;
  - «La Commune : qui a le pouvoir ?», p. 120 ;
  - «La Conquête de l'Amérique : situation-problème», p. 69 ;
  - «La préhistoire», p. 54 ;
  - «La Révolution française : bâtir un problème», p. 62-67 ;
  - «La révolution néolithique», p. 28 ;
  - «Questionnements de départ : Napoléon, le Christianisme et le Moyen-Âge», p. 79 ;
  - «Les Gaulois», p. 45-46 ;
- «Structurer la Révolution française», p. 23-24 ;
- «Structurer le temps», p. 25-26 ;
- «Une promenade dessinée», p. 25.
- «Le zéro maya», p. 71.
- «Le français, une langue métissée», p. 77
- «Collages», p. 82-85
- «Lecture puzzle», p. 86.
- «Le jeu de l'assassin», p. 96-97.
- «Le mime», p. 96 et 98.
- «Quand la consigne ôte tout esprit critique», p. 101-102.
- «Le paysan égyptien», p. 102-103.
- «L'Égypte, un don du Nil», p. 111-114.
- «Athènes, une aristocratie ?», p. 120.
- «La Commune : qui a le pouvoir ?», p. 120.
- DANZER, G. A. (2000), «Chicago's Black Metropolis: Understanding History Through a Historic Place», <http://www.cr.nps.gov/twhp/wwwlps/lessons/53black/53black.htm>.
- DUCHESNE, R. (1996). «La crise économique au Québec. La création d'une situation-problème». *Traces*, vol. 34, n° 3, p. 14-20.
- DURHAM, D. K (1996) «Environments», p. 121-129. Dans EVANS, R. W. et D. W. SAXE (Eds.), *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington D.C., NCSS,
- DURHAM, D. K (1994). «Creative Writing in the History Classroom», *Innovation Abstracts*, vol. XIV, n° 21, p. 43-44.
- FISHER, P. (1999). «Analysing Anne Frank : A Case Study in the Teaching of Thinking Skills». *Teaching History*, n° 95, p. 24-31.
- FOSTER, S. (1999). «Authentic Historical Inquiry in the Social Studies Classroom». *Clearing House*, vol. 72, n° 6, p. 357-363.
- FOSTER, S. (1999). «Can you empathize with Neville Chamberlain?». Dans «Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History». *The Social Studies*, vol. 90, n° 7, p. 18-24.
- FOSTER, S. J. et R. ROSCH (1997). «Les minorités durant la Première Guerre mondiale». Dans «Teaching World War I from Multiple Perspectives». *Social Education*, vol. 61, n° 7, p. 429-434.
- FREDERIC, Peter (1986). «Active Learning in History Classes» p. 67-83.
- «Interactive lectures».
- «Small groups in large classes»
- «Using questions for involvement»
- «Problem solving and critical thinking»
- «Large class debates and role-playing»
- «Active learning with audio-visual media»
- GAFFIELD, C. M. et I. WINCHESTER (1981) «The Concept of Total History in the Classroom». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 16, n° 3, p. 159-165.
- GERARD, D. W. (1982) «Practising Historical Skills by Using Representative "facts" Rather than Historical Documents». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 18, n° 2, p. 109-112.
- HESS, F. M. (1999) *Bringing the Social Sciences Alive. 10 Simulations for History, Economics, Government, and Geography*. Needham Height, NJ, Allyn & Bacon, 220 p.
- HICKS, A. et D. MARTIN (1997). «La vie au Moyen-Âge», dans «Teaching English and History Through Historical Fiction». *Children's Literature in Education*, vol. 28, n° 2, p. 49-59.

- HOLT, T. (1995). *Thinking Historically. Narrative, Imagination and Understanding*, New York, College Entrance Examination Board, 56 p.
- «History 413: Making the Work of History Visible and Open to Students», p. 17-23;
  - «La liberté chez les africains-américains», p.
  - «Interpreting the Simple Facts : The Letter from Edisto Island», p. 23-27;
  - «Interrogating the Evidence: A Report on Major Delaney», p. 32-38;
  - «The Question of Values: Captain Soule's Letter», p. 30-31.
- HOTCHKISS, R. (1979) "A Place for the Social Sciences Approach to Hypothesizing and Hypothesis-Testing in History Teaching". Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, p. 88-92
- HYND, C. R. (1999) «Teaching Students to Think Critically Using Multiple Texts in History». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 42, n° 6, p. 428-436.
- JENKINS, K. et P. BRICKLEY (1986). «From "Skillology" to "Methodology"». *Teaching History*, n° 46, pp. 3-12.
- KARRAS, R. W. (1993). «La guerre civile américaine», dans «Teaching History Through Argumentation», *The History Teacher*, vol. 26, n° 4, p. 419-438.
- KEHOE, J. W. et C.-L. SAKATA (1979) "Achieving Empathy for Victims of Discrimination: A lesson Guide". Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 3, p. 195-202
- KING, A. B. (1979) "Implementing Procedures from the Social Sciences". Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, p. 79-83
- LEINHARDT, G. (1994). «History: A Time to be Mindfull». Dans LEINHARDT, G., I. BECK et C. STANTON (eds.), *Teaching and Learning History*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum. p. 209-255.
- LEVSTICK, L. et R. YESSIN (1990). «Let's Find Out», dans *I Prefer Success: Subject Specificity in a First Grade*. (ERIC:ED322037).
- LOCKE, M. (1981) "The <St.Louis> Affair: A Simulation". Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 16, n° 3, p. 186-188.
- LORDON, J. (1981) "Structured Discovery : A Modified Inquiry Approach to Teaching Social Studies" dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 16, n° 2, 1981, p. 121-122.
- MAYER, R., H. (1999). «Use the Story of Ann Hutchinson to Teach Historical Thinking», *The Social Studies*, vol. 90, n° 3, p. 101-109.
- MILLEN-PEN, K. (1997). «Élisabeth II: un apprentissage coopératif de l'histoire», p. 29-30. Dans «We Are Not Alone: A Classroom Full of Teachers». *Teaching History: A Journal of Methods*, vol. 22, n° 1, p. 26-32.
- MORROW FLING, F. (1994) «One Use of Sources in the Teaching of History». *The Social Studies*, vol. 85, n° 5, p. 206-210.
- MUMFORD, R., L. (1991). «Teaching History Through Analytical Thinking Skills». *The Social Studies*, sept-oct., p. 191-194.
- MUNROE, I., B. LESSER et F. SWITZER (1979) "Using Case-Studies". Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, p. 93-98.
- NEEPER, A. (1991) «Teaching for Transfer: A Simple Method to Upgrade Lesson Plans». *Social Studies Texan*, vol. 7, n° 2, p. 58-60.
- NEWTON, J. L. (1978). «Decision-Making: Theory into Practice in Social Studies». *The History and Social Science Teacher*, vol. 13, n° 3, p. 169-173.
- NICHOLS, N. (1990), *The Mercantile System of Trade: A Simulation for High School History Classes*, p. 139-141. (ERIC: ED401215)
- OISE (1983). «L'Habitation de Champlain» cité dans Goupil, G. et G. Lusignan, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal, Gaétan Morin, 1993, p. 205
- O'REILLY, K. (1998) «Prendre une décision: un jeu de rôles». Dans «What Would You Do? Constructing Decision-Making Guidelines through Historical Problems». *Social Education*, vol. 62, n° 1, p. 46-49.
- PARKER, W. et J. JAROLIMEK (1997), «The Causes of the Titanic Tragedy: A Scientific Inquiry». Dans *Social Studies in Elementary Education*, 10<sup>e</sup> ed., New York.
- PATTON, J. (1982) «An Introduction to the Skills of Historical Inquiry». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 17, n° 2, p. 113-115.
- PELLAND, R. (1979) «Union Europa : A Simulation». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, p. 126-132

