

ROBERT MARTINEAU

**L'ÉCHEC DE L'APPRENTISSAGE
DE LA PENSÉE HISTORIQUE À L'ÉCOLE SECONDAIRE.
CONTRIBUTION À L'ÉLABORATION
DE FONDEMENTS DIDACTIQUES POUR ENSEIGNER L'HISTOIRE**

Thèse
présentée
à la Faculté des études supérieures
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Département de didactique, de psychopédagogie et de technologie éducative
Programme de doctorat en didactique

**FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC**

AVRIL 1997



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-25250-7

Canada

RÉSUMÉ

Cette thèse se penche sur les carences des élèves du secondaire au chapitre de la pensée historique, un objectif de formation important des programmes d'histoire. Son auteur rend compte d'une enquête menée auprès de 488 élèves de quatrième secondaire et de leurs 27 enseignants afin d'une part de tracer un portrait des pratiques d'enseignement de l'histoire, des fondements théoriques qui les sous-tendent et de la compétence des élèves à penser historiquement, et d'autre part de pouvoir vérifier des hypothèses à l'effet que des pratiques d'enseignement de l'histoire mieux fondées permettraient un redressement. Les résultats montrent que bien que l'on observe plusieurs conceptions pédagogiques ambiguës à propos de l'histoire et de son apprentissage et que domine un enseignement peu favorable à l'apprentissage de la pensée historique, des pratiques s'appuyant sur des assises théoriques solides, « axées sur la discipline historique », « centrées sur l'apprentissages » et « stratégiques » favorisent l'apprentissage de la pensée historique. Ils font finalement ressortir l'importance de la formation des enseignants dans ce domaine.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire ; elle montre qu'elle y est peu maîtrisée et la plupart du temps absente en classe d'histoire, alors que les programmes d'études en demandent l'enseignement. On y fait l'hypothèse que les pratiques d'enseignement de l'histoire sont souvent mal adaptées pour atteindre cette visée parce que leurs assises théoriques sont fragiles ou inexistantes. On y propose une clarification des fondements didactiques pour enseigner l'histoire et on y démontre que des pratiques d'enseignement mieux fondées pourraient permettre un redressement de la situation. Après y avoir défini de façon opérationnelle le concept de pensée historique, on y établit les conditions susceptibles d'en favoriser l'apprentissage et les principes à la base d'une « pratique adaptée » d'enseignement de l'histoire. Y sont ensuite décrits trois instruments d'observation construits à partir de ce cadre de référence dans le but d'aller tracer un portrait des pratiques d'enseignement de l'histoire, des conceptions pédagogiques qui les sous-tendent et de la compétence des élèves à penser historiquement, et de pouvoir vérifier des hypothèses mettant en relation ces variables. Puis on y rapporte les résultats d'une enquête menée à l'aide de ces instruments auprès d'élèves de quatrième secondaire et de leurs enseignants. Ces résultats montrent des conceptions incertaines et ambiguës à propos de l'histoire, de ses fondements épistémologiques, du rôle de la pensée dans sa production et de sa transposition didactique en classe. Ils révèlent des équivoques à propos de l'acte d'apprendre et de l'enseignement le plus susceptible de le favoriser. Ils montrent des pratiques souvent peu axées sur la discipline historique et faiblement centrées sur la démarche cognitive des élèves. Ils confirment les carences des élèves en matière de pensée historique. Par ailleurs, les résultats de l'enquête suggèrent que plus la pratique enseignante est « axée sur la discipline historique », « centrée sur l'apprentissage » et « stratégique », plus les élèves qui en bénéficient sont compétents à penser historiquement. Ils montrent que les pratiques les mieux adaptées s'appuient sur des assises théoriques solides. Ils mettent aussi en évidence l'influence déterminante des conceptions pédagogiques des enseignants pour supporter des pratiques d'enseignement favorisant l'apprentissage de la pensée historique. Ils font finalement ressortir l'importance de la formation initiale et continue des enseignants dans ce domaine.

« History is a way of thinking »

R. Belkhofer jr

« Le savoir n'existe pas en dehors de la façon dont il est su »

Britt-Mari Barth

AVANT-PROPOS

Dans une société démocratique comme la nôtre, l'enseignement de l'histoire se voit confier une mission majeure, que l'on pourrait résumer ainsi: préparer des citoyens capables de participation sociale éclairée et réfléchie. C'est du moins ce que, en substance, le projet éducatif québécois confie aux programmes scolaires d'histoire au secondaire. Ceux-ci y arriveraient, est-il pensé, en amenant les élèves à faire l'apprentissage de ce qu'il est convenu d'appeler la pensée historique. Or, il ne semble pas que cette mission porte fruit autant qu'on le voudrait, que l'accès des élèves à la pensée historique, à ses principes et ses opérations, se fasse aussi bien que souhaité et que cela pourrait dépendre, croit-on, de pédagogies inadéquates, faute de fondements rationnels bien établis et éprouvés. C'est un problème largement ressenti, comme l'est également l'importance qu'il y aurait à lui apporter des solutions. C'est à cette tâche que je me suis attaqué dans la recherche qui fait l'objet de la présente thèse.

Cette préoccupation pour les retombées éducatives de la classe d'histoire, pour l'apprentissage de la pensée historique et l'amélioration de l'enseignement m'anime depuis longtemps. Vingt-cinq années de travail sur le terrain comme enseignant au secondaire, comme conseiller pédagogique et comme formateur de maîtres à l'université m'ont en effet peu à peu sensibilisé à la fragilité de la pratique d'enseignement de cette discipline, à la faiblesse des assises de cette dernière et à l'absence généralisée de conditions favorables à l'apprentissage de la pensée historique.

De 1988 à 1994, mon travail de conseiller pédagogique auprès des enseignants d'histoire a beaucoup consisté à susciter des remises en question de leur pratique pédagogique en favorisant un retour sur l'enseignement donné, en faisant apprécier ses retombées éducatives et en proposant des moyens pour rendre les interventions pédagogiques plus efficaces. Durant ces années, j'ai pu constater que plusieurs enseignants éprouvaient de grandes difficultés à expliquer les choix d'activités d'apprentissage qu'ils proposaient et que, par ailleurs, certains persistaient à imposer d'autorité une pédagogie empiriquement meublée de conceptions inopportunes et de procédures à efficacité très relative parce qu'elles tenaient peu compte de l'objet réel d'apprentissage et des processus en cause dans sa cognition. Très souvent, l'absence de référents théoriques empêchait de voir et de saisir la nature des problèmes rencontrés et d'avoir prise sur la situation. Cette expérience fut stimulante à maints égards. Si elle généra des résultats, c'est en grande partie grâce à l'apport théorique des recherches sur la cognition et sur les stratégies cognitives. Son mérite est de nous avoir appris que l'enseignement gagne à s'appuyer sur des fondements rationnels solides, permettant ainsi de donner du sens à l'expérience, d'objectiver la pratique et, en retour, de faciliter un meilleur contrôle de l'intervention pédagogique. Du coup, elle nous a aussi montré l'influence des préconceptions des enseignants sur leur pratique. Pour amener les élèves à apprendre la pensée historique, on comprend mieux maintenant qu'il est indispensable pour l'enseignant d'avoir les idées claires à propos de l'histoire enseignée à l'école, à propos de l'acte d'apprendre et à propos de celui d'enseigner afin de pouvoir conduire sa pratique en conséquence.

La recherche dont la démarche et les résultats sont rapportés dans cette thèse s'inscrit dans le prolongement de ce travail de terrain et de la réflexion qui l'a accompagnée tout au long. Après avoir, durant ces années, abordé en pièces détachées la question de l'apprentissage de l'histoire à l'école, et plus particulièrement celui de la pensée historique, j'ai choisi

de l'attaquer de façon globale et de me donner les moyens d'une réflexion plus fondamentale sur une didactique de l'histoire qui développerait « le souci d'enseigner en connaissance de cause », comme aime dire le didacticien Henri Moniot.

Bien que la pensée historique ait été souvent évoquée dans les écrits en didactique de l'histoire, peu de travaux ont été réalisés sur son enseignement et encore moins sur son apprentissage. Les travaux récents, comme nous le verrons, ont surtout consisté à rechercher les attributs du concept, à identifier les habiletés intellectuelles qui peuvent y être associées et à explorer des modalités d'évaluation de ces dernières. Dans cette thèse, comme son titre l'indique, je m'attarderai donc à l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire, j'interpellerai les pratiques et les assises théoriques de l'enseignement censé y conduire et, ce faisant, tenterai d'apporter une contribution à la définition de fondements didactiques pour enseigner l'histoire.

Tout au long de ma démarche de recherche, j'ai bénéficié de l'aide et de la collaboration de plusieurs personnes que je tiens à remercier. A cet égard, qu'il me soit permis d'exprimer d'abord ma profonde reconnaissance à l'endroit de mon directeur de thèse, le docteur Christian Laville, professeur de didactique de l'histoire à l'Université Laval. Je remercie aussi sincèrement mon conseiller, le docteur Jean Dionne, professeur de didactique à la même université.

Je tiens également à remercier le docteur Pierre Valois, professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi que monsieur Pierre Malano, docimologue à l'emploi de la Commission des écoles catholiques de Montréal, pour leur aide précieuse relativement à la planification des calculs statistiques et à la validation des instruments de mesure. Je remercie aussi le docteur Andrée-Claire Brochu, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour sa lecture critique des premières versions des textes. Je tiens par ailleurs à exprimer ma gratitude à l'endroit du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour le support logistique et matériel dont j'ai bénéficié pour réaliser cette recherche.

Je remercie vivement Madame Monique Brunelle, du ministère de l'Éducation du Québec, pour son aide précieuse dans la constitution de l'échantillon de même que messieurs Gilles Forget et Denis Langlois, enseignants à la Commission des écoles catholiques de Montréal, et leurs élèves pour leur participation à la validation des instruments de collecte de données.

Des remerciements tout particuliers vont aux 488 élèves ainsi qu'à leurs enseignants et leur enseignantes qui ont participé à l'enquête et sans lesquels il aurait été impossible de mettre à l'épreuve mes hypothèses de recherche, de même qu'aux directions des écoles secondaires participantes dont la collaboration a été exceptionnelle.

Finalement, je tiens à exprimer mon affection et ma reconnaissance à ma compagne de vie, Éliane, pour son support, sa complicité et sa patience ainsi qu'à mes enfants pour leur compréhension tout au long de cette entreprise égocentrique pas toujours facile à accepter mais dont ils sont les premiers concernés dans son origine et ses visées.

R.M.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	i
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	vii
INTRODUCTION.....	1
1. L'opinion publique et l'histoire enseignée à l'école	2
2. Les visées des programmes d'études.....	3
3. La compétence historique des finissants du secondaire	6
4. Une situation lourde de conséquences	10
5. Nos questions initiales de recherche.....	12
Chapitre un	
LA PROBLÉMATIQUE	15
A. L'ÉNONCÉ DU PROBLÈME	15
1. Un problème d'enseignement	15
2. Un problème de fondements didactiques.....	20
B. LE CONTEXTE	24
1. Les pressions et attentes du milieu.....	24
2. La tradition didactique des historiens.....	26
3. L'histoire de l'enseignement de l'histoire.....	28
4. Les ambiguïtés des discours officiels	30
5. La transformation de la situation pédagogique	33
6. Les conditions d'enseignement de l'histoire dans les écoles	36
7. Un problème qui déborde les frontières.....	37
C. L'ITINÉRAIRE DE RÉFLEXION, LES VISÉES ET LES PERSPECTIVES	49
1. L'itinéraire de notre réflexion	50
2. Les visées de cette recherche et les moyens retenus pour les atteindre	53
3. Les perspectives théoriques de la recherche	56
Chapitre 2	
LA CHARPENTE CONCEPTUELLE	60
A. LE CONCEPT D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT	64
1. Qu'est-ce qu'un enseignement adapté ?.....	64
2. Les conceptions et la pratique, objets d'adaptation de l'enseignement	65
3. La pratique pédagogique.....	66
4. Le savoir conceptuel des enseignants	67
a) Les conceptions relatives à l'histoire enseignée.....	67
b) Les conceptions psychopédagogiques	69
c) L'éclairage conceptuel requis pour adapter l'enseignement.....	71

B. LA PENSÉE HISTORIQUE	71
1. De l'histoire savante à l'histoire scolaire.....	72
a) L'histoire savante.....	73
b) La culture historique et son mode de pensée	79
c) La transposition didactique de l'histoire	83
2. Le mode de pensée historique en classe d'histoire.....	90
a) Un système d'explication des réalités sociales par le temps	91
b) L'attitude historique.....	92
c) La méthode historique.....	98
d) Le langage de l'histoire	107
3. La compétence des élèves à « penser historiquement »	109
C. L'APPRENTISSAGE DE LA PENSÉE HISTORIQUE EN CLASSE D'HISTOIRE	111
1. La théorie du traitement d'informations et l'apprentissage.....	111
a) Apprendre, c'est penser.....	112
b) Apprendre, c'est traiter des informations	113
c) Les catégories de connaissances et l'apprentissage.....	122
d) Quelques principes pédagogiques relatifs à l'apprentissage	125
2. L'élève du secondaire et l'accès à la pensée historique.....	130
a) Les exigences cognitives de la pensée historique	130
b) Les attributs de la pensée formelle.....	131
c) Les facteurs de développement de la pensée opératoire formelle.....	133
d) La pensée opératoire formelle et l'apprentissage de la pensée historique	134
3. L'apprentissage d'un mode de pensée historique.....	136
a) Peut-on enseigner à penser ?.....	137
b) Quelques principes favorisant l'apprentissage d'un mode de pensée.....	138
D. VERS UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ DE LA PENSÉE HISTORIQUE	144
1. De la nécessité d'un cadre de référence	144
a) Le savoir relatif à l'histoire enseignée : de la discipline au curriculum	146
b) Le savoir psychopédagogique.....	147
2. Une pratique adaptée pour enseigner la pensée historique.....	149
a) Une pratique « axée sur la discipline historique »	150
b) Une pratique « centrée sur l'apprentissage »	151
c) Une pratique « stratégique ».....	154
3. Les indicateurs d'un modèle d'enseignement adapté de la pensée historique.....	156
a) Les indicateurs d'un savoir conceptuel de base	156
b) Les indicateurs d'une pratique adaptée	158
E. VERS L'ÉNONCÉ D'HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	160

Chapitre 3

LA CHARPENTE MÉTHODOLOGIQUE..... 162

A. LES VARIABLES ET LE PLAN DE RECHERCHE	162
1. Les variables	162
2. Le plan de recherche.....	164

B. LA CONSTRUCTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	165
1. La validation des instruments	165
2. L'instrument 1 : Le savoir conceptuel des enseignants.....	166
a) Les objectifs visés et les caractéristiques de l'instrument.....	166
b) Le cadre et la démarche de construction.....	167
c) L'opérationnalisation de l'instrument	171
3. L'instrument 2 : La pratique de l'enseignement de l'histoire.....	173
a) Les objectifs visés et les caractéristiques de l'instrument.....	173
b) Le cadre et la démarche de construction.....	174
c) L'opérationnalisation de l'instrument	178
4. L'instrument 3 : La compétence des élèves à « penser historiquement ».....	179
a) Les objectifs visés et les caractéristiques de l'instrument.....	179
b) Le cadre et la démarche de construction.....	180
c) L'opérationnalisation de l'instrument	185
C. L'ÉCHANTILLONNAGE ET L'ADMINISTRATION DES INSTRUMENTS	188
1. L'échantillonnage.....	188
2. L'administration des instruments	191
D. LA MÉTHODE DE TRAITEMENT DES DONNÉES	193
1. Les variables et les hypothèses.....	193
2. Les traitements statistiques prévus	195

Chapitre 4

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

A. LA VALEUR TECHNIQUE DES INSTRUMENTS ÉLABORÉS	196
1. Le <i>feed-back</i> des répondants et le taux relativement bas de rejet.....	196
2. L'analyse de la fiabilité des instruments	197
B. LES RÉSULTATS ET LEUR INTERPRÉTATION: LA PARTIE DESCRIPTIVE	199
1. La variable RP : Caractéristiques professionnelles des enseignants.....	199
2. La variable VES : Le savoir conceptuel des enseignants.....	203
a) Les conceptions relatives à l'histoire enseignée (VESH)	203
b) Les conceptions relatives à l'apprentissage (VESA).....	206
c) Les conceptions relatives à l'enseignement (VESE)	209
d) Le savoir conceptuel des enseignants (VES) : portrait global	212
3. La variable VEP : La pratique d'enseignement de l'histoire	213
a) Une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD).....	213
b) Une pratique « centrée sur l'apprentissage » (VEPA)	216
c) Une pratique « stratégique » (VEPS)	219
d) La pratique d'enseignement de l'histoire (VEP) : portrait global	222
4. La variable VC : La compétence des élèves à « penser historiquement »	222
a) La présence de l'« attitude historique » (VCA).....	223
b) La maîtrise de la « méthode historique » (VCM).....	226
c) La maîtrise du « langage de l'histoire » (VCL)	228
d) La compétence des élèves à « penser historiquement » (VC) : portrait global...	229
5. La discussion des résultats descriptifs	230

C. LES RÉSULTATS ET LEUR INTERPRÉTATION : LA PARTIE CORRÉLATIVE	232
1. Les résultats des analyses corrélatives	232
a) Caractéristiques professionnelles (RP) et enseignement (VE).....	232
b) Savoir conceptuel (VES) et pratique d'enseignement (VEP)	240
c) Pratique d'enseignement (VEP) et « compétence des élèves à penser historiquement » (VC)	242
2. Discussion sur les corrélations : la vérification des hypothèses.....	244
CONCLUSION	253
BIBLIOGRAPHIE	267
APPENDICES	298

LISTE DES DES TABLEAUX ET DES FIGURES

LES TABLEAUX

1	Les objectifs de formation des programmes d'histoire au secondaire	page 4
2	Moyennes obtenues par un échantillon d'élèves aux questions évaluant les habiletés intellectuelles dans l'examen de fin d'année du MEQ en Histoire du Québec et du Canada (1989-1995).....	page 9
3	Indicateurs de maîtrise d'un mode de pensée historique	page 110
4	Modèle d'une situation d'apprentissage centrée sur la pensée historique	page 152
5	Indicateurs du savoir conceptuel à la base d'une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique.....	page 157
6	Indicateurs d'une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique	page 159
7	Les variables de la recherche	page 163
8	Regroupements des items de l'instrument 1 et scores respectifs maximaux possibles de la variable VES et de ses sous variables	page 172
9	Variable VES : items dont les cotes ont été inversées pour le traitement statistique	page 172
10	Variables et sous variables mesurées par l'instrument 1	page 173
11	Regroupements des items de l'instrument 2 et scores respectifs maximaux possibles de la variable VEP et de ses sous variables	page 178
12	Variables et sous-variables mesurées par l'instrument 2.....	page 179
13	Attitude historique (VCA) : items de l'instrument cotés à l'inverse.....	page 186
14	Clé de correction des items de la sous-variable VCM.....	page 187
15	Clé de correction des items de la sous-variable VCL.....	page 187
16	La composition de la variable VC.....	page 187
17	Composition de l'échantillon final.....	page 190
18	Répartition géographique de l'échantillon	page 190
19	Les variables de la recherche	page 193

20	Consistance interne des instruments de mesure.....	page 198
21	Échantillon : années d'expérience dans l'enseignement	page 199
22	Échantillon : scolarité des enseignants	page 200
23	Nature des diplômes en histoire détenus par les enseignants.....	page 201
24	Formes de perfectionnement dont ont bénéficié les enseignants de l'échantillon pour enseigner les programmes d'histoire.....	page 202
25	Fréquences des réponses aux items de la variable VESH : les conceptions des enseignants relatives à l'histoire enseignée.....	page 204
26	Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VESH : les conceptions relatives à l'histoire enseignée à l'école secondaire.	page 338
27	Fréquences des réponses aux items de la variable VESA : les conceptions des enseignants relatives à l'apprentissage.....	page 207
28	Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VESA : les conceptions relatives à l'histoire enseignée à l'école secondaire	page 339
29	Fréquences des réponses aux items de la variable VESE : les conceptions des enseignants relatives à l'enseignement.....	page 210
30	Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VESE : les conceptions relatives à l'enseignement.....	page 340
31	Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VES : le savoir conceptuel de l'enseignant (/100).....	page 341
32	Fréquences des réponses aux items de la variable VEPD : une pratique « axée sur la discipline historique ».....	page 214
33	Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VEPD : une pratique « axée sur la discipline historique »	page 342
34	Fréquences des réponses aux items de la variable VEPA : une pratique « centrée sur l'apprentissage ».....	page 217
35	Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VEPA : une pratique « centrée sur l'apprentissage ».....	page 343
36	Fréquences des réponses aux items de la variable VEPS : une pratique « stratégique »	page 219
37	Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VEPS : une pratique « stratégique »	page 344

38	Fréquences des réponses aux items de la variable VCA : la présence de l'« attitude historique »	page 224
39	Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VCA : la présence de l'« attitude historique »	page 345
40	Fréquences des réponses aux items de la variable VCM : la maîtrise de la « méthode historique »	page 226
41	Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VCM : la maîtrise du raisonnement historique	page 346
42	Fréquences des réponses aux items de la variable VCL : la maîtrise du « langage de l'histoire »	page 229
43	Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VCL : maîtrise du « langage de l'histoire »	page 347
44	Corrélations entre l'expérience dans l'enseignement (RP_2) et le savoir conceptuel des enseignants (VES)	page 233
45	Corrélations entre la scolarité des enseignants (RP_3 et RP_4) et le savoir conceptuel des enseignants (VES)	page 235
46	Corrélations entre le perfectionnement reçu (RP_5) et le savoir conceptuel des enseignants (VES)	page 236
47	Corrélations entre l'expérience dans l'enseignement (RP_2) et la pratique de l'enseignement de l'histoire (VEP)	page 238
48	Corrélations entre la scolarité des enseignants (RP_3 et RP_4) et une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire (VEP)	page 238
49	Corrélations entre le perfectionnement reçu (RP_5) une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire	page 239
50	Corrélations entre le savoir conceptuel (VES) et la pratique d'enseignement de l'histoire (VEP)	page 241
51	Corrélations entre la pratique d'enseignement (VEP) et la « compétence des élèves à penser historiquement » (VC)	page 242
52	Corrélations entre l'indice de présence de l'attitude historique (VCA) et les deux autres sous-variables de VC (VCM et VCL)	page 243
53	Corrélations entre la compétence des élèves à penser historiquement (VC) et l'enseignement de l'histoire (VES et VEP)	page 251
54	Choix de solutions privilégiées pour régler le problème des échecs en histoire	page 348

LES FIGURES

1	Schéma de la situation pédagogique, transposé de Rénald Legendre.....	page 65
2	La transposition didactique selon Michel Develay	page 84
3	Le système de traitement d'informations selon Klatzky (1985).....	page 114
4	Les quatre niveaux du système de traitement d'informations au cours de l'apprentissage	page 117

INTRODUCTION

Depuis quelques années, l'enseignement de l'histoire est sur la sellette au Québec. Beaucoup de gens se demandent en effet si les élèves apprennent quelque chose en classe d'histoire. Par exemple, Pierre Gravel, rapportant en 1988 les résultats d'un sondage auprès de 2179 personnes en âge de voter, concluait que

les québécois ne sont guère satisfaits de l'enseignement de l'histoire qui est dispensé à leurs enfants. Ils reconnaissent d'emblée que ceux-ci ne sont pas vraiment intéressés par cette matière mais déplorent cette situation [...]. En ce qui a trait à leurs enfants, seulement 27 % des répondants se montrent très ou assez satisfaits de l'enseignement de l'histoire donné aujourd'hui dans les écoles du Québec. Un nombre sensiblement égal de personnes s'avouent incapables de répondre à cette question, mais 47 pour cent ne craignent pas de dire qu'elles sont peu ou pas du tout satisfaites de ce qui se fait dans ce domaine¹.

Dans la même veine, les auteurs d'un autre sondage réalisé en 1991 auprès de 1628 personnes constataient que « tant les Canadiens anglophones que les francophones jugent sévèrement leurs propres connaissances de l'histoire canadienne et de leur patrimoine² ». Plus récemment encore, l'éditorialiste d'un grand journal montréalais dénonçait « les lacunes abyssales dans les connaissances historiques des jeunes » et stigmatisait l'enseignement de l'histoire en se demandant si « l'école est [...] en train de former une génération d'analphabètes en histoire³ ». Toujours dans ce même esprit, l'historien Jacques Lacoursière attaquait, quant à lui, il y a quelques mois, le manque de vision et de perspective de cet enseignement qui « enseigne beaucoup de choses, mais [...] enseigne surtout comment répondre aux questions que le Ministère va poser à la fin de l'année⁴ ». Et encore dernièrement, on pouvait lire sous la plume de Micheline Lachance, dans la revue *L'actualité*⁵, que l'école mérite la note « zéro en histoire » : les adolescents seraient nuls en histoire et, en général, trouveraient cette matière ennuyeuse et inutile pour leur vie future. En fait, depuis quelques mois, il ne se

1 Pierre Gravel, « Neuf Québécois sur dix veulent que l'histoire soit matière obligatoire », *La Presse*, 11 mars 1988.

2 Goldfarb Consultants, *Rapport des faits saillants de l'étude sur le patrimoine*, Projet 909150, 1991, p. 4 (document dactylographié). Le sondage avait été réalisé auprès d'élèves, d'étudiants et d'adultes.

3 Agnès Gruda, « L'histoire trouée », *La Presse*, 31 août 1995, p. B-2.

4 Jacques Lacoursière interviewé pour l'émission radiophonique *Trou de mémoire*, Société Radio-Canada, Radio-document HST-16, Émission n° 1, 1995, p. 1.7.

5 Micheline Lachance, « L'école : zéro en histoire », *L'actualité*, 1er mars 1996, p. 33-38.

ne passe pas une semaine sans que les professeurs d'histoire ne soient pointés du doigt dans la presse, à la radio ou à la télévision, à un point tel que s'impose aux éducateurs concernés de s'interroger sur la réalité et les fondements de cette « crise » apparente de l'enseignement de l'histoire.

Il faut toutefois d'abord se rappeler, comme l'avait jadis fait Micheline Dumont, que « des journalistes en mal de copie se scandalisent périodiquement de l'état d'ignorance des jeunes sur les informations de type encyclopédiques⁶ » et apprécier l'actualité des propos de Christian Laville qui écrivait à ce sujet que « lorsque l'histoire fut attaquée lors des critiques récentes contre l'école, c'est presque toujours en raison de connaissances factuelles — factuelle étant réduit à sa plus simple expression — que les élèves ne posséderaient pas⁷ ». À cet égard, quoique nous convenions qu'il y a certainement matière à amélioration dans l'enseignement de l'histoire, il faut cependant noter que les médias ne font souvent que confirmer auprès du public les fausses perceptions que l'on rencontre partout à propos des finalités de l'histoire apprise et enseignée à l'école aujourd'hui⁸.

1. L'opinion publique et l'histoire enseignée à l'école

Pour un large secteur de la population, le produit exemplaire de l'apprentissage de l'histoire est celui que l'on peut apprécier dans des émissions de télévisions du genre « Génies en herbe » ou « Tous pour un »⁹, soit la capacité de répondre à des questions mesurant la simple connaissance de faits, de dates, de personnages et de lieux du passé. D'autres attendent que les professeurs d'histoire fassent connaître et apprécier les incontournables

6 Micheline Dumont, « L'enseignement de l'histoire », *Traces*, vol. 27, n° 2 (1989), p. 34.

7 Christian Laville, « Le rôle de l'éducation historique », *Traces*, vol. 26, n° 1 (1988), p. 34.

8 Michael Stanford, quand à lui, prétend que les attitudes du public à l'endroit de l'histoire sont conditionnées notamment par ces médias et il rappelle la fonction de la discipline historique à cet égard : « Public attitudes to history, however, do not arise from what an individual finds good. They arise from what other people think one ought to believe. Public attitudes are imposed by politicians, publicists and educators. [...] Such "public benefactors" wish to increase our historicity by increasing our awareness of the past. [...] The trouble is that they know best. [...] My advice is to distrust all politicians, publicists and professional educators who attempt to shape your attitude to history. The only people to trust in this respect are those who are concerned with the past rather than the present, who have no purpose to which history can be put, and who are motivated only by an open-minded search for the truth, wherever that search may lead and whatever convictions its results may overthrow ». Dans *A Companion to the Study of History*, Cambridge, Blackwell, 1994, p. 53-54.

9 Deux émissions, présentées à la télévision de Radio-Canada, dont le grand public est friand et qui mettent à l'épreuve un ou des candidats relativement à leurs connaissances d'un sujet choisi. « Génies en herbe » est devenue par ailleurs une activité parascolaire — et parfois scolaire — prisée par les professeurs d'histoire de plusieurs écoles secondaires du Québec. Les élèves y apprennent par cœur des séries de questions/réponses et s'exercent à répondre le plus rapidement possible.

points de repère de la grande culture universelle et déplorent l'étroitesse des choix de contenus historiques enseignés et appris¹⁰. D'autres encore déplorent que la classe d'histoire ne développe pas assez la conscience nationale, l'identité, le patriotisme et expliquent le comportement électoral de la population par ses « trous de mémoire »¹¹. Chez les plus nostalgiques, on s'en prend au soi-disant type d'histoire que l'on enseigne depuis 20 ans aussi bien au Québec qu'au Canada : elle ne serait plus « qu'une caricature de cette bonne vieille histoire nationale d'autrefois, avec ses mythes, ses héros flamboyants comme Dollard des Ormeaux ou Madeleine de Verchères, ses grandes dates comme 1534 ou 1867, qu'il fallait connaître par cœur sous peine de passer pour un cancre !¹² ». En fait, écrit André Ségal, « le grand public attend [...] que l'école assure la transmission des contenus de la mémoire collective. Il tient à ce que la génération suivante sache ce qu'il savait et il souffre de toute perte¹³ ».

Or c'est là réduire à bien peu de choses les perspectives de l'enseignement de l'histoire à l'école. Surtout que cette vision n'est pas celle que privilégient les programmes d'histoire, préoccupés d'information mais surtout de formation historique. Il convient d'ailleurs, pour bien saisir cette situation paradoxale, de rappeler sommairement leurs visées éducatives.

2. Les visées des programmes d'études

Une analyse des documents officiels du ministère de l'Éducation du Québec ne laisse aucun doute sur les orientations de l'enseignement de l'histoire au Québec : à travers les objectifs de formation des programmes de deuxième, de quatrième et de cinquième secondaire se profilent ce que nous appellerons, dans le tableau de la page suivante (Tableau 1), les trois grandes visées éducatives dévolues à cet enseignement : développer la pensée historique des jeunes pour faire connaître et comprendre le passé afin de former des citoyens ouverts, éclairés et responsables¹⁴.

10 Voir notamment Jean Blouin et Jacques Dufresne, « Les Routes du Savoir (Tout ce que vous auriez dû savoir et que l'école n'a pas osé vous montrer) », *L'actualité*, avril 1988, p. 109-114.

11 Par exemple, Jacques Lacoursière, qui écrivait récemment, à propos du débat sur l'avenir du Québec, que « si les Québécois connaissaient mieux leur histoire, les gestes politiques qu'ils feraient, leurs décisions sur l'avenir du pays, seraient fortement modifiés, des deux côtés du débat ». Cité dans Mathieu-Robert Sauvé, « Amnésie 101 », *La Presse*, 22 août 1996, p. 4.

12 Société Radio-Canada, *Trou de mémoire*, émission n° 1, (été 1995), Radio-document HST 16, p. 1.1.

13 André Ségal, « Périodisation et didactique : le Moyen-âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », dans *Traces*, vol. 30, n° 3 (1992), p. 8.