## ...modulations de la pensée...

- POETKET, J. S. (1976). «Practical Suggestions for Improving Class Discussions», *The History and Social Science Teacher*, vol. 12, n° 1, p. 51-53.
- PUGH, S. L. et J. GARCIA, Issues-Centered Education in Multicultural Environments, p.121-129. Dans EVANS, R. W., et D. WARREN SAXE (ed.), *Handbook On Teaching Social Issues*, New York, National Council for the Social Studies, 1996.
- ROGERS, J. B. (1986). «Into, Through and Beyond... A History Class». *The History and Social Science Teacher*, vol. 25, n° 2, p. 82-87.
- RUFF, T. (1993). «Voices from the Past», p. 120. Dans *Teaching Social Studies in Grade K-8. Information, Ideas and Resources for Classroom Teachers*, Boston, Allyn and Bacon, 232 p.
- SAVAGE, T. V. et D. G. ARMSTRONG (1996). «Apprendre d'un artefact», p. 107-109. Dans *Effective Teaching in Elementary Social Studies*, Englewood Cliffs, N.J., 3<sup>e</sup> éd..
- SEIXAS, P. (1993), «The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History». *American Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2 p. 305-324.
- SHEMILT, D. (1984) «Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom», in A. K. Dickinson, P.J. Lee and P.J. Rogers *Learning History*, Heinemann Educational Books, Londres, p. 39-84.
- SHIPPS, J. (1976). «Working with Historical Evidence: Projects for an Introductory Course». *The History Teacher*, vol. 9, n° 3, p. 359-377. (3 activités)
- SMITH-BLOCKER, S. (1978). «The Election of 1836 in Upper-Canada: A Role Playing Activity». *The History and Social Science Teacher*, vol. 13, n° 3, p. 191-199.
- STOKES BROWN, C. (1994). «History Workshop: Making Sense of Hitler and the Holocaust». Dans *Connecting with the Past. History Workshop in Middle and High Schools*, Portsmouth, Heinemann, 124 p.
- SWEENEY, J. A. et S. FOSTER (1995). «A Lesson for High School Students: The Vietnamese Economy Since 1986» *The Social Studies*, vol. 86, n° 1, p. 33-38.
- TUNNEL, M. O. et R. AMMON (1996). «The Story of Ourselves: Fostering Multiple Historical Perspectives». *Social Education*, vol. 60, n° 4, p. 212-215.
- «Le procès de Christophe Colomb», p. 214.
- «La Révolution américaine: les groupes en présence», p. 215.
- TURNER, T. (1985). «Historical Reenactment — Can It Work as a Standard Tool of the Social Studies». *The Social Studies*, sept./oct., p. 220-223.
- VOSS, J., T. GREENE et B. PENNER (1983). «Problem-Solving in the Social Sciences». *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 17, p. 165-213.
- WALKER, S. J. (1978). «Le retour de la paix à Tombstone». Dans «Teaching the Method of History: A Document Exercise». *The History Teacher*, vol. 11, n° 4, p. 471-482.
- WERNER, W. et D. C. WILSON (1979) «Two Perspectives for Teaching Social Sciences». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, p. 85-87
- WRIGHT, I. (1991). *Elementary Social Studies. A Practical Approach to Teaching and Learning*, 3e éd., Scarborough, Nelson Canada, 237 p.
- «The Indians: learning by doing», p. 64
- «When was Columbus Born?», p. viii
- «La source la plus fiable?», p. 65.
- «Quelle est la population canadienne?», p. 65.
- «La description du témoin», p. 66
- «Reconnaître le parti-pris», p. 66
- «Distinguer sources primaires et sources secondaires», p. 67
- «La déduction», p. 68
- «Exemple d'activité de recherche: l'animal préféré?», p. 69.
- «La vie de mes grands-parents lorsqu'ils étaient enfants», p. 67
- «Civilisation ancienne», p. 67-68.
- «La simulation de l'incinérateur», p. 151-153.

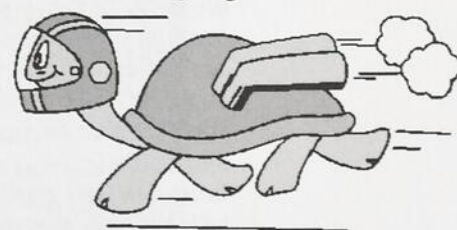
### NOTES

- 1 Bolster jr, A., «History, Historians and the Secondary School Curriculum», dans J. P. Shaver et H. Berlak, *Democracy, Pluralism and the Social Studies*, Boston, Houghton Mifflin, 1968, p. 226-227.
- 2 Voir à cet égard T.L. Epstein, «Equity in Educational Experiences and Outcomes», *OAH Magazine of History*, Vol. 6, no. 1, 1991, p. 36.

- 3 Voir à cet égard R. Martineau, «Le programme, un enjeu pédagogique», *Vie pédagogique*, n° 111, février 1999, p. 25-34.
- 4 Voir. R. Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, L'Harmattan, 1999, 400 p.
- 5 Voir R. Martineau «L'éducation à la citoyenneté et le patrimoine culturel historique», *Education Canada*, vol. 40, n° 3, automne 2000, p. 9-12.
- 6 Voir R. Martineau, «La pensée historique, une alternative réflexive précieuse pour l'éducation à la citoyenneté». Dans Pallascio, R. et L. Laforture (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 51-64.
- 7 Martineau, R. et S. Laurin, «Élaboration d'une didactique des sciences humaines centrée sur la construction du raisonnement historique et géographique», FCAR (Québec) 1999-2002.
- 8 Martineau (1999), *op. cit.*
- 9 Lucien Febvre, *Combat pour l'histoire*. (2e éd.), Paris, Armand Colin, 1965, p. 22.
- 10 Langlois et Seignobos le désignent de «raisonnement constructif». Dans *Introduction aux études historiques* (1898). Paris, Éditions Kimé, 1992, p. 208-213.
- 11 A. Sanfaçon, *La dissertation historique. Guide d'élaboration et de rédaction*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2000, p. 4.
- 12 «La méthode historique comporte en elle-même de nombreuses activités inhérentes à toute démarche scientifique. Ainsi, avant de poser quelque hypothèse que ce soit, l'historien doit avoir un problème à résoudre ; pour y parvenir, il doit localiser ses sources, vérifier certains concepts fondamentaux, interpréter des textes, cartes ou graphiques, colliger ses résultats, les classer, ne conserver que les informations pertinentes ; ayant ensuite posé une hypothèse, il peut analyser ses documents par rapport à celle-ci et la confirmer, afin d'arriver à la production d'une synthèse, ou l'infirmier et reprendre le processus depuis le début en formulant une autre hypothèse». Ministère de l'éducation du Québec, *Guide pédagogique. Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1983, p. 8.
- 13 Notamment par Edwin Fenton aux Etats-Unis.
- 14 Notamment : «Napoléon Bonaparte, assassin ou continuateur de la Révolution française?» (Dalongeville, 1995), «Fallait-il détruire le Barrage d'Assouan?» (Dalongeville, 1995) et «La crise économique au Québec» (Duchesne, 1996)
- 15 «Teaching History Through Argumentation», *The History Teacher*, Vol. 26, n° 4, 1993, p. 430.
- 16 «Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History». *The Social Studies*, Vol. 90, n° 7, p. 18-24.
- 17 Mayer, R., «Connecting Narrative and Historical Thinking. A Research Based Approach to Teaching History», *Social Education*, vol. 65, no. 2, 1998, p. 111-115.
- 18 Les élèves se sentant peu concernés par la démarche en cours, faisant d'eux les exécutants des étapes planifiées par l'enseignant qui leur donnait un sens *a posteriori* lors d'une activité d'objectivation.
- 19 Bruner, J., «Narrative and Paradigmatic Modes of Thought ». Dans *Learning and Teaching : The Ways of Knowing, Part II*, Yearbook of The National Society for the Study of Education, 1985, p. 97-115.
- 20 Wineburg, S. W. «Historical Problem Solving : A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, n° 1 (1991), p. 73-87.
- 21 Par exemple les scénarios de Foster (1999), O'Reilly (1998), Hess (1999), Foster et Rosch (1997), O'Tunnel et Ammon (1996).
- 22 Par exemple les scénarios de Dalongeville (1995 : 78-81 et 111-114)
- 23 Voir OCDE. *Apprendre pour penser, penser pour apprendre*. Paris, 1993, p. 256.
- 24 Voir Martineau (2000), *op. cit.*, p. 303-306.

**VOUS DÉMÉNAGEZ ?**

page 29



InterJeunes

# DES APPRENTISSAGES SIGNIFICATIFS EN LIGNE !

MAUDE LADOUCEUR

AGENTE DES PROGRAMMES ÉDUCATIFS — FONDATION HISTORICA

**S**UR LE SITE [www.histori.ca/interjeunes](http://www.histori.ca/interjeunes), LUCE, ÉLÈVE EN SECONDAIRE 4 AU COLLÈGE JEAN-EUDES À MONTRÉAL ET GYOVANNA, ÉLÈVE DE 11<sup>e</sup> (SECONDAIRE 5) DE L'ÉCOLE CENTRALE À BUCAREST EN ROUMANIE, DISCUTENT DE LA QUESTION : *LE FRONT NATIONAL EN FRANCE : ENTORSE À LA DÉMOCRATIE?*

« La France a la chance de jouir d'un système d'élection où ne règne pas la corruption ni l'intimidation. Ses citoyens peuvent choisir librement d'élire un dirigeant démocratique, et ce par un

de l'ensemble des Français, que l'entrée de Le Pen et la démission de Lionel Jospin ouvriront les yeux aux citoyens français, dont l'avenir se joue derrière un isolement. »  
Luce.

du parti ROUMANIE LA GRANDE, dont le chef CORNELIU VADIM TUDOR, l'équivalent de Jean Marie LE PEN exalte les idéaux extrémistes dans la politique. »

Gyovanna.