14 Cette triple perspective, que nous avons utilisée pour regrouper les objectifs de formation des programmes québécois d'histoire au secondaire, rejoint les deux grandes visées actuelles de l'enseignement de l'histoire aux États-Unis (« Historical understanding » et « Historical thinking »). Dans *National Standards for United States History. Exploring the American Experience. Grade 5-12*, Los Angeles,

Tableau 1
Les objectifs de formation des programmes d'histoire au secondaire¹⁵

Programme	Histoire générale (2e secondaire) <i>A la fin du programme, l'élève devrait :</i>	Histoire du Québec et du Canada (4e secondaire) <i>A la fin du programme, l'élève devrait :</i>	Histoire du XXe siècle (5e secondaire, option) <i>A la fin du programme, l'élève devrait :</i>
Faire connaître et comprendre le passé	Etre sensibilisé aux réalisations humaines et à la valeur de cet héritage. Avoir pris conscience de la diversité des conditions matérielles et socioculturelles qui influencent le mouvement social.	Avoir compris les principales conditions politiques, sociales, économiques, culturelles et religieuses qui ont façonné le Québec dans le contexte canadien.	Analyser quelques sociétés du monde contemporain selon certains aspects, dans ce qui les rapproche et ce qui les oppose.
et développer la pensée historique	Etre initié à la démarche historique Avoir acquis des concepts et des habiletés relatifs à l'étude de l'évolution des sociétés. Pouvoir se situer dans l'évolution du monde occidental Avoir développé son intérêt pour l'histoire.	Avoir accru ses habiletés intellectuelles relatives à la démarche historique. Etre sensibilisé à la nécessité, aux principes et aux limites de l'analyse historique des phénomènes sociaux.	Développer les habiletés intellectuelles et techniques liées à la démarche historique.
afin de former des citoyens ouverts, éclairés et responsables	Faire preuve d'ouverture d'esprit à l'égard des valeurs étrangères à la société à laquelle il appartient.	Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité. Avoir développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes.	Comprendre les principales valeurs d'une civilisation. Acquérir à l'égard des autres sociétés une ouverture d'esprit qui se traduit dans le respect des différences. Être capable de jouer, dans la vie de tous les jours, son rôle de citoyen responsable devant les défis qui se posent à l'humanité.

National Center for History in the Schools, 1994. De même, on trouve semblable perspective dans les programmes de la Grande-Bretagne (« Knowledge and understanding of history », « Interpretations of history » et « The use of historical sources »). Voir Department of Education, *History in the National Curriculum*, Londres, HMSO, 1995.

15 Sources : MÉQ, *Programme d'études. Histoire générale (2e secondaire)*, Direction des programmes, 1982, p. 13 (Objectifs de formation) ; MÉQ, *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada (4e secondaire)*, Direction des programmes, 1982, p. 13 ; MÉQ, *Programme d'études : Le 20e siècle. Histoire et civilisations (Option, 5e année)*, Direction de la formation générale des jeunes, 1988, p. 16.

Lorsque l'on examine les intentions profondes de ces objectifs de formation, on constate que les programmes d'études en histoire visent des savoirs de haut niveau. En fait, au-delà de la connaissance¹⁶ de faits du passé, ils visent la construction progressive d'une « compétence¹⁷ historique » : alors que le programme d'histoire générale invite les élèves à s'initier à la démarche historique et à acquérir des concepts et des habiletés relatifs à l'étude de l'évolution des sociétés, celui de quatrième secondaire pousse plus loin la démarche : il veut les amener à accroître leurs habiletés intellectuelles relatives à cette démarche historique et à construire l'attitude d'esprit qui l'accompagne, à savoir « être sensibilisé à la nécessité, aux principes et aux limites de l'analyse historique des phénomènes sociaux ». Quant au programme de cinquième secondaire, au terme des apprentissages prévus, peut-on lire, l'élève devrait avoir « développé les habiletés intellectuelles et techniques liées à la démarche historique ». De plus, un des objectifs généraux de ce programme précise qu'à son terme, « l'élève devrait être capable d'appliquer la démarche historique¹⁸ ».

Ainsi, après avoir longtemps servi exclusivement à informer les jeunes de ce qu'il fallait connaître et penser du passé, les programmes d'histoire québécois veulent aujourd'hui leur apprendre à se servir des connaissances historiques pour comprendre le présent. A cet effet, ils proposent aux élèves les ressources de la discipline historique afin de leur permettre de se construire une identité de citoyens d'une collectivité et de s'outiller pour assurer leur participation éclairée à la vie démocratique. Pour ce faire, ces programmes d'études les invitent, bien sûr, à prendre connaissance des faits construits par les historiens au fil de leur travail d'interprétation, mais aussi à mettre ces faits en interrelation afin d'expliquer la trame des événements. Ils visent aussi la maîtrise de l'attitude et la démarche intellectuelle propres à la discipline historique. De fait, les programmes d'études nous disent que pour remplir les importants mandats de formation qui leur sont dévolus, on ne peut réduire l'apprentissage de

16 « Les connaissances sont de l'ordre des moyens ; elles collaborent au développement des compétences et, dans ce sens, il ne saurait être question de les considérer comme une fin en soi, tant lors de l'enseignement que lors de l'évaluation » : Jacques Tardif, « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance », dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond, dir., *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994, p. 69.

17 Compétence : complexe intégré de savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels, « capacité qu'a un individu d'accomplir une tâche donnée, [...] ensemble des procédures et de sous-procédures activées lors de la planification et de l'exécution d'une tâche donnée ». Dans Robert Brien, *Science cognitive et formation*, Sillery, Presse de l'Université du Québec, 1990, p. 45.

18 Ministère de l'Éducation du Québec, *Programmes d'études. Secondaire. Le 20e siècle, Histoire et civilisation, option, 5e année*, Québec, 1988, p. 31. Dans la version révisée de ce programme, le premier objectif de formation stipule que « [l'élève devra] développer les habiletés intellectuelles et techniques liées à la démarche historique et à la pensée critique ». Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme d'études : Histoire du 20e siècle (5e secondaire)*, Québec, Direction de la formation générale des jeunes, 1996, (document de travail), p. 17.

l'histoire à la mémorisation de faits, de dates, de noms de personnages et d'interprétations déjà élaborées par les historiens. Car le citoyen dont la société démocratique a besoin n'est pas tant celui qui sait que celui qui pense et qui peut mettre à contribution les ressources de ses connaissances dans d'autres situations que celles des apprentissages scolaires. Ce qui est formateur, c'est d'apprendre à penser l'histoire, comme le font les historiens. « L'essentiel dans l'enseignement de l'histoire, écrit Christian Laville, c'est justement le développement de la pensée, plus précisément de la pensée historique¹⁹ ».

Quoiqu'il en soit, au terme des études secondaires en histoire, on devrait donc normalement s'attendre à ce que les élèves aient non seulement acquis des connaissances relatives au passé, mais aussi une compétence à penser comme on le fait en histoire, tel que le prescrivent les programmes d'études. Or qu'en est-il ?

3. La compétence historique des finissants du secondaire

Nous savons d'expérience (et d'autres l'ont aussi constaté²⁰), que les apprentissages de la pensée historique sont faibles à l'école secondaire. Mais il n'existe pas de données spécifiques pour en faire la preuve car la pensée historique, malgré les visées des programmes, est rarement évaluée *comme telle* par les enseignants, et ne l'est pas davantage par les examens officiels des commissions scolaires ni par ceux du ministère de l'Éducation.

Malgré cette situation, il est tout de même possible d'apprécier chez les élèves des éléments d'une compétence historique, au delà de leur connaissance des faits et d'une interprétation officielle de l'histoire. Deux sources de données peuvent nous servir à tracer un portrait sommaire de cette compétence : il s'agit des résultats des élèves aux examens du ministère de l'Éducation en Histoire du Québec et du Canada²¹ et ceux d'échantillons d'élèves ayant passé un examen dans le cadre d'opérations d'évaluation de l'application des programmes²².

19 « Le rôle de l'éducation historique », *Traces*, vol. 26, n° 1 (1988), p. 34.

20 Voir notamment André Ségal dans « Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire », *Traces*, vol. 29, n° 2 (1991), p. 17.

21 Rappelons que ce programme d'histoire de quatrième secondaire, au terme duquel les élèves doivent passer un examen officiel uniforme préparé par le ministère de l'Éducation, est le seul dont la réussite est obligatoire pour obtenir le diplôme d'études secondaires. Quant aux deux autres programmes, l'évaluation des apprentissages est laissée aux commissions scolaires qui peuvent décider de soumettre les élèves à un examen uniforme ou encore déléguer à l'école ou à l'enseignant concerné la responsabilité de l'évaluation sommative finale. Compte tenu de la grande disparité des pratiques, il est donc difficile d'avoir des données généralisables à l'ensemble des écoles.

22 Après quelques années d'application d'un programme d'études, le ministère de l'Éducation est requis

Dans les deux cas, les instruments d'évaluation furent élaborés à partir de *Définitions du domaine d'évaluation*²³ qui, sans faire de la pensée historique un objet de mesure en soi, proposent d'évaluer la maîtrise d'habiletés intellectuelles associées à la démarche historique.

Pour le programme d'Histoire générale, la définition du domaine a ciblé ce qu'elle nomme « quatre habiletés de synthèse » : situer dans l'espace²⁴, situer dans le temps²⁵, caractériser²⁶ et mettre en relation²⁷. De plus, il y est spécifié que les habiletés techniques ainsi que les attitudes intellectuelles et sociales ne doivent pas l'objet d'une évaluation sommative en fin de programme et relèvent du domaine de l'évaluation formative. Pour le programme d'histoire de quatrième secondaire, la définition du domaine « prescrit sept objectifs de formation dont deux [...] mettent particulièrement l'accent sur les habiletés liées à la démarche historique et à l'analyse historique²⁸ » : il s'agit de la capacité pour l'élève de décrire²⁹, d'analyser³⁰ et de synthétiser³¹. Bien qu'il soit difficile, à travers la mesure d'habiletés intellectuelles parcellisées, d'évaluer véritablement la maîtrise de la pensée historique des élèves³², tentons tout de même, à l'aide de ces données, de tracer un portrait sommaire de la

d'enclencher une telle opération afin d'en évaluer l'application et les difficultés rencontrées. Cette opération consiste généralement en un examen sommatif soumis à un échantillon de groupes d'élèves choisis dans l'ensemble des écoles du Québec, et un questionnaire acheminé aux enseignants, aux directions d'écoles ainsi qu'à certains conseillers pédagogiques.

- 23 Il s'agit de documents produits par le ministère de l'Éducation dans lesquels sont expliqués les fondements, les principes et les choix de savoirs à évaluer dans les examens.
- 24 « Le plus souvent à l'aide de documents historiques, [l'élève devra] énumérer les composantes (caractéristiques, éléments de situation spatio-temporelle) d'une manifestation historique ». Ministère de l'Éducation du Québec, *Définition du domaine : Histoire générale*, version révisée, 1993, p. 9.
- 25 « Le plus souvent, à l'aide d'une représentation comme un diagramme, une ligne ou un ruban du temps, une frise chronologique [l'élève devra] établir un rapport de temps (durée-évolution-chronologie) entre les réalités historiques ». *Idem*.
- 26 « Le plus souvent, à l'aide de documents historiques, [l'élève devra] préciser une période, un phénomène, un temps fort ou une société en indiquant des éléments spécifiques (personnages, lieux, réalisations, etc.) ». *Ibidem*, p. 10.
- 27 « Le plus souvent, à l'aide de documents historiques, [l'élève devra] établir des liens ou des rapports entre des manifestations historiques d'une ou plusieurs sociétés ». *Idem*.
- 28 Ministère de l'Éducation du Québec, *Évaluation sommative en Histoire du Québec et du Canada : Définition du domaine* (version révisée), Québec, Direction de la Formation générale, 1986, p. 12.
- 29 « Le plus souvent à l'aide de documents historiques, [l'élève devra] énumérer les composantes (caractéristiques, éléments de situation spatio-temporelle) d'une manifestation historique ». *Ibidem*, p. 13.
- 30 « Le plus souvent à l'aide de documents historiques, [l'élève devra] décomposer une réalité historique (temps fort, phénomène ou manifestation historique) en ses éléments constitutifs afin d'en faire ressortir le type de rapport. En histoire, les principaux rapports considérés sont: de causalité, de similitude, de distinction, de continuité, de changement, d'évolution et d'interaction des facteurs de société ». *Ibidem*, p. 14.
- 31 « Le plus souvent à l'aide de documents historiques, [l'élève devra] rassembler en un tout les principales composantes d'une réalité historique (temps fort, phénomène historique ou une société) qui ont des liens entre elles. Cette habileté en histoire est plus souvent considérée sous l'aspect évolution ou structure organisationnelle ». *Ibidem*, p. 15.
- 32 Mesurer l'habileté à analyser en soi (cf. note 30) et mesurer la capacité d'utiliser cette habileté dans le

compétence historique qui s'en dégage.

Dans le cadre d'une opération d'évaluation de l'application du programme d'Histoire générale effectuée en 1987, une « épreuve-synthèse », administrée à un échantillon d'élèves de 87 écoles du Québec, a généré, pour chacune des habiletés intellectuelles évaluées, les moyennes suivantes : 31 % pour « situer dans le temps », 72 % pour « situer dans l'espace », 54 % pour « caractériser » et 46 % pour « mettre en relation »³³. Si, à ces résultats, l'on ajoute une remarque du rapport d'évaluation à l'effet que « les élèves ne distinguent à peu près pas les différences entre les causes, les conséquences ou les facteurs d'un phénomène »³⁴, on peut conclure qu'au terme de la deuxième année du secondaire, les élèves manifestent une maîtrise très relative, sinon faible, d'habiletés intellectuelles que la *Définition du domaine* associe à la discipline historique. Il faut s'en étonner, sachant que le premier module d'apprentissage de ce programme porte sur la discipline historique et invite les élèves à « comprendre la nature de l'histoire et les moyens de s'initier à la connaissance historique » et que les apprentissages que prévoit ce module doivent se poursuivre dans les six autres du programme. Dans la même veine, les résultats d'une opération semblable réalisée en 1987 pour le programme de quatrième secondaire (Histoire du Québec et du Canada) présentaient des moyennes toutes aussi faibles : 61 % pour l'habileté à décrire, 45 % pour l'habileté à analyser et 30 % pour l'habileté à synthétiser³⁵. Au vrai, ces données reflètent bien la situation que décrivaient récemment les auteurs du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, mandaté par le ministre de l'Éducation, lorsqu'ils constataient que

les apprentissages d'ordre méthodologique sont peu effectués ou ne le sont pas du tout. En 4e secondaire, par contre, l'examen, dont la réussite est obligatoire, oblige à enseigner tout le contenu factuel du programme, mais, faute de temps, les apprentissages les plus importants, à commencer par ceux qui viennent d'être mentionnés, sont négligés. Il en résulte que, pour les deux seules années au cours desquelles des cours d'histoire sont obligatoires, les objectifs de formation essentiels visés par les programmes

cadre d'un raisonnement historique appellent des niveaux de compétence et d'autonomie intellectuelle bien différents. Dans le premier cas, l'habileté est une fin. L'élève doit exécuter une tâche d'analyse appelée par une question d'examen. Dans l'autre, elle est un moyen au service de la pensée historique. Elle est appelée par un problème dont la résolution a nécessité la collecte de données devant faire l'objet d'analyse et de synthèse afin de pouvoir conclure.

33 Ministère de l'Éducation du Québec, *Évaluation des programmes d'études : Histoire générale. Rapport global*, print. 1988, p. 34 et 39.

34 *Ibidem*, p. 40.

35 Source : Ministère de l'Éducation du Québec, *Évaluation des programmes d'études : Histoire du Québec et du Canada, Rapport global*, print. 1988, p. 38. (Il s'agit ici d'un examen soumis à un échantillon d'élèves dans le cadre d'une opération d'évaluation de l'application du programme d'études).

ne sont pas atteints par la majorité des élèves³⁶.

Par ailleurs, nous disposons de données plus précises pour apprécier certains aspects d'une « compétence historique » des élèves au terme du programme de quatrième secondaire. Il s'agit des résultats des élèves aux examens uniformes de sanction préparés chaque année par le ministère de l'Éducation. On peut d'ailleurs constater, dans le tableau suivant (Tableau 2), l'évolution au fil des années du degré de maîtrise des habiletés intellectuelles évaluées par cet examen depuis 1987.

Tableau 2
Moyennes obtenues par un échantillon d'élèves aux questions évaluant les habiletés intellectuelles dans l'examen de fin d'année du MÉQ en Histoire du Québec et du Canada

Année	1989 ³⁷	1991 ³⁸	1993 ³⁹	1995 ⁴⁰
Habilitété				
DÉCRIRE	65,6 %	73,4 %	70,5 %	69,1 %
ANALYSER	64 %	73,8 %	73,7 %	67,5 %
SYNTHÉTISER	55,8 %	66,8 %	53,4 %	75 %

A l'examen du tableau, il est clair qu'une proportion importante d'élèves éprouvent des difficultés dans la maîtrise des habiletés supérieures — les plus en cause dans la pensée historique — et que cette situation déplorable ne s'améliore guère avec les années. Ajoutons que dans une analyse des résultats des élèves à l'examen final de 1993, la responsable de l'évaluation en sciences humaines au ministère de l'Éducation précisait, comme elle l'avait fait à quelques reprises auparavant⁴¹, que « l'habileté à synthétiser n'est pas maîtrisée. Elle

36 *Se souvenir et devenir Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996, p. 44.

37 Source : Monique Brunelle, « Les forces et les faiblesses des élèves à l'épreuve de juin 1989 en Histoire du Québec et du Canada », *Traces*, vol. 28, n° 2 (1990), p. 27.

38 Source : Monique Brunelle, *Résultats des élèves à l'épreuve unique de juin 1991 en Histoire du Québec et du Canada*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1992, p. 6.

39 Source : Monique Brunelle, « L'épreuve unique de juin 1993 », *Traces*, vol. 32, n° 3 (1994), p. 22.

40 Source : Monique Brunelle, *Résultats des élèves à l'épreuve unique de juin 1995 en Histoire du Québec et du Canada*, Québec, Ministère de l'éducation, s.d., (document polycopié).

41 En 1988, Monique Brunelle, responsable de l'évaluation en sciences humaines au ministère de l'Édu-

demeure toujours l'habileté la moins réussie parce qu'elle est la plus complexe⁴² ».

Chose certaine, à la lumière de ces données, on peut donc avancer qu'à une année de la fin de leurs études secondaires, les élèves manifestent encore ici un degré peu élevé de maîtrise d'habiletés intellectuelles que le ministère de l'Éducation associe à la pensée historique. Au surplus, une épreuve expérimentale en Histoire du Québec et du Canada soumise en juin 1995 à quatre groupes d'élèves provenant de quatre écoles de la région de Montréal, et qui invitait ceux-ci à élaborer eux-mêmes une réponse écrite à des questions ouvertes plutôt que de répondre à des questions à choix multiples, a généré des résultats encore plus troublants : une moyenne de 58,7 % et un taux de réussite de 52,5 %⁴³. C'est là, nous semble-t-il, une indication additionnelle des grandes difficultés rencontrées par les élèves pour raisonner de façon systématique en matière historique et pour livrer clairement le produit de leur pensée.

Outre cela, il faut rappeler que certaines recherches s'inspirant de la théorie de Piaget ont déjà, par le passé, montré qu'un pourcentage important des finissants des écoles secondaires avaient des difficultés à raisonner au niveau opératoire formel. Par exemple, celle de Mirette Torkia-Lagacée⁴⁴ présentait des élèves aux capacités limitées pour l'exercice du jugement, de l'analyse et de la pensée critique. De plus, un grand nombre de ces élèves, et particulièrement ceux de sciences humaines, présentaient des carences importantes au chapitre de la pensée hypothético-déductive, qui est le vecteur même de la méthode historique⁴⁵.

4. Une situation lourde de conséquences

Les carences constatées chez les finissants du secondaire en matière de pensée historique sont lourdes de conséquences. De façon générale, elles jettent un doute sérieux

vent des difficultés importantes à situer dans le temps certaines manifestations historiques ». Dans « L'évaluation des programmes : résultats », *Traces*, vol. 26, n° 3 (1988), p. 31. L'auteure traçait un constat similaire pour 1991 dans *Résultats des élèves à l'épreuve unique de juin 1991 en Histoire du Québec et du Canada*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1992.

42 Monique Brunelle, « L'épreuve unique de juin 1993 », *Traces*, vol. 32, n° 3 (1994), p. 22.

43 Monique Brunelle, *Résultats des élèves à l'épreuve expérimentale de juin 1995 en Histoire du Québec et du Canada*, document présenté lors du Congrès d'octobre 1995 de la Société des professeurs d'Histoire du Québec.

44 *La pensée formelle chez les finissants de Collège 1 : Objectif ou réalité ? Rapport final d'une recherche*, Québec, Cegep de Limoilou, 1981.

45 « Pourcentage d'étudiants qui maîtrisent chacun des stades : catégorie sciences humaines » (2 tableaux), dans *Ibidem*, annexe.

historique sont lourdes de conséquences. De façon générale, elles jettent un doute sérieux sur la capacité de l'école de former des jeunes pour la société de demain alors que tous les observateurs préoccupés d'éducation s'entendent sur l'importance prioritaire à accorder aux apprentissages reliés à la pensée. De façon plus spécifique, ces lacunes sont d'autant plus graves que des objectifs de formation reliés à la pensée historique sont clairement énoncés dans les programmes d'études.

Or, dans un monde où l'information est livrée en grande quantité, circule à une vitesse fulgurante et où le pouvoir est entre les mains de ceux qui savent, l'aptitude à se poser des questions, à identifier les problèmes et leurs enjeux, à chercher et à traiter l'information et à s'en servir n'est pas un luxe. C'est d'ailleurs dans cet esprit que le Conseil supérieur de l'Éducation, après avoir insisté sur l'importance de développer l'autonomie de pensée des élèves du secondaire, recommandait dans un de ses avis récents à la ministre de l'Éducation « d'insister, dans l'élaboration et la révision des programmes, sur l'importance que mérite le développement de cette aptitude fondamentale qu'est la pensée critique⁴⁶ ». De fait, le Conseil invitait les enseignantes et enseignants « à miser à fond sur les méthodes propres à leur discipline, à utiliser de multiples mises en situation pour développer les habiletés intellectuelles liées à l'exercice de la pensée critique⁴⁷ ».

Au demeurant, le déficit constaté est d'autant plus grave que la pensée historique, dont les élèves semblent privés, peut constituer un outil fondamental d'insertion et de participation à la vie démocratique d'une société comme la nôtre. Dans un monde pluraliste et ouvert où plusieurs tendances culturelles et idéologiques se manifestent et menacent parfois le maintien du climat démocratique⁴⁸, la capacité réflexive de l'individu — en l'occurrence sa capacité de lire de façon critique la réalité dans une perspective historique — demeure une

46 *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité. Avis à la ministre de l'Éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 1993, p. 33.

47 Les auteurs du rapport précisent à cet égard que « la réflexion est principalement source d'autonomie parce qu'elle met l'accent sur la manière de penser. Elle cultive les méthodes qui permettent de penser par soi-même et d'émettre des opinions personnelles fondées. [...] Pour mettre l'accent sur la manière de penser, il n'est pas nécessaire d'attendre que l'élève soit rendu au collégial. [...] Il n'est pas nécessaire, non plus, ni même souhaitable d'élaborer un programme particulier. Chaque matière peut contribuer à cultiver cet esprit critique. Quel que soit le domaine disciplinaire, en effet, chacun peut y expérimenter l'importance d'analyser, de vérifier et de synthétiser l'information, de critiquer ses sources et d'évaluer les solutions retenues. Aussi suffit-il d'utiliser le contenu des programmes actuels en utilisant à fond la méthode et la logique de la discipline ». *Ibidem*, p. 32.

48 Par exemple la culture de l'instant, la détérioration du sens historique, l'érosion du pouvoir de l'homme ordinaire, l'effet réducteur de la télévision sur la pensée et le langage des individus, la montée des intégrismes de toutes sortes. Voir notre « Apprendre l'histoire dans une société démocratique », *McGill Journal of Education*, vol. 28, n° 3 (1993), p. 421-442.

visées éducative et sociale de première importance. D'ailleurs, n'a-t-on pas lu dans l'état de la situation de l'éducation réalisé dans le cadre des États généraux que « les étudiants déplorent la faiblesse de leur formation en sciences humaines, faiblesse qui les empêche de comprendre la politique, l'économie, voire l'actualité⁴⁹ ». C'est dire l'importance, tant d'un point de vue éducatif que politique, de s'interroger sur les causes de la situation évoquée et de proposer des pistes de solution.

5. Nos questions initiales de recherche

Les considérations que nous venons de faire sur la compétence historique des élèves ont fait jaillir plusieurs questions dont certaines furent à l'origine de notre démarche de recherche. Évoquons-les.

D'abord, bien évidemment, ne convenait-il pas de se demander pourquoi les retombées de la classe d'histoire sont si faibles en ce qui concerne la pensée historique ? De façon corollaire, on voulait aussi savoir pourquoi la pensée historique semble si peu présente dans la classe d'histoire ? En outre, ne pouvait-on trouver là une explication au fait que l'histoire est souvent perçue par les élèves comme une matière peu intéressante et peu importante ?⁵⁰ Fallait-il y relier le diagnostic américain qui explique l'attitude négative des élèves à l'endroit de l'histoire en partie par « les méthodes d'enseignement et le matériel didactique utilisé en classe qui tuent littéralement l'intérêt pour cette matière⁵¹ » ? Fallait-il mettre en cause le peu de cas que l'on fait souvent des questions posées par les élèves et des élans de la pensée de ces derniers en classe d'histoire, comme semblait le croire ce futur enseignant invité à développer, dans le cadre d'un cours de didactique, une argumentation sur l'importance des sciences humaines et de l'histoire dans la formation d'un jeune ?

Personnellement, les sciences humaines m'ont toujours paru inutiles.[...]. Les cours [...] d'histoire m'ont d'ailleurs donné quelques cauchemars et les raisons en sont simples. Les seuls moments où je me sentais vraiment motivé à l'école étaient lorsque j'avais un défi à relever, lorsque j'avais vraiment besoin de me servir de ma tête. Ainsi, comment aurais-je pu me

49 *Les États généraux sur l'Éducation 1995-1996. Exposé de la situation*, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 1996, p. 43.

50 Plus de la moitié (52 %) des 2179 répondants à un questionnaire sur l'enseignement de l'histoire estimaient en 1988 « que cette matière n'intéresse pas la population étudiante ». Pierre Gravel, « Neuf Québécois sur dix veulent que l'histoire soit matière obligatoire », *La Presse*, 11 mars 1988.

51 Matthew T. Downey et Linda S. Levstik, « Teaching and Learning History », dans James P. Shaver, dir., *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York, Macmillan, 1991, p. 406. (N. tr.).

sentir motivé par un cours d'histoire où le professeur lisait quelques pages de son livre alors qu'on soulignait un passage à chaque fois qu'on se réveillait ? Comment un tel cours aurait-il pu m'intéresser alors qu'une heure plus tôt, je devais essayer de démontrer ce qui se passait lorsque deux billes en mouvement se frappaient l'une contre l'autre pour ensuite continuer leur chemin dans une trajectoire modifiée ?⁵²

De plus, il n'était pas sans intérêt de se demander, à l'instar de l'américain Jerry Moore et de ses collègues⁵³, s'il est approprié que l'apprentissage de l'histoire soit réduit, le plus souvent, à la mémorisation passive d'un récit dans le but de pouvoir en raconter la trame, en toute absence de regard critique et sans faire appel au raisonnement historique ?

Devant les carences des élèves en ce qui a trait à la pensée historique, il ne fallait pas, bien sûr, négliger l'impact de certains facteurs sociaux et culturels⁵⁴ sur l'apprentissage de cette dernière ; mais nous savions, comme l'ont d'ailleurs confirmé les enseignants eux-mêmes dans une enquête effectuée en 1991, que l'enseignement constitue un des facteurs déterminants de l'apprentissage et de la qualité des retombées éducatives des cours suivis par les élèves⁵⁵. Conséquemment, nous avons fait de l'enseignement de l'histoire l'objet principal de notre démarche de recherche de solutions au problème posé. Et cette démarche s'est inscrite dans des sentiers déjà tracés par certains spécialistes du domaine, comme nous le montrerons plus loin.

L'historien et didacticien français Henri Moniot écrivait récemment, à propos de la didactique de l'histoire, que l'on pouvait y discerner cinq sortes de recherches, quant à leurs

-
- 52 Simon Paré (étudiant), *Importance, utilité et rôle des sciences humaines*, travail présenté à Robert Martineau dans le cadre du cours DID-1061, Université du Québec à Trois-Rivières, session automne 1995, p. 1 et 2.
- 53 Jerry R. Moore, James L. Alouf et Janie Needham, « Cognitive Development and Historical Reasoning in Social Studies Curriculum », *Theory and Research in Social Education*, vol. XII, n° 2 (1984), p. 54.
- 54 Pensons notamment aux effets de la pauvreté sur le développement des enfants, à ceux de situations familiales problématiques, à l'influence de la télévision et de la publicité sur les jeunes, aux difficultés des élèves issus de communautés culturelles allophones. Soulignons à cet égard que l'impact de ces facteurs, au demeurant importants, a été relativisé depuis quelques années. Plusieurs études sont en effet venues clarifier les liens qui unissent les facteurs psychopédagogiques et l'apprentissage des élèves et montrer que l'intervention pédagogique peut avoir un impact déterminant sur la réussite. Voir notamment Michèle Berthelot, « Le personnel enseignant et la réussite scolaire », dans CRIRES, *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1992.
- 55 Dans cette enquête effectuée en 1991 par le Conseil Supérieur de l'Éducation auprès de 1142 enseignants et enseignantes, « plus des trois quart de celles et de ceux du secondaire [étaient] d'avis que " la qualité des apprentissages des élèves dépend avant tout de la compétence du personnel enseignant ". [...] Ces données illustrent que le personnel enseignant se perçoit comme un déterminant majeur de l'apprentissage ou de la réussite scolaire des élèves ». *Ibidem*, p. 231-232.

principes : 1) les recherches d'inspiration historique, consacrées à l'histoire de l'enseignement de l'histoire ; 2) les recherches descriptives, tournées vers la connaissance des pratiques, des objets et des idées-forces meublant l'enseignement de l'histoire ; 3) les recherches à visées expérimentales, impliquant l'analyse de pratiques délibérément mises en oeuvre, de leurs effets et de leurs résultats ; 4) les recherches tournées vers l'intelligibilité et l'explication des faits, objets et problèmes proprement didactiques ; 5) les recherches à visée conceptrice consacrée à l'élaboration d'un produit, un logiciel ou un manuel par exemple⁵⁶. La présente recherche, dans son objet principal, se situe dans la quatrième catégorie. Nous y interrogeons la valeur de l'apprentissage de l'histoire réalisé à l'école secondaire et l'efficacité de l'enseignement censé l'activer et le supporter.

La thèse est divisée en quatre chapitres. Le premier est consacré à définir la problématique. Il contient l'énoncé du problème dans son contexte. Y sont aussi précisés les origines, les visées de la recherche ainsi que ses perspectives théoriques. Le deuxième chapitre en présente la charpente conceptuelle. Nous tentons d'asseoir les principaux éléments de la solution envisagée sur des assises théoriques solides. Dans le troisième chapitre, nous décrivons la charpente méthodologique qui a soutenu la construction des instruments de collecte de données et les modalités de l'enquête qui a suivi auprès d'un échantillon d'élèves du secondaire et de leurs enseignants. Dans le quatrième chapitre, sont décrits les résultats obtenus et le fruit des traitements statistiques opérés sur ceux-ci. Finalement, dans la conclusion, après avoir fait un bref rappel de la problématique et des questions de recherche initialement formulées, nous examinons la portée de la contribution apportée à la compréhension et à la solution du problème, puis nous dégageons les perspectives ouvertes par cet apport tant au plan théorique que pratique.

⁵⁶ Henri Moniot, « La recherche en didactique de l'Histoire », *Historiens et Géographes*, n° 346 (1994), p. 21-22.

Chapitre un

LA PROBLÉMATIQUE

« Il y a problème, écrit Jacques Chevrier, lorsqu'on ressent la nécessité de combler l'écart existant entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable¹ ». C'est le constat rapporté dans l'introduction qui nous a conduit à prendre conscience d'un problème d'apprentissage et d'enseignement de l'histoire. Le présent chapitre servira à mieux poser ce problème. Nous expliquerons comment le contexte de la situation dans laquelle il se manifeste nous a amené à ressentir la nécessité de contribuer à la recherche de voies de solution. Nous retracerons aussi, succinctement, l'origine de nos préoccupations pour ce problème, les visées de cette recherche et les moyens retenus pour les atteindre. Nous ferons finalement ressortir les perspectives théoriques de notre démarche.

A. L'énoncé du problème

Au point de départ, donc, des indices nous laissaient croire que les retombées de la classe d'histoire sont faibles et peu durables et que si l'apprentissage de la pensée historique y était la plupart du temps absent, il n'y avait pas lieu de s'en étonner parce que l'enseignement ne nous semblait généralement pas adapté pour favoriser son apprentissage. Or ce problème est d'une grande importance, car il fait douter de la validité même de l'enseignement de l'histoire : à quoi servirait-il s'il n'atteint pas son objectif principal qui est de former de futurs citoyens éclairés et capables d'une pensée autonome et critique ?

1. Un problème d'enseignement

Au début des années quatre-vingt, l'entrée en vigueur des nouveaux programmes d'histoire fut accueillie par les enseignants avec certaines appréhensions. Parmi les éléments de nouveauté avec lesquels ils devaient composer se tenait une invitation à lier étroitement

1 Jacques Chevrier, « La spécification de la problématique », dans Benoît Gauthier, dir., *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, Sillery, Qc., P.U.Q., 1992, p. 50.

l'information et la formation historique. En d'autres termes, expliquait Paulette Vigeant-Galley à propos du programme de quatrième secondaire,

le programme Histoire du Québec et du Canada invite à une étude globale et sélective d'un certain nombre de « faits » de l'histoire sociale, économique, politique et culturelle et considère étroitement liées l'information et la formation historique.[...] Cette étude s'accompagne toute l'année d'un approfondissement de l'analyse historique des phénomènes sociaux selon une conception totale de la méthode historique : recherche, analyse critique, synthèse, interprétation².

Il était donc évident, comme l'a écrit Christian Laville en 1986, que ces nouvelles visées impliquaient des transformations majeures de la pratique pédagogique traditionnelle en histoire :

Simplement enseigner les faits est aisé : à peu près tout le monde peut y arriver, moyennant quelque travail. Mais ça ne fait pas tellement plus que remplir les mémoires et bourrer les crânes. Former — ce qui signifie développer les capacités intellectuelles et les autres, rendre capable de pensée indépendante et d'autonomie — suppose un autre rapport avec la discipline, avec sa nature, avec ses principes et ses modes de constitution de la connaissance³.

Mais il ne semble pas que cette remise en question des conceptions et des pratiques se soit réalisée. Or s'il est une matière nécessitant une adaptation constante de son enseignement, c'est bien l'histoire. Appelés à se pencher sur la question, les auteurs du rapport d'un Groupe de travail écrivaient d'ailleurs que

l'enseignement de l'histoire est [...] probablement plus que tout autre enseignement, dans la situation de devoir constamment s'adapter. D'autres disciplines n'y sont pas tenues, du moins à ce point. En géométrie et en physique par exemple, il y a des savoirs très stables. Le carré de l'hypothénuse restera toujours égal à la somme des carrés des deux autres côtés d'un triangle rectangle, tout comme un corps plongé dans un liquide subira toujours une poussée de bas en haut égale au poids du liquide déplacé. En histoire, les savoirs d'hier, qui répondaient à des questions que l'on se posait dans la société d'alors, ne sont plus ceux dont a besoin la société d'aujourd'hui, car les questions que l'on pose ont changé⁴.

2 « Les caractéristiques des nouveaux programmes d'histoire », *Bulletin de Liaison de la SPHQ* (numéro spécial sur les nouveaux programmes), vol. 21, n° 3 (1983), p. 14.

3 « Y-a-t-il un didacticien dans la salle ? », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 23, n° 3 (1985), p. 12.

4 Ministère de l'Éducation du Québec, *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996, p. 1.

De plus, les finalités de l'enseignement de l'histoire n'étant pas les mêmes que celles des historiens, nous pensons, comme nous allons le montrer dans les pages suivantes, que cette adaptation est requise autant pour le contenu de l'histoire scolaire que pour la façon de l'enseigner.

De façon générale, notre fréquentation de l'enseignement de l'histoire durant les quinze dernières années nous a laissé une impression d'éparpillement, d'absence de consensus clair sur la présence de la discipline historique en classe, d'inefficacité généralisée à développer chez les élèves des savoirs associés à une compétence transférable dans leur vie de tous les jours et d'ambiguïtés à propos de la nature de la pensée historique et des objectifs visés. De plus, malgré le préjugé social tenace en faveur de l'histoire comme matière scolaire⁵, il semble bien, comme nous l'avons souligné dans l'introduction, que peu de gens soient en mesure d'expliquer clairement à quoi sert l'apprentissage de l'histoire dans la formation des jeunes et que, par ailleurs, peu d'enseignants s'en préoccupent. Notre expérience du terrain à Montréal et un peu partout dans la province de Québec nous laisse en effet croire que la préoccupation de « passer de la matière » reste encore dominante en histoire et que l'on fait relativement peu de cas des objectifs de formation des programmes. Et cette impression est confirmée par bien d'autres éducateurs que notre travail nous amène à rencontrer.

Dans un bilan d'une opération d'évaluation du programme d'Histoire du Québec et du Canada réalisée en 1988, 73 % des enseignants questionnés constataient que le programme exigeait des modifications importantes à leur façon d'enseigner, encore très traditionnelle. Étonnamment, l'exposé de l'enseignant demeurait l'activité utilisée le plus « régulièrement » par 89 % d'entre eux pour enseigner l'histoire ; venait ensuite le travail individuel à partir de consignes écrites (54 %)⁶.

La situation suivante, rapportée par Christian Laville, bien qu'elle évoque des événements survenus en 1984, confirme à peu près notre propre expérience vécue dans le cadre de

5 Faut-il rappeler que l'histoire nationale était, avec les « matières de base », le seul cours dont la réussite était obligatoire pour la sanction au secondaire, et que même des velléités actuelles de remise en question assez importantes du régime pédagogique laisseraient apparemment à cette discipline un statut d'intouchable. La création, par le ministre de l'Éducation Jean Garon, d'un Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire à l'automne 1995 en est un autre indice.

6 Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques (MEQ), « L'évaluation des programmes : résultats. (Extraits de deux feuillets d'information 16-7537-07 et 16-7536-05) » dans *Traces*, vol. 26, n° 3 (1988), p. 30. Des chiffres à peu près semblables sont donnés dans le cas du programme d'histoire générale (86 % enseignement magistral ; 69 % travail individuel à partir de consignes écrites).

supervisions de stages d'enseignement à l'Université de Montréal en 1991-1992 et à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1994 et 1995 :

Le mois dernier, une trentaine d'étudiants de mes cours de didactique étaient en stage dans des écoles, la majorité d'entre eux au secondaire. Au terme de leur stage, ils devaient remettre un rapport écrit qui, tenu un peu comme un livre de bord, avec les illustrations appropriées, révèle sous de multiples aspects l'enseignement de l'histoire rencontré. Manifestement, beaucoup ont connu d'excellents enseignements et de parfaits enseignants. Merci à eux. Mais plusieurs aussi ont rencontré des enseignements dont la présence étonne en 1984. Ainsi, on a parfois l'impression que nombre d'enseignements de l'histoire aujourd'hui se font à coups de cahiers d'exercices (commerciaux ou domestiques). Le cahier typique présente une série d'énoncés du genre : « Jacques Cartier est arrivé au Canada en ... ». L'élève doit alors chercher dans son manuel (ou dans les notes de cours) pour trouver la bonne réponse et l'inscrire telle quelle [...] dans l'espace laissé blanc à cet effet. Et au suivant... [...] Pourtant, lorsqu'on parle avec les enseignants d'histoire, il en est aucun qui ne dise au contraire avoir pour objectifs de développer les capacités de connaître soi-même, de comprendre, d'expliquer, etc. D'où viennent alors de tels hiatus entre les principes et la pratique ?⁷

Malgré des expériences de plus en plus nombreuses de renouvellement de la pédagogie dans certaines classes et les avis de certains didacticiens en ce sens, c'est le plus souvent en écoutant un professeur parler, en remplissant des pages de cahiers d'exercices et en répondant à des questions d'examens que les élèves apprennent ; la démarche d'apprentissage des élèves est rarement au centre de la classe d'histoire⁸. L'enseignement est en général essentiellement centré sur lui-même ou sur le récit de l'histoire contenu dans le manuel. Or non seulement, comme nous l'avons déjà montré, les retombées éducatives de cet enseignement laissent-ils à désirer, mais encore il est plus que douteux que ce soit une façon convenable d'apprendre la pensée historique.

Des enseignants s'en justifient en disant que les jeunes ont des difficultés à apprendre cette « matière » ; d'autres se sentent mal équipés pour y conduire leurs élèves : ainsi, un bilan de l'implantation du programme d'Histoire générale rapporte que « c'est pour le rôle

7 « Y-a-t-il un didacticien dans la salle ? », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 23, n° 3 (1985), p. 14.

8 Cette situation, semble-il généralisée, a été dénoncée récemment dans un rapport du Conseil supérieur de l'Éducation qui note que « la pédagogie elle-même éprouve quelque difficulté à se recentrer sur l'acte d'apprendre de l'élève, dont l'intégration des savoirs constitue une dimension essentielle. Des pressions du système pèsent sur elle, la resituant nettement dans l'axe de la discipline à transmettre ». Dans Conseil Supérieur de l'Éducation, *L'intégration des savoirs au secondaire : au coeur de la réussite éducative, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, Sainte-Foy, Gouvernement du Québec, 1991, p. 23.

d'informateur que le besoin de formation [des enseignants] se fait le moins sentir alors qu'on éprouve certains besoins en regard des rôles de communicateur, de conseiller et d'animateur⁹ ». En outre, dans le rapport d'une session de perfectionnement donnée en 1989 par le ministère de l'Éducation, et à laquelle avaient participé 484 professeurs d'histoire au secondaire, « 75 % des enseignantes et des enseignants considèrent que seulement 6 élèves sur 10 peuvent atteindre l'ensemble des objectifs terminaux ; [...] seulement 50 % des enseignantes et des enseignants sont assez satisfaits de la façon dont ils réussissent à appliquer le programme¹⁰ ». Un peu plus loin dans ce document, il est rapporté que même s'ils sont familiers avec une certaine forme de mise en situation, d'amorce ou d'élément déclencheur, très peu d'enseignants ont une démarche d'apprentissage systématique à proposer dans laquelle l'élève est considéré comme le premier agent de sa formation. Aussi peut-on y lire que,

pour beaucoup, la notion d'habiletés propres aux sciences humaines est encore floue. Ce que l'on retrouve habituellement, ce sont des enseignantes et des enseignants qui savent faire des liens, des analyses et des synthèses et qui par la suite, demandent aux élèves de les reproduire. Ils croient trop souvent que le temps laissé à l'élève pour tenter une explication est perdu et qu'ainsi, ils peuvent se retrouver coincés pour livrer l'ensemble des éléments du programme¹¹.

Au delà de la pratique de l'enseignement de l'histoire au Québec, qui ne semble pas générer de retombées satisfaisantes eu égard à l'apprentissage de la pensée historique, on peut donc se demander sur quoi s'appuie cette pratique et questionner la valeur des fondements didactiques de cette intervention pour faire apprendre la pensée historique, c'est-à-dire les savoirs des enseignants et plus précisément leurs conceptions relatives à l'enseignement de l'histoire. Car non seulement la façon d'enseigner peut-elle avoir un impact majeur sur la réussite des élèves, mais les conceptions sur lesquelles celle-ci repose et les orientations qui sont à la base de ces méthodes pourraient être mises en cause¹². C'est d'ailleurs ce que confirme une analyse américaine de près de deux cents rapports de recherche et d'une recension d'écrits sur le perfectionnement des enseignants depuis trente ans. Selon cette analyse réalisée en 1987 par Showers, Joyce et Bennet, « ce que l'enseignant ou l'enseignante PENSE de

9 Lise Hébert, « Évaluation de l'implantation en 2e secondaire », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 23, n° 6 (1985), p. 8.

10 René Jobin, *Perfectionnement en Histoire générale et Histoire du Québec et du Canada*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale des programmes, 1989, p. 7-8.

11 *Idem*.

12 Grant Wiggins, un chercheur américain soulignait, il y a quelques années, à propos de l'ignorance des jeunes : « The problem of student ignorance is really about adult ignorance as to how thoughtful and longlasting understanding is achieved ». Dans « The Futility of Trying to Teach Everything of Importance », *Educational Leadership*, nov. 1989, p. 45.

l'enseignement et de l'apprentissage détermine ce qu'il ou elle fait en situation d'enseignement¹³ ». De plus, les recherches effectuées depuis par L. Shulman¹⁴ ont montré la grande importance des connaissances et des conceptions à la base d'un bon enseignement ? En somme, comme nous le montrerons plus loin, il ressort de travaux spécifiques sur la compétence¹⁵ des enseignants d'histoire, non seulement que la façon d'enseigner influence les résultats des élèves, mais encore que cette pratique d'enseignement repose en grande partie sur le savoir et les préconceptions de l'enseignant qui en constituent en quelque sorte les assises.

2. Un problème de fondements didactiques

A l'instar de plusieurs autres observateurs qui ont fait des constats similaires¹⁶, le professeur Gabriel Larocque, de l'Université de Montréal, avançait, il y a quelques années, que

l'école est inefficace parce que trop bavarde et ignorante de la nature même de la connaissance. [...] Un des problèmes réside, expliquait-il, dans le fait que les enseignants ne fondent leur travail sur aucune théorie épistémologique, ils ignorent comment la connaissance se développe, comment se structurent les connaissances. Dans une classe, l'enseignant improvise et travaille de façon approximative. Prenons l'exemple du cours magistral. Il s'agit toujours d'un discours ouvert, délirant pourrait-on dire, qui se déroule comme un rêve¹⁷.

-
- 13 B. Showers, B. Joyce et B. Bennet, « Synthesis of Research on Staff development : A Framework for Future Study and a State-of-the-Art Analysis », *Educational Leadership*, nov. 1987, p. 77-87, cité par Michel Saint-Onge, « Apprendre c'est penser », *Vie pédagogique*, n° 77 (1992), p. 16. (Le souligné est dans le texte d'origine)
- 14 « Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, n° 57, (1987), p. 1-22. Du même, voir aussi « Those who Understand : Knowledge Growth in Teaching », *Educational Researcher*, n° 15 (1986), p. 4-14. L'auteur y fait ressortir six composantes de l'expertise enseignante : la connaissance du contenu, la connaissance didactique, la connaissance de la pédagogie générale, la connaissance des caractéristiques des élèves, la connaissance des contextes d'enseignement, la connaissance des buts, objectifs et finalités de son enseignement et la connaissance des programmes d'études.
- 15 Nous avons ainsi traduit l'expression anglaise « expertise ». Plusieurs recherches américaines, dont certaines sont ici rapportées, ont consisté à comparer, dans plusieurs domaines d'activité — génie, physique, enseignement, etc. —, les profils cognitifs et les attributs d'individus considérés comme des « experts » du domaine à d'autres considérés comme des « novices ». La même démarche a été appliquée auprès d'élèves dits doués et d'autres faibles, afin de distinguer les attributs de la réussite scolaire.
- 16 Voir notamment Michel Saint-Onge, *Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils ?*, Montréal, Beauchemin, 1992. L'auteur y cite plusieurs recherches américaines étayant cette thèse.
- 17 René Bouchard et Claude Garon, « Entrevue avec Gabriel Larocque », *Cité Educative*, déc./janv. 1993, p. 8.

Un chercheurs américain, L. W. Anderson, soulignait, comme nous l'avons constaté dans les écoles d'ici, qu'en général les enseignants ne pensent pas en terme de tâches d'apprentissage mais plutôt de contenu et d'activités¹⁸, ce qui rend encore plus difficile l'intégration des savoirs par les élèves. P. W. Jackson, quant à lui, constatait que la plupart des enseignants font un « coup de dé » pédagogique en choisissant des activités « plaisantes » et « accrocheuses » pour leurs élèves, plutôt que des activités susceptibles de générer un apprentissage. Le but visé, écrivait-il, est davantage de garder l'attention et l'intérêt des élèves que de leur faire apprendre quelque chose. L'enseignant espère que l'activité produira des retombées bénéfiques et des changements chez l'élève, mais en réalité, l'apprentissage est un bénéfice marginal plutôt que le but de l'activité¹⁹. L'élève, de son côté, doit tenter tant bien que mal de deviner les intentions de son enseignant. Souvent incapable de saisir la pertinence, l'utilité et la signification de ce qu'il fait en classe, il est placé lui-même en situation d'improviser, en espérant que son travail produira les retombées attendues et surtout des notes fortes à l'examen, s'il est chanceux !

Placés devant un « maître » qui ne maîtrise pas les fondements de son enseignement et qui, conséquemment, peut difficilement leur révéler les fondements de leurs apprentissages, les élèves restent souvent démunis devant les activités qui leurs sont proposées en classe. Les plus futés apprennent malgré leur enseignant et les autres improvisent de concert avec lui, confirmant en quelque sorte la remarque de Piaget pour qui « ce ne sont pas les matières qu'on leur enseigne que les élèves ne comprennent pas, mais les leçons qu'on leur donne²⁰ ». C'est cette situation qu'évoque Britt-Mari Barth, lorsque qu'elle écrit qu'

un grand nombre d'élèves ne possèdent pas les notions et règles nécessaires pour avancer et réussir dans les différentes matières — et ceci malgré l'enseignement donné. Ils ne savent pas ce qu'est une « leçon sur » ni comment il faut s'y prendre pour la savoir. Il y a là deux difficultés distinctes. La première se situe au niveau de la structure du savoir [...]. Sa première difficulté est donc de savoir par quels éléments on constitue la définition, c'est-à-dire la notion. Quelle est la structure du savoir. La deuxième difficulté se situe au niveau de la démarche intellectuelle à employer pour déterminer ce qu'on met dans cette structure, une fois celle-ci connue²¹.

18 *Time and School Learning*, New York, St-Martin's Press, 1984, p. 66.

19 *Life in the Classroom*, New York, Holt, Rinehart & Wilson, 1968, p. 162.

20 Jean Piaget, cité dans Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction : méthode pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987, p. 16.

21 *Ibidem*, p. 14-15

Lauren B. Resnick et L. E. Klopfer constatent à cet égard que pendant plusieurs années, les bases psychologiques de l'apprentissage sur lesquelles s'appuyaient les pratiques dominantes en éducation cohabitaient assez mal avec l'esprit ou avec la pensée : « Derived from associationist and behaviorist principles, it took learning to be an accumulation of pieces of knowledge and bits of skills²² ». Difficile pour les élèves, dans ce contexte, de développer la pensée, le savoir-apprendre et la motivation, « la pire aliénation, dans le travail scolaire comme dans le travail industriel [étant] précisément de ne pas comprendre ce que l'on fait²³ ».

La classe d'histoire connaît cette situation. Le « délire magistral » évoqué par le professeur Larocque et le « bricolage » y sont encore très présents. Tout y est parcellisé, des « objectifs d'apprentissage » aux « exercices des cahiers » jusqu'aux questions d'examen. De plus, nous avons constaté que plusieurs enseignants présentent aux élèves un contenu, mais les laissent ensuite se débrouiller seuls avec la démarche d'apprentissage, alors que les recherches montrent que le contenu et la méthode historique sont indissociables pour enseigner l'histoire²⁴.

Comment pourrait-il en être autrement ? Peu nourrie par la recherche, la culture pédagogique des professeurs d'histoire reste souvent empirique. Pour la majorité d'entre eux, elle demeure exclusivement alimentée, via les congrès professionnels ou les articles de la revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, de propositions parfois stimulantes, mais souvent constituées en pièces détachées²⁵, élaborées à la périphérie des véritables problèmes. Or, comme le constatait récemment Stephen Thornton à propos de la situation de l'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis, on ne peut amener les professeurs d'histoire à adapter leur

22 « Toward the Thinking Curriculum : An Overview », dans *Toward the Thinking Curriculum : Current Cognitive Research*, Alexandria, Va., ASCD Yearbook, 1989, p. 2.

23 Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1976, p. 72.

24 Voir entre autres H. N. Hertzberg, « Are Method and Content Enemies ? », dans B. R. Gifford, dir., *History in the Schools*, New York, Macmillan, 1988, p. 38.

25 Une consultante en didactique de l'histoire, tentant de répondre à une lettre d'un enseignant qui y exprimait ses difficultés à appliquer la lettre et l'esprit du nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada, écrivait : « Voici de quelles façons je propose de contourner le problème exprimé par M. Nantel : [...] 1) Planifions nos interventions pédagogiques ; 2) sachons choisir des activités d'apprentissage qui nous permettent d'atteindre les objectifs des trois niveaux de savoir ; 3) sachons choisir en relation avec le vécu et les intérêts réels de nos élèves ; 4) sachons tirer des événements actuels ce qu'ils nous enseignent ; 5) limitons nos interventions magistrales et 6) assurons-nous que ce sont les élèves qui apprennent à faire de l'histoire ». Après ces vœux qui, il faut l'admettre, ne vont pas de soi, elle ajoutait plus loin : « Attardons notre attention aux objectifs de formation du programme de 4e secondaire. La majorité sont liés à l'acquisition d'habiletés intellectuelles et techniques et au développement des attitudes. Faudrait-il repenser le sens de notre action pédagogique ? Former ou informer ? Le programme nous laisse-t-il le choix ? ». Dans Louise Sauvageau, « Quand on manque de temps, ...il faut le gérer », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 22, n° 3 (1984), p. 11.

enseignement en fonction des orientations des programmes d'études, aussi légitimes soient elles, sans modifier en même temps les conceptions pédagogiques qui sous-tendent cet enseignement²⁶.

Dans la mesure où l'enseignement de l'histoire n'est pas axé sur la discipline historique et demeure centré sur un contenu à mémoriser, il ne faut pas se surprendre de la démotivation des élèves, pour qui apprendre l'histoire est un exercice de mémorisation futile, non significatif et peu formateur. Dans ce contexte où les enseignants ne semblent pas fonder leurs interventions pédagogiques sur une théorie organisée et démontrée de l'apprentissage de la discipline, on peut aussi comprendre qu'ils restent souvent démunis devant les problèmes rencontrés par leurs étudiants et les maigres retombées de leur enseignement. Comme l'expliquent Jacques Tardif et Yolande Ouellet,

il est important que les enseignants sachent pourquoi ils font ce qu'ils réalisent pédagogiquement avec leurs élèves, qu'ils puissent justifier le rationnel [sic] à la base de leurs démarches pédagogiques et qu'ils soient en mesure d'anticiper les retombées cognitives et affectives de leurs actions chez leurs élèves. [...] De plus, une telle orientation concourt à ce que les enseignants quittent graduellement l'application de « méthodes » et de techniques « préfabriquées » pour baser leurs actions sur des réflexes alimentés par un corpus de connaissances appartenant en propre à leur champ professionnel²⁷.

A ce propos, Christian Laville écrivait, il y a maintenant dix ans :

Les professeurs d'aujourd'hui ont pris de l'expérience ; ils ont acquis de la maîtrise. Ils s'interrogent moins, me semble-t-il, sur les problèmes de didactique de leur discipline. Certains parmi les plus âgés, en outre, ne connaissent parfois de la didactique que celle alors balbutiante qu'ils ont rencontrée quand ils étaient eux-mêmes en formation initiale. On peut se demander s'ils sont suffisamment au fait de l'évolution et des progrès de la didactique depuis ce temps. N'en ont-ils pas gardé une image négative ?²⁸

Dans le même esprit, André Ségal rappelait en 1992 aux enseignants d'histoire :

L'immense majorité des enseignants du secondaire que vous êtes, avez acquis votre formation historienne dans les universités avant 1975. C'est

26 Stephen J. Thornton, « The Social Studies Near Century's End : Reconsidering Patterns of Curriculum and Instruction », dans L. Darling-Hammond, dir., *Review of Research in Education* n° 20, Washington, American Educational Research Association, 1994, p. 243.

27 Jacques Tardif et Yolande Ouellet, 1995, *op. cit.*, p. 61.

28 « Y-a-t-il un didacticien dans la salle ? », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 23, n° 3 (1985), p. 17.

dire que les fondements de votre formation datent d'avant la révolution historiographique.[...] De plus, je constate, dans mon milieu, que les cours les plus formateurs au plan de la réflexion épistémologique touchent bien plus les étudiants du baccalauréat spécialisé que ceux du baccalauréat en enseignement secondaire, alors que ce sont ces derniers qui en ont le plus grand besoin. Pour enseigner valablement une discipline, il faut en posséder les fondements.[...] De tout cela, il résulte que les enseignants sont peu sensibles aux fondements modernes du savoir dont ils ont la responsabilité²⁹.

EN RÉSUMÉ — Devant les carences des élèves à faire l'apprentissage de la pensée historique, nous avons choisi de poser le problème de l'enseignement censé initier et supporter cet apprentissage. Pour cela, nous avons questionné la pratique de l'enseignement de l'histoire et sa capacité de réaliser ces visées des programmes d'études. Nous avons interpellé les assises théoriques de cet enseignement au Québec, leur influence sur les modalités de cette pratique et sur ses retombées éducatives. Dans le cadre de cette recherche, nous nous demanderons en outre quels pourraient être les principaux paramètres d'un enseignement efficace de la pensée historique au secondaire. Mais avant de nous attaquer à cette tâche, il convient de bien apprécier la situation dans laquelle baigne le problème.

B. Le contexte

Pour bien saisir la teneur du problème qui nous intéresse, il est nécessaire de considérer certains éléments contextuels dont il aura fallu tenir compte tout au long de notre démarche. Si certains d'entre eux se sont avérés des contraintes, d'autres, par ailleurs, nous ont permis d'apprécier encore plus que nous ne l'avions cru au départ, l'importance de mener cette recherche.

1. Les pressions et les attentes du milieu

L'enseignement de l'histoire s'inscrit aujourd'hui dans un contexte idéologique utilitariste qui supporte mal les réponses ambiguës lorsque se pose la question de la fonction éducative de l'histoire enseignée à l'école. Ceux pour qui l'histoire est un anachronisme dans un monde dominé par la technologie et les sciences en questionnent l'utilité et demandent implicitement qu'on leur fasse la preuve de la valeur des retombées de son apprentissage. Comme le souligne Christian Lavoie,

29 André Ségal, « Sujet historien et objet historique », *Traces*, vol. 30, n° 2 (1992), p. 44.

de l'histoire, plusieurs n'attendent pas grand chose, généralement. Les promoteurs, les entrepreneurs se veulent tournés vers l'avenir. C'est à ce titre que le présent les intéresse, et que le passé ne les intéresse pas. Henri Ford aimait à dire : « L'histoire, c'est des bêtises ». Ceux qui se disent des entrepreneurs, des individus pratiques, des gens d'action, ne sont pas rares à penser ainsi. [...] Ceux-là laisseraient bien aller l'histoire pour des savoirs bien plus utiles (à leurs yeux !). Toutefois, comme elle est déjà là, et au titre de l'usage sinon de la tradition, ils accepteraient de la garder, pourvu qu'elle soit efficace comme ils l'entendent, c'est-à-dire en faisant connaître des faits.[...] Quelques-uns parmi eux, accepteraient qu'une histoire événementielle puisse préparer à des loisirs ultérieurs : travaux de généalogie, conservation du patrimoine, « quiz » culturels, etc.³⁰.

Qui plus est, le problème soulevé s'inscrit, comme nous l'avons déjà montré, dans un contexte public d'insatisfaction à l'endroit de l'enseignement de l'histoire. Ce climat a d'ailleurs sans doute influencé le ministre de l'Éducation du Québec dans sa décision de mettre sur pied, en novembre 1995, un groupe de travail chargé de faire le bilan de l'enseignement de l'histoire à tous les niveaux scolaires. Les demandes et les attentes déjà évoquées à l'endroit de l'histoire scolaire obligent implicitement les professeurs à justifier leur enseignement, à en préciser les tenants et aboutissants. De plus, ces sollicitations des politiciens, des parents, des élèves, des intellectuels et des journalistes, pour ne nommer que ceux-là, invitent les enseignants à « performer » et à livrer une marchandise bien singulière qui s'accommode mal des finalités des programmes d'études, comme nous l'avons montré antérieurement.

Lorsque sa pratique s'appuie sur des convictions branlantes ou des fondements dépassés, un enseignant nous semble une proie facile au milieu de ces pressions, particulièrement dans des situations difficiles, dans un contexte politique effervescent par exemple³¹. Cette situation impose pratiquement aux professeurs d'histoire de chercher à fonder leur pratique sur des assises didactiques plus solides qu'elles ne le semblent présentement, malgré

30 Christian Laville, « Le rôle de l'éducation historique », *Traces*, vol. 26, n° 1 (1988), p. 34.

31 Les enseignants d'histoire au secondaire ont plusieurs fois eu à subir des foudres vitrioliques, sinon clairement méprisantes à leur endroit ; or nous n'avons trouvé pratiquement aucune réponse publique à ces attaques souvent mal informées et profitant, à notre avis, des positions ambiguës des enseignants face à leur mandat de formation historique, à leur lecture des programmes d'études et au potentiel éducatif de la discipline historique. Quelques exemples : Pierre Gravel parle de « sabotage total de l'enseignement de l'histoire à l'école depuis vingt-cinq ans... » dans « 200 ans de démocratie », *La Presse*, 19 déc. 1991 ; Monique Nemni qualifie les enseignants d'histoire de manipulateurs nationalistes dans « L'éducation au Québec. " Comment on abrutit nos enfants ". Nouvelle version, revue et augmentée », *Cité Libre*, vol. XXII, n° 6 (1994), p. 21-29 ; tandis que Serge Dussault, chroniqueur de cinéma, commençait un texte récent avec la remarque suivante : « On n'enseigne peut-être plus l'histoire dans les écoles, ou alors très mal, mais elle fascine au moins quelques cinéastes... », dans « La Passion d'un savant illuminé », *La Presse*, 27-1-95, p. C-7. Encore récemment, l'écrivain Jean Royer suggérait que l'engouement du public pour les biographies pouvait s'expliquer par « les carences dans l'enseignement de l'histoire », dans Pierre Cayouette, « L'ère de la biographie », *Le Devoir*, 17 nov. 1996, p. A-1.

certaines résistances au changement que le contexte pourrait justifier³² et une tradition pédagogique peu encline aux remises en question fondamentales de la pratique.