Cet échange entre les deux étudiantes de Montréal et de Roumanie est un exemple de discussion ayant cours dans le forum de discussion sur le site du programme *InterJeunes*, accessible à partir du site Web de la fondation Historica ([www.histori.ca](http://www.histori.ca)). *InterJeunes* est un des programmes éducatifs mis sur pied par la fondation Historica, une nouvelle fondation dont la mission est de soutenir l'éducation en histoire de chez nous.

ensemble et ouvre un portail par lequel les élèves d'ici et d'ailleurs peuvent apprendre et échanger. *InterJeunes* crée un environnement d'apprentissage en ligne où les participants ont la possibilité de publier leurs articles dans un magazine électronique, poussant ainsi les jeunes à la réflexion, à l'analyse, à la collaboration et au dépassement.

En abordant des thèmes comme la sécurité humaine, l'immigration, la paix et les conflits, les élèves sont appelés à recueillir des informations, à les traiter, à les analyser, et à établir une argumentation qu'ils devront mettre à l'épreuve auprès de leurs pairs d'autres régions et d'autres pays.

Les trois modules d'apprentissage proposés par *InterJeunes* ont été développés en partenariat avec des universités. Le nouveau module intitulé « Paix et conflits », mis sur pied par une équipe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke sous la direction de Luc Guay, présente l'histoire sous

*InterJeunes* est un programme d'apprentissage coopératif en ligne conçu pour les élèves de niveau secondaire et collégial au Canada et à l'étranger et est offert gratuitement en français et en anglais.



simple trait de crayon. Avec le taux d'abstention effarant de 28% pour le premier tour, c'est à se demander si les Français tiennent vraiment à leur privilège d'électeurs. D'autant plus que leur négligence a permis à un extrémiste de prendre le pouvoir, menaçant le bien-être de milliers d'immigrants, même ceux faisant officiellement partie de la grande nation française. Les politiques de Le Pen ne peuvent qu'être nuisibles aux classes déshéritées de la société, celles-ci, dans la philosophie du méprisant politicien, n'apportant rien qui vaille à l'Hexagone. Ceci dit, j'ose espérer, pour le bien

« En tant que lycéenne en Roumanie, dans un lycée bilingue français, je suis fort intéressée par une politique qui professe le maintien de la paix et de l'entente universelle. Il est donc normal que je sois contre toute politique extrémiste. Je suis de près ce qui se passe en France. J'ai même vu aujourd'hui sur la TV5 les manifestations des lycéens français contre l'instauration de Le Pen au pouvoir. Chez nous, en Roumanie, nous avons vécu presque la même situation lors des élections présidentielles de 2000. Nous, les lycéens nous nous sommes fortement opposés contre la montée de l'influence

la forme de dossiers de travail. Chaque dossier regroupe deux conflits. Afin d'analyser chaque conflit, il est important d'être bien informé et d'avoir plusieurs sources en mains. *InterJeunes* offre donc la possibilité de naviguer à travers des dossiers historiques, de se faire une opinion à l'aide des nombreu-

ses sources textuelles (articles de journaux, extraits de documents officiels, etc.), visuelles (archives photographiques et iconographiques) et de compléter ses recherches à l'aide des différentes ressources Internet fournies dans chacun des dossiers.

Ensuite, l'élève est invité à présenter son interprétation de l'his-

toire sur des sujets comme : la souveraineté, l'indépendance, la justice, les guerres, les revendications des minorités, le terrorisme, les sphères d'influence économiques et politiques, etc. L'élève est ainsi amené à développer son jugement critique et à mettre ses opinions à rude épreuve en communiquant ses idées sur le

forum de discussion. Des étudiants de toutes les provinces et territoires du Canada et de partout dans le monde l'aident à développer son argumentation. Enfin, il publie le fruit de son travail en ligne, à même le magazine virtuel d'*InterJeunes*, pour que son article soit publié à l'échelle de la planète !

Les élèves sont appelés à recueillir des informations, à les traiter, à les analyser, et à établir une argumentation qu'ils devront mettre à l'épreuve auprès de leurs pairs d'autres régions et d'autres pays.

The screenshot shows the homepage of the InterJeunes website. At the top, there is a navigation menu with the following items: Accueil, Activités, E-zines, Forums, Enseignants, Ecoles, Info, HISTORICA, Contact, Plan du site, and Recherche. The main heading is "Bienvenue à InterJeunes" with the subtitle "un projet collaboratif d'apprentissage sur internet." Below this, there is a section titled "Le non l'emporte dans le débat en ligne!" which includes an illustration of several stylized human figures and a "TALK" button. To the right of the illustration, there is text about a debate between students from Hants East Rural High School and Cobequid Education Centre. On the far right, there are sections for "RESSOURCES HISTORICA À EXPLORER" and "TRAVAUX EN COURS".

Saisie d'écran de la page d'accueil du site InterJeunes

## ...InterJeunes...

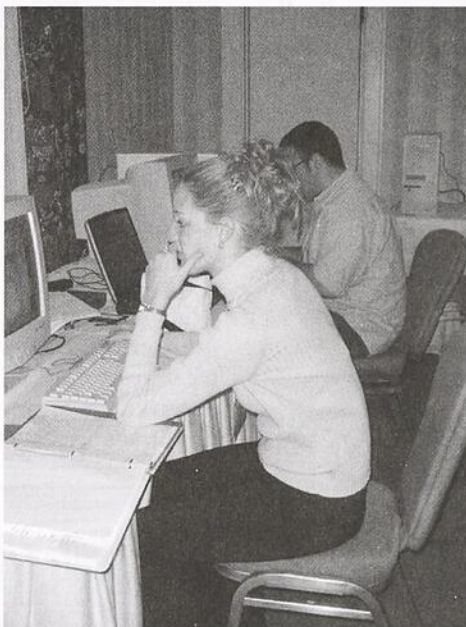
*InterJeunes* vise à développer l'esprit critique des jeunes, à améliorer leurs techniques de rédaction et à faciliter l'utilisation d'Internet tout en fournissant aux enseignants des ressources utiles et gratuites qui font appel à diverses stratégies d'enseignement à appliquer en classe.

### APPLICATION CONCRÈTE DU PROGRAMME AU QUÉBEC

La réforme des programmes d'étude au Québec se fait de plus en plus présente dans les milieux scolaires québécois. Outre les changements en ce qui concerne les compétences disciplinaires, les nouveaux programmes insistent sur l'importance d'inciter les jeunes à l'usage des technologies de l'information et des communications (TIC) en classe, au développement de l'esprit critique et de compétences transversales.

### INTERJEUNES S'ARRIME AVEC LES NOUVEAUX PROGRAMMES

Avec la réforme, c'est la façon de transmettre les connaissances disciplinaires qui est appelée à changer. Les capacités qui sont demandées aux élèves ne relèvent pas de la simple connaissance ou la compréhension de faits, mais de l'analyse à proprement parler, ce qui veut dire une implication plus grande des élèves et un traitement des informations qui doit se faire plus en profondeur.



*L'usage des TIC et la participation à InterJeunes poussent l'élève à développer son potentiel cognitif en lui permettant de prendre le temps de réfléchir.*

Dans cette optique, InterJeunes instaure un rapport différent aux savoirs. *InterJeunes* propose aux élèves de développer des stratégies de traitement des informations à travers les ressources proposées en ligne, de développer leur argumentation et leur jugement critique à travers des situations de remise en question dans le forum de discussion. L'élève est également appelé à synthétiser et à communiquer le résultat de ses apprentissages en publiant un article sur le sujet qu'il aura développé.

### INTERJEUNES PERMET D'INTÉGRER LES TIC A L'ENSEIGNEMENT

Les TIC donnent la possibilité de facilement créer un environnement pédagogique offrant aux élèves un univers d'apprentissage mis en contexte et plus proche d'eux en leur offrant la possibilité d'agir dans leur formation, en leur fournissant une rétroaction, en leur faisant exécuter des exercices à leur rythme et finalement en leur faisant « vivre » leur apprentissage. En fait,

l'usage des TIC et la participation à *InterJeunes* poussent l'élève à développer son potentiel cognitif en lui permettant de prendre le temps de réfléchir, de revenir en arrière, de faire des erreurs et d'en voir les conséquences.

Les compétences transversales et disciplinaires développées dans le programme *InterJeunes* répondent aux exigences des programmes d'études actuels d'histoire et de sciences humaines. Des tableaux de corrélation des objectifs d'apprentissage d'*InterJeunes* avec ceux proposés dans les programmes d'études actuels sont disponibles sur le site Internet, ce qui permet aux enseignants de lier cette expérience d'apprentissage aux curriculums scolaires.