2. La tradition didactique des historiens

Traditionnellement, il existe un hiatus important entre les conceptions historienne et didacticienne de l'enseignement de l'histoire. Devant un problème comme celui qui est abordé dans cette recherche, les points de vue des historiens, celui des professeurs du secondaire et celui des didacticiens sont très différents, comme l'a constaté T. L. Epstein, il y a quelques années, dans le cadre d'un groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis. Ainsi, notait-il, « while historians continuously redirect the conversation to focus on the question — " What history should be taught ? " — and teachers concentrate on the conditions that underly the question — " How should history be taught ? " — educational researchers are interested in answering the question, " How is history best learned ? " »³³. La tradition historique, plus centrée sur la communication d'une interprétation du passé, reste encore dominante particulièrement dans les départements d'histoire qui assurent la « formation disciplinaire » des futurs enseignants et elle demeure très influente chez plusieurs enseignants du secondaire formés à l'origine comme historiens. De plus, chez beaucoup d'historiens, il existe le préjugé qu'il suffit de connaître l'histoire pour pouvoir l'enseigner³⁴. Dans certains départements d'histoire, on considère même que les cours de pédagogie et de didactique sont une perte de temps grugé sur la formation disciplinaire.

Plusieurs enseignants semblent victimes de cette soi-disant conception de la formation. Dans une recherche américaine auprès des futurs professeurs d'histoire, G. W. McDiarmid note à quel point les étudiants en formation des maîtres sont prisonniers de leur séjour sur les bancs de l'école, du collège et de l'université qui a façonné plusieurs de leurs

32 Est-il nécessaire de rappeler, entre autres, que la moyenne d'âge des professeurs d'histoire au secondaire oscille autour de quarante-huit ans et que la considération sociale pour la profession n'est pas particulièrement généreuse...

33 T. L. Epstein, « Equity in Educational Experiences and Outcomes », *OAH Magazine of History*, vol. 6, n° 1 (1991), p. 36.

34 Un observateur cynique faisait remarquer que si c'était le cas, la réussite dans les cours d'histoire serait beaucoup plus élevée et l'on n'entendrait pas toutes ces récriminations des étudiants et des élèves à propos des exposés ennuyants et peu favorables à l'apprentissage... et ce aussi bien au secondaire qu'à l'université !

conceptions relatives à l'histoire, à son enseignement et à son apprentissage : pour eux, a priori, un bon professeur d'histoire est un bon conteur d'histoire³⁵.

McDiarmid³⁶ a d'autre part observé, chez les étudiants gradués de l'école de formation des maîtres où il a effectué sa recherche, que l'on attachait beaucoup plus d'importance au perfectionnement dans son champ disciplinaire qu'à l'approfondissement des connaissances sur la façon d'apprendre des élèves et sur l'adaptation nécessaire de la pédagogie pour en tenir compte. On pourrait d'ailleurs ajouter que de telles occasions de perfectionnement sont rares pour les enseignants qui, en général, demeurent en marge des fruits de la recherche en éducation après leur formation initiale.

En France, Josette Poinsac-Niel faisait en 1975 un constat encore très valable dans le contexte actuel « Les historiens, écrivait-elle, ont négligé l'étude de l'enseignement de leur discipline [...]. La pédagogie de l'histoire est restée, comme pour d'autres disciplines, affaire individuelle, sans jamais parvenir au stade scientifique³⁷ ». Dans ce pays où la tradition historique domine encore l'école, Michel Margairaz a aussi fait état, il y a quelques années, de cette « tension entre approches scientifique et didactique de l'histoire³⁸ » et des difficultés générées par ce clivage qui vire parfois à l'opposition. Plus récemment, évoquant une certaine stagnation de la recherche en didactique de l'histoire en France, François Audigier rappelait aussi que « si quelques spécialistes entendent les questions didactiques, voire les travaillent, la très grande majorité des historiens pensent qu'il suffit de savoir l'histoire pour enseigner l'histoire et qu'il suffit de bien la dire pour qu'elle soit bien apprise³⁹ ».

Or on a pu observer des tensions similaires au Québec, notamment à propos de l'application des programmes d'études et de l'orientation des programmes de formation des maîtres. Cet antagonisme constitue une contrainte non négligeable pour la résolution du problème que nous posons dans cette recherche, alors que nous privilégions une lecture didactique

35 G. McDiarmid, « Understanding History for Teaching : A Study of the Historical Understanding of Prospective Teachers », dans M. Carretero et J. F. Voss, dir., *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 176.

36 *Ibidem*, p. 159.

37 *Technologie éducative et Histoire*, Paris, PUF, 1975, p. 41.

38 « Les tensions entre approches scientifiques et didactique de l'histoire : fausse querelle ou vrai débat ? », dans F. Audigier et al., dir., *Enseigner l'histoire et la géographie : Un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*, Paris, A.f.d.g., 1992, p. 23-24.

39 Dans C. Desve, dir., *Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et les formateurs*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1993, p. 120.

de la réalité de l'apprentissage de l'histoire. Ce n'est d'ailleurs pas le seul antagonisme de l'histoire de l'enseignement de l'histoire.

3. L'histoire de l'enseignement de l'histoire au Québec

Il est important de rappeler que dans les années qui ont précédé l'avènement des programmes actuels, plusieurs professeurs d'histoire québécois, influencés notamment par les chercheurs piagétiens britanniques (Hallam, Peel, Coltham, Thompson), ont parfois douté de la capacité des élèves du secondaire de mettre en œuvre l'activité intellectuelle nécessaire à l'étude de l'histoire, la majorité d'entre eux n'ayant pas atteint, selon ces spécialistes, le stade de la pensée opératoire formelle⁴⁰. A la merci de la théorie des « stades de développement », il était donc difficile pour les enseignants d'envisager le métier de façon rationnelle, démunis qu'ils se sentaient devant ces obstacles à l'apprentissage de l'histoire.

Puis, dans les années quatre-vingt, un ensemble d'écrits ont remis en question les conclusions de ces recherches d'inspiration piagétienne appliquées à l'apprentissage de l'histoire et démontré ultérieurement comment le développement de la pensée historique pouvait se construire progressivement à l'aide de méthodes pédagogiques appropriées, pour autant que l'objet d'apprentissage historique était bien cerné⁴¹. On peut se demander jusqu'à quel point les enseignants ont pris acte de ces nouveaux apports théoriques et ont modifié conséquemment leurs conceptions pédagogiques.

Une autre influence majeure à considérer est celle qu'a eu, et a encore, le behaviorisme sur l'enseignement de l'histoire. Ce courant, qui, selon la définition qu'en donne Jacques Tardif, estime que « tous les comportements, humains et animaux, s'acquièrent dans un contexte stimulus-réponse et par imitation⁴² », a inspiré plusieurs enseignants des années

40 On retrouve cette influence notamment chez certains didacticiens en vue au Québec durant les années soixante-dix, notamment chez André Lefebvre qui écrit : « Dans le cas d'un programme d'Histoire générale pour 2^e secondaire, [...] il s'agit de plonger d'office l'élève dans un lointain passé, de l'y immerger en quelque sorte, et que, s'il ne peut pas faire de l'histoire véritable, il peut à tout le moins s'intéresser aux histoires qu'on lui racontera à l'occasion des divers sujets au programme », A. Lefebvre et G. Racette, « Apologie pour le programme de 1982 », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 21, n° 3 (1983), p. 22.

41 Voir notamment Christian Laville et Linda Rosenzweig, « Teaching and Learning History : Developmental Dimensions », dans L. W. Rosenzweig, dir., *Developmental Perspectives on the Social Studies*, Washington: N.C.S.S, n° 66 (1982), p. 54-66. Voir aussi Michael Booth, « Ages and Concepts : A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching », dans C. Portal, dir., *The History Curriculum for Teachers*, Londres, The Falmer Press, 1987, p. 22-38.

42 Jacques Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 64.

soixante-dix, les amenant à se préoccuper davantage des résultats de l'élève que des stratégies ou des processus permettant d'atteindre ces résultats.

En fait, au dire de Jean-Claude Dupuis et Mario Laforest, ces conceptions des enseignants, héritées du passé de leur profession, qui meublent leur culture pédagogique et servent de fondements à l'enseignement de l'histoire, ne facilitent pas toujours l'actualisation des visées des programmes d'études et encore moins, pourrions-nous ajouter, l'adaptation conséquente de leur pratique. Aussi, rappellent-ils,

l'école que la plupart des enseignants ont connue alors qu'ils étaient élèves était le royaume des maîtres. Ces derniers contrôlaient le savoir et transmettaient les connaissances dans cette école, l'apprentissage se définissait essentiellement comme l'assimilation par l'élève d'un contenu transmis par le maître soit de façon verbale, soit à l'aide d'un matériel unique et souvent très limité. Tout au long de leur scolarisation, ces enseignants, élèves d'alors, ont vécu une situation passive et ont ainsi appris une forme d'enseignement basée sur ce modèle. Se référant à cette forme d'enseignement, ils ont maintenant tendance à le reproduire, c'est-à-dire que, bien qu'ils mettent en doute certains aspects de l'enseignement traditionnel et qu'ils croient que l'enfant doit être le premier agent de son apprentissage, ils ont tendance à se substituer à sa démarche en voulant lui transmettre le résultat de la leur⁴³.

Ainsi l'éparpillement évoqué antérieurement pourrait peut-être s'expliquer par l'influence des courants pédagogiques dominants lors de la formation initiale respective des diverses générations d'enseignants, mais aussi par la diffusion assez généralisée d'une « pédagogie du produit », faisant peu de cas des processus cognitifs des élèves. Cette pédagogie a entraîné, entre autres, la construction de programmes par objectifs « comportementaux » et l'identification, dans les définitions du domaine d'évaluation, d'habiletés déconnectées du processus qui leur donne un sens. Elle a aussi favorisé le morcellement des tâches d'apprentissage en multiples petites unités parfois sans liens les unes avec les autres, ce dont on trouve de tristes illustrations dans plusieurs « cahiers d'exercices »⁴⁴. Mais il y a plus ! Non seulement l'enseignement de l'histoire souffre-t-il de ses propres contradictions internes, mais encore doit-il

43 Mario Laforest et Jean-Claude Dupuis, « La classe, lieu d'apprentissage plutôt que lieu d'enseignement », *Traces*, vol. 27, n° 1 (1989), p. 11.

44 Jacques Tardif note à cet égard : « Étant donné que seuls les comportements directement observables et mesurables sont étudiés et que seul ces observations doivent conduire à la découverte de principes et de lois, les behavioristes ont décomposé d'une façon minutieuse les comportements et les séquences de comportements. Dans l'enseignement, cette façon de faire a pour conséquence de conduire les concepteurs de curricula et l'enseignant à morceler les tâches d'apprentissage proposées à l'élève ». Dans *op. cit.*, 1992, p. 64.

composer avec celles de la documentation officielle qui encadre l'enseignement de l'histoire, les programmes, les guides pédagogiques et autres documents de référence.

4. Les ambiguïtés des discours officiels

Pour apprécier à leur juste mesure les difficultés posées par la résolution de notre problème, il ne faudrait pas non plus négliger l'impact des discours ambigus du ministère de l'Éducation du Québec sur l'enseignement et l'évaluation de la pensée historique.

Soulignons d'abord que la perspective de la pensée historique voyage à travers les documents officiels et les manuels sous des appellations diverses, ce qui ne rend pas la tâche facile pour l'enseignant. Par exemple, à certains endroits on parlera de la « méthode historique », ailleurs de la « démarche historique »⁴⁵, laissant les enseignants parfois songeurs à propos de la réalité que recouvrent ces expressions.

Outre cela, certains documents officiels laissent planer implicitement l'idée que les orientations des programmes d'études et les résultats des recherches sur l'apprentissage n'ont aucune incidence didactique et que l'on peut enseigner l'histoire n'importe comment. Par exemple le Guide pédagogique de quatrième secondaire nous apprend que

plusieurs courants pédagogiques coexistent au sein de la société. Plutôt que d'en privilégier un seul, le Guide pédagogique en Histoire du Québec et du Canada reconnaît cette diversité et en respecte la richesse. Ainsi, certains enseignants mettent l'accent sur les contenus d'apprentissage ; d'autres à l'opposé, croient plus utile d'utiliser la démarche historique [...]. L'actuelle présentation du programme d'histoire du Québec et du Canada ne favorise aucune de ces philosophies au détriment des autres⁴⁶.

45 Quelques exemples : alors que plusieurs didacticiens, dont Christian Laville et André Ségal, parlent de « pensée historique » ou de « pensée historienne », dans son manuel destiné aux élèves de deuxième secondaire, Guy Dauphinais emploie successivement « méthode historique » et « démarche historique », puis, aborde « les étapes de l'enquête historique ». Dans *De la préhistoire au siècle actuel*, Saint-Laurent, ERPI, 1994, p. 23-24. Les objectifs de formation du programme de quatrième secondaire parlent de « démarche historique », « d'analyse historique des phénomènes sociaux ». Le manuel de Louise Charpentier, René Durocher, Christian Laville et Paul-André Linteau intitulé *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*, CEC, 1990, parle lui aussi de « méthode » (p. 2).

46 Ministère de l'Éducation du Québec, *Guide pédagogique. Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1984, p. 7.

Mais quelques lignes plus loin, on définit « quatre caractères essentiels de l'apprentissage de l'histoire en quatrième secondaire en préconisant une démarche qui devrait être à la fois réflexive, historique, synthétique et active⁴⁷ », ce qui est bien favoriser une philosophie.

Or toute la recherche actuelle sur la cognition, comme nous le verrons plus loin, montre « que la façon d'apprendre devient aussi importante que ce que l'on apprend car elle influence de façon décisive la qualité des connaissances acquises et la pensée elle-même. L'objet de la pensée, le savoir, est indissociable du processus qui mène à son acquisition⁴⁸ ». Il ne faut pas se le cacher : les quatre attributs ci-devant mentionnés de la démarche d'apprentissage de l'élève en histoire balisent à eux seuls, comme nous le montrerons plus loin, une grande partie des conditions favorables à l'apprentissage de la pensée historique. Il faut se rendre à l'évidence, l'actualisation de ces « principes », si l'on en saisit bien la nature⁴⁹, ne peut manquer d'entraîner des incidences majeures sur la façon d'enseigner l'histoire, contrairement à ce qu'a prétendu le ministère de l'Éducation... et malgré l'agacement de certains historiens et auteurs de manuels⁵⁰ au début des années quatre-vingt.

Discours ambigu encore entre les orientations relatives à la pensée historique et les pratiques d'évaluation sommative officielles. Globalement, ces pratiques ont par le passé été mises en cause, notamment par Mirette Torkia-Lagacé dans une étude déjà citée. Celle-ci constatait en effet, compte tenu de la forme de l'examen et de la note de passage (alors de 50 %), qu'une grande quantité d'élèves réussissait leurs cours de fin d'études sans toutefois maîtriser la pensée hypothético-déductive pourtant requise dans la poursuite d'études

47 *Idem.*

48 Britt-Mari Barth, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993, p. 18.

49 Comme l'a d'ailleurs fait Louise Charpentier, alors agente de développement au MÉQ, lorsqu'elle écrivait : « On sait la variété des écoles de didactique au Québec. Aussi plutôt que d'opter pour l'une au détriment des autres, on a plutôt recherché ce qu'elles pouvaient avoir en commun. Au-delà des querelles de chapelle, il est aisé de constater que tous les didacticiens ont à coeur de faire RÉFLÉCHIR l'élève, de lui faire pratiquer la DÉMARCHE HISTORIQUE (bien que par des voies apparemment irréciliables !), de le RENDRE ACTIF par rapport à ses propres apprentissages. Ce sont donc ces principes qui se trouvent au coeur du nouveau programme. [...] J'allais presque oublier, il s'en trouve un quatrième : une DÉMARCHE SYNTHÉTIQUE. Ce principe n'a rien à voir avec les écoles de didactique. Il se rattache plutôt à une nouvelle vision des modalités d'apprentissage. » dans « Un changement de mentalité », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 21, n° 3 (1983), p. 33. (S. d. t.)

50 Dans un article du *Bulletin de liaison de la SPHQ*, Michel Allard, auteur d'un manuel, dénonçait la volonté du ministère de l'Éducation, à travers les consignes de ses devis de matériel didactique, « d'imposer aux enseignants un certain style d'enseignement ». A son avis, toutes ces prescriptions, « toutes ces consignes relèvent d'un esprit autoritariste qui semble oublier les différences intellectuelles et sociales existant entre les élèves ». Dans « Après les enfants des normes, les enfants des devis », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 21, n° 3 (1983), p. 32.

collégiales. « Ce résultat, écrivait-elle, remet en question nos modes d'évaluation courants et nos critères de réussite qui semblent laisser une large part [...] à la mémoire et à l'application d'algorithmes (de « recettes »), plutôt qu'à la compréhension et au raisonnement⁵¹ ». Dans le cas qui nous occupe, malgré les invitations explicites des programmes d'études à favoriser la construction de la pensée historique par les élèves, le ministère de l'Éducation semble évacuer officiellement ce qui pourrait permettre d'évaluer clairement la maîtrise de cette habileté cognitive, cela même s'il est bien indiqué dans la politique générale d'évaluation du ministère de l'Éducation que « l'évaluation des apprentissages doit porter sur les objectifs de formation. Faire porter l'évaluation sur les objectifs d'évaluation, c'est l'accorder avec les processus mentaux auxquels l'enseignement fait appel⁵² ». On est loin de là, tant s'en faut !

D'une part, la plus grande partie de l'examen consiste à vérifier des « connaissances déclaratives », c'est-à-dire essentiellement l'acquisition de connaissances factuelles relatives au passé. C'est ce que l'historien Jean-Paul Bernard appelle « l'effet pervers de l'examen », en fait le détournement d'un programme de ses objectifs⁵³.

D'autre part, ne retenant uniquement, au chapitre des habiletés intellectuelles mesurées, que « celles que les élèves doivent exercer pour traiter les connaissances en histoire⁵⁴ », le ministère de l'Éducation choisit d'ignorer l'habileté à interpréter, qui constitue pourtant une importante manifestation de la maîtrise du raisonnement historique. Dans un document officiel relatif à l'évaluation des apprentissages, on peut en effet lire que

l'habileté à interpréter, c'est-à-dire à donner à une réalité historique telle ou telle signification, bien qu'étant partie intégrante de l'apprentissage de l'histoire (le savoir-faire historique) ne sera pas évaluée lors d'une épreuve unique ministérielle. Les deux raisons principales de ce choix sont le

51 Mirette Torkia-Lagacé, *op. cit.*, p. 161.

52 MEQ, *Politique générale d'évaluation pédagogique. Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*, Québec, 1981, p. 10.

53 « Il y a un effet pervers dans l'examen. On a conçu un programme et son évaluation se fera ensuite selon d'autres principes que ceux qui avaient conduit à la construction du programme. Il y a quelque chose de dysfonctionnel là-dedans et c'est encore là. Ça veut dire que le programme, en principe, dit que c'est la compréhension [i.e. les habiletés dans l'apprentissage de type méthodologique, réflexif, etc.] qui prime. Pourtant, pour avoir de la correction objective, la plupart des questions posées sont de l'ordre de connaissances factuelles assez bêtes ». Jean-Paul Bernard dans Société Radio-Canada (1995), *op. cit.* (émission n° 8), p. 8.2.

54 Il s'agit des habiletés à décrire, à analyser et à synthétiser. Ministère de l'Éducation du Québec, *Rédaction des items : Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire*, Québec, Direction générale de l'évaluation et des ressources éducatives, 1992, p. 5.

caractère subjectif de l'interprétation et la difficulté à circonscrire une réponse univoque⁵⁵.

A la décharge des responsables du ministère, il faut par contre avouer que l'incompréhension des orientations des programmes et de leur incidence didactique chez les enseignants ainsi que la hantise de l'examen terminal de juin ont appliqué sur eux une énorme pression contre toute velléité de recherche de pratiques évaluatives plus conformes à l'esprit des programmes. En contrepartie, si l'on tient compte de l'influence considérable de cet examen final auprès des enseignants et de leurs élèves, cette mesure constitue pratiquement un déni d'importance de la pensée historique. De plus, en accordant une valeur objective absolue aux interprétations des historiens rapportées dans les manuels, elle cautionne une conception de l'histoire, celle de l'histoire-produit, au détriment de celle que privilégient ses propres programmes d'études, soit l'histoire-discipline, l'histoire-méthode, l'histoire-démarche.

L'ambiguïté de ces discours est rarement évoquée sur le terrain, mais elle n'en constitue pas moins un élément contextuel rendant plus difficile la recherche de voies d'une plus grande efficacité de l'enseignement de l'histoire et de la pensée historique.

5. Les transformations de la situation pédagogique

L'observateur avisé des questions d'éducation aura pris acte de profondes modifications de la situation pédagogique⁵⁶ depuis vingt ans. Nous disposons à cet égard aujourd'hui d'une base importante de recherches sur l'apprentissage scolaire, notamment en psychopédagogie et en didactique. Il est par contre étonnant de constater le peu de diffusion des fruits de ces recherches sur les terrains de l'enseignement secondaire et de la formation des maîtres. Ils remettent pourtant en cause plusieurs canons traditionnels de l'enseignement de l'histoire⁵⁷.

55 Ministère de l'Éducation du Québec, *Évaluation sommative en Histoire du Québec et du Canada : Définition du Domaine* (version révisée), Québec, Direction de la formation générale, 1986, p. 12.

56 Rénald Legendre emploie cette expression pour désigner de façon systémique la dynamique d'apprentissage dans une classe : « l'ensemble des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu donné ». Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse, 1988, p. 514.

57 Nous avons emprunté les principaux éléments de cette argumentation à une communication que nous avons donnée aux assises de la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire dans le cadre du 18e Congrès International des Sciences Historiques, à Montréal, le 1er sept. 1995. La communication, intitulée « Culture et mode de pensée historique à l'école de la démocratie », a été publiée dans *Informations Mitteilungen Communications*, vol. 17, n° 1 (1996), p. 9-21.

Constatons en premier lieu que la réalité sociale a changé. Dans la société d'hier, généralement plus homogène et plus fermée sur elle-même, l'école et l'Église constituaient en fin de compte les seuls moyens de communication de masse pour instruire la population. Dans un monde dominé par la télévision, le cinéma, l'informatique et les CD-ROM, l'école n'est plus seule à enseigner l'histoire. A plusieurs égards, les médias de masse n'offrent-ils pas un « exposé » de l'histoire souvent plus accessible et plus intéressant que celui du professeur ? De plus, dans une société ouverte, où les gens, les idées et l'information circulent sans contrainte, il n'est pas sûr qu'il soit souhaitable, comme hier, de s'enfermer et d'enfermer les jeunes dans le « prêt-à-penser » traditionnel. Dans le contexte du « village planétaire », l'éducation ne doit-elle pas fournir à l'individu des moyens pour ne pas rester « encapsulé dans sa culture⁵⁸ », et notamment dans sa mémoire collective, pour pouvoir communiquer et établir les consensus sociaux indispensables en démocratie ? Or cette situation est porteuse d'un « conflit idéologique ». Par rapport à la demande qui était adressée par la société au corps enseignant dans les débuts de leur carrière, il est évident que ces derniers sont maintenant entraînés dans une redéfinition assez majeure de leur fonction, ce qui n'est pas simple et attire même des résistances dans certains milieux⁵⁹. D'autant plus que les demandes de la population, plus ou moins informée de ces choses, ne vont pas toujours dans le sens des objectifs des programmes d'études, comme il a déjà été mentionné.

L'école a également changé. Non seulement l'évolution de la société a transformé de façon substantielle les conditions de l'enseignement, notamment de l'histoire, mais la recherche en éducation a contribué à modifier sensiblement les paramètres de la situation pédagogique. Par exemple, des chercheurs constatent une importante modification de la relation didactique traditionnelle au point d'avancer que « les maîtres ne possèdent plus de maître-savoir [...] ; savoir quelque chose ne leur suffit plus, il leur faut également savoir enseigner, le savoir transmis n'a en soi aucune valeur formatrice, seule l'activité de transmission lui en

58 L'expression est de Clifford Geertz, « Comment nous pensons maintenant : vers une ethnographie de la pensée moderne », dans *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, PUF, 1986, p. 183-204.

59 Par exemple, à propos de l'un des fondements des programmes d'études présentement en vigueur, l'approche par compétences, on peut lire dans la synthèse des propos entendus dans le cadre des États Généraux sur l'éducation qu'« en matière d'élaboration des programmes, quelques administrateurs et plusieurs enseignants se sont clairement opposés aux choix de l'approche par compétence. On lui reproche de privilégier le savoir-faire au détriment du savoir et du savoir-être, d'aboutir à un morcellement des contenus qui compromet l'acquisition de l'esprit de synthèse par les étudiants et de conduire à l'échec. De plus, elle dévaloriserait les approches pédagogiques traditionnelles et priverait les enseignants et les enseignantes de leur autonomie professionnelle tout en augmentant leur charge de travail ». Dans *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 1996, p. 50.

confère une. En d'autres mots, les maîtres voient leur maîtrise changer de nature : elle se déplace des savoirs aux procédés de transmission des savoirs⁶⁰ », ce qui n'est pas sans heurter de front certaines idées reçues de la pédagogie traditionnelle de l'histoire. Corollairement, dans une conception renouvelée de la relation d'enseignement, le savoir de l'éducateur cesse d'être le centre de gravité de l'acte pédagogique.

Les conclusions des recherches récentes sur la cognition ne laissent plus de doute sur la nature active et constructrice⁶¹ de l'acte d'apprendre de telle sorte que la conception traditionnelle de l'enseignement selon laquelle on peut transmettre directement des connaissances aux élèves ne tient plus : l'enseignement doit maintenant tenir compte des intérêts, des besoins et des façons d'apprendre des élèves⁶². Or, là aussi, l'enseignant d'histoire est en situation potentiellement conflictuelle entre ses conceptions — voire ses convictions — et les remises en question rendues nécessaires par les fruits de la recherche. Plusieurs questions s'imposent à lui : Quels sont donc les intérêts des jeunes, eu égard à l'histoire ? Comment un jeune apprend-il ? Quelles sont les meilleures conditions d'apprentissage des savoirs visés par leur discipline ? Les réponses à ces questions sont devenues aussi fondamentales pour les professeurs d'histoire, que la maîtrise d'interprétations données du passé.

Finalement, rappelons que la discipline historique a elle-même changé. Influencé par le contexte social déjà évoqué et les nouvelles tendances de la profession, le travail des historiens n'est plus confiné au passé des dirigeants et de leurs actes ; son champ d'étude s'est élargi et on s'intéresse désormais à d'autres dimensions de la réalité humaine que la politique, et cela dans de nouvelles perspectives méthodologiques⁶³. A cet égard, une conception de l'histoire scolaire vue comme discipline qui interprète le réel plutôt que celle d'un contenu historique à mémoriser peut faciliter davantage la compréhension de cette diversité des

60 Maurice Tardif, Claude Lessard et Louise Lahaye, « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et sociétés*, n° 1 (1991), p. 63.

61 L'élève ne reçoit pas les connaissances de l'enseignant, mais ces dernières sont construites à partir de ses connaissances antérieures à l'aide d'informations que lui fournit l'enseignant.

62 « Cognitive theories tell us that learning occurs not by recording information but by interpreting it. Effective learning depends on the intentions, self-monitoring, elaborations, and representational constructions of the individual learner. The traditional view of instruction as direct transfer of knowledge does not fit this constructivist perspective. » L. B. Resnick, dir., *Knowing, Learning and Instruction*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1989, p. 2.

63 Soulignons notamment l'utilisation des bases de données informatisées, la psychohistoire ainsi que la socio-histoire.

approches et des points de vue ; elle enrichit le débat à propos du passé et de ses interprétations. Là aussi, la conception de l'histoire qu'ont les enseignants est en cause.

6. Les conditions d'enseignement de l'histoire dans les écoles

Vingt-cinq ans d'expérience de terrain nous ont rendu particulièrement sensible aux conditions matérielles et professionnelles dans lesquelles œuvrent les enseignants. Nous savons en effet à quel point elles constituent une contrainte majeure à toute velléité d'innovation, de mise à jour ou de perfectionnement. La « ligne de feu », comme les praticiens de l'enseignement se plaisent à nommer l'exercice quotidien de la classe d'histoire, impose des conditions le plus souvent subies et très rarement réfléchies. En plus des pressions publiques constantes déjà évoquées, les conditions de travail des enseignants à l'école secondaire ne favorisent pas toujours une pratique réflexive et adaptée. Dans plusieurs milieux, cette pratique serait plutôt de l'ordre de la survie... Réfléchir sur sa pratique et sur les conceptions qui la fondent demande du temps, de la disponibilité et un sens professionnel élevé. Un contexte où les journées pédagogiques sont remises en question, où les frais de participation à des congrès professionnels ne sont plus remboursés par les commissions scolaires et où les conseillers pédagogiques sont de plus en plus en voie de disparition ne facilite pas cette réflexion.

Outre ces contraintes, le contexte professionnel et administratif du milieu scolaire ne favorise pas toujours, ici comme ailleurs, les investissements requis par de telles démarches de remises en question. Dans sa recherche consacrée à l'influence des structures administratives de l'école sur l'apprentissage, J. A. McNeil a constaté que les exigences des administrateurs à l'endroit des enseignants d'histoire étaient souvent bien inférieures à ce qu'on peut attendre d'un enseignement de qualité et très accessoires par rapport aux orientations des programmes d'études qui nécessitaient des interventions pédagogiques spécifiques pour enseigner aux élèves à penser. Rapportant les conclusions de cette recherche, Matthew Downey et Linda Levstick précisent :

How and well history is taught, McNeil concluded, is shaped by the tension between the contradictory goals of education and of processing, or credentializing, students. The school administrators in her study who emphasized order-keeping and credentializing goals did not merely fail to encourage good history teaching, they actively promoted teaching that was boring and mechanical when such teaching promoted order in the classroom. The teachers in these schools had little incentive to draw upon the

store of historical and pedagogical knowledge at their command. They, in turn, developed teaching strategies that had negative effects on students and the value they placed on historical study⁶⁴.

Ces tensions entre les conditions de travail, les priorités administratives et les conditions que suppose un enseignement efficace de l'histoire et de la pensée historique sont le lot de plusieurs écoles secondaires que nous connaissons au Québec. Elles s'ajoutent au contexte difficile de l'enseignement et aux difficultés ci-devant évoquées pour constituer une contrainte de départ et d'arrivée de notre démarche de recherche.

7. Un problème qui déborde les frontières

La situation problématique que nous avons évoquée n'est pas propre au Québec et déborde largement nos frontières. L'histoire et son enseignement sont sur la sellette un peu partout dans le monde et la question de l'apprentissage de la pensée historique, bien qu'elle ait fait l'objet de peu d'études scientifiques⁶⁵, attire depuis quelques années l'attention des chercheurs, notamment ailleurs au Canada, aux Etats-Unis, en Angleterre et en France.

AILLEURS AU CANADA — Un seul chercheur, à notre connaissance, a effectué depuis quelques années des travaux sur la pensée historique des élèves de l'ordre secondaire. Il s'agit de Peter Seixas. Ses recherches ont montré que les conceptions⁶⁶ des élèves relativement à l'histoire sont étroitement liées à celles véhiculées par leurs enseignants et qu'il n'est pas toujours certain que ces derniers donnent l'heure juste aux élèves à propos de la discipline historique :

Historian' scholarship is [...] transformed in the discourse of high school teachers, who may speak in speculative and inquisitive language in the staffroom, but who characteristically avoid in the classroom language that conveys the « hypothetical nature of knowledge, its uncertainty, its invitation to further thought » (Bruner, 1986, p. 126-127). What students have

64 L. A. McNeil, *Contradiction of Control : School Structure and School Knowledge*, New York, Routledge & Kegan Paul, 1986, cité dans Matthew T. Downey et Linda S. Levstik, « Teaching and Learning History », dans James P. Shaver, dir., *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York, Macmillan, 1991, p. 405.

65 Kathryn T. Spoehr et L. W. Spoehr, « Learning to Think Historically », *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2 (1994), p. 74.

66 Dans les pages qui vont suivre, nous employerons le mot conception au sens courant de « résultat de cette activité intellectuelle [qui consiste à concevoir], façon de concevoir, ensemble de concepts » (*Le Petit Robert*). Nous l'utiliserons principalement pour désigner le savoir et les préconceptions des enseignants et de leurs élèves.

to often received, then, is a transformed version of historical products, which appear to have a very different epistemological status from the work of historians⁶⁷.

Pour tenter d'expliquer ce phénomène, Seixas a comparé la communauté des historiens, et le savoir qu'ils génèrent, avec celle des « élèves chercheurs » d'une classe d'histoire, et le savoir qui en est attendu. Il constate d'abord la grande distance entre les perspectives respectives de chacun de ces deux univers. Il ajoute que ce qui empêche souvent l'enseignant du secondaire de proposer dans sa classe des situations d'apprentissages construites autour de problèmes historiques — des situations qui impliquent la pensée historique —, c'est souvent parce qu'il n'est plus — ou n'a jamais été — en contact avec le champ disciplinaire de l'histoire. Aussi, écrit-il, « the more teachers are integrated into the scholarly community, the better the chances that they will understand the nature of historiographic investigation, interpretation, and debate⁶⁸ ». Ce qui ne peut que nous faire réfléchir sur l'importance de la formation initiale des enseignants en histoire et des liens à maintenir avec les activités du domaine.

AUX ETATS-UNIS — Selon Peter Seixas, la préoccupation pour la pensée historique, de même que les recherches sur le sujet, sont plutôt récentes aux Etats-Unis. Citant un rapport officiel⁶⁹, il rappelle que la contribution des historiens au projet de développement curriculaire actuel — le National History Standard Project⁷⁰—, n'a consisté essentiellement qu'en discussions sur le contenu historique à inclure dans les programmes d'études, et qu'en contrepartie, « they devoted much less attention to the question of what it means for students to think historically, what kind of curriculum might promote such thinking, and how such thinking might be assessed⁷¹ ».

67 Peter Seixas, « The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning : The Case of History », *American Educational Research Journal*, vol 30, n° 2 (1993), p. 313-344.

68 *Ibidem*, p. 321.

69 National Center for History in the Schools, *National History Standards Project : Progress report and Sample Standards*, Los Angeles, 1993. Ce rapport faisait le bilan du projet, d'envergure nationale, qui visait à établir les éléments d'un profil minimal de sortie des élèves ayant suivi un cours d'histoire aux Etats-Unis.

70 « Publiés en trois volumes, les *National Standards* suggèrent des contenus et des objectifs pour les programmes d'histoire de la maternelle à la 4e année, de même que pour ceux d'histoire nationale et d'histoire du monde de la 5e à la 12e année ». Dans *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Gouvernement du Québec, 10 mai 1996, p. 23.

71 Peter Seixas, « When Psychologists Discuss Historical Thinking : A Historian's Perspective », *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2 (1994), p. 107.

Rappelons toutefois que la question de la pensée historique et de son apprentissage avait tout de même été posée, dans ce pays, durant les années 1970 et tout particulièrement par la New History. Ainsi, explique Steven Athanases,

only the inquiry approach within the New History proposals promised to address the need for the history teaching profession to move history beyond a focus on content to a focus on skills for thinking like an historian and for gathering, organizing, and interpreting data. This inquiry or historian approach proceeds on the assumption that students should be taught to think like professional historians and to practice the historical method.[...] In this inquiry approach, students are asked to strive for historical-mindedness, examining especially their own biases, as well as the biases of the participants in the historical events and of the recorders of information about the events. The students follow various steps. First, they place each document in its social, political, and economical context, scrutinizing it for bias. Second, they focus on the meaning and implications of the text itself. Third, they look for corroboration among witnesses' accounts. And finally, students strive for a reasoned interpretation, recognizing that historical certainty is an impossibility⁷².

Or, constate-t-il, cette approche prometteuse rencontra beaucoup de résistances, « the most popular of which was the claim that history must be taught as indisputable fact or students will grow confused and unsettled⁷³ ». Les conceptions des enseignants étaient donc fortement en cause. Faisant le bilan, Athanases s'étonne d'ailleurs que « despite the rigorous process of historical research and analysis, we often meet the historical enterprise in schools as little more than surveys of facts and events⁷⁴ ».

En réalité, ce courant de la nouvelle histoire fit long feu. Il pénétra très peu le terrain des écoles, resta en quelque sorte dans les intentions, accusant un clivage important entre la théorie, les orientations des programmes d'études et la pratique pédagogique de l'enseignement de l'histoire. Ainsi, comme le rapportait notre auteur, la situation était loin d'être prometteuse en 1988 pour l'apprentissage de la pensée historique :

History teachers whose classes are still dominated by an emphasis on the learning of facts and who do not teach historical reasoning — the way of knowing of an historian — have failed, first, to draw on some provocative

72 Steven Athanases, « Theory and Pedagogy in History », dans J. A. Langer, A. N. Applebee *et al.*, dir., *Speaking of Knowing : Conceptions of Learning in Academic Subjects, Final Report, Academic Learning in High School Subjects*, Washington, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1988, p. 45.

73 *Idem*.

74 *Ibidem*, p. 33.

and careful thinking of recent pedagogical writers. But second, they continue to teach in a manner that is theoretically anachronistic, for a syllabus dominated by the teaching of facts runs counter to the thinking of the most respected historians and philosophers of history of recent decades, who have argued in the vein of Becker (1931) that history is a blend of truth and fancy. Historical fact is not even a possibility, for we can never know the real past with certainty. Thus, the rote memorization of historical « facts » becomes a fairly meaningless practice⁷⁵.

Plusieurs autres observateurs et chercheurs américains avaient d'ailleurs déjà constaté que les pratiques d'enseignement de l'histoire étaient peu propices au développement de la pensée historique des élèves au secondaire. Aussi en 1982⁷⁶, L. A. Gladwin avait mené une enquête auprès d'historiens professionnels afin de savoir quelles procédures et forme de pensée ils utilisaient dans leurs travaux, puis, s'en était servi comme référence pour évaluer les performances d'élèves de niveau collégial dans des tâches de résolution de problèmes en histoire. Ses résultats lui permirent de conclure que, somme toute, le raisonnement des élèves était loin de la forme de pensée des historiens et qu'il ne fallait pas s'en étonner puisque que les élèves n'avaient jamais eu l'occasion d'apprendre cette dernière antérieurement. Gladwin, rapporte Steven Athanases,

found that a typical student search was shallow and unfocused : relevant dates and facts were ignored ; and no questions or hypotheses were generated. He proposes that students must be taught to think more like historians. The key to this instruction lies in the teaching of the heuristics of the historians in Gladwin's study, including such guiding principles as the factoring of the problem into sub-problems, using evidence to suggest some of the divisions ; the withholding of final judgment or premature closure ; and the crucial process of questioning. Such heuristics, according to Gladwin, will help students to think like historians and to therefore deal more successfully with the inquiry approach⁷⁷.

En fin de compte, à la fin de son rapport de 1988, Athanases trace un portrait peu reluisant de l'enseignement de l'histoire et de la pensée historique lorsqu'il écrit :

Thus we can see that the field of history [...] has been undergoing a large-scale shift in the ways of conceptualizing both knowledge and ways of thinking, at theoretical and pedagogical levels. While these have resulted in some changes in the actual curriculum — in a broadening of the actual material that students study — these changes have not been accompanied

75 *Ibidem*, p. 47.

76 « Why Can't Students Think More Like Historians ? », *Teaching History : A Journal of Methods*, vol. 7, n° 2 (1982), p. 78-85.

77 Athanases, 1988, *op.cit.*, p. 46.

by concomitant changes in instructional goals. The focus remains on the acquisition of content and not on ways of thinking « like an historian » about historical issues⁷⁸.

Ajoutons que ce problème semble s'inscrire dans un contexte plus large affectant l'enseignement des sciences humaines en général. Ainsi, Fred Newman, dont les travaux ont porté depuis quelques années sur le développement d'habiletés intellectuelles de haut niveau dans l'apprentissage des sciences humaines à l'école secondaire ne déplorait-il pas récemment que malgré les invitations et les prescriptions constantes pour que l'école américaine enseigne à raisonner, à résoudre des problèmes, à développer la pensée critique et à utiliser cette pensée de façon créatrice, plusieurs études confirment l'absence évidente d'attention à ces buts en classe⁷⁹ ?

Toutefois, dans la foulée des recherches d'esprit constructiviste sur la cognition et sur le développement de la pensée dans les champs disciplinaires, quelques travaux américains commencent à poindre dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement de la pensée historique. Ces recherches portent notamment sur l'« opérationnalisation » du concept de pensée historique, sur les conceptions des élèves, sur celles des enseignants et leur influence sur l'apprentissage de l'histoire. Elles portent aussi sur la formation des maîtres en histoire et sur le développement de matériel didactique pour apprendre la pensée historique aux élèves.

Par exemple, au Learning Research and Development Center de l'Université de Pittsburg, on travaille depuis 1988 sur l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire, et notamment sur le raisonnement en histoire. Après avoir réalisé un ensemble d'études sur la pensée mathématique, ses chercheurs se sont attardés à la nature de la pensée des historiens, à ses manifestations possibles en classe d'histoire au secondaire et aux conceptions des enseignants. Leurs travaux les ont aussi conduit à identifier quatre phénomènes associés à la pensée historique, qui en seraient les outils et qui devraient être appris par les élèves dans une perspective de formation. Il s'agit des « événements », des « structures », des « thèmes » et des « métasystèmes » :

78 *Ibidem*, p. 48.

79 F. M. Newman, « Higher Order Thinking in Teaching Social Studies : A Rational for the Assessment of Classroom Thoughtfulness », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, n° 1 (1990), p. 41-56.

Events are the dramatic circumstances of the actions of people and governments with decidedly narrative features, localized in time and place (e.g. assassinations, wars, movements). Structures are more long-running social elements with expository features (e.g. systems of governments, economy, class structure). Themes are the explanatory principles central to historical understanding of people and nations over time (e.g. tensions between north and south, power, compromise). Metasystems are the meta-cognitive elements and tools of historiography (e.g. analysis, synthesis, hypothesis generation, perspective taking, and interpretation). These tools help students develop an understanding of the epistemology of the discipline — how historians think and reason about events, structures and themes — and also serve as critical devices in case construction⁸⁰.

De son côté, après avoir analysé les entrevues d'élèves du secondaire à propos de l'histoire, Marcy Singer Gabella constate qu'au fil des cours suivis, ces élèves héritent de conceptions étroites et fausses à propos de la nature de la connaissance en histoire. Mettant en cause l'enseignement reçu, elle précise : « Students learn that historical truth is taught by teachers and text, and that photography and film provide a mirror of the fact. Such learning impedes students' grasp of the contextualized, creative, intentioned, and tentative nature of historical interpretations and representation, and so constitutes a significant obstacle to reform⁸¹ ». Selon cette chercheuse de l'Université Vanderbilt, les visées éducatives de la formation historique ne peuvent être atteints que dans la mesure où les enseignants amènent les élèves à faire la critique de ces fausses conceptions et à entreprendre l'apprentissage de la démarche historique. « Our task, écrit-elle, becomes one of providing students with ample opportunities to practice the roles of knower and inquirer, the namer of significance, rather than only receiver of knowledge. In practical terms, this means that in addition to shifting authority away from teacher or text, we are compelled to teach students to thrive in uncertainty : to question, to seek out frameworks by which to justify their answers, and to prepare to revise⁸² ».

Le professeur Ronald W. Evans a quant à lui fait ressortir l'influence des conceptions des enseignants d'histoire sur celles de leurs élèves⁸³. La conception de la discipline

80 *Ibidem*, p. 80.

81 « Beyond the Looking Glass : Bringing Students into the Conversation of Historical Inquiry », *Theory and Research in Social Education*, vol. XXII, n° 3 (1994), p. 340.

82 *Ibidem*, p. 352.

83 Ronald W. Evans, « Lessons From History : Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History », *Theory and Research in Social Education*, vol. XVI, n° 3 (1988), p. 203-225.

qu'a l'enseignant, écrit-il, affecterait à la fois ce qu'il enseigne et comment il l'enseigne⁸⁴. Ses travaux tendant aussi à montrer que les conceptions de l'enseignant affectent celles de ses élèves, il n'est pas surprenant qu'il propose un investissement majeur du côté de la formation des futurs maîtres en histoire⁸⁵.

Dans la même veine, les recherches de Samuel Wineburg et de Suzanne Wilson montrent que la connaissance du domaine d'étude joue un rôle-clé dans la pédagogie d'un enseignant : « What teachers know about U.S. history, notent-ils, influences not only *what* they choose to teach but also *how* they choose to teach it⁸⁶ ». Ces chercheurs ont aussi observé que l'ensemble de ce que les enseignants « experts » savent et pensent de l'histoire, de ce qu'ils pensent et croient à propos de l'enseignement ainsi que de ce qu'ils pensent et croient à propos des élèves constitue la base de leur enseignement, et que finalement, la connaissance exclusive du contenu est peut-être un facteur important mais certainement pas le principal facteur déterminant d'un enseignement efficace de l'histoire⁸⁷. Plus encore, Wineburg et Wilson ont noté que les jeunes enseignants d'histoire ayant reçu une formation en histoire (au moins dans une concentration majeure) avaient une perception plus juste de la discipline historique et qu'ils transposaient en classe cette perspective propre à l'histoire⁸⁸. Ceux, par contre, qui n'avaient pas reçu une formation en histoire, disent ces auteurs, ne devenaient pas nécessairement de meilleurs professeurs d'histoire en acquérant une plus grande quantité de faits, leur conception naïve et biaisée de l'histoire introduisant un filtre puissant à travers lequel la nouvelle information passait nécessairement. Il ne faut donc pas s'étonner que ces chercheurs aient proposé, à l'instar de leurs collègues déjà cités, une réforme en profondeur de la formation des maîtres en histoire.

Par exemple, après avoir constaté que les futurs enseignants n'ont, en général, pas connu beaucoup d'exemples et de modèles d'excellents professeurs d'histoire, Suzanne

84 Ronald W. Evans, « Lessons from history : Teacher and student conceptions of history revisited : Ideology, curriculum, and student belief », *Theory and Research in Social Education*, vol. 18, n° 2 (1990), p. 101-138.

85 Notamment dans les deux textes cités précédemment et dans « Educational Ideologies and the teaching of History », G. Leinhardt *et al.*, *Teaching and Learning in History*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 171-207.

86 Samuel S. Wineburg et Suzanne M. Wilson, « Subject-matter Knowledge in the Teaching of History » dans J. Brophy, dir., *Advances in Research on Teaching, Vol. 2 : Teachers' Knowledge of Subject-Matter as it Relates to their Teaching Practice*, Greenwich, Co., Jai Press, 1991, p. 310.

87 *Ibidem*, p. 336.

88 Samuel S. Wineburg et Suzanne M. Wilson, « Peering at History through Different Lenses : The Role of Disciplinary Perspective in Teaching History », *Teachers College Report*, n° 89 (1988), p. 525-539.

Wilson fait valoir l'importance d'une formation universitaire pouvant leur permettre de construire des fondements solides à leur pratique future afin que les enseignants d'histoire puissent sortir des ornières traditionnelles :

The schooling system feeds itself, maintains itself. What is required is not learning from experience, but breaks with experience — the experience of mediocre teaching that too often greets the student. An agenda to improve the quality of history teaching and learning for teachers and students must have two aspects. First, the teaching of history in our schools and universities must be honored and improved. [...] The second aspect concerns the formal preparation of history teachers, encompassing the standards framework, the university course work, and the structure of opportunity for practice and induction in the schools⁸⁹.

La question de la formation initiale des futurs enseignants a aussi été abordée par les chercheurs du National Center for Research on Teacher Learning de l'Université du Michigan. L'un de ces chercheurs, G. W. McDiarmid, après avoir constaté qu'à son avis la formation des maîtres en histoire est souvent « insignifiante », suggère « that prospective teachers need opportunities to consider the pedagogical and cognitive implication of the subject matter they are learning⁹⁰ ».

Finalement, soulignons les recherches de Spoehr et ses collègues⁹¹ dont la banque de données interactive en histoire favoriserait le développement de la pensée historique d'élèves du secondaire. Le programme ACCESS, fournirait en effet aux élèves, en plus d'une base de données historiques primaires et secondaires, des modèles d'analyses et d'interprétation de ce matériel. Une validation de ce système sur le terrain aurait généré des résultats significativement positifs à un test mesurant la maîtrise d'habiletés associées à la pensée historique.

EN ANGLETERRE — Alors qu'aux Etats-Unis l'on commence, en certains milieux, à s'intéresser sérieusement à la pensée historique, en Angleterre, cette préoccupation remonte à plusieurs années. Peter Seixas note à cet égard que malgré des détours, notamment les recherches d'inspiration piagétienne sur les stades de développement de la pensée historique, les aboutissements curriculaires actuels de la réflexion sur l'apprentissage de l'histoire et de

89 *Idem.*

90 « Understanding History for Teaching : A Study of the Historical Understanding of Prospective Teachers », dans M. Carretero et J. F. Voss, *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 180.

91 K. T. Spoehr et al, « Learning to Think Historically », *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2 1994, p. 71-77. (ACCESS : American Culture in Context : Enrichment for Secondary Schools).

la pensée historique dans les écoles britanniques sont bien en avance sur les tentatives américaines parce que, écrit-il, « it is based on a model not of the accumulation of increasing numbers of historical facts, but of progression in thinking along three dimensions including knowledge and understanding of history, interpretations of history, and use of historical sources »⁹².

Les chercheurs britanniques ont en effet, pendant plusieurs années, interrogé la connexion possible entre les stades de développement de l'intelligence de Jean Piaget et la compréhension de l'histoire par les élèves. Michael Booth⁹³ a recensé pas moins de 24 thèses portant sur le sujet entre 1955 et 1980 au Royaume-Uni, dont les travaux de Hallam⁹⁴ sont les plus marquants. Après avoir déterminé des niveaux de pensée opératoire en histoire, ce dernier concluait, à la fin des années 1970, que le stade opératoire formel était atteint plus tard en ce qui concerne l'histoire que l'âge suggéré par les travaux de Piaget. La pensée historique était donc, aux dires d'Hallam, quasi inaccessible aux jeunes adolescents. Toutefois, dans ses dernières publications⁹⁵, il suggérait que le développement de la pensée opératoire formelle pouvait être accéléré grâce à un enseignement approprié. Au reste, au début des années 1980, plusieurs chercheurs britanniques, dont Michael Booth, viendront critiquer la vue étroite qu'avait Hallam de la pensée historique ainsi que ses démarches de recherche⁹⁶.

Une étude longitudinale⁹⁷ sur le développement de la compétence historique d'élèves de 14 à 16 ans avait par ailleurs permis à Michael Booth, en 1979, de conclure que l'amélioration de la compétence à penser des élèves en histoire dépendrait bien davantage de la qualité

-
- 92 « When Psychologists Discuss Historical Thinking : A Historian's Perspective », *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2 (1994), p. 107.
- 93 Michael Booth, « A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils », *Educational Review*, vol. 32 (1980), p. 245-257.
- 94 Voir notamment sa thèse de maîtrise à l'Université de Leeds, en 1966, intitulée « An Investigation into Some Aspects of the Historical Thinking of Children and Adolescents ». Aussi, « Logical Thinking in History », *Educational Review*, vol. 19 (1967), p. 183-202 ; « Thinking and Learning in History », *Teaching History*, vol. 2 (1972), p. 337-346. Finalement sa thèse de doctorat à la même université de Leeds, en 1975, intitulée *A Study of the Effect of Teaching Method on the Growth of Logical Thought with Special Reference to the Teaching of History*.
- 95 « Attempting to Improve Logical Thinking in School History », *Research in Education*, vol. 21 (1979), p. 1-24.
- 96 « Cognition in History : A British Perspective », *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2 (1994), p. 61-69.
- 97 Etude réalisée dans le cadre de sa thèse de doctorat à l'Université de Reading en 1979 et intitulée *A Longitudinal Study of Cognitive Skills, Concepts and Attitudes of Adolescents Studying a Modern World History Syllabus and a Analysis of their Adductive Historical Thinking*.

de l'enseignement que de la maturation des élèves⁹⁸. La valeur de cette recherche, au dire de l'auteur, fut de tenter d'opérationnaliser le concept de pensée historique et de chercher à établir les conditions de son apprentissage en classe au secondaire :

My research, therefore, took as its starting point the nature of history and the nature of teaching methods and syllabi which seek to turn such theoretical understanding into the reality of the classroom. I attempted to probe the extent to which students taught in this context were able to evaluate and use historical sources and show their ability to think historically — to adduce a picture of the past based on inference and not bound by the immediate constraints of the history materials with which they were confronted. I concluded that students of this age group are able to think imaginatively and inferentially, despite a wide range of ability. But this can take place only if the teacher's view of historical discourse is flexible and recognizes the variety of ways in which the past is reconstructed. [...] Equally important, the teaching method should emphasize student inquiry and discussion and the use of a wide range of source materials⁹⁹.

Dans une synthèse des travaux réalisés en Angleterre sur la cognition en histoire, Michael Booth, évoquant les résultats de cette recherche, écrit :

My research pointed strongly to the fact that 14- to 16-year old pupils are perfectly capable of construing the past in a genuinely historical manner; that school history, provided it is taught in a way that emphasizes the uniqueness of history and involves the pupils in active learning, can make a significant difference to adolescents' cognitive and affective behavior. Equally important was the indication that historical thinking is sui generis — that it develops unevenly and in specific contexts and that it is totally inappropriate to assess it against an age-related framework in which the stages are described in terms of logical structures and hypothetico-deductive thinking¹⁰⁰.

Une recherche de Shemilt¹⁰¹ effectuée à la fin des années 1970 a aussi montré que dans la mesure où ils étaient placés dans des contextes d'apprentissage favorables, les élèves du secondaire avaient « une remarquable capacité de s'engager dans de véritables démarches de raisonnement historique ». En comparant les performances de 500 élèves placés dans un tel

98 « Through careful analysis, the test data showed that such improvements resulted more from attractive syllabus and lively, imaginative teaching methods than from maturation. A favorable attitude toward history, displayed by students at the beginning of the course, remained steady », Michael Booth, « Students' historical Thinking and the National History Curriculum in England », *Theory and Research in Social Education*, vol. 21, n° 2, 1993, p. 116.

99 *Ibidem*, p. 117.

100 « Cognition in History... », *op. cit.*, p. 65.

101 *Evaluation Study : School Council History 13-16 Project*, Edimbourg, Holmes McDougall, 1980.

contexte favorable¹⁰² avec un nombre égal d'élèves ayant étudié l'histoire d'une façon plus traditionnelle, Shemilt obtint des résultats significativement plus élevés dans le cas des premiers. Dans ses travaux plus récents, Shemilt a aussi fait état des fausses conceptions des adolescents en histoire. Ces derniers, écrit-il, ont généralement tendance à considérer que les données historiques sont objectives et existent indépendamment de l'historien¹⁰³. Le travail de ce dernier consisterait à « découvrir » les éléments de l'histoire, d'en révéler la trame. Dans la même veine, les recherches de Leadbeater et Kuhn, ont montré comment le raisonnement en histoire pouvait être influencé par les croyances et conceptions épistémologiques des élèves adultes¹⁰⁴.

Ainsi, la question de la pensée historique a franchi, en Angleterre, la barrière des recherches empiriques et l'on voit maintenant des efforts pour introduire son apprentissage dans les programmes. Cela ne va pas sans quelques critiques, notamment celle d'être centré sur un ensemble d'indicateurs de manifestation de la pensée et d'être trop détaché des contenus et du contexte historique¹⁰⁵.

EN FRANCE — On évoque aussi « la crise de l'enseignement de l'histoire » en France. On y déplore, notamment, « la baisse du niveau des connaissances historiques des lycéens et des élèves et l'absence de repères chronologiques à tous les niveaux¹⁰⁶ ». Dans son analyse de la situation, Nicole Sadoun-Lauthier constate les hésitations de la pratique et la faiblesse des fondements théoriques de l'enseignement de l'histoire. Ainsi, écrit-elle,

pour concilier les impératifs d'une connaissance qui tente de réaliser la synthèse entre singulier, généralisation, rationalisation rétrospective, continuité et les multiples objectifs éducatifs, les enseignants manquent de confiance dans les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent: 70 % ont recours à une représentation magistrale « dialoguée » mais seulement 40 % la jugent formatrice et 48 % efficace. Les autres diversifient leur pédagogie sans toutefois y trouver une pleine assurance. Leurs hésitations traduisent un manque de formation et le sentiment de ne pas maîtriser la

-
- 102 En l'occurrence le School Council History Project, mis sur pied en 1976 et qui devait rechercher des voies de renouvellement du curriculum en histoire au secondaire. La recherche de Shemilt portait sur l'évaluation de ce projet.
- 103 D. Shemilt, « Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History » dans C. Portal, dir., *The History Curriculum for Teachers*, Londres, Falmer Press, 1987, p. 39-61.
- 104 B. Leadbeater et D. Kuhn, « Interpreting Discrepant Narratives : Hermeneutics and Adult Cognition », dans J. Sinnott, dir., *Everyday problem-solving : Theory and application*, New York, Praeger, 1989, p. 155-179.
- 105 Michael Booth, « Students' Historical Thinking and the National History Curriculum in England », *Theory and Research in Social Education*, vol. XXI, n° 2 (1993), p. 111.
- 106 G. Thuillier et J. Tulard, *Les écoles historiques*, Paris, PUF, 1990, p. 45.

connaissance des mécanismes d'apprentissage de leurs élèves (c'est le cas pour 55,7 % contre 42 %). Aussi se réfèrent-ils à une conception de l'apprentissage de l'histoire cumulative en deux étapes : d'abord la mémorisation — des faits, des repères chronologiques, des grandes lignes de forces —, ensuite la compréhension et l'interprétation ; représentation faite d'informations hétérogènes, amalgamant dans un même objet les bases internes, les schèmes d'accueils des élèves et les informations de base à communiquer. Du coup, le sentiment de « ne jamais avoir assez de temps », cette règle de conduite sans doute partagée par d'autres disciplines, trouve ici une élaboration spécifique dans la volonté de concilier tant d'éléments disparates¹⁰⁷.

Mais on s'y inquiète aussi du peu de cas que l'on fait de l'apprentissage de la pensée historique. Nicole Allieu note que l'élite intellectuelle française déplore la baisse du niveau de connaissances historiques des lycéens et des étudiants ; mais elle s'étonne en même temps « qu'on ne se plaint pas de l'incapacité des élèves à analyser, à dissenter, à raisonner. [...] De la Mémoire à la mémoire, écrit-elle, la chute est rude¹⁰⁸ ».

De fait, peu de recherches ont été réalisées sur la pensée historique, son apprentissage et son enseignement en France. On assiste cependant depuis quelques années à l'émergence d'un intérêt nouveau pour des questions qui y sont reliées. A la faveur des Rencontres nationales sur les didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales qui se tiennent depuis 1985 sous l'égide de l'Institut National de Développement Pédagogique, on a vu apparaître des thèmes sortant des sentiers traditionnels de la pédagogie française de l'histoire. Soulignons entre autres les travaux de François Audigier, dont la thèse de doctorat¹⁰⁹ sur les conceptions que les élèves se font de l'histoire a montré qu'il n'y a pas de filiation directe et simple entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires en histoire et que ces derniers sont une construction particulière de l'institution scolaire pour répondre à ses finalités propres.

Finalement, les ouvrages récents d'Alain Dalongeville exploreraient une autre façon d'enseigner l'histoire qui entend « rompre avec la pratique de l'histoire-récit à l'école pour

107 Nicole Sadoun-Lauthier, « La situation didactique dans l'enseignement de l'histoire en France », *Informations Mitteilungen Communications*, vol. 14, n° 1 (1993), p. 23.

108 Nicole Allieu, « De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire », dans Michel Develay, dir., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, p. 148.

109 François Audigier, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse dactylographiée, Paris, Université Paris VII, 1993.

exploiter des " situations-problèmes " ¹¹⁰ ». Tant le contenu que l'esprit de ces ouvrages s'inscrivent d'emblée dans le cadre de nos préoccupations de recherche.

EN RÉSUMÉ — Le problème de l'apprentissage et de l'enseignement de la pensée historique est indissociable d'un contexte social, institutionnel, professionnel et scientifique dont certains éléments viennent d'être évoqués. Nous avons fait état des pressions et attentes équivoques de la société à l'endroit de l'enseignement de l'histoire, de la tradition didactique peu sensible des historiens à l'endroit de l'apprentissage de la pensée historique, du poids que l'histoire de l'enseignement de l'histoire fait peser sur la pratique actuelle, des discours officiels ambigus à propos de la pensée historique et des conditions de travail des enseignants du secondaire, peu propices à un enseignement de la pensée historique. Nous savons que ces facteurs constituent des contraintes importantes à la solution du problème posé ; mais d'autres facteurs nous laissent à penser que notre entreprise est ni vaine ni mal fondée.

Notre recherche participe d'abord à un courant de préoccupations éducatives, politiques et sociales qui déborde les frontières du Québec. Il est du reste remarquable de constater la convergence des questions formulées à l'endroit de l'enseignement de l'histoire dans plusieurs pays occidentaux présentement. De plus, cette recherche ajoute une contribution aux réflexions entreprises par les Etats généraux de l'éducation et par le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire au Québec. Outre cela, les solutions qu'elle envisage la placent dans la voie de la nécessaire adaptation de l'enseignement de l'histoire aux nouveaux contextes d'aujourd'hui, réforme qui nous semble devoir donner aux enseignants les moyens d'enseigner mieux l'histoire. Finalement, notre recherche prend son sens véritable dans l'itinéraire qui nous y a conduit ; elle y puise ses visées et ses perspectives. C'est ce que nous allons maintenant décrire.

C. L'itinéraire de réflexion, les visées et les perspectives de cette recherche

Les enseignements tirés de notre expérience professionnelle et la réflexion sur les éléments contextuels déjà évoqués ont contribué de façon significative à la détermination des visées ainsi qu'à celle des perspectives théoriques et méthodologiques adoptées pour notre

¹¹⁰ Alain Dalongeville, *Enseigner l'histoire à l'école. Cycle 3*, Paris : Hachette Éducation, 1995, 4e de couverture. Voir aussi Alain Dalongeville et al., *Situations, problèmes pour explorer l'histoire de France*, Paris, Casteilla, 1979.

démarche de recherche. Il convient donc ici d'en rendre compte. Après avoir rappelé sommairement le trajet intellectuel qui nous a conduit à mener cette recherche, nous allons par la suite préciser les visées et les perspectives de celle-ci.

1. L'itinéraire de notre réflexion

Comme il a déjà été signalé, cette préoccupation pour les retombées éducatives de la classe d'histoire, pour l'enseignement de la pensée historique et pour une théorie raisonnée de l'apprentissage de l'histoire nous habite depuis longtemps. Elle s'est progressivement affirmée au fil d'échanges multiples et variés avec nos collègues enseignants et a alimenté, depuis vingt-cinq ans, nos interventions auprès d'eux et nos réflexions dont on peut retracer l'itinéraire au fil de textes publiés durant ces années.