### INTERJEUNES, POUR ENSEIGNER L'HISTOIRE, LA GÉOGRAPHIE, L'ANGLAIS LANGUE SECONDE, ETC!

En mettant sur pied des programmes éducatifs tel *InterJeunes*, la fondation *Historica* encourage les élèves à communiquer avec leurs camarades d'ici

et d'ailleurs afin de favoriser la compréhension et le respect. Historica offre aux élèves l'occasion de collaborer à des projets qui leur tiennent à cœur et de favoriser une approche constructive à l'égard de dossiers ayant une importance mondiale et une pertinence locale. De plus, afin de répondre aux nouvelles exigences en matière de pédagogie, *InterJeunes* vise à développer l'esprit critique des jeunes, à améliorer leurs techniques de rédaction et à faciliter l'utilisation d'Internet tout en fournissant aux enseignants des ressources utiles et gratuites qui font appel à diverses stratégies d'enseignement à appliquer en classe, que ce soit dans le cadre du

programme *InterJeunes* ou non.

*Vous sentez-vous en sécurité? Comprenez-vous les bases du système politique dans lequel vous évoluez? Les questions environnementales vous préoccupent-elles? Pourquoi sommes-nous intégrés dans la sphère d'influence des États-Unis? Les programmes sociaux ont-ils toujours été aussi généreux au pays? Le visage du nationalisme québécois a-t-il changé au cours des différentes époques? Voilà le genre de questions que se posent les élèves qui participent à *InterJeunes*. Des questions qui leur permettent de prendre part à la vie en société, des questions significatives qui leur permettent de comprendre la société dans laquelle ils vivent pour*

leur permettre de mieux construire leur avenir.

...

**InterJeunes :**

[www.historica.ca/interjeunes](http://www.historica.ca/interjeunes)

**Maude Ladouceur**  
 Agente des programmes éducatifs  
 Fondation Historica  
 615 René-Lévesque Ouest (Suite340)  
 Montréal (Québec) H3B-1P5  
 Tél. : (514) 866-4646 (poste 222)  
 Téléc. : (514) 866-1650

...

Courriels :  
[mladouceur@historica.ca](mailto:mladouceur@historica.ca)  
[www.historica.ca](http://www.historica.ca)

...

RÉFÉRENCES :

*Domaine de l'univers social* (1<sup>er</sup> cycle du secondaire), document de travail aux fins de validation, présenté par Marius Langlois lors du 5<sup>e</sup> congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec, Longueuil, (Québec), octobre 2002.

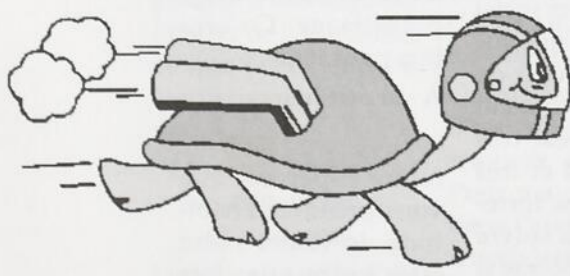
Jean-François CARDIN, allocution présentée lors de la conférence Historica, Mississauga, Ontario, octobre 2002.



NOUS VOUS OFFRONS NOS MEILLEURS VOEUX À L'OCCASION DE NOËL ET DU NOUVEL AN



**VOUS DÉMÉNAGEZ ?**



**PRÉVENEZ-NOUS !**

Communiquez avec  
 Louise Hallé  
 295, Moisan  
 Saint-Augustin  
 (Québec)  
 G3A 1K8  
 (418) 878-3407

[lhalle@mediom.qc.ca](mailto:lhalle@mediom.qc.ca)

## RÉCIT

# LE CENTRE DE RÉFÉRENCES EN UNIVERS SOCIAL

GILLES BERGER

CONSEILLER PÉDAGOGIQUE RESPONSABLE DU SERVICE ET DU SITE

LA PRÉSENTE CHRONIQUE RELÈVE PLUS DE LA VOLONTÉ DE RESTER UN COLLABORATEUR RÉGULIER DANS VOTRE PUBLICATION QUE DU FAIT D'APPORTER DES NOUVEAUTÉS INCONTOURNABLES. LES VACANCES ONT PASSÉ, LES PLANS D'ACTION SE SONT CONSTRUITS ET L'ACTION EST EN COURS. CELA NE PARAÎT PAS NÉCESSAIREMENT IMMÉDIATEMENT SUR LE SITE.



Gilles Berger

### LE CONGRÈS

Depuis le dernier numéro, l'action la plus visible a été notre implication dans le cinquième congrès des sciences humaines. En plus de participer à l'organisation comme telle et d'influencer dans une certaine mesure pour donner une plus grande présence des TIC dans divers aspects du congrès, nous avons pris en charge le site Web de l'événement. Le site a d'abord permis de fournir de l'information avant la diffusion des documents écrits et, ensuite, de compléter cette même information pour celles et ceux qui n'ont même pas vu la couleur du programme. Hé oui! ça ne se rend pas toujours. Nous voulons aussi continuer à nous impliquer très activement dans le prochain congrès à Québec en 2003.

### LA RECHERCHE

Actuellement on continue la recherche pour

compléter le dossier de sites de références au primaire. Nous sommes surtout en train de considérer l'approche que nous prendrons dans ce domaine pour les programmes du premier cycle du secondaire. Nous avons de précieux collaborateurs qui nous permettront de développer nos travaux dans le sens de la réforme et des nouveaux programmes. On devrait commencer à avoir un aperçu du développement sur le site au cours des mois de janvier et février.

### LA COLLABORATION

L'observateur remarquera que le concours de la semaine nationale de l'univers social est encore à la une sur la page d'accueil de notre site. Le contenu du concours est très **univers social** et très **TIC**. Vous êtes fortement invités à suivre son parcours. Même si la présente édition sur notre site concerne surtout le primaire, l'ap-

proche pourra être transférée au secondaire dès 2003-2004. C'est une importante collaboration avec le GRSH (groupe de responsables en sciences humaines-univers social)

Nous hébergeons désormais les sites Web des groupes du concours *Histoires croisées* et nous pensons bientôt héberger le concours *Lionel-Groulx*. Nous croyons que ce sera bon pour le concours et pour la visibilité de notre service.

Nous avons aussi offert aux sociétés de professeurs de sciences humaines d'héberger leur site et même de travailler un peu au graphisme pour assurer une certaine homogénéité esthétique. On pourra ainsi devenir la principale adresse de services en univers social auprès des acteurs de ce domaine d'apprentissage. Ce sera bon pour tous.

À la prochaine

Nous espérons que vous prendrez l'habitude de visiter notre site, votre site. Les nouveautés seront nombreuses au cours des prochains mois. En

attendant, pourquoi ne pas prendre l'habitude d'écrire sur nos forums.

Pour nous rejoindre :

<http://www.cspi.qc.ca/recit-us/us/>

[gilles-berger@cspi.qc.ca](mailto:gilles-berger@cspi.qc.ca)  
(514) 353-4229

## SUR UNE VISION DE L'ÉDUCATION À LA PAIX

MARC-ANDRÉ ÉTHIER

SCIENCES DE L'ÉDUCATION — UQTR

J'AI EU L'HONNEUR D'ÊTRE INVITÉ À PRONONCER UN COMMENTAIRE SUR UNE DES COMMUNICATIONS PRÉSENTÉES DANS LE CADRE D'UN COLLOQUE DE PHILOSOPHES RÉUNIS AUTOUR DU THÈME DU TERRORISME ET DE LA PAIX À L'OCCASION DU CONGRÈS DE L'ACFAS TENU À QUÉBEC EN 2002. IL S'AGISSAIT L'ÉDUCATION POUR LA PAIX INTERNATIONALE DE DAVID LEFRANÇOIS, UN ÉTUDIANT AU DOCTORAT DE L'UQTR. SON TEXTE SERA PUBLIÉ DANS LES ACTES DU COLLOQUE.

Les fines remarques qu'il proposait sur l'apport pédagogique de Piaget à l'éducation à la citoyenneté me paraissent d'un grand intérêt pour les lecteurs de *Traces*, et ce pour plusieurs raisons. C'est pourquoi je le résume ici tout en présentant les deux principales raisons qui fondent l'intérêt que je discerne dans son allocution. La première concerne le contenu de la pensée éducative piagétienne. La deuxième regarde ses incarnations et les recherches qu'elles ont suscitées. Ces deux questions forment l'avant et l'envers d'un même problème qui regarde l'avenir de l'humanité, ce que je tenterai de souligner en conclusion.

LA PENSÉE ÉDUCATIVE  
PIAGÉTIENNE SELON  
LEFRANÇOIS

Lefrançois attire l'attention sur des aspects essentiels de la pensée de Piaget, dont cer-

tains sont notoires et d'autres, méconnus. Voyons lesquels.