Ainsi, à propos de la motivation des élèves pour l'apprentissage de l'histoire, nous écrivions en 1983 qu'il appartenait à l'enseignant de la développer en respectant toutes les étapes de la démarche d'apprentissage des apprenants¹¹¹. Ailleurs, nous abordions la problématique de l'utilisation des cahiers d'exercices en invitant les enseignants à ne pas céder le contrôle de leurs interventions pédagogiques à ces outils construits sans fondements précis et de qualité souvent très inégale¹¹².

Au sujet des manuels d'histoire, nous invitons les professeurs à en situer mieux l'utilisation dans la démarche d'apprentissage des élèves et à réfléchir davantage à la fonction de cet outil souvent considéré à tort comme une panacée¹¹³. Dans un autre texte, nous questionnions les modalités d'utilisation du temps d'enseignement ainsi que la pertinence des activités des cours d'histoire, « beaucoup de ce qui se passe en classe n'ayant souvent rien à voir avec l'apprentissage¹¹⁴ », écrivions-nous alors.

Dans un éditorial portant sur la relative efficacité pédagogique des professeurs, nous interpellions cette fois la cohérence de la démarche d'enseignement-apprentissage ainsi que la

111 « Les nouveaux programmes d'histoire au secondaire : les étudiants seront-ils plus motivés ? », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 21, n° 3 (1983), p. 9-11.

112 « Les cahiers d'exercices... un Cheval de Troie dans la classe d'histoire ?... » *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 23, n° 6 (1985), p. 20-25 et « Les cahiers d'exercices en histoire (2)... les fruits d'un débat », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 24, n° 1 (1986), p. 24-29.

113 « Les nouveaux manuels d'histoire... à travers la lunette du " programme " ! », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 24, n° 2 (1986), p. 15-20.

114 « L'histoire à l'horaire... », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 25, n° 2 (1987), p. 18-19.

signifiante et la pertinence des activités dites d'apprentissage durant les cours d'histoire¹¹⁵. En outre, un examen des pratiques de « révision de la matière » nous amena à en questionner l'utilité et à en resituer les divers modèles dans le contexte de la planification annuelle plutôt que d'en faire un incontournable exercice traditionnel de fin d'année¹¹⁶.

Plus récemment, nous nous sommes demandé si l'enseignement pouvait être à la source de difficultés chez les élèves en rappelant que, dans le contexte d'apprentissage requis par les programmes d'études, on ne pouvait faire apprendre l'histoire n'importe comment et que cette entreprise exigeait que soient considérés certains aspects fondamentaux du processus d'apprentissage des élèves¹¹⁷.

Devant les difficultés d'enseignement rencontrées par les professeurs d'histoire dans des groupes hétérogènes, en classe multiethnique par exemple, nous avons suggéré, en nous appuyant sur une recension d'écrits sur le sujet, de centrer l'intervention pédagogique sur le processus cognitif des élèves et d'amener ces derniers à construire leur savoir historique à partir de leurs connaissances antérieures. Cette adaptation de sa pratique, écrivions-nous, oblige l'enseignant à bien connaître l'objet d'apprentissage, les modalités de la cognition et les conditions d'une pratique adaptée¹¹⁸.

Plus récemment, devant des éducateurs qui déploraient avec nostalgie le piètre état des connaissances historiques des jeunes Canadiens et interrogeaient la possibilité d'élaborer un programme d'histoire commun à l'ensemble du Canada, nous avons fait ressortir que « dans une société ouverte et démocratique où les gens, les idées et l'information circulent sans contrainte, il n'est plus possible[...] d'enseigner l'histoire de la même façon et pour les mêmes finalités qu'il y a cinquante ans, où la société était généralement plus homogène, plus fermée sur elle-même, et où l'école et l'Église constituaient, en fin de compte, les seuls moyens de communication de masse¹¹⁹ ».

115 « A la guerre comme à la guerre ! », *Traces*, vol. 27, n° 2, 1989, p. 2-3.

116 « La révision en histoire... moyen ou symptôme d'insécurité ? », *Traces*, vol. 28, n° 2 (1990), p. 17-19 (avec Gilles Berger)

117 « Difficultés des élèves et adaptation de l'enseignement de l'histoire », *Traces*, vol. 29, n° 3 (1991), p. 11-15.

118 *Enseigner l'histoire en classe multi-ethnique : Quelques éléments de réflexion*, Montréal, CECM, Service des Études, 1992 (document inédit).

119 « L'histoire, au-delà de la mémoire. L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du Canada », *Traces*, vol. 32, n° 5 (1994), p. 21.

Finalement, nous soumettons dernièrement des jalons de réflexion sur l'apprentissage d'un mode de pensée historique à l'école secondaire¹²⁰.

De 1990 à 1994, nos interventions auprès des enseignants d'histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal ont essentiellement consisté à susciter des remises en question de leur pratique pédagogique en faisant un retour sur l'enseignement donné, en appréciant ses retombées éducatives et en tentant de rendre les interventions pédagogiques plus adaptées et plus efficaces. Cette expérience, rapportée dans un article récent¹²¹, doit ses fruits en grande partie à l'apport théorique des recherches sur la cognition et les stratégies cognitives. Elle nous a conduit à prendre conscience de la faiblesse des fondements théoriques de la pratique des professeurs d'histoire et à mieux comprendre le désarroi de plusieurs d'entre eux devant les faibles résultats de leurs élèves. En fait, les enseignants éprouvent de grandes difficultés à expliquer rationnellement les choix d'activités d'apprentissage qu'ils proposent et certains persistent à tenter d'imposer d'autorité une pédagogie empiriquement meublée de procédures et de conceptions à efficacité très relative parce que mal adaptées. Très souvent, l'absence de référents théoriques les empêche de voir et de saisir la nature des problèmes rencontrés et d'avoir prise sur la situation.

Notre démarche de recherche s'inscrit donc dans le prolongement de ce travail de terrain et de la réflexion qui l'a accompagnée. Cette expérience nous a effet appris que

une perspective d'adaptation de l'enseignement gagne à chercher à s'appuyer sur des fondements rationnels qui permettent de donner du sens à l'expérience, d'objectiver la pratique et, en retour, favorisent un meilleur contrôle de l'intervention pédagogique. Théorie et pratique étant complémentaires, adapter l'enseignement consiste non pas à dissocier les deux, mais à améliorer l'une afin qu'en retour l'autre puisse être plus efficace¹²².

Ainsi, après avoir durant ces années abordé en pièces détachées la question de l'apprentissage de l'histoire à l'école nous avons choisi, dans le cadre de cette recherche, de l'attaquer de façon globale et de nous donner les moyens d'une réflexion plus fondamentale sur une

120 « Culture et mode de pensée historique à l'école de la démocratie », *Informations Mitteilungen Communications*, vol. 17, n° 1 (1996), p. 9-21.

121 Robert Martineau et Monique Pineau, « Des concepts cognitivistes à l'épreuve du terrain », *Dimensions*, vol. 16, n° 1 (1994), p. 12 à 16.

122 *Ibidem*, p. 13.

didactique de l'histoire qui développerait le « souci d'enseigner en connaissance de cause », comme aime dire Henri Moniot¹²³.

2. Les visées de cette recherche et les moyens retenus pour les atteindre

Toutes ces considérations confirment l'importance de poursuivre la recherche de fondements rationnels pour enseigner l'histoire et en guider l'apprentissage. Cela nécessitera d'abord de clarifier la nature de l'objet d'apprentissage historique et de définir de façon opérationnelle la compétence intégrée qu'on veut développer chez des élèves du secondaire. Cela obligera ensuite à comprendre le processus d'apprentissage de cet objet et conséquemment le type d'intervention pédagogique le plus susceptible d'initier, de supporter et d'évaluer le développement de cette compétence. Pour arriver finalement à définir, expérimenter et évaluer les éléments d'une approche d'enseignement plus adaptée de l'histoire au cours secondaire et en tirer les conclusions appropriées.

Le corps principal de cette recherche vise donc à faire un état des pratiques d'enseignement de l'histoire et des conceptions qui les sous-tendent, à tenter d'expliquer l'incompétence des élèves à « penser historiquement » par les fondements et les modalités de l'enseignement reçu et à proposer des pistes de solution à ce problème. Car plusieurs indices nous font croire que la pratique d'enseignement de l'histoire au secondaire n'est pas adaptée pour permettre aux élèves d'apprendre la pensée historique. En effet, il nous semble que la préoccupation pour cette dernière est rarement au centre de l'activité pédagogique de la classe d'histoire. Nous voulons vérifier cette intuition de façon méthodique.

Notre expérience suggère aussi que les assises de cette pratique ne sont pas très solides. Plusieurs années d'intervention auprès des professeurs d'histoire nous ont appris que leur pratique d'enseignement est souvent gouvernée par des règles construites par essai et erreur au fil des ans. Ces règles permettent aux enseignants de réagir aux multiples situations susceptibles de se présenter durant les périodes de cours. C'est ce que Pierre Bourdieu appelle *l'habitus*, « ce petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites¹²⁴ ». Il nous semble voir là une pratique qui réagit davantage qu'elle n'agit

123 Henri Moniot, « La didactique de l'histoire : quel profil ? », dans *Informations Mitteilungen Communications* (Société internationale pour la didactique de l'histoire), vol. 11, n° 2 (1990), p. 117.

124 Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, p. 209.

consciemment. En outre, cette pratique réactive est souvent démunie de vision et de la perspective propre de la discipline historique, ce qui n'est pas sans laisser à l'observateur, et probablement aux élèves, une impression de « bricolage et d'improvisation », pour employer les mots de Perrenoud¹²⁵. Nous voulons donc vérifier si, en matière d'enseignement de la pensée historique, l'inconsistance et l'inefficacité de cette pratique peuvent être mises en relation avec la faiblesse de ses fondements théoriques.

Dans la recherche de l'adaptation¹²⁶ d'un enseignement menant les élèves à construire la pensée historique, nous croyions, à l'instar de Perrenoud, que « le changement des pratiques passe au moins autant par une transformation de *l'habitus* que par la mise à disposition de modèles d'action¹²⁷ ». Au demeurant, nous nous sommes rappelé que nos interventions les plus fécondes faites auprès de groupes d'enseignants d'histoire durant nos années « de terrain »¹²⁸ allaient dans cette direction : elles portaient des pratiques de la classe, en examinaient en groupe la signifiante, la cohérence, la pertinence et l'efficacité, puis amenaient les participants à questionner les conceptions implicites à la base de leurs pratiques, à planifier la mise à l'épreuve de fondements plus solides pour adapter leur enseignement et enfin à réagir dans une rencontre ultérieure. Nous avons retenu de cette expérience que les conceptions des enseignants, les pratiques qui en découlent et les résultats des élèves sont des variables clés de la recherche d'un enseignement mieux adapté de l'histoire. Nous en avons aussi tiré les questions suivantes auxquelles cette recherche se propose de répondre : Peut-on cerner les conceptions à la base un enseignement adapté de l'histoire ? Peut-on

125 Philippe Perrenoud, « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation », *Éducation et recherche*, n° 2 (1983), p. 198.

126 Nous allons, dans les pages qui vont suivre, utiliser souvent l'expression « enseignement adapté » de l'histoire. Cette expression est employée ici, dans un premier temps, au sens général d'un enseignement centré sur l'apprentissage, c'est-à-dire qui se donne les moyens d'être efficace, un peu comme le suggérait Micheline Johnson, en 1977, lorsqu'elle écrivait : « L'essentiel est que tous ceux qui sont engagés dans l'enseignement de l'histoire réalisent que cet ENSEIGNEMENT doit rejoindre, quelque part, l'APPRENTISSAGE de l'histoire », dans « L'enseignement de l'histoire. Les efforts pédagogiques doivent tendre vers l'apprentissage du sens de l'histoire », *La Presse*, 21 janv. 1977, p. A 7. (Les soulignés sont dans le texte). Nous définirons ultérieurement le concept d'enseignement adapté de l'histoire comme celui dont l'esprit et la pratique sont en harmonie avec la discipline historique et avec les processus cognitifs de l'élève, ou en tout cas avec ce que les recherches les plus récentes sur la cognition nous en apprennent. Nous en proposerons d'ailleurs une définition opérationnelle pour les fins de notre recherche.

127 Philippe Perrenoud, (1983), *op. cit.*

128 A titre de conseiller pédagogique en histoire à la Commission des écoles catholiques de Montréal nous avons travaillé à l'adaptation des pratiques d'enseignement de cette discipline dans le cadre d'une politique institutionnelle intitulée « Une école centrée sur l'apprentissage ». Cette politique a d'ailleurs donné lieu à la publication, en 1991, d'un énoncé de principes intitulé « L'enseignement à la CECM : des interventions pédagogiques adaptées » (Montréal, CECM, 1991). Nous avons fait le bilan de cette expérience dans Robert Martineau et Monique Pineau, (1994), *op. cit.*

définir les attributs d'un tel enseignement ? Peut-on cerner de façon plus précise en quoi consiste la « pensée historique » dont on veut trouver des manifestations chez les finissants du secondaire ? Peut-on supporter l'hypothèse qu'à des conceptions « appropriées » correspond un enseignement adapté de l'histoire et que celui-ci favorise la compétence historique des élèves, particulièrement en ce qui a trait à la pensée historique ?

Dans le contexte déjà évoqué où il semble que les qualifications de plusieurs professeurs d'histoire soient dépassées et où la formation des futurs maîtres laisse à désirer¹²⁹, cette recherche voudrait, au delà de ses résultats scientifiques, proposer aux enseignants ainsi qu'aux formateurs de maîtres, une démonstration génératrice d'outils conceptuels susceptibles de favoriser une « relecture » de leur expérience, une transformation des conceptions pédagogiques et ultérieurement de la pratique. Bien que nous sachions que cette relecture puisse parfois amener une confirmation des pratiques, elle peut, comme nous l'avons nous-mêmes constaté sur le terrain, « être facteur de changement, de réorganisation des schèmes s'il y avait, sous une forme ou une autre, conflit cognitif, contradiction entre les décisions prises et une norme, une théorie, une autre expérience¹³⁰ ».

Pour mener cette recherche à terme, nous avons procédé en quatre étapes. En premier lieu, nous avons construit un cadre conceptuel pouvant servir d'assise théorique à un enseignement adapté de la pensée historique. En nous appuyant sur les recherches récentes en épistémologie, en didactique et en psychologie cognitive, nous avons cherché à élaborer une définition opérationnelle du concept de « pensée historique ». Nous avons aussi cherché à identifier les principaux éléments du savoir conceptuel à la base d'un enseignement adapté de l'histoire et à établir les paramètres d'une pratique d'« enseignement adapté » de la pensée historique à des élèves du secondaire. Ce cadre conceptuel nous a fourni des clés d'observation et d'interprétation de la réalité de la classe d'histoire, eu égard à l'enseignement et à l'apprentissage de la pensée historique. Grâce aux indicateurs que nous en avons tiré, nous nous sommes donné les moyens d'aller observer cette réalité, afin de mieux comprendre pourquoi la pensée historique, pourtant visée par les programmes d'études, est si peu maîtrisée par les élèves du secondaire. Nous en avons tiré aussi des hypothèses de recherche.

En deuxième lieu, à partir de ce cadre, nous avons construit trois instruments de collecte d'informations : un premier sur les pratiques d'enseignement en classe d'histoire, un

129 C'est le constat fait par le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, dans *op. cit.*, p. 65.

130 Philippe Perrenoud (1983), *op. cit.*, p. 205.

second sur les conceptions pédagogiques sur lesquelles s'appuie cette pratique et un troisième sur la présence, chez les élèves, d'indices d'une compétence à penser historiquement.

En troisième lieu, après avoir déterminé les conditions et des modalités d'une enquête sur le terrain de l'enseignement de l'histoire, nous avons procédé à une collecte de données auprès d'un échantillon d'élèves et de leurs professeurs d'histoire dans des écoles secondaires du Québec.

En quatrième lieu, après avoir déterminé les modalités de traitement des données recueillies, nous avons procédé à la compilation et à l'interprétation des résultats et par la suite à leur discussion. Cette dernière étape nous aura permis, en nous appuyant sur l'organisation et la présentation de conclusions de natures descriptive et corrélatrice, de proposer une explication du problème posé et de suggérer des pistes de solution.

3. Les perspectives théoriques de la recherche

Il y a peu, dans une recension des écrits sur le sujet, Matthew T. Downey et Linda S. Levstick qualifiaient de « mince et inégale » la base de recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et constataient qu'elles ont essentiellement consisté à décrire des pratiques exemplaires ou à prescrire des méthodes généralement non validées pour rendre l'enseignement plus efficace¹³¹. Pour conclure leur article, en s'inspirant des données les plus récentes de la psychologie cognitive indiquant que l'apprentissage est étroitement lié au contexte disciplinaire, les auteurs invitaient les chercheurs à investir le créneau de l'épistémologie et de la cognition de l'histoire afin de répondre à la question fondamentale suivante : « If knowledge acquisition is domain specific, how should knowledge in the domain of history be studied, by both students and researchers ?¹³² »

Plus largement, devant les limites de la base de recherche actuelle sur l'enseignement des sciences humaines, Beverly J. Armento suggérait, de son côté, un effort préalable majeur pour clarifier les propriétés conceptuelles spécifiques du savoir dans ce domaine. Ainsi, écrivait-elle,

131 « Teaching and Learning History », dans James P. Shaver, dir., *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York, Macmillan, 1991, p. 400.

132 *Ibidem*, p. 408.

a major effort must be made to clarify the conceptual problems in social studies and to advance the theoretical underpinning of the fields of the research on teaching social studies. [...] A further problem is the clarification of the conceptual properties of the knowledge and processes demanded of students by the social studies, that is, how is social studies different from other curricular areas¹³³.

Et cette entreprise, notait l'auteure, peut difficilement progresser de façon significative si elle reste en marge des courants dominants de la recherche actuelle sur l'enseignement et l'apprentissage.

Dans le même esprit, Peter Martorella déplorait qu'alors que nous connaissons mal le processus d'apprentissage des élèves en classe de sciences humaines et que des travaux importants font défaut dans ce domaine, il existe une masse critique de théories et de recherches fondamentales issues du paradigme de la psychologie cognitive et d'autres champs à l'extérieur des sciences humaines à l'aide desquelles il est possible de bâtir les assises théoriques dont nous avons besoin¹³⁴.

En outre, les chercheurs ont très peu abordé la question de l'enseignement et de l'apprentissage de la pensée historique en soi ou avec un appareil conceptuel cohérent et solide. Samuel Wineburg note à ce propos que l'explosion de recherches « cognitivistes » a permis d'apporter un éclairage nouveau sur le processus de pensée des élèves en arithmétique, en algèbre, en géométrie, en biologie, en physique et en informatique, mais que l'histoire a jusqu'ici été ignorée ?¹³⁵

Même constat chez James F. Voss et Mario Carretero qui, après avoir reconnu l'intérêt des recherches d'inspiration cognitive sur la pensée dans plusieurs disciplines, ont déploré l'absence d'études semblables en sciences humaines et plus spécifiquement en histoire. Ainsi, soulignent-ils,

in recent decades considerable research has been devoted to understanding how students learn and solve problems in mathematics and in the physical sciences, especially mathematics and physics, with much of this work conducted in a cognitive context. The research has advanced our unders-

133 « Research on Teaching Social Studies », dans M. C. Wittrock, dir., *Handbook of Research on Teaching*, 3e éd., Londres, Macmillan, 1986, p. 948.

134 « Knowledge and Concept Development in Social Studies », dans J. P. Shaver, dir., *op. cit.*, p. 380.

135 « Historical Problem Solving : A Study of the Cognitive Process Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence », *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, n° 1 (1991), p. 73.

tanding of how individuals reason in these domains and how instruction can be modified to enhance math and science understanding. But similar research in the domains of history and the social sciences has been almost nonexistent¹³⁶.

On peut aussi lire des considérations semblables chez Henri Moniot. Devant les interrogations que suscite l'enseignement de l'histoire en France et les « errements » de sa didactique, il traçait il y a quelques années la voie dans laquelle il lui semblait que les chercheurs devaient s'engager :

Il serait, écrivait-il, certainement fructueux de fréquenter de plus près les psychologues « cognitifs » et le meilleur moyen de le faire sans risquer d'être trop sommairement rebuté ou séduit serait d'accompagner cette fréquentation d'une claire appréciation des opérations intellectuelles en jeu dans l'enseignement de l'histoire... ou d'une claire reconnaissance de ce que nous ne les apprécions pas clairement. Il s'agit bien d'apprécier les activités intellectuelles des élèves, non celles des historiens, et elles ne se jugent donc pas au mieux sur les matériaux déjà tout élaborés par ceux-ci¹³⁷.

Notre démarche s'inscrit d'emblée dans cette direction. Les travaux des cognitivistes, ainsi que les recherches réalisées en didactique et en épistémologie de l'histoire, qui avaient déjà largement inspiré nos interventions auprès des professeurs d'histoire par le passé, nous ont aussi fourni des éléments majeurs dans l'élaboration du cadre conceptuel de cette thèse. Ils ont aussi, d'une certaine façon, influencé les choix que nous avons faits au plan méthodologique.

EN RÉSUMÉ — Dans le contexte de la tenue des Etats généraux sur l'éducation au Québec, de la réforme en cours des programmes de formation des maîtres dans les universités québécoises ainsi que des travaux récents du Groupe de recherche sur l'enseignement de l'histoire, notre démarche veut apporter une triple contribution à la réflexion, afin d'éclairer les décisions à prendre dans le futur. Elle est en premier lieu une recherche de nature fondamentale par l'attention qu'elle accorde aux assises théoriques de l'enseignement de la pensée historique et à la nature de la pratique qui en découle. Elle a en second lieu une visée appliquée par son origine et sa préoccupation pour les conditions réelles de l'enseignement et

136 « Introduction », dans M. Carretero et J. F. Voss, dir., *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 5.

137 « La didactique de l'histoire : quel profil ? », dans *Informations Mitteilungen Communications*, vol. 11, n° 2 (1990), p. 119.

de l'apprentissage de l'histoire dans les écoles secondaires. Elle a finalement une visée formatrice. Nous croyons en effet, à l'instar d'Henri Moniot,

qu'on a besoin de connaître de près, — et non sur intuition ou sur indices dispersés, voire même sur obsessions, comme on est si fort et si constamment porté à le faire — , les pratiques professorales, les savoirs des élèves, les effectuations de programmes, les écarts entre énoncés officiels et réalités pratiques, les îlots de cohérence qui parsèment les apparences générales de l'enseignement¹³⁸.

sans compter qu'on a aussi besoin d'outils conceptuels pour analyser la pédagogie et de démonstrations fortes pouvant semer le doute dans l'édifice des certitudes qui empêchent de voir la réalité et d'adapter conséquemment la pratique de l'enseignement de l'histoire.

Après avoir énoncé le problème dans son contexte, après avoir décrit l'itinéraire de réflexion qui nous y a conduit, après avoir précisé les visées et les perspectives théoriques de cette recherche, il convient maintenant de « conceptualiser le problème », c'est-à-dire d'asseoir les principaux éléments de la solution envisagée sur des assises conceptuelles solides. Cette opération fera l'objet du deuxième chapitre de la thèse.

138 « La recherche en didactique de l'Histoire », *Historiens & Géographes*, n° 346 (1984), p. 21.

Chapitre 2

LA CHARPENTE CONCEPTUELLE

Avant d'aller chercher sur le terrain des enseignements ceux qui feraient obstacle au développement de la pensée historique des élèves et considérer adéquatement les facteurs qui au contraire lui seraient favorables, il paraît nécessaire de procéder à quelques clarifications conceptuelles et théoriques. « L'observation la plus naïve, écrit Boris Cyrulnik, exige un savoir ordonné dans une théorie.[...] Une perception sans théorie ne peut pas induire de représentation. C'est la théorie qui ordonne, dans tous les sens du terme : elle donne forme parce qu'elle met de l'ordre en même temps qu'elle y contraint¹ ».

Il convient d'abord, principalement, de bien assurer notre compréhension du concept de pensée historique. Que recouvre-t-il exactement ? Comment en reconnaître les manifestations ? Mais il est essentiel, aussi, de bien saisir la nature de l'acte d'apprendre et d'identifier les facteurs qui le favorisent. En outre, on doit se demander ce qui peut favoriser l'apprentissage d'un mode de pensée à l'école. Comment apprend-on à penser et quelles sont les conditions les plus favorables à l'apprentissage de la pensée historique ? De plus, il est important de bien nous assurer que les élèves du secondaire, compte tenu de leur développement intellectuel, sont capables d'accéder aux exigences cognitives de la pensée historique. Et dans l'affirmative, il nous faut préciser les principaux attributs d'un enseignement bien adapté pour faire apprendre la pensée historique aux élèves du secondaire. Un tel projet nécessite donc un solide encadrement théorique. C'est la raison pour laquelle, dans cette entreprise de construction de la charpente théorique de notre démarche, il nous faut faire appel aux recherches récentes en épistémologie, en psychopédagogie et en didactique.

Sur le terrain, la plupart du temps, les considérations relatives à un problème comme celui que nous avons posé s'en tiennent à des généralités, sont souvent limitées et s'articulent rarement à partir d'une théorie explicite et raisonnée de l'apprentissage et de l'enseignement. Elles se font plutôt à partir de théories implicites issues de l'expérience des

1 Boris Cyrulnik, *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob, 1993, p. 13-14.

enseignants². Par exemple, pour expliquer les faibles résultats de ses élèves à penser de façon historique, on aura fréquemment recours à ses propres conceptions construites au fil des expériences passées d'apprentissage, d'enseignement et de la formation reçue. Il est d'ailleurs probable que si l'on demandait aux enseignants d'expliquer ces faibles résultats, plusieurs accuseraient spontanément les programmes, les horaires, les élèves, la télévision, les valeurs sociales, bref tout, sauf leur enseignement³. Car, à notre connaissance, non-obstant certains cas d'individus rompus aux exigences d'une pratique réflexive, l'enseignant est en général porté à regarder en avant, dans sa classe ; ses interventions pédagogiques font rarement partie des faits qu'il considère de prime abord lorsque se présentent les difficultés d'apprentissage des élèves. L'expérience, avec son lot d'habitudes, de règles et de principes constitue une espèce de jurisprudence pédagogique à la base de la pratique, comme nous l'avons déjà souligné. Quant à la formation reçue, elle ne lui fournit guère d'outils conceptuels adéquats pour lire et interpréter, de façon un tant soit peu objective, la réalité de sa classe comme le souligne Britt-Mari Barth lorsqu'elle écrit que

l'enseignant d'aujourd'hui n'a pas toujours cette double formation pour la transmission et le savoir : s'il maîtrise sa discipline, il n'est pas suffisamment formé pour assister l'apprenant dans la construction de son savoir personnel, mais plutôt pour le lui donner déjà construit. Sa formation devrait lui fournir des modèles pédagogiques explicites, mis en relation avec les problèmes réels qu'il cherche à résoudre — et le préparer à porter un jugement sur leur pertinence dans un contexte donné. S'il n'a pas de modèles de référence, il est voué aux modèles implicites non formalisés, qu'il a vécus lui-même, ou bien à un « bricolage pédagogique » plus ou moins heureux. Bien entendu, ce sont les effets de la pédagogie qui sont essentiels et non la théorie, mais pour évaluer ceux-ci, on est mieux armé en ayant des théories à sa disposition⁴.

Compte tenu des décennies qui séparent une grande partie des enseignants actuels de leur formation initiale et des difficultés qu'ils éprouvent à poursuivre une formation continue

2 Cette constatation est d'ailleurs confirmée par R. L. Egbert qui note, en conclusion de sa recherche : « Teachers ignore research and overestimate the value of personal experience », dans R. L. Egbert et M. M. Kluender, dir., *Using Research to Improve Teacher Education*, Lincoln, Clearinghouse on Teacher Education, 1984, p. 14.

3 Françoise Clerc faisait récemment un constat similaire en France : « La plupart des professionnels, médecins, avocats... , sont tenus de montrer qu'ils ont agi au mieux, en fonction des moyens disponibles et leurs clients sont fondés à leur demander des comptes en cas d'échec. Cette idée est profondément opposée aux représentations de l'enseignement, dominantes dans notre société. Les échecs scolaires sont d'abord attribués à l'élève lui-même (manque de moyens intellectuels, paresse, non-motivation), ou au fonctionnement social (origine socio-culturelle, handicaps sociaux divers) ». Dans *Profession enseignante : Débuter dans l'enseignement*, Paris, Hachette (coll. Éducation), 1995, p. 12.

4 Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz Nathan, 1993, p. 22.

valable, on peut comprendre pourquoi le savoir reposant sur l'expérience est souvent retenu comme valeur-étalon de la pratique pédagogique. Cette valeur de référence empirique peut conforter le pédagogue praticien, mais force est d'en admettre certaines limites. Comme l'expliquent ici Maurice Tardif et ses collègues,

ces savoirs ne sont pas systématisés dans le cadre de doctrines ou de théories. Ils sont des savoirs pratiques (et non de la pratique : ils ne surplombent pas la pratique pour la connaître, ils s'y intègrent et la constituent comme pratique enseignante). Ils forment un ensemble de représentations à partir desquelles les enseignants interprètent, comprennent et orientent leur métier et leur pratique quotidienne dans toutes ses dimensions. Ils constituent, pourrait-on dire, la culture enseignante en action⁵.

Or de fait, ces conceptions non systématisées n'en constituent pas moins une théorie pour interpréter la réalité de la classe et intervenir sur elle. Quiconque a œuvré sur le terrain sait que l'expérience des professeurs constitue la porte d'entrée incontournable, le filtre nécessaire, de tout projet d'innovation ou d'adaptation de la pratique. On conçoit ce qu'il s'y passe : par ce savoir grandement valorisé par les enseignants parce qu'il leur est propre, « la pratique apparaît donc comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants retraduisent leur formation et l'ajustent au métier, en éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport à la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre [...]. L'expérience tamise et sélectionne les autres savoirs⁶ ». C'est là une réalité spécifique importante de l'enseignement secondaire qu'il faut considérer à l'orée d'une recherche portant sur l'enseignement de la pensée historique, tout particulièrement dans un contexte où seront interrogés les savoirs de référence de la pratique d'enseignement de l'histoire.

Comme le faisaient remarquer André Paré et Thérèse Laferrière⁷ il y a quelques années, on sait aussi que tout geste posé par un enseignant à un moment donné est le meilleur, le plus évolué qui puisse être posé par cet enseignant, compte tenu de ce qu'il est et de ce qu'il sait. En outre, le point de vue de l'enseignant sur l'apprentissage de la pensée historique est grandement influencé par les multiples contraintes que la conjoncture actuelle fait

5 Maurice Tardif, Claude Lessard et Louise Lahaye, « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et Sociétés*, vol. XXIII, n° 1, 1991, p. 65.

6 *Ibidem*, p. 67-68.

7 André Paré et Thérèse Laferrière, *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire*, s. l., Centre d'intégration de la personne, 1985, pp. 13 à 25.

peser sur l'exercice de sa profession : il est sur la ligne de feu, le nez collé sur sa réalité et n'a pas toujours le recul nécessaire ni l'occasion de faire une lecture de sa pratique à partir d'un autre éclairage que son bagage conceptuel de survie quotidienne⁸. Malheureusement, pendant qu'on résiste à tout apport théorique extérieur au vécu quotidien, est occulté ce qui est de plus en plus admis par la recherche en éducation, à savoir que la conception du savoir qu'ont les pédagogues détermine la façon dont ils agissent avec les élèves⁹. C'est pourquoi le bien-fondé de la conception de ce savoir doit être ici objet de considérations minutieuses.

Afin de pouvoir évaluer la pertinence de cette conception et la justesse de la pratique qui en découle, il est donc nécessaire de faire appel à un autre cadre de référence que la théorie implicite des enseignants. Nous avons besoin d'un cadre de référence plus réfléchi, un cadre conceptuel raisonné, celui par exemple que nous fournissent les résultats des travaux récents de la recherche empirique. Cet arrière-plan facilitera l'énoncé d'hypothèses à vérifier et aidera à construire un modèle opérationnel de recherche. Un tel modèle, écrit Barth,

est une représentation formelle d'un ensemble de phénomènes que l'on tente de cerner. Il peut être considéré comme un outil d'analyse. Son but est de décrire, de façon réduite et formalisé, un objet particulier d'observation. Des modèles peuvent être élaborés dans tous les domaines de connaissance. La validité d'un modèle réside non pas dans sa vérité mais dans son utilité pour expliquer un phénomène donné ou pour prévoir un ensemble de faits pouvant être validés¹⁰.

Dans ce chapitre, alors, nous allons tenter d'élaborer, à la lumière des fruits de la recherche, les principaux éléments d'un modèle d'enseignement adapté de la pensée historique à l'école secondaire. Ce modèle nous servira de référence pour y observer ultérieurement la réalité de l'enseignement de l'histoire. Chacune des parties du chapitre s'attardera à une facette du problème énoncé et tentera de répondre à nos questions de recherche. La première partie sera consacrée au concept d'adaptation de l'enseignement. La deuxième portera sur le concept de pensée historique, envisagé en fonction d'une classe d'histoire à l'école secondaire. Une troisième abordera le concept d'apprentissage et tentera d'établir, à partir des recherches récentes sur la cognition, quelles sont les conditions les plus favorables à l'apprentissage de la pensée historique. Dans la quatrième partie, nous décrirons les principaux attributs

8 Voir à ce sujet notre « À la guerre comme à la guerre ! », *Traces*, vol. 27, n° 2 (1989), p. 2-3.

9 Voir entre autres Luce Brossard, « Faire vivre le savoir. Entrevue avec Britt-Mari Barth », *Vie pédagogique*, n° 99 (1996), p. 41-43.

10 Britt-Mari Barth, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993, p. 21, (note au bas de la page).

d'un modèle d'enseignement de la pensée historique au secondaire. Finalement, en prenant appui sur ce cadre conceptuel et sur une revue d'écrits portant plus spécifiquement sur l'enseignement de la pensée historique, nous formulerons un ensemble d'hypothèses que nous allons vérifier par la suite.

A. Le concept d'adaptation de l'enseignement

Nous avons antérieurement proposé, comme facteur principal du faible degré de maîtrise de la pensée historique chez des élèves du secondaire, que l'enseignement pouvait ne pas être « adapté » pour permettre la construction de ce type d'apprentissage. Or qu'est-ce qu'un enseignement adapté ? Cette expression nous semble devoir être expliquée car elle prend un sens spécifique dans le cadre de notre démarche¹¹ et, de plus, le concept qu'elle désigne, ainsi que ses attributs, nous serviront par la suite dans la proposition d'un modèle d'enseignement adapté de la pensée historique.

1. Qu'est-ce qu'un enseignement adapté ?

Adapter, c'est « mettre en accord » et dans le cas de l'enseignement, c'est y apporter des modifications en fonction d'un contexte. Dans une situation pédagogique dont nous avons reproduit, dans la figure de la page suivante (Figure 1), un schéma souvent utilisé en didactique, adapter l'enseignement, c'est « procéder à une modification dans le but d'assurer l'harmonie entre ses éléments en interaction¹² », étant bien entendu que la réalisation optimale de l'apprentissage est fonction de cette harmonie. Ce schéma décrit la dynamique de la situation pédagogique en faisant ressortir les interrelations entre l'enseignant, les élèves et l'objet d'apprentissage, en l'occurrence, ici, la pensée historique. Si l'on prend pour acquis qu'enseigner, c'est intervenir dans le processus d'apprentissage d'un élève pour le stimuler, pour le supporter et l'orienter, on peut comprendre à quel point il est important pour un enseignant de mettre ses interventions en harmonie avec l'élève, l'objet d'apprentissage en cause et la nature de la relation d'apprentissage. Il y a donc, à la base du concept d'enseignement adapté une théorie de l'apprentissage et de l'enseignement censé le supporter. Adapter

11 Cette expression, dans le sens commun, pourrait désigner à peu près n'importe quelle modalité visant à améliorer l'enseignement, quelle que soit la conception que l'on se fait de cet enseignement. Par exemple, le fait de parler plus fort et de mieux articuler pour un enseignant utilisant exclusivement l'exposé magistral pour enseigner l'histoire pourrait être considéré comme une mesure d'adaptation de la pratique.

12 Régnal Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse, 1988, p. 9.

l'enseignement, tel que nous l'entendons ici, c'est mettre à l'épreuve de la théorie ses deux facettes : la pratique et les conceptions qui les sous-tendent.

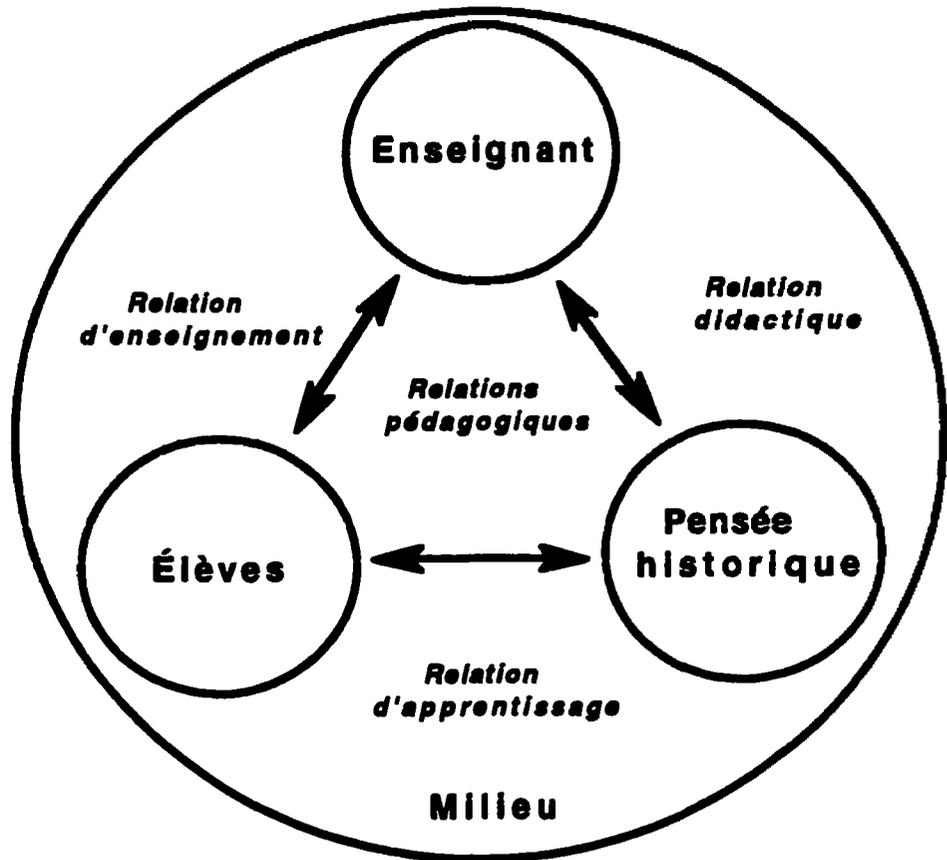


Figure 1
Schéma de la situation pédagogique, transposé de R. Legendre¹³

2. Les conceptions et la pratique, objets d'adaptation de l'enseignement

S'appuyant sur les travaux de Shulman et de Shön, Ellen Gagné a fait ressortir que les enseignants efficaces se distinguent tout particulièrement par leur pratique qui, elle, s'appuie sur

- un *savoir conceptuel* étendu et bien organisé sur leur domaine professionnel (à propos de l'objet d'étude, à propos des élèves, à propos de

13 *Ibidem*, p. 515.

l'enseignement, à propos des contextes les plus susceptibles de faciliter l'apprentissage) ;

- un ensemble de *procédures automatisées* (des routines d'enseignement) qu'ils exécutent avec souplesse et sans grand effort ;
- un *savoir stratégique* bien développé mais qu'ils utilisent avec souplesse en s'ajustant aux situations (un ensemble de stratégies d'intervention pédagogique facilitant l'apprentissage)¹⁴.

A l'instar de ces chercheurs, nous avancerons que l'on peut donc reconnaître un enseignement adapté non seulement par la qualité et l'efficacité de sa pratique, mais aussi par la qualité du savoir conceptuel qui sous-tend cette dernière. Nous appellerons « savoir conceptuel »¹⁵ des enseignants d'histoire l'ensemble des connaissances de base relatives au domaine de l'enseignement de l'histoire.

3. La pratique pédagogique

Depuis plusieurs années, des chercheurs sensibles à la qualité de l'enseignement de l'histoire ont fait valoir l'urgence d'effectuer certaines remises en questions de ses canons traditionnels. Clair Keller, par exemple, qui préconise une démarche d'apprentissage active, inductive et centrée sur la pensée historique, a jadis dénoncé le romantisme de certaines conceptions pédagogiques des professeurs d'histoire et de la pratique qui en découlait. À propos de cette approche, il écrivait :

This method rests not on a romantic notion that adolescent can somehow « figure out for themselves » what taken legions of mature scholars decades of serious study to discover. Rather, it is based on the premise that teaching any student any body of knowledge must reflect the structure of thought, must employ the best available techniques, and must respect the content of the subject as well as its methodologies¹⁶.

Or la pratique de l'enseignement de l'histoire au secondaire semble présentement peu axée sur le développement de la pensée et encore moins sur la pensée historique. Nous l'avons souligné plus tôt. Elle n'est souvent pas davantage centrée sur l'apprentissage. Et loin

14 Ellen D. Gagné, « The Cognitive Psychology of School Teaching : How Do We Characterize Expert Teachers ? », dans Ellen D. Gagné, C. W. Yekovich et F. R. Yekovich, *The Cognitive Psychology of School Learning*, 2e éd., Boston, Little Brown, 1993, p. 449. N. tr. (Les soulignés sont dans le texte)

15 Traduction de « conceptual knowledge » emprunté à Ellen D. Gagné dans *Idem*.

16 Clair W. Keller, « Improving High School History Teaching », dans Cherster E. Finn jr., Diane Ravitch et Robert T. Fancher, dir., *Against Mediocrity*, New York, Holmes et Meier, 1984, p. 85.

d'utiliser les stratégies les plus efficaces pour permettre aux élèves l'accès au contenu et à la méthode de l'histoire, l'enseignement de l'histoire repose encore sur l'exposé magistral.

Pour s'adapter, cette pratique devrait faire son autocritique et pour ce, pouvoir s'appuyer sur un éclairage conceptuel auquel, il faut par ailleurs l'avouer, les professeurs d'histoire n'ont pas toujours eu accès, tant à l'occasion de leur formation initiale que via la formation continue. A cet égard, non seulement les recherches peuvent-elles fournir des assises théoriques indispensables à leur pratique, mais elles peuvent aussi mettre à leur disposition des clés de lecture et des modèles de pratique que souvent ils connaissent peu ou pas.

4. Le savoir conceptuel des enseignants

Selon L. Shulman¹⁷, trois catégories de connaissances constituent les fondements conceptuels d'un enseignement efficace : le savoir disciplinaire, le savoir psychopédagogique et le savoir curriculaire. Si l'on se fie à ce chercheur, on devrait donc pouvoir retrouver, dans le bagage conceptuel de référence d'un professeur d'histoire au secondaire, une connaissance appropriée de l'objet d'apprentissage, en l'occurrence la pensée historique, une connaissance toute aussi fondée des modalités et conditions d'apprentissage de la pensée historique et finalement une connaissance précise des objectifs et des orientations des programmes d'études en ce qui a trait à cette dernière. Cela signifie qu'on devrait pouvoir jauger la pertinence du savoir conceptuel d'un enseignant d'histoire à travers l'expression manifeste de ses conceptions de l'histoire enseignée à l'école, de l'apprentissage et de l'enseignement.

a) Les conceptions relatives à l'histoire enseignée.

Dans la perspective déjà évoquée d'harmonisation de la situation d'apprentissage de la pensée historique, un enseignement adapté serait basé d'abord sur une connaissance appropriée de la nature de son objet d'apprentissage, comme le suggèrent les travaux de Samuel Wineburg et Suzanne Wilson sur « l'expertise » dans l'enseignement de l'histoire. Selon ces derniers, « not only did expert history teacher have a large store of information at their command, they also had a " vision of history ", a perception of the discipline " as a human

17 L. S. Shulman, cité par Ellen D. Gagné, « The Cognitive Psychology of School Teaching : How Do We Characterize Expert Teachers ? », *op. cit.*, p. 453.

construction, an enterprise in which people try to solve a puzzle "18 ». En outre, les recherches de Gaea Leinhardt et de ses collègues ont démontré que les enseignants d'histoire considérés, à l'école secondaire, comme des « experts » possédaient une riche compréhension de la nature de l'histoire et de la pensée historique et qu'ils pouvaient exploiter ce savoir aussi bien dans les discussions relatives au « contenu » que dans l'enseignement du raisonnement historique en classe d'histoire¹⁹. Nous croyons aussi que ces « conceptions » ont une influence significative sur l'enseignement de l'histoire. Elles déterminent des attitudes, des approches didactiques et même des modes d'évaluation des apprentissages.

E. H. Carr a jadis montré, par exemple, comment la croyance en l'existence d'un noyau dur de faits historiques existant objectivement et indépendamment de l'interprétation des historiens était une erreur tout aussi grotesque que difficile à faire disparaître des conceptions des gens²⁰. Cette confusion n'est pas sans conséquences ; car enseigner des faits sans égard à leur nature et à la pensée qui les a construits renforce de telles fausses représentations. C'est aussi l'opinion de T. Holt selon qui la conception que l'on se fait de l'histoire scolaire influence grandement la façon d'enseigner : on peut enseigner aux élèves à être de bons consommateurs de récits et de faits construits par d'autres, ou encore développer les facultés critiques des élèves en les laissant eux-mêmes construire leur propre récit des situations du passé²¹. Devant certains chercheurs qui, au début des années 1980, prétendaient que les élèves du secondaire pouvaient difficilement accéder aux niveaux de pensée exigés par l'étude de l'histoire, Christian Laville et Linda Rosenzweig ont même suggéré que le problème créé par les fausses conceptions de l'histoire et de son enseignement pouvaient avoir un effet encore bien plus dévastateur que les difficultés intellectuelles potentielles des élèves²². Afin de pouvoir apprécier ultérieurement la pertinence des conceptions des enseignants à propos de la pensée historique, il nous faut donc clarifier les référents

18 Samuel S. Wineburg et Suzanne M. Wilson, « Subject Matter Knowledge in the Teaching of History », dans Jere Brophy, dir., *Advances in Research on Teaching*, Greenwich, Co., Jai Press, 1991, p. 41.

19 Gaea Leinhardt *et al.*, « Learning to Reason in History : Mindlessness to Mindfulness », dans M. Carretero et J. F. Voss, dir., *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 134.

20 E. H. Carr cité par Mario Carretero *et al.*, « Historical Knowledge : Cognitive and Instructional Implications », dans Mario Carretero and James F. Voss, dir., *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 363.

21 T. Holt, *Thinking Historically : Narrative, Imagination and Understanding*, New York, College Entrance Examination Board, 1990, p. 10.

22 Christian Laville et Linda W. Rosenzweig, « Teaching and Learning History : Developmental Dimensions », dans Linda W. Rosenzweig, dir., *Developmental Perspectives on the Social Studies*, Washington, N.C.S.S., Bulletin n° 66 (1982), p. 57.

conceptuels dont nous disposons présentement sur la pensée historique et sur sa transposition en classe d'histoire.

Dans le même esprit, la connaissance et la compréhension des programmes d'études sont des facteurs importants de l'efficacité de l'enseignement. Or plusieurs professeurs demeurent encore convaincus qu'il n'y a eu aucun changement dans les programmes d'histoire depuis vingt ans puisque le contenu de l'histoire, la lettre des programmes, est resté sensiblement le même : un peu plus de cela par ci, un peu moins de ceci par là... et on croit appliquer le nouveau programme ! Pour d'autres, la pensée historique n'est pas « au programme » puisqu'il n'en est question explicitement qu'au début du cours de deuxième secondaire et dans le cours optionnel de cinquième secondaire. Quant aux objectifs de formation des programmes, où, comme nous l'avons déjà souligné, les visées formatrices relatives à la pensée historique sont énoncées plus clairement, nous savons par expérience qu'ils sont rarement pris en considération par les enseignants dans la préparation des cours.

b) Les conceptions psychopédagogiques

Les conceptions psychopédagogiques implicites des enseignants contraignent fortement les modalités de la pratique d'enseignement en classe d'histoire. Cependant, malgré les importantes percées de la recherche sur la cognition et sur le développement cognitif des élèves depuis une dizaine d'années, on a parfois l'impression qu'un grand nombre d'enseignants sont les derniers à en avoir pris connaissance, alors même qu'elles pourraient les amener à modifier sensiblement certaines attitudes et pratiques d'enseignement, pour le plus grand bénéfice de leurs élèves. Pour illustrer cela, Michel Saint-Onge rapporte que Lauren Resnick

reconnait deux postulats qui ont influencé et marquent encore la pensée de bon nombre d'enseignants et d'enseignantes. Le premier postulat est le suivant : ce sont les facteurs biologiques qui expliquent le mieux la conduite humaine. Le second s'énonce ainsi : les facteurs individuels, bien plus que les facteurs sociaux, expliquent les différences entre individus. Ces deux postulats indiquent qu'on attribue bien plus d'importance au déterminisme biologique qu'à l'enseignement dans le développement des capacités humaines. Bien qu'adoptés par les enseignants et les enseignantes, ces postulats sont en contradiction avec le processus éducatif lui-même et empêchent de concevoir une véritable

intervention pédagogique qui influence véritablement le développement humain²³.

Dans la même veine, dans un récent ouvrage, Britt-Mari Barth fait état d'une étude menée en Israël au début des années 1990 montrant « que la représentation la plus fréquente des enseignants du savoir est celle d'une matière extérieure à l'élève qu'il faut " découper " de manière à ce que " ça rentre " et puisse être " stockée " dans la mémoire de l'élève. Le savoir est vu comme indépendant de l'apprenant²⁴ ». Or les conceptions mal fondées du savoir et de la cognition, encore très présentes chez les professeurs d'histoire, permettraient, nous semble-t-il, d'expliquer certaines pratiques à l'efficacité pédagogique douteuse, notamment la persistance de l'enseignement exclusivement magistral, l'engouement irrationnel pour des cahiers d'exercices²⁵ et une obsession de l'évaluation chez plusieurs²⁶.

Nous disposons aujourd'hui des fruits d'une vingtaine d'années de recherches intenses sur la cognition grâce auxquels un enseignant peut intervenir de façon plus adaptée et donc plus efficace auprès des élèves. De plus, une décennie de travaux portant sur l'enseignement de la réflexion²⁷, de la pensée critique et des modes de pensée en général nous a laissé un corps de savoirs précieux pour adapter l'enseignement de la pensée historique au secondaire. Malgré les vertus de l'expérience pour améliorer l'enseignement, seule une théorie organisée de l'apprentissage, de l'histoire enseignée et de l'enseignement sont susceptibles non seulement d'apporter des fondements conceptuels solides aux interventions pédagogiques, mais encore et surtout d'alimenter un processus permanent d'adaptation de la pratique d'enseignement de l'histoire. Mais quel serait cet éclairage conceptuel requis ?

23 Lauren B. Resnick évoquée par Michel Saint-Onge, « Apprendre, c'est penser », *Vie pédagogique*, n° 77 (1992), p. 16-17.

24 Britt-Mari Barth, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz Nathan, 1993, p. 112, (note au bas de la page).

25 Voir notre « Les cahiers d'exercices... un Cheval de Troie dans la classe d'histoire », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 23, n° 6 (1985), p. 22-23 et « Les cahiers d'exercices en histoire (2)... les fruits d'un débat », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 24, n° 1 (1986), p. 24-29.

26 Plusieurs enseignants sont convaincus que plus on évalue l'élève, plus il apprend. L'évaluation est ainsi conçue comme un moyen d'apprentissage. Dans certaines classes, les élèves sont constamment en train de répondre à des examens, de fin de période, de fin d'étape, de fin de module, de fin de semestre, de fin d'année, etc.

27 Ce que les anglophones nomment « reflexive thinking », à savoir le retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème.

c) L'éclairage conceptuel requis pour adapter l'enseignement.

Enseigner de façon adaptée, c'est intervenir en connaissance de cause, c'est-à-dire en fonction d'un savoir — de conceptions, diront certains — relatif à l'élève, à ses façons d'apprendre, à ses connaissances antérieures de même qu'à l'objet d'apprentissage, à la pensée historique. Et cet éclairage conceptuel est aussi indispensable à l'enseignant pour adapter sa pratique qu'il l'est pour nous, qui voulons observer celle-ci afin d'en apprécier les modalités et les fondements. C'est donc dans cette perspective que nous avons entrepris de préciser nos savoirs en répondant aux quatre questions suivantes :

- Quelle est la nature exacte de la pensée historique comme objet d'apprentissage scolaire ?
- Quelles sont les conditions les plus favorables à l'apprentissage d'un mode de pensée historique par des élèves de l'école secondaire en tenant compte de ce que nous savons sur ces élèves et sur leur capacité d'apprendre à penser historiquement ?
- Quels seraient les principaux attributs d'un enseignement adapté de la pensée historique au secondaire ? Peut-on, à partir de ces attributs, identifier les principaux éléments d'un modèle d'enseignement adapté de la pensée historique au secondaire ?
- En nous basant sur l'éclairage apporté par la recherche pour répondre aux questions précédentes, peut-on avancer des hypothèses afin d'orienter notre recherche des conditions optimales d'apprentissage de la pensée historique au secondaire ?

Les réponses à ces questions vont constituer les éléments essentiels du cadre conceptuel qui suit et sur lequel nous allons appuyer la poursuite ultérieure de notre démarche de recherche.

B. La pensée historique

Plusieurs explications peuvent être apportées à la faible présence de la pensée historique en classe d'histoire au secondaire. Il est par ailleurs certain qu'une compréhension claire de la nature de cet objet d'apprentissage constitue la pierre d'assise d'un enseignement adapté en cette matière.

Or, malgré les invitations des programmes d'études à enseigner progressivement la « démarche historique » de façon à ce qu'en cinquième secondaire les élèves soient capables de l'appliquer, on ne trouve pas sur le terrain d'idées limpides sur la transposition didactique de cette procédure historique pourtant jugée formatrice par la plupart des enseignants. En outre, on a souvent peine à saisir la distinction entre la démarche historique, dont le sens premier origine de la culture de la discipline historique et sa présence en classe d'histoire, dont la finalité est différente.

Dans les lignes qui suivent, nous allons tenter, dans un premier temps, de préciser succinctement la nature et les fondements épistémologiques de l'histoire comme matière scolaire. Puis, nous ferons ressortir le rôle central de la pensée dans l'activité contemporaine de la discipline historique et l'intérêt éducatif de la pensée historique comme outil de formation des jeunes. Nous montrerons finalement comment le concept de « mode de pensée historique » peut être transposé à la classe d'histoire au secondaire.

1. De l'histoire savante à l'histoire scolaire

L'histoire, pour la plupart des gens, c'est ce que raconte un historien. Et lorsqu'il est question de l'histoire à l'école, on se réfère généralement à un produit, celui que l'on peut trouver dans le texte d'un manuel ou dans l'exposé d'un enseignant, et qui est en fait le résumé de l'œuvre d'un ou de plusieurs historiens. Malgré le processus rigoureux de la recherche et de l'analyse historique originelle qui a généré cette connaissance du passé, les élèves n'accèdent la plupart du temps qu'à un survol des faits et des événements retenus pour caractériser un moment, une époque ou un phénomène historique, comme l'avait constaté, il y a quelques années, un groupe de chercheurs américains :

Missing from textbooks, and frequently missing from history classes, are first, the stories of the people that humanize the facts and events reported. But missing also is any treatment of the historian's process of inquiry. Students often meet history as immutable facts, rather than as distilled, somewhat idiosyncratic reports of individuals' inquiries into events, trends, and people²⁸.

28 Steven Athanases, « Theory and Pedagogy in History », dans J. A. Langer et A. N. Applebee, dir., *Speaking of Knowing : Conceptions of Learning in Academic Subjects, Final Report, Academic Learning in High School Subjects*, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, juil. 1988, ERIC 297336, p. 33.

Il est donc difficile pour des élèves de saisir la nature de la démarche historique et d'apprécier à sa juste valeur son produit, qui ne se réduit pas à un énoncé de faits établis. Il leur est aussi pratiquement impossible de donner du sens, autrement que par une course à un examen final, aux événements parcellisés et peu signifiants qui meublent le plus souvent leurs périodes de cours d'histoire, à moins que l'enseignant fasse ressortir explicitement le contexte disciplinaire de l'étude de l'histoire. Or, d'où vient l'histoire apprise à l'école et où réside sa valeur éducative ?

a) L'histoire savante

Le mot histoire, dans son acception savante, porte une équivoque qui n'est pas étrangère aux ambiguïtés relatives à la nature de l'objet d'apprentissage historique scolaire. Il désigne en effet à la fois la « réalité historique » et la « connaissance historique ». Le produit et le processus de l'histoire sont d'ailleurs si étroitement liés qu'ils sont parfois confondus. L'histoire est à la fois la discipline et son produit. Mais la réalité historique dont il est ici question n'est pas le passé. Elle en est une représentation construite par l'historien. Voilà pourquoi certains historiens ont senti le besoin de distinguer le premier sens du second, et de bien spécifier la nature de l'objet d'étude de l'histoire.

L'histoire-produit et l'histoire-discipline

Marrou, par exemple, désigne le produit historique par l'expression « évolution de l'humanité » et donne au mot « histoire » son sens dynamique, qu'il résume de la façon suivante :

Connaissance du passé humain, connaissance de l'homme, ou des hommes, d'hier, de jadis, d'autrefois, par l'homme d'aujourd'hui, l'homme d'après, qu'est l'historien [...]. L'histoire est la relation, la conjonction, établie, par l'initiative de l'historien, entre deux plans d'humanité, le passé vécu par les hommes d'autrefois, le présent où se développe l'effort de récupération de ce passé au profit de l'homme et des hommes d'après²⁹.

Marrou insiste sur le fait que « ce passé réellement vécu » n'est pas l'histoire puisque l'historien fait subir à ce qu'il en reste, les traces, les manipulations de sa raison, de sa démarche pour construire une connaissance, un produit d'élaboration. L'histoire n'est pas le passé.

29 Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 1964, p. 37.

C'est une représentation du passé. Par ailleurs, ajoute-t-il, la démarche qui mène à la construction de cette représentation n'est pas n'importe quelle sorte de démarche ni son produit n'importe quelle forme de représentation :

Nous dirons connaissance et non pas, comme d'autres, « recherche » ou « étude » [...] car c'est confondre la fin et les moyens ; ce qui importe c'est le résultat atteint par la recherche : nous ne la poursuivrons pas si elle ne devait pas aboutir ; l'histoire définit par la vérité qu'elle se montre capable d'élaborer. Car en disant connaissance, nous entendons connaissance valide, vraie : l'histoire s'oppose par là à ce qui serait, à ce qui est représentation fausse ou falsifiée, irréalité du passé, à l'utopie, à l'histoire imaginaire [...], au roman historique, au mythe, aux traditions populaires ou aux légendes pédagogiques — ce passé en images d'Épinal que l'orgueil des grands États modernes inculque, dès l'école primaire, à l'âme innocente de ses futurs citoyens³⁰.

Le produit historique est en réalité constitué d'un ensemble de propositions fondées à propos du passé, élaborées selon les règles de la discipline historique. Sans prétendre à la vérité, la démarche historique est recherche de vérité. Se basant sur des traces, des documents, l'histoire est représentation du passé à la mesure de l'historien qui la construit : « Pour que nous puissions connaître un secteur du passé, il ne faut pas seulement que des documents significatifs en aient subsisté, il faut encore qu'il se rencontre un historien capable de les repérer et surtout de les comprendre.³¹ » L'histoire n'existe pas en soi ; elle est faite par quelqu'un. Pour saisir la nature du produit qu'on nomme l'histoire et en apprécier véritablement la teneur, il faut donc considérer non pas d'abord son objet, mais le rôle de son auteur et sa démarche :

Pour découvrir ce que va devenir l'histoire, il faut cesser de méditer sur son objet, cet indéterminé, [...] mais partir de l'historien, suivre ses démarches sur la voie qui le conduira à la connaissance : l'histoire sera ce qu'il aura réussi à élaborer. Ce n'est pas le document qui est le point de départ de l'élaboration de l'histoire [...] ; l'histoire est la réponse (élaborée évidemment au moyen des documents...) à une question que pose au passé mystérieux la curiosité, l'inquiétude, certains diront l'angoisse existentielle, de toute façon l'intelligence, l'esprit de l'historien³².

Et pour nous faire comprendre le rôle actif de l'historien dans la construction de l'histoire, Marrou nous introduit aux manipulations et aux opérations de la « raison historique » :

30 *Ibidem*, p. 32-33

31 *Ibidem*, p. 102.

32 *Ibidem*, p. 60-61.

Je dis « questions » pour faire court, mais quand l'esprit élabore une question, il formule aussitôt une ou plusieurs réponses possibles : une question précise (et seule une question précise est utile en histoire) se présente sous forme d'hypothèse à vérifier : « ne serait-il pas vrai que... ? ». Sans doute en cours de vérification, l'hypothèse se trouvera le plus souvent reprise, corrigée, transformée jusqu'à devenir méconnaissable, mais il reste qu'au point de départ, il y a un effort créateur de l'historien qui a commencé à élaborer une image provisoire du passé³³.

Le produit historique est donc indissociable du processus qui l'a élaboré. En outre, il n'est pas dans la perspective de l'entreprise historique de créer un produit final et définitif sur ce qu'il faut penser du passé. De Certeau réconcilie les deux sens du mot dans une formule qui n'est pas sans intérêt : « J'emploie le mot histoire au sens d'historiographie. C'est dire que j'entend par histoire une pratique [une discipline], son résultat [un discours] et leur rapport.³⁴ »

L'attitude historique

Au centre de cette discipline, il y a une attitude de l'esprit lentement élaborée au fil des siècles et qui constitue le patrimoine de la collectivité scientifique historique. Haddock³⁵ en situe l'origine à la Renaissance, où elle aurait pris un rôle central dans la civilisation occidentale. Pour cet auteur, la construction du sens, plutôt que l'acceptation de celui convoyé par les témoins immédiats de l'événement, comme dans l'antiquité, serait devenue, à partir du quinzième siècle, la fonction première de l'expérience historique. John Lukacs prétend lui aussi que cette attitude historique est un produit de l'évolution de la civilisation occidentale :

The evolution of historical consciousness ever since its first definite emergence about three centuries ago may have developed through the following phases : Eighteenth century : History as *litterature*; the *narrated* past. Nineteenth century : History as *science* ; the *recorded* past. Twentieth century : a dual development : on the surface, history as *a social science* ; the *ascertained* past. But in a deeper and wider sense : history as *a form of thought* ; the *remembered* past³⁶.

33 *Ibidem*, p. 63.

34 Michel De Certeau, « L'opération historique », dans Jacques LeGoff et Pierre Nora, dir., *Faire l'histoire . Tome I : Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974, p. 34, note 2.