*Le legs piagétien reconnu*

Piaget, certes, est connu d'abord comme un infatigable chercheur dans le domaine des structures du développement de l'intelligence. Son incontournable contribution à ce chapitre transforma la façon dont les psychologues de l'éducation conceptualisaient l'apprentissage et, d'une manière ou d'une autre, fraya indirectement le chemin à des recherches dissemblables et fertiles, notamment celles des Bruner, Doise, Flavell, Gilligan, Giordan, Kohlberg, Not, etc.

Que subsiste-t-il aujourd'hui, en gros, de ces travaux pionniers ? Pour ma part, j'en retiens l'approche constructiviste du savoir. Peu de chercheurs en éducation contestent que les cadres cognitifs

ne sont pas innés et que les connaissances ne se reçoivent ni ne s'enregistrent directement. L'apprentissage consiste plutôt en une activité du sujet construisant, organisant et modifiant les structures de son intelligence et son réseau conceptuel à partir desquels il accueille et traite les informations émanant des conditions de son environnement (pris au sens large). Ce qu'un élève apprend et comment il l'apprend découlerait autant de ses connaissances antérieures, de l'interaction avec ses pairs ou avec l'environnement physique, de ses expériences empiriques ou logiques que de la transmission sociale (famille, école, culture, rapports sociaux de production, etc.) ou des facteurs biologiques (la maturation de l'arbre dendritique, les conditions hormonales et endocriniennes, etc.).

Deux facteurs expliqueraient plus précisément la mise en place des structures cognitives. Le premier est l'interriorisation des actions de l'individu qui agit sur son milieu tandis qu'il cherche à s'y

adapter pour vivre. L'autre est l'équilibrage de ses structures intellectuelles. Dans ce deuxième cas, le sujet assimilerait les données à ses schèmes, dans la mesure où les opérations mentales et les concepts dont il dispose à un stade de développement donné le lui permettent. Les schèmes sont des structures d'action pratique ou mentale construites au préalable et généralisables à des objets ou des situations comparables.

Ce développement cognitif franchirait une série de stades de plus en plus complexes, bien que l'interaction du sujet avec son environnement ne consisterait pas en une suite linéaire de stades. Des ruptures parsèmeraient la progression d'un stade à un autre. En effet, l'incapacité du sujet à intégrer de nouvelles données aux schèmes assimilateurs qu'il a construits provoquerait une suite de conflits cognitifs et un remodelage des structures. Le sujet ajusterait (accommoder) alors ses schèmes, les modifierait, les remplacerait, les enrichirait ou les coordonne-

### ...éducation à la paix...

La figure de Piaget s'inscrit dans l'ensemble des initiateurs de projets de rénovation scolaire que connût le vingtième siècle

rait. En somme, l'individu réorganiserait son appareil cognitif pour atteindre un stade d'équilibre supérieur (en termes d'extension ou de cohésion), lui aussi provisoire, car de nouveaux conflits cognitifs pourraient surgir. En ce sens, le développement intellectuel procéderait de la dynamique de l'équilibration majorante. En d'autres termes, le sujet maîtriserait des instruments de connaissance ou des conceptions en intériorisant ses expériences avec les objets idoines. Par conséquent, connaître un objet, ce serait agir sur lui et le transformer (Piaget, 1963).

Par ailleurs, d'autres auteurs complètent ou réorientent encore son œuvre. C'est le cas de Vygotski, mort et oublié depuis longtemps quand la plupart des chercheurs en Occident le découvrent dans les années 1980. Il a exposé comment les interactions sociales (processus d'extériorisation) alimentent le processus d'intériorisation conduisant à la maîtrise par l'individu de sa pensée. L'intériorisation des expériences

de l'interaction sociale produit la connaissance individuelle et toutes les fonctions mentales supérieures. C'est pourquoi l'on précise volontiers aujourd'hui qu'exposer des élèves à un concept ne suffit pas à déloger une préconception contraire et erronée d'un individu s'il peut continuer de l'utiliser efficacement pour agir. Pour la débusquer et enclencher les processus de l'assimilation et de l'accommodation, elle doit être confrontée à celle d'un autre individu, ajoutent-on en invoquant conjointement Bachelard et Mugny. C'est le conflit socio-cognitif. En somme, la psychologie cognitive demeure influencée par le constructivisme, mais elle s'oriente davantage vers le social que vers l'individuel. Ce n'est pas le moindre intérêt du texte de Lefrançois de montrer que cette préoccupation pour l'intersubjectivité n'était pas étrangère à la pensée piagétienne.

*Le legs négligé : comment éduquer à la paix ?*

Nous n'apprendrons rien de neuf aux histo-

riens en leur déclarant que le problème de l'éducation et celui de la politique fascinent les humains depuis fort longtemps ! Sans oser remonter aux sophistes ni même à Rousseau et à Condorcet, le commentateur doit néanmoins reconnaître que la figure de Piaget s'inscrit dans l'ensemble des initiateurs de projets de rénovation scolaire que connût le vingtième siècle, avec Decroly, Dewey, Freinet, Freire et d'autres. Ces projets avaient en commun de miser à divers degrés sur l'activité, la coopération et l'abolition de la séparation entre la vie quotidienne et l'école en vue d'éduquer à la paix et à la réciprocité. Plusieurs pédagogues et didacticiens s'en réclament encore au moins en partie. Ainsi, Audigier, Christensen, Giroux, Laille, Lipman, Martineau, Meirieu, Mougnotte, Oury, Paul, Snyders et d'autres poursuivent des objectifs de socialisation politique analogues à ceux de Piaget. Pourtant, lorsqu'ils le citent, c'est en général par révérence envers celui qu'ils reconnaissent à

bon droit comme un défricheur d'un champ de recherche théorique en psychologie cognitive génétique. Plus rarement citent-ils les pages qu'il consacra à la pratique de l'enseignement, notamment en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté. Lefrançois ne manque pas de le rappeler et de présenter ces (trop rares) pages qui concrétisent un peu les recherches piagésiennes (Piaget, 1948 ; 1969 ; Xypas, 1997).

Je me bornerai pour cela à ne relever qu'un aspect basal des perspectives piagésiennes synthétisées de façon remarquable par Lefrançois à ce propos. Il s'agit de l'aboutissement nécessaire des recherches de Piaget sur l'ontogenèse des structures de la pensée. Cela constitue le pivot de sa perspective éducative en regard du développement de l'esprit de solidarité des humains et de l'émancipation de leur égocentrisme et de l'hétéronomie, toutes choses qu'il soutenait. Piaget proposait à cet effet un programme dont chacune des constituantes était in-

dissociable des autres. Quoique vague quant aux moyens concrets de l'accomplir en classe, il comportait trois axes précis. (1) L'exercice, dans un environnement éducatif, de la collaboration et du débat entre des sujets égaux préparant ensemble, en toute autonomie et à leur hauteur, un système de relations juridico-politiques fondées sur la réciprocité sociale. C'est ce que Piaget nommait le *self-government*. (2) L'emploi de méthodes d'enseignement actives visant à développer la pensée formelle et à assurer la maîtrise d'opérations mentales analogues à celles qu'emploient les historiens pour établir des faits ou critiquer et comparer d'autres interprétations de ces faits. (3) L'usage, comme objet de réflexion, de contenus liés à « l'étude des attitudes nationales et internationales, ainsi que des difficultés de leur coordination » (Piaget, 1969, p. 115). En somme, si chaque phase de développement de l'intelligence est associée au type de relation et d'interac-

tion instaurées avec les pairs et les adultes, alors la solidarité et l'esprit critique s'apprennent en les exerçant de façon réflexive sur des objets appropriés et non en écoutant quelqu'un en parler.

Les multiples projets de rénovation scolaire évoqués plus haut partageaient encore une autre caractéristique avec celui de Piaget. Ils furent appliqués, parfois largement. C'est le cas des programmes pour l'éducation internationale (PEI). Quelques chercheurs observèrent ou documentèrent certaines dimensions de ces applications. Ainsi, comme le rapportent Chilcoat et Ligon (1998), les « Écoles de la liberté » au Mississippi visaient-elles, durant l'été 1964, à développer l'esprit critique et la motivation politique des élèves noirs par la pratique de l'engagement communautaire et de la discussion démocratique délibérative.<sup>1</sup> Les avatars de la pensée éducative de Piaget semblent toutefois avoir eu des résultats limités en termes d'apaisement de la xénophobie et de la

guerre, mais aucune recherche expérimentale et comparative n'a à ce jour évalué les effets longitudinaux, sur des échantillons représentatifs, de l'application, par des enseignants « normaux » et dans des conditions courantes, des méthodes actives pour éduquer à la paix et à la réciprocité.

Dès lors, deux questions s'imposent à notre conscience si l'on maintient que l'éducation peut faire une différence<sup>2</sup>. Les innovations pédagogiques au primaire et au secondaire associées à ces perspectives s'appuient-elles de façon cohérente et pertinente sur les fondements théoriques dont elles prétendent s'inspirer ? Ces fondements théoriques se traduisent-ils en pratiques pédagogiques véritablement fécondes ? Voilà, je crois, ce qu'il importe maintenant de savoir. Vaste programme ! Comment faire ? Difficile question que nous n'effleurons même pas ici !

#### CONCLUSION

La propagation planétaire des crises écologiques, sanitaires et éco-

nomiques, la prolifération des manifestations discriminatoires liées au phénotype ou aux idées et la pululation des opinions alarmistes émises quant au niveau de la motivation politique des jeunes formés par les écoles québécoises confèrent un grand poids aux préoccupations relatives à l'éducation à la paix et à la réciprocité exprimées par l'État québécois, qui lui réserve une place centrale dans le nouveau curriculum. Ces constats appellent toutefois un dernier commentaire.

Tout se passe comme si, pour Lefrançois, Piaget voyait l'apprentissage de la délibération entre les co-nationaux et entre les nations comme le meilleur moyen d'assurer la cohésion sociale nationale et l'intégrité territoriale internationale. Mais une véritable éducation à la réciprocité promeut-elle le statu quo intranational et international ? Il me semble au contraire qu'une personne réellement éduquée à la réciprocité se révolterait contre un système social où une poignée de milliardaires (de

Les avatars de la pensée éducative de Piaget semblent toutefois avoir eu des résultats limités en termes d'apaisement de la xénophobie et de la guerre

## ...éducation à la paix...

Une véritable éducation à la réciprocité promeut-elle le statu quo intranational et international ?

toutes confessions et nationalités) accumulent leur fortune aux dépens de ceux qui la produisent à travers la planète et où l'inégalité des échanges entraîne la sous-alimentation chronique de 826 millions de personnes et la mort annuelle de dix millions d'enfants de moins de cinq ans des suites de maladies curables. Mais il me semble aussi que les riches familles propriétaires des usines, des médias, des mines, etc. n'y auraient pas intérêt et se rebifferaient. En somme, je crois qu'il y a incompatibilité inconsciente entre la réalité socio-économique du libéralisme et l'idéal démocratique du projet d'éducation politique piagétien. Cette contradiction pourrait expliquer en partie les difficultés d'application de la transposition pédagogique des recherches du genevois sur la psychologie de l'enfant.

En retour, cette incompatibilité soulève une autre question. Si l'on s'entendait pour souhaiter une société sans frontière ni clivages sociaux, formée de membres raisonnant

ensemble avec nuance, rigueur et autonomie à propos de problèmes sociaux actuels d'importance, puis agissant avec cohérence dans le but de fonder davantage les règles sociales sur la liberté, la conscience, la coopération, la réciprocité et l'épanouissement des potentialités de chacun, notre éducation suffira-t-elle à nous entendre sur le sens à accorder à ces mots et sur les moyens d'atteindre ces fins ?

### Références

Chilcoat, G. et J. Ligon (1998). "We talk here. This is a school for talking. Participatory Democracy from the Classroom into the Community: How Discussion was Used in the Mississippi Freedom School", *Curriculum Inquiry*, 28 (2), 165-193.

Piaget, J. (1948). *Où va l'éducation?* Paris : Denoël/Gonthier.

— (1963). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

— (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier

Xypas, Constantin (1997). *L'éducation morale à l'école : de l'éducation*

*du citoyen à l'éducation internationale*. Paris : Anthropos.

### NOTES

1 Rappelons qu'à cette époque, un vaste mouvement de remise en cause des injustices sociales systémiques qui défavorisaient les Noirs ébranlait les États-Unis. Il semble que les plus grandes réformes de l'enseignement répondent la plupart du temps à des changements socio-économiques et politiques.

2 On sait que Marx et Engels, pour ne nommer qu'eux, soutenaient que c'est dans l'action collective (et non dans les écoles) que les gouvernés s'éduquent à leur valeur comme agents de transformation sociale lorsque les conditions extérieures le rendent possible. Voilà une divergence importante entre eux et Piaget, qui contraste avec l'importance qu'ils attribuent tous trois à la dialectique, à l'interconnexion croissante des nations, à la justice, à la matérialité de l'esprit, etc. Notons un autre désaccord : Piaget semble vouloir conserver l'État comme garant de la diversité des nations.

«La seule garantie d'une longue paix entre deux États est l'impuissance réciproque de se nuire.»

Duc de Lévis  
*Maximes et réflexions*

## Le Parc de l'aventure basque en Amérique: UNE HISTOIRE, UN MUSÉE, UNE PÉDAGOGIE

NICOLAS FALCIMAIGNE-WUATTIER

DIPLÔMÉ EN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE

**S**UR LES RIVES DU CHEMIN QUI MARCHE, LE MAJESTUEUX SAINT-LAURENT, DE LA RENCONTRE ENTRE DEUX CONTINENTS ET UN OCÉAN NAQUIT UNE HISTOIRE MÉCONNUE, CELLE DES MARINS BASQUES, DES AMÉRINDIENS, DE LA MORUE ET DE LA BALEINE. CINQ SIÈCLES DE COLONIALISME AURONT GARDÉ LOIN DE NOS MANUELS SCOLAIRES TOUTE ALLUSION AU COMMERCE DYNAMIQUE DONT LE FLEUVE GÉANT FUT LE THÉÂTRE AVANT, PENDANT ET APRÈS LES BREFS VOYAGES DE NOS CÉLÈBRES DÉCOUVREURS.

Les dizaines de voyages commerciaux effectués chaque année par les Basques aux Terres neuves pendant la plus grande partie du 16<sup>e</sup> siècle ont pourtant joué un rôle déterminant dans l'histoire du Québec, de l'Amérique et peut-être même du monde entier. L'île aux Basques a d'ailleurs été récemment proclamée «Lieu historique national» par *Patrimoine Canada*. C'est pour faire connaître cette histoire fascinante qu'est né le *Parc de l'aventure basque en Amérique* (PABA). Le PABA, centre d'interprétation du fait basque à Trois-Pistoles, est aussi un pôle d'activité basque important. À travers son *Rendez-vous basque* annuel, il est le lieu d'une vie culturelle et artistique dynamique. Son fronton de pelote basque, unique au Canada, reçoit chaque année de nombreuses équipes venues se me-

surer au *Club de pelote basque de Trois-Pistoles*, qui y tient son tournoi international annuel. En étroite collaboration avec la *Société historique et généalogique de Trois-Pistoles*, qui y occupe des locaux, le *Parc de l'aventure basque en Amérique* rend disponible en plusieurs langues une foule d'informations sur l'histoire et la généalogie basques.

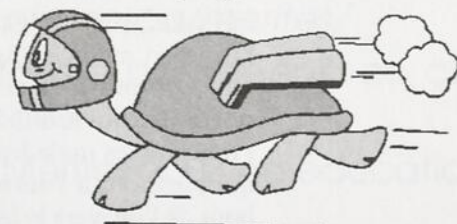
Puisqu'il n'est pas donné à chaque enseignant d'investir un an de recherches historiques et didactiques pour combler chaque lacune du curriculum national, c'est le PABA qui s'est chargé de monter un programme éducatif complet sur le fait basque en Amérique. En se basant sur son exposition permanente, le PABA a fait concevoir, par un jeune diplômé en enseignement de l'histoire et de la géographie au secondaire (auteur de ces lignes),

plusieurs activités éducatives adaptées à différents niveaux scolaires. Un jeu éducatif, un sketch historique et une activité de recherche ont été préparés dans l'esprit de l'actuelle réforme du curriculum. S'ajoutent un volet de correspondance scolaire et un CD-ROM interactif réalisé par une stagiaire en multimédia. Ce CD-ROM permet une diffusion plus large de certaines activités, sans pour autant prétendre remplacer la visite du PABA. En outre, sur le CD-ROM comme sur le nouveau site Web du PABA ([www.paba.qc.ca](http://www.paba.qc.ca)), se trouvent les descriptions détaillées des différentes activités du programme éducatif. Ce projet a été rendu possible par le Fond Jeunesse Québec.

Le PABA s'est chargé de monter un programme éducatif complet sur le fait basque en Amérique.

VOUS DÉMÉNAGEZ ?

page 29



## LE LIEU HISTORIQUE NATIONAL DE LA GROSSE-ÎLE...

SUZANNE RICHARD

RETRAITÉE

**IL EST DOMMAGE QUE LE TEMPS ET L'ARGENT NE NOUS PERMETTENT PAS, DANS LES ÉCOLES, D'EFFECTUER DES SORTIES PLUS LOIN QUE LE BOUT DE LA RUE.**

Imaginez la transformation d'une classe d'histoire en un groupe d'immigrants. Pour ces nouveaux venus, l'arrivée au pays nécessite un arrêt obligatoire, sur une île, au milieu d'un fleuve inconnu, grand comme la mer. À leur descente, ils aperçoivent un immense bâtiment gris, lugubre, avec des cages grillagées dans lesquelles ils doivent placer leurs bagages : rien de rassurant.

Ils sont ensuite pris en charge par des gens en uniforme qui les dirigent vers des salles où, à l'aide d'interprètes, on leur donne des instructions précises sur le déroulement de leur séjour en quarantaine.

Les arrivants sont d'abord dirigés vers les douches, petites cabines dotées d'une armature qui rappelle la salle de torture moyen-âgeuse, puis c'est l'examen médical qui fait le tri entre les bien-portants, qui iront à l'hôtel, et les malades, qui partiront à l'autre bout de l'île, vers le lazaret; dans les deux cas, rien de luxueux et

un confort tout relatif. Pour passer le temps, les arrivants ne pourront que se promener dans les limites offertes par l'île — quel-



À leur descente, ils aperçoivent un immense bâtiment gris, lugubre.

Photo : Charlemagne

ques maisons, deux églises et quelques autres bâtiments — en espérant que leur route ne se terminera pas dans le petit cimetière malheureusement déjà très achalandé.

Grâce à *Parcs Canada*, qui effectue toujours un travail admirable

de conservation et d'entretien en plus de former des guides dynamiques et compétents, les élèves, en une journée, pourront revivre et mieux comprendre les difficultés de l'immigration entre 1832 et 1937.

En parcourant l'île, ils apprendront en plus, pour les mordus de mystères, qu'ils fouillent le sol d'un endroit «top secret» où, depuis 1938 jusqu'à 1957, ont été établis des laboratoires de recherches militaires sur les «maladies de guerre» dont on n'apprendra les se-

crets qu'en 2007, après la période de cinquante ans de prescription.

Les amoureux de la nature et des animaux apprécieront, quant à eux, le fait qu'on y a toujours interdit la coupe de bois et qu'on

y a aussi, à partir de 1957, fait des recherches sur les maladies animales afin d'améliorer les soins vétérinaires et de protéger notre propre cheptel.

Grosse-Île recèle des trésors historiques pour tous les goûts dans un décor enchanteur. Si vous avez le

bonheur d'avoir une commission scolaire et/ou un directeur qui croient à l'apprentissage de l'histoire sur le terrain, n'hésitez pas : organisez une sortie «super cool» pour le printemps prochain.

EXTRAITS DU DÉPLIANT  
D'INFORMATION

Horaire : du 1er mai au 31 octobre

Transport maritime :

Les bateliers offrent des départs quotidiens de la mi-juin à la mi-septembre. L'horaire, le tarif et la durée du séjour varient selon les forfaits offerts par chacun des transporteurs.

Procurez-vous le dépliant qui donne plus de renseignements à ce sujet et réservez auprès du batelier de votre choix.

Un prix d'entrée est exigé.

Pour renseignements :

Lieu historique national de la Grosse-Île  
2, rue d'Auteuil  
C.P. 2474, terminus postal  
Québec (Québec)  
GIK 7R3  
Tél. : (418) 563-4009  
1-800-463-6769

Références :

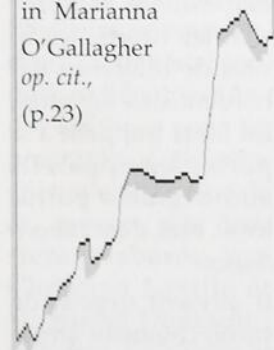
Alain BERNIER et Dominique DOMPIERRE (1987), *Le rôle de la Grosse-Île dans l'histoire du Canada*, Les cahiers de la Grosse-Île # 1, Corporation pour la mise en valeur de Grosse-Île inc., 1987.

Marianna O'Gallagher (1987), *Grosse-Île. Porte d'entrée du Canada 1832-1937*, Québec, Carraig Books, 190 pages.

**CHOLÉRA**

«Symptômes: étourdissements, maux d'estomac, agitation, pouls intermittent (...), crampes commençant au bout des doigts et des orteils...»

in Marianna O'Gallagher  
*op. cit.*,  
(p.23)



**MESSAGE AUX MEMBRES**

Le concours 2003 du **Mérite du français multidisciplinaire** est lancé jusqu'au 15 janvier 2003. Ce concours est organisé par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) et appuyé par la SPHQ. Il s'adresse aux enseignantes et aux enseignants du primaire et du secondaire, notamment à l'enseignement de l'histoire.

Ce concours veut valoriser des activités pédagogiques, nouvelles et originales, visant à améliorer la qualité du français chez les élèves, dans d'autres matières que le français.

Un trophée de prestige et plusieurs prix de valeur, offerts par les éditions Larousse, seront décernés aux lauréates et lauréats lors d'une cérémonie officielle en mars 2003.

Les détails concernant les candidatures et les prix de ce concours se trouvent, soit dans le cahier spécial des **Mérites 2003 en éducation**, diffusé dans toutes les écoles du Québec, soit sur le site Internet :

[www.conseil-cpiq.qc.ca/merites/](http://www.conseil-cpiq.qc.ca/merites/)

Nous vous invitons à participer à ce concours : bon succès!

Le comité des Mérites 2003 en éducation

# UNE QUADRAGÉNAIRE DE CHOC

JEAN-CLAUDE RICHARD  
DIRECTEUR DE TRACES

**C**A N'EST PAS TOUS LES JOURS QU'UNE ASSOCIATION CÉLÈBRE SES QUARANTE ANS. VOILÀ POURQUOI IL ME SEMBLE NÉCESSAIRE D'EN PARLER. QUE L'ON SE RASSURE, JE N'AI PAS D'INTENTION DE RELATER L'HISTOIRE DE LA SPHQ; JE VAIS PLUTÔT TENTER DE PEINDRE À GRANDS TRAIS LE CONTEXTE DANS LEQUEL NOTRE SOCIÉTÉ EST NÉE ET A ÉVOLUÉ AU COURS DES QUATRE DERNIÈRES DÉCENNIES. TOUT SIMPLEMENT POUR REMUER UN PEU MA NOSTALGIE ET, QUI SAIT, PEUT-ÊTRE LA VÔTRE.

Quarante ans ! Cela fait déjà quarante ans que la Société des professeurs d'histoire du Québec existe. Ça me fait tout drôle, car force m'est bien de constater

voilà de nouvelles élections : «Maîtres chez nous !», nous proposons le premier ministre du Québec et son ministre des Ressources naturelles, un certain René Lévesque, qui veulent obtenir le mandat de nationaliser les entreprises hydroélectriques de la province. Les libéraux sont reportés au pouvoir. La société québécoise se lance à la conquête de son économie. Nous sommes en novembre 1962. La *Révolution tranquille*, déjà amorcée sous le court règne de Paul Sauvé, successeur de Maurice Duplessis (septembre 1959 à janvier 1960), prend son essor.

C'est dans ce bouillonnement que la SPHQ voit le jour, deux années avant la création du ministère de l'Éducation.

Ça bouge dans les écoles à cette époque. On est encore loin des polyvalentes, mais, depuis mars 1961, la

*Commission royale d'enquête sur l'enseignement* a entrepris les travaux qui déboucheront sur le *Rapport Parent* dont on s'inspirera, très maladroitement à mon avis, pour mettre en place ces monstruosité *architecturo-administrativo-pédagogiques* que nous connaissons aujourd'hui.

À l'époque, toutefois, un courant d'air frais souffle dans les institutions. On prévoit une augmentation régulière de la population scolaire et, par conséquent, on construit de nouvelles écoles et on embauche du personnel. L'atmosphère est à l'optimisme.

Le matériel pédagogique entre dans les classes plus rapidement qu'il n'est possible de l'approprier. Les locaux d'histoire deviennent des entrepôts : les cartes historiques tapissent les murs, les diapositives remplissent les tiroirs, les livres de référence débordent des tablettes, les films frappent à la porte, les appareils audiovisuels pullulent... bref, c'est l'abondance.

Il devient urgent de savoir comment tirer le

meilleur parti de ce déluge de moyens. Une grande partie du personnel, pour ne pas dire la plus grande partie, n'a pas été formée à l'utilisation de tout ce matériel et se trouve, pour ainsi dire, un tantinet démunie. La SPHQ tombe à point. Sa mission principale est tracée : supporter les enseignants d'histoire dans leur labeur quotidien et faciliter leur adaptation au changement. Du moins, c'est la perception que j'en avais — et c'est ce que j'en attendais — lorsque j'en suis devenu membre.

Dès le début, les congrès deviennent des lieux de ressource, des lieux d'apprentissage, des lieux d'échange entre les «anciens» et les «nouveaux», entre les «universitaires» ou «les gens du ministère» et les «gens de terrain», entre ceux et celles «qui essaient des choses» et ceux et celles «qui veulent essayer». Et, dès le début également, tout se passe sans hiérarchie, sans condescendance, sans restriction. Comme c'est encore le cas aujourd'hui.



## SPHQ

que cet anniversaire coïncide avec mes débuts dans l'enseignement. À l'échelle humaine, ça fait quand même un certain bail; mais, à l'échelle sociale...

Les années soixante... quelle époque ! Les libéraux viennent tout juste de s'installer au pouvoir en remplacement de l'Union nationale («C'est le temps que ça change !», Jean Lesage, 1960); l'assurance-hospitalisation n'est que tout récemment entrée en vigueur (janvier 1961); et

Je me souviens de discussions passionnantes avec des auteurs de manuels et des collègues d'autres commissions scolaires. Je me revois, jeune enseignant intimidé, animer un atelier où j'expliquais à des «pros» comment il me semblait possible d'intégrer des diapositives à un cours. Je revis des «chemins de Damas» pédagogiques. La SPHQ nous a permis tout ça et plus encore. Et ça continue.

La création des CÉGEPS, en 1967, apportera une nouvelle dimension dans l'enseignement de l'histoire, celle d'un niveau intermédiaire entre l'enseignement secondaire, dont l'objectif annoncé est, à l'époque, de transmettre une version simplifiée du «savoir savant» élaboré à l'université, et l'enseignement universitaire voué, en bout de course, à former des «historiens». L'arrivée d'enseignants du collégial dans les rangs de la SPHQ a contribué à rendre les échanges encore plus intéressants. Pas pour tout le monde semble-t-il. Après avoir participé à

nos débats pendant plusieurs années, les professeurs d'histoire des collèges ont décidé de faire bande à part car, disaient leurs représentants, ils n'avaient pas «les mêmes préoccupations» que nous. Comme si nous nous préoccupions de la culture des navets, comme si le maintien et l'amélioration de l'enseignement de l'histoire ne constituait pas notre principal souci ! «M'enfin !», disait Gaston.

Les membres de la SPHQ ne proviennent donc maintenant que de l'élémentaire, du secondaire et... de l'université; nous sommes revenus «entre nous». Comme au début, quoi!

Avec les années soixante-dix, nous devons faire face à un nouveau défi : on nous propose maintenant d'enseigner l'histoire à l'aide de documents. Plusieurs se souviendront du matériel produit par l'équipe d'André Lefebvre pour les programmes d'histoire générale et nationale et, surtout, des dossiers élaborés par Christian Laville et Huguette Dussault : *Initiation à l'histoire et*

*aux sciences de l'homme*, constitués de textes, de documents figurés et de questions-guides, et destinés à supporter l'enseignement «inductif et thématique» du programme d'histoire générale.

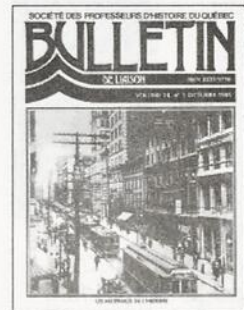
En ouvrant ses congrès et les pages de son *Bulletin de liaison* aux chercheurs, aux expérimentateurs et aux auteurs, la SPHQ a contribué à rendre l'adaptation plus facile et plus efficace.

Parallèlement, notre association a dû monter aux créneaux. Ce fut le cas, notamment, lorsque l'enseignement de l'histoire nationale (Canada/Québec) fut rendu optionnel. Il fallut intervenir auprès des diverses instances gouvernementales et sur la place publique, et démontrer qu'aucune nation ne pouvait se payer le luxe de ne pas transmettre la connaissance de son histoire aux générations montantes. Les actions de la SPHQ ont sans aucun doute contribué à redonner à l'apprentissage de l'histoire l'espace qui lui appartient au sein du curriculum.

Au cours des années

quatre-vingt, à la suite de l'implantation de programmes articulés autour d'objectifs de formation et qui proposaient l'apprentissage d'habiletés en plus d'un contenu notionnel plus traditionnel, mais jugé «minimaliste» par un grand nombre de personnes dont plusieurs enseignants d'histoire, la SPHQ a, lors de ses congrès, multiplié les ateliers de formation pour permettre à toutes celles et à tous ceux qui le souhaitaient de se familiariser avec les programmes et de s'approprier la démarche d'enseignement qui en découlait.

Après quelques années d'accalmie, un vent de réformes s'est mis à souffler sur le monde québécois de l'éducation : *États généraux sur l'éducation*, *Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, *Rapports du Conseil supérieur de l'éducation*, *Énoncé de politique* ont donné un nouveau visage à l'école québécoise. Chaque fois qu'elle l'a pu ou qu'elle l'a senti nécessaire ou utile, la SPHQ est intervenue pour démontrer l'importance de l'apprentis-



Bulletin de liaison, vol. 24 # 4 (octobre 1986) page couverture



Traces, vol. 27 # 1 (janvier 1989) page couverture

...quadragénaire...



Traces, vol. 40 # 3  
(mai-juin 2002)  
page couverture



25<sup>e</sup> concours Lionel-Groulx,  
page couverture du  
Guide pédagogique

sage de l'histoire dans la formation des individus. Avec les résultats que l'on connaît.

La discipline historique occupe maintenant une place de choix — certains diraient «prépondérante» — au sein de ce que l'on nomme le *domaine de l'univers social*. On lui a même confié le mandat d'éduquer à la citoyenneté.

Le ministère de l'Éducation vient tout juste de déposer une version «à valider» d'un nouveau programme d'histoire générale qui s'adresse aux élèves du premier cycle du secondaire. Ce programme s'ajoute à celui destiné aux élèves des écoles élémentaires dont l'application a débuté il y a un an et demi. Le prochain programme d'histoire nationale nous est promis pour bientôt. On l'aura remarqué au congrès de Longueuil, la SPHQ a déjà entrepris d'accompagner ses membres tout au long du processus d'implantation et d'appropriation de ces nouveaux programmes.

Célébrer les quarante ans de la SPHQ, c'est également célébrer la

quarantaine de l'instrument qu'elle a créé pour communiquer avec ses membres entre les congrès. D'abord connu sous le nom de *Bulletin de liaison de la SPHQ*, cet instrument a connu plusieurs avatars. D'abord édité à l'aide de matrices de cire (Gestetner), souvent produit «sur un coin de table», comme le disait encore récemment un ancien président, le *Bulletin* s'est graduellement transformé en une revue à couverture cartonnée et imprimée sur des presses offset. En 1989, le *Bulletin de liaison* prend le nom de *Traces* qui correspond de façon plus intime à la discipline qui nous rassemble tous : l'histoire.

Quel que soit son nom, cet outil de communication a toujours visé «à assurer l'information et le développement professionnel des membres de la SPHQ. Il s'est voulu un reflet du dynamisme de l'enseignement de l'histoire au Québec, un outil de perfectionnement pour tous ceux que l'histoire intéresse, et le

promoteur de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire aux niveaux secondaire et collégial», comme on peut encore le lire en page 1 de ce numéro.

*Traces* a maintenant ses lettres de noblesse : il arrive de plus en plus souvent que ses articles soient reproduits dans des recueils servant à la formation des maîtres, inscrits dans des bibliographies ou cités dans des travaux universitaires, du baccalauréat au doctorat. Ça n'est pas si mal pour une publication animée et produite par une équipe de bénévoles. Là aussi, la SPHQ fait sa marque.

Cette commémoration ne serait pas complète si on oubliait de rappeler ici l'une des plus dynamiques réalisations de la SPHQ : le *concours national Lionel-Groulx* qui, cette année, célèbre son quinzième anniversaire. L'espace est insuffisant pour que nous en traitions convenablement dans le présent texte. Ce n'est que partie remise.

Que nous réserve l'avenir ? À l'heure où l'on discute de fusion

entre les associations d'enseignants qui forment le domaine de l'univers social, il est peut-être utile de rappeler que la SPHQ constitue une quadragénaire de choc et de réfléchir au fait qu'il serait dommage qu'elle disparaisse au profit d'un organisme dont le moins que l'on puisse en dire est qu'il connaît une gestation difficile.

Bon anniversaire !

ons  
or-  
de  
est  
p-  
Q  
ra-  
de  
il  
le  
fit  
nt  
is-  
n-  
if-

**POSTES - PUBLICATIONS**  
**NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834**

Adresse de retour  
SPHO, 201, Charles-Lemoyne, 6e étage  
LONGUEUIL, QC J4K 2T5

DESTINATAIRE

1172  
Dépôt légal Bibliothèque nationale du Qc.  
2275, rue Holt  
Montréal Québec  
H2G 3H1

3/2 M  
xx2(H)