35 B. A. Haddock, *A Introduction to Historical Thought*, Londres, Edward Arnold Ltd., 1980, p. 1.

36 John Lukacs, *Historical Consciousness or the Remembered Past*, 2e éd., New York, Schocken Books, 1985, p. 22. (S. d. t.).

Au fil des siècles, se serait donc lentement construite cette disposition historique de l'esprit, cette « conscience historique »³⁷ que Carl Gustafson décrit en sept points. Elle est, explique-il,

- 1- Une curiosité naturelle à l'endroit de tout ce qui sous-tend l'aspect apparent des événements historiques.
- 2- Une propension inévitable de l'esprit, dans l'appréhension de tout problème, idée ou institution du présent, à être attiré dans la direction du passé, cherchant les origines, les liens et les comparaisons entre cet épisode particulier et d'autres auxquelles il peut être lié.
- 3- Un intérêt, comme le scientifique en sciences naturelles, pour les forces qui constituent la dynamique de la société. Pour ce, l'historien se donne des outils, des concepts pour en lire les manifestations.
- 4- Une tendance à faire ressortir la continuité sous toutes ses formes dans la société. L'historien est sensible au fait que le passé est toujours à l'œuvre dans le présent. Il est donc à cet égard une espèce de conservateur.
- 5- Une fascination pour les problèmes relatifs au processus du changement social, parce qu'il est convaincu que la société est, de multiples façons, en processus de changement permanent.
- 6- Une grande humilité dans l'approche de son objet d'étude, afin d'être prêt à reconnaître l'implacable réalité plutôt que ce qu'il souhaiterait y trouver.
- 7- Une conviction que chaque situation et chaque événement étudié est singulier et qu'il est donc illusoire de rechercher l'existence de lois, l'histoire n'étant pas une science, bien qu'elle utilise autant que possible une méthode scientifique³⁸.

Quelle est alors cette méthode qui procède de l'attitude historique ?

La méthode des historiens

L'histoire d'aujourd'hui se fait d'une certaine façon, avec une intention, des procédures et un registre bien spécifique. En fait, elle « a quitté le monde de l'inventaire érudit pour celui du modèle explicatif et descriptif dont on use aujourd'hui³⁹ ». Au delà des opérations techniques souvent évoquées lorsque l'on aborde le travail de l'historien, son entreprise de construction de l'histoire au sein de laquelle s'exerce sa pensée peut être décrite en trois étapes : l'enquête, l'analyse et l'interprétation, la présentation. M. Krug nous en décrit ci-après la substance :

37 Traduction de « historical mindedness ».

38 D'après Carl Gustafson, *A Preface to History*, New York, McGraw-Hill, 1955, p. 6-7. (N. tr.).

39 Guy Massicotte, *L'histoire problème, la méthode de Lucien Febvre*, St-Hyacinthe, Edisem, 1981, p. 105.

In the research stage, the historian engages in data collection, using primary and secondary sources, analyses and tests for authenticity and credibility. In the second stage, the historian searches for inner logic, tests data, compares data with other materials, and develops hypotheses and generalizations. Finally, in the third stage, the historian presents the findings in a coherent, meaningful fashion. It is the product of the presentation stage that wins the focus of much of the attention of those who read and study history, while the processes of research and analysis are seldom examined by readers and students of history⁴⁰.

En bref, les historiens ne font pas que rapporter sans réfléchir ce qui s'est passé et quand ça s'est passé mais, bien au contraire, pensent l'histoire, c'est-à-dire interprètent et tentent d'expliquer le passé⁴¹. Le savoir historien est un savoir construit par la pensée.

Le produit historien

Maurice Mandelbaum rappelle que la forme traditionnelle du produit historique est un récit. Il prétend même que la forme narrative est le meilleur modèle pour comprendre la logique de l'explication historique, comme il l'explique ici :

A historian dealing with any subject matter must first attempt to discover what occurred in some segment of the past, and establish how the occurrences were related to one another. Once this research has been carried forward to a partial conclusion, he must, of course, think about how he will best present his findings, and this, and what follows upon it, may be regarded as « constructing a narrative ». [...] The historian's story — if one chooses to view it as a story — must emerge from his research and must be assumed to be at every point dependent on it⁴².

Un grand nombre d'historiens associent spontanément le produit historique à la narration. Dans sa forme la plus visible, écrit Michael Booth, l'histoire est un produit, un produit presque obligatoirement narré⁴³.

-
- 40 M. M. Krug, *History and the Social Sciences*, Waltham, Ma., Blaisdell Publishing, 1967, cité dans Steven Athanases, *op. cit.*, 1988, p. 34, (s.d.l.t.).
- 41 R. F. Atkinson, *Knowledge and Explanation in History : An Introduction to the Philosophy of History*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1978, p. 19.
- 42 Maurice Mandelbaum, *The Anatomy of Historical Knowledge*, Baltimore, Ma., John Hopkins University Press, 1977, p. 25.
- 43 Martin Booth, « Students' Historical Thinking and the National History Curriculum in England », *Theory and Research in Social Education*, vol. XXI, n° 2 (1993), p. 115. L'auteur y fait une synthèse de la pensée de plusieurs historiens, notamment britanniques, qui associent le produit historique à la narration (« historical discourse as storytelling »).

La pensée historique

Lucien Febvre a grandement contribué à l'explicitation des modalités de la pensée historique contemporaine. Il a nommé cette approche « l'histoire problème », qu'il décrit comme

une façon d'organiser notre connaissance du passé qui a ceci de particulier qu'elle concentre notre connaissance en fonction d'un point très précis défini, en général, par une question et des sous-questions. Dans les autres formes d'organisation des connaissances historiques, on utilise soit le mode classique du récit, dans lequel les faits sont agencés en fonction de l'intérêt, voire de l'amusement du lecteur, et où, sous des apparences d'objectivité, tous les détours et toutes les déformations sont possibles, soit des formes extérieures au sujet à l'étude (ordre chronologique ou ordre méthodique) en ordonnant les thèmes selon une conception du monde, une philosophie de l'histoire, par exemple la nation et l'État, les institutions juridiques et religieuses, l'économique, le social, le politique, les infrastructures et les superstructures, la longue et la courte durée, les structures et les conjonctures, etc. [...] En histoire-problème, on se sert de concepts, de catégories formelles, mais on les intègre à un processus qui détermine l'agencement des connaissances. On peut même user du récit, mais, dans ce cas, il s'organise lui aussi en fonction de ce processus que l'on appelle le problème. [...] Dans une histoire sans problème, on décrit des réalités du passé; en histoire-problème, on explique à partir du passé des réalités qui font problème, qui suscitent l'inquiétude.

L'histoire-problème ce n'est pas, comme l'histoire sans problème, l'expression d'une curiosité mais la rationalisation d'une inquiétude. Le problème c'est la formulation d'une inquiétude et l'histoire-problème, la formulation d'une inquiétude qui met en cause la perspective du temps. Le rôle de l'historien est de formuler l'inquiétude pour la transformer en problème susceptible d'être résolu, c'est-à-dire éclairé après une analyse des faits. Ce qui implique que l'histoire doit mettre à jour, produire un corpus de connaissances ordonnées en fonction du problème.[...] L'histoire-problème permet à l'histoire d'être une discipline scientifique, au sens d'une démarche scientifiquement conduite⁴⁴.

Il y a maintenant vingt-cinq ans, John Lukacs constatait que l'évolution contemporaine de la discipline historique pouvait être caractérisée par l'apparition de la « conscience historique »⁴⁵ et, plus encore, d'une façon spécifiquement historique de penser la réalité humaine.

44 Guy Massicotte, *op. cit.*, 1981, p. 41-42.

45 « We exist in a material, in a spiritual, and in a historical sense : the historical condition of human existence is universal, true of the very beginning of mankind ever since Adam and Eve, and not something new : but what is relatively new is our consciousness of this condition ». John Lukacs, *op. cit.*, p. 10.

C'est cette perspective, écrivait-il, qui constitue la richesse de la discipline historique en précisant :

How does this historical consciousness affect our thinking ? Let me attempt to give a simple initial answer : history, for us, has become a form of thought. This means that historical thinking may be applied — indeed, that we often apply it, consciously or otherwise — to every kind of human experience. We can describe and, consequently, understand a person, a nation, any kind of human society, virtually any kind of human endeavor, not only through their material or spiritual, their physical or psychic characteristics but through their history.[...] There is no fields of human action that may not be approached, studied, described, and understood through its history⁴⁶.

Lukacs affirmait en fait qu'en plus d'être perçue comme un champ de la culture, la discipline historique était devenue un domaine bien spécifique de la pensée.

b) La culture historique et son mode de pensée

L'histoire est étroitement conditionnée par la culture de ceux qui la font et « les outils conceptuels que l'historien utilise sont, au moins en partie, définis par la société dans laquelle il vit⁴⁷ », comme Lukacs l'expliquait aussi. Mais peut-on défendre l'idée qu'il existe une façon de penser spécifiquement historique ?

Les travaux de l'anthropologue Clifford Geertz ont renforcé l'hypothèse qu'à des traits culturels particuliers sont reliés des processus mentaux particuliers (perception physique, sens du temps, attribution des causes, etc.) et que la pensée est un fait social. Malgré la conviction de plusieurs théoriciens, selon qui la mécanique de la pensée humaine est invariable à travers le temps, l'espace, la culture et les circonstances, Geertz avance qu'une large partie du fonctionnement cognitif des individus « doit être comprise " ethnographiquement ", c'est-à-dire en décrivant le monde où elle a un sens, quelque soit le sens⁴⁸ ». Frank Smith écrit, dans le même esprit : « The way we reason is not the way people in other culture reason — not because we have different levels of skills, but because we have different worldviews. Culture is the way we rationalize the world⁴⁹ ». Même observation chez

46 *Ibidem*, p. 5-6.

47 Wolfgang J. Mommsen, « Social Conditioning and Social Relevance of Historical Judgements », *History and Theory*, Vol. XVII, n° 4 (1978), p. 19.

48 Clifford Geertz, « Comment nous pensons maintenant : vers une ethnographie de la pensée moderne », dans *Savoir local, savoir global*, Paris, PUF, 1986 p. 186.

49 Frank Smith, *To Think*, New York, Teachers College Press, 1990, p. 21.

Bruner qui note : « The results are consistent with the proposition that different judgmental contexts may activate different representations of the problem, and different judgmental objectives, which require different inferential strategies⁵⁰ ».

Il existerait donc diverses façons, culturellement déterminées, de moduler le fonctionnement cognitif des individus⁵¹. Nous savons que la forme de pensée particulière à la discipline historique a lentement été façonnée par la tradition culturelle historique mais sa structure interne n'est pas inusitée. Elle est celle des « modes de pensée ».

On pense selon des modèles ou des « modes » de pensée

Les recherches effectuées depuis quelques décennies en psychologie cognitive démontrent que la pensée fonctionne à partir de « scénarios cognitifs », espèces de modèles séquentiels d'opérations intellectuelles intégrés au réseau cognitif et activés au besoin par l'individu selon les circonstances⁵². Par exemple, le cerveau intégrerait sous la forme d'un « script » le scénario modèle d'un souper au restaurant, comment se comporter dans un salon funéraire, mais aussi comment faire un travail de recherche, comment vérifier une hypothèse, etc. Ces « cadres » organisateurs de la pensée — souvent nommés « thinking frames » par les chercheurs anglophones — fourniraient à celui qui raisonne non seulement des procédures mais aussi les motifs et les conditions d'utilisation de celles-ci, c'est-à-dire quand, pourquoi et comment procéder. David Perkins précise à ce sujet :

A thinking frame is a representation intended to guide the process of thought, supporting, organizing, and catalysing that process.[...] A thinking frame, in order to organize our thinking, includes information not only about how to proceed but when to proceed in that way [...]. They all offer guides in verbal form advising us when and how to conduct our thinking so as to evade certain pitfalls⁵³.

-
- 50 Jerome Bruner, « Narrative and Paradigmatic Modes of Thought », dans *Learning and Teaching : The Ways of Knowing, Part II*, 1985 Yearbook of The National Society for the Study of Education, p. 112. Bruner identifie d'ailleurs deux modes de pensée dominants dans la civilisation occidentale : le mode de pensée paradigmatique, ou logico-scientifique, et le mode de pensée narratif.
- 51 Il existerait, selon Newman, des modes de pensée spécifiques à divers champs disciplinaires, notamment aux sciences humaines : Fred M. Newman, « Higher Order Thinking in Teaching Social Studies : A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, n° 1 (1990), p. 47.
- 52 Johnson-Laird, cité dans Raymond Nickerson, David N. Perkins et Edward E. Smith, *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1985, p. 54-55.
- 53 David N. Perkins, « Thinking Frames », *Educational Leadership*, vol. 43, n° 7 (1986), p. 7.

Par ailleurs, ces cadres de raisonnement impliqueraient l'activation des tâches cognitives finalisées de haut niveau, mettant en œuvre plusieurs habiletés intellectuelles et certaines dispositions de l'esprit. Raymond Nickerson ajoute :

Reasoning [...] encompasses many of the processes we use to form and evaluate beliefs — beliefs about the world, about people, about the truth or falsity of claims we encounter or make. It involves the production and evaluation of arguments, the making of inferences and the drawing of conclusions, the generation and testing of hypothesis. It requires both deduction and induction, both analysis and synthesis, and both criticality and creativity⁵⁴.

Selon David Perkins⁵⁵, ces outils de la pensée, sans définir à l'avance l'issue du raisonnement, sans être non plus des formules, comme les algorithmes par exemple, serviraient de catalyseurs stimulant l'individu à produire une réponse à ses interrogations et à résoudre des problèmes. Plus les répertoires de scénarios sont développés, plus l'individu peut raisonner efficacement. A force de pratique, l'activation de ces schèmes procéduraux deviendrait automatique et leur utilisation de plus en plus efficace, permettant ainsi la performance. Cette automaticité est d'ailleurs, nous dit-il, une des caractéristiques de « l'expertise ». De plus, un mode de pensée serait animé d'un état d'esprit, celui de sa culture de référence.

La pensée des historiens

Il est intéressant d'appréhender l'histoire contemporaine occidentale non seulement comme une discipline et son produit, mais comme un mode de connaissance, une façon de voir la réalité, un mode de pensée ayant un objet d'étude, une méthode qu'il partage largement avec d'autres disciplines, mais aussi une perspective et une attitude qui lui sont propres, à l'instar d'autres disciplines ayant leurs modes particuliers d'appréhension de la réalité⁵⁶. Alors, d'un point de vue didactique, et notamment dans une perspective de transposition didactique, la recherche des caractères particuliers du mode de pensée issu de la discipline historique est une piste intéressante ; plusieurs, déjà, se sont engagés sur cette piste. Ainsi Michael Booth, qui souligne combien l'objet d'étude de l'historien, le passé humain,

54 Raymond S. Nickerson, *Reflexions on Reasoning*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1986, p. 1-2.

55 David N. Perkins, *op. cit.*, 1986, p. 6-9.

56 Par exemple, la pensée des sciences naturelles ou la pensée mathématique.

est différent de l'objet d'investigation des sciences naturelles et que sa forme de pensée est tout aussi différente⁵⁷. Michael Stanford, quant à lui, explique :

The world can be treated in various ways. We can treat it practically, using it for our purposes, like making a rabbit hutch or arranging a foreign holiday. It can be treated scientifically and theoretically, trying to establish general laws about the formation of crystal or the direction-finding of migrating birds. It can be treated mathematically — the realm of statistics and computers. But it can also be treated historically, and seen as a series of phenomena extended in the dimension of time [...]. Provided that reality, interpretation of remains, and time are involved, we have history⁵⁸.

L'histoire de l'histoire nous aurait donc laissé non seulement une production considérable d'interprétations du passé, une culture historique, mais encore un ensemble de scénarios cognitifs hérités de la tradition et qui guideraient la pensée dans ce domaine⁵⁹, bref un « mode de pensée historique ».

Lorsque les programmes d'études en histoire invitent à enseigner la pensée historique aux élèves du secondaire, ils ne visent pas à en faire des historiens, bien sûr, mais à leur permettre d'acquérir les principaux outils de réflexion de l'historien que sont sa méthode, la riche perspective qui est la sienne, soit celle du temps, de la durée et l'attitude qui l'anime. Ces derniers sont d'ailleurs, comme nous l'avons déjà montré⁶⁰, des instruments indispensables d'appréhension de la réalité et de participation sociale dans une société démocratique. Or le présent, le temps et la durée, toutes choses qu'on s'attendrait à voir cultivées plus dans une classe d'histoire, ne le sont pas, faute d'un cadre propice et significatif pour le faire et de la présence active du mode de pensée de la discipline historique, tel qu'il devrait être transposé à l'école secondaire.

57 Martin Booth, « Students' Historical Thinking and the National History Curriculum in England », *Theory and research in Social Education*, vol. XXI, n° 2 (1993), p. 114.

58 Michael Stanford, *A Companion to the Study of History*, Cambridge, Ma., Blackwell, 1994, p. 111-112.

59 D. N. Perkins, « Thinking Frames », *Educational Leadership*, vol. 43, n° 7 (1986), p. 6.

60 Notamment dans deux articles : « La démocratie des maîtres », *Dimensions*, vol. 12, n° 3 (1990), p. 14-19 et « Apprendre l'histoire dans une société démocratique », *McGill Journal of Education*, vol. 28, n° 3 (1993), p. 421-442.

c) La transposition didactique de l'histoire

Malgré les liens évidents qui existent entre l'histoire savante et celle qui est enseignée dans les écoles, l'objet d'enseignement, comme le rappelle Michel Develay, n'est jamais une simple vulgarisation du savoir savant⁶¹. Car les visées respectives de l'historien et de l'enseignant d'histoire au secondaire ne sont pas les mêmes.

En tant que professionnels de la discipline, les historiens travaillent à élargir ses frontières par la création et la découverte de nouveaux savoirs, et ce, souvent en formulant des interprétations nouvelles du passé ou en réfutant d'anciennes. De son côté, l'enseignant d'histoire veut permettre à des apprenants de construire une nouvelle compréhension des réalités dans leur tête et de s'outiller pour ce faire⁶². Alors que le produit du travail de l'historien consiste en représentations originales du passé, celui de l'enseignant du secondaire est la formation d'un élève, à l'aide de l'histoire. Or malgré leurs visées différentes, historiens et enseignants d'histoire s'alimentent à une souche commune : la discipline historique. « Pour préciser les contenus des savoirs à enseigner, écrit Britt-Mari Barth, il est [...] important, d'abord de les situer par rapport à un savoir ou savoir-faire de référence de la discipline en question et de décider, ensuite, comment ils pourront s'exprimer à des niveaux de compréhension différents. On ne peut pas définir le contenu indépendamment de ce à quoi il doit servir, les deux vont ensemble⁶³ ».

La définition de l'objet d'apprentissage de l'histoire est en fait le fruit d'une transposition du savoir savant au savoir scolaire qui s'effectue par un double processus de choix de valeurs de référence (axiologisation) et de spécification d'objectifs d'enseignement (didactisation) impliquant le travail des concepteurs de programmes, celui des enseignants et finalement celui des élèves eux-mêmes, comme l'illustre le schéma qui suit (Figure 2) :

61 « La face cachée des disciplines scolaires », *Cahiers pédagogiques*, n° 298 (1991), p. 9.

62 Samuel S. Wineburg et Suzanne M. Wilson, *op. cit.*, 1991, p. 335.

63 Britt-Mari Barth, *op. cit.*, 1993, p. 111.

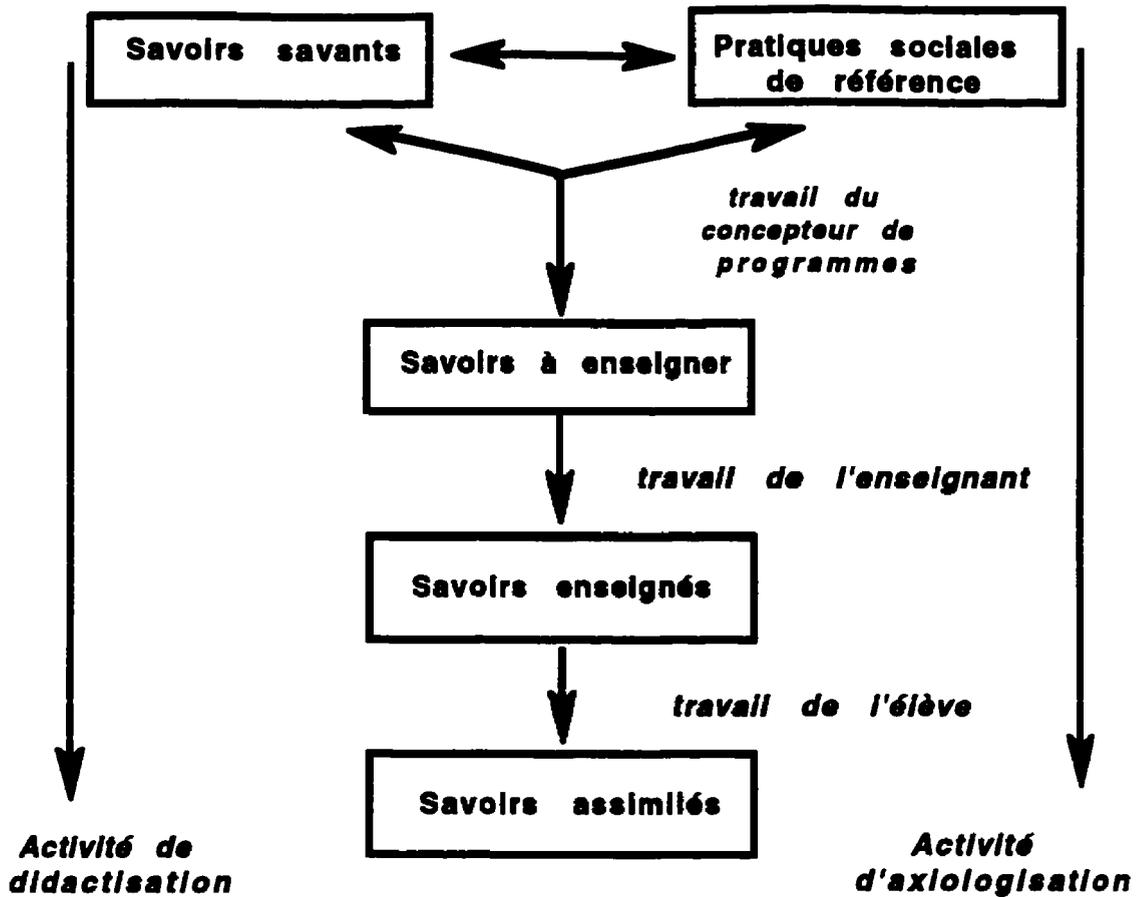


Figure 2
La transposition didactique selon Michel Develay⁶⁴

Dans l'élaboration des programmes d'études, les concepteurs prennent en compte les pratiques sociales de références⁶⁵, en l'occurrence celles de la discipline historique, les finalités éthiques du projet éducatif de la société et les caractéristiques des élèves concernés pour retenir un contenu et déterminer des objectifs de formation. « Ainsi, le savoir scolaire est un savoir entièrement reconstruit, et par certains côtés, spécifique à l'enseignement. [...] Les savoirs scolaires renvoient à un ensemble de valeurs qui révèlent en dernière analyse les choix éthiques d'une société⁶⁶ ». Dans le prolongement de ce processus, l'enseignant doit

64 « Le sens d'une réflexion épistémologique », dans Michel Develay, dir., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF, 1995, p. 27.

65 « Une pratique sociale de référence est définie par J.-L. Martinand comme une activité sociale (activité de recherche, de production, d'ingénierie, mais aussi activité domestique et culturelle), pouvant servir de référence à des activités scolaires, et à partir desquelles on examine au sein d'une discipline donnée, les problèmes à résoudre, les méthodes et les attitudes, les savoirs correspondants ». Dans Michel Develay, *op. cit.*, p. 13.

66 *Ibidem*, p. 11-12.

adapter sa pratique en vue de faire apprendre les élèves dans le sens souhaité par ces programmes d'études.

Quoiqu'il s'inspire des fruits de la recherche savante, l'objet d'apprentissage scolaire de l'histoire ne peut donc être réduit à l'information historique contenue dans les manuels. En réalité, comme nous l'avons déjà montré, le contenu historique véhiculé à travers le texte du manuel, comme celui du discours de l'enseignant, est une information sans doute nécessaire, mais qui a ses limites. Car il n'a de sens que dans la démarche de celui ou celle qui s'en est servi pour élaborer son produit, et dans celle de l'élève qui s'en servira pour construire sa compréhension. Comme le précise Britt-Mari Barth, « le savoir n'existe pas en dehors de la façon dont il est su⁶⁷ ». C'est pourquoi même à l'école, l'apprentissage du produit qu'on nomme l'histoire ne peut être dissociée de celui du mode de pensée qui le fonde.

Or si l'information est un moyen mis à la disposition d'une cause supérieure il convient de se demander quel est l'objet fondamental de la transposition didactique en histoire ? Michael J. B. Jackson soutient à ce propos que

pour les théoriciens modernes du curriculum (Peters, Hirst et Phoenix), le savoir, c'est le contenu des disciplines [...]. Peters parle de l'éducation comme une initiation aux façons de penser et aux méthodes de recherche des disciplines. Le savoir est donc constitué par des façons de penser et les résultats auxquels les recherches scientifiques ont mené. Penser, c'est penser selon les normes des disciplines ou, autrement-dit, les disciplines définissent les façons de penser⁶⁸.

Dans cet esprit, Samuel Wineburg affirme que les disciplines dont sont issues les matières scolaires possèdent leurs logiques et des modes d'appréhension spécifiques⁶⁹. Ce qui permet à un professeur d'histoire au secondaire de prétendre qu'il enseigne l'histoire, ce n'est donc pas surtout le contenu historique, mais la présence forte, au sein de son enseignement, de ce mode d'appréhension, de ce que Michel Develay appelle la « matrice disciplinaire » :

67 Britt-Mari Barth, *op. cit.*, 1993, p. 30.

68 Michael J. B. Jackson. « A la recherche des structures des disciplines : du savoir à l'apprentissage », dans G. Racette et L. Forest, dir., *Pluralité des enseignements en sciences humaines à l'université*, Montréal, Noir sur Blanc, 1990 p. 41. On trouve des réflexions similaires chez M. Clary et C. Génin. « L'élève n'est plus un simple récepteur, comme le voulaient les rationalistes ; il est celui qui, grâce à sa démarche personnelle, s'initie aux méthodes de penser et de recherche des diverses disciplines », dans *Enseigner l'histoire à l'école ?*, Paris, Hachette, 1991, p. 24.

69 Samuel S. Wineburg, « Historical Problem Solving : A Study of the Cognitive Process Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence », *Journal of Educational Psychology*, 1991, vol. 83, n° 1, p. 73.

Une discipline scolaire se définit d'abord, par un principe d'intelligibilité, son paradigme, que nous proposons de nommer matrice disciplinaire. C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent.

Si, hier, l'histoire comme discipline scolaire était organisée autour d'une visée positiviste [...], elle est aujourd'hui organisée, ou tend à s'organiser, autour d'une visée qui correspond davantage à l'école des Annales et à la Nouvelle histoire, enclines à différencier le temps historique en temps longs (ceux pendant lesquels la stabilité prédomine) et en temps courts (correspondant à des transformations brusques) et non plus unifiant le temps, faisant de l'histoire-problème et non plus de l'histoire-récit, diversifiant les documents et ne s'intéressant plus uniquement aux documents écrits. On le voit, on enseigne toujours de l'histoire, mais à partir d'un autre point de vue sur la discipline⁷⁰.

Pour s'inscrire dans l'esprit de cette « matrice disciplinaire », les programmes d'histoire québécois ont d'ailleurs fixé des objectifs de formation renvoyant justement aux pratiques de référence de la discipline, notamment au chapitre de la pensée historique, ce qui ne peut qu'avoir des incidences importantes sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Comme le rappelait l'historien André Ségal aux enseignants du secondaire venus l'entendre lors d'un congrès annuels de la Société des professeurs d'histoire du Québec,

Notre métier n'est pas de raconter la mémoire. Les médias font cela beaucoup mieux que nous. Notre métier est d'expliquer l'histoire, c'est-à-dire de donner un enseignement « scientifique ». Et la science n'est pas une accumulation de faits, ni un tas d'histoires ; la science est une méthode rationnelle pour comprendre le réel. La science fonctionne avec des concepts, des idées définies ; elle est une construction conceptuelle (un système théorique en gestation). [...] En termes scolaires, il ne s'agit plus tant d'apprendre un contenu, ce qui s'est passé, que d'apprendre une méthode, à penser historiquement⁷¹.

Comment alors expliquer la situation problématique que nous avons évoquée dans le premier chapitre ?

En examinant les multiples étiquettes employées pour désigner la pensée historique dans les documents officiels ainsi que les difficultés d'application rencontrées par les enseignants à ce chapitre, nous serions porté à croire qu'il n'y a pas eu de « transposition didactique » heureuse de ce concept. On peut penser que cela tient, au moins en partie, à la

70 Michel Develay, *op. cit.*, 1995, p. 27.

71 « Sujet historien et objet historique », *Traces*, vol. 30, n° 2, 1992, p. 43. (Note : Ségal appelle la méthode historique la « méthode critique en histoire »).

compréhension insuffisante que les concepteurs des programmes et les enseignants ont de la pensée historique. Et cela même pourrait tenir au peu d'effort consenti par les historiens pour faire connaître de façon claire et explicite les principaux éléments de leur méthode. C'est du moins ce qu'Arthur Bolster suggérait, en 1968, pour expliquer les difficultés que les enseignants américains rencontraient pour enseigner la démarche historique :

In any case, though the public school teacher may be willing to accept the claim that the intellectual processes which the historian uses in arriving at his construction of reality involve the use of critical judgment which can be applied to contemporary social issues, he will hardly be able to teach them to his students unless he knows what they are. If the professional historians, therefore, are anxious to have the oncoming generation apply the historical process to present-day problems, they would be well-advised to devote more thought to a lucid explanation of its exact nature [...]. He must strive to describe his methodology more precisely and demonstrate how it can be directly applied to current problems. He must frankly analyze the nature of his content fields in order to evaluate it objectively⁷².

Bien que les enseignants aient amélioré leur connaissance et compréhension de la démarche historique depuis une vingtaine d'années, notamment au Québec, grâce à l'apport de certains textes marquants⁷³, il semble qu'ils aient encore à conforter leur savoir à ce chapitre. Il ne faut donc pas s'étonner que leur enseignement reflète très inégalement cette dimension fondamentale de la discipline historique et que les élèves, en conséquence, considèrent encore l'histoire « comme un amas inerte et éparpillé d'événements à mémoriser et à reproduire lors d'un examen plutôt qu'un système complexe d'explication du passé réalisé à l'aide d'un mode de pensée spécifique »⁷⁴, comme cela a été constaté aux États-Unis de même qu'ici au Québec.

Toutefois, depuis quelques années, des collaborations entre historiens, professeurs d'histoire, formateurs de maîtres et chercheurs ont amené de nouvelles propositions en matière d'orientations curriculaires et didactiques. C'est le cas notamment aux États-Unis, où, à

72 Arthur S. Bolster jr., « 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.

73 Voir entre autres André Ségal, « Sujet historien et objet historique », *Traces*, vol. 30, n° 12 (1992), p. 42-48 ; Christian Laville, « Le rôle de l'éducation historique », *Traces*, vol. 26, n° 1 (1988), p. 33-35 ; Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993 et Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.

74 Marcy Singer Gabella, « Beyond the Looking Glass : Bringing Students into the Conversation of Historical Inquiry », *Theory and Research in Social Education*, vol XXII, n° 3 (1994), p. 340-41. (N. tr.)

travers quelques documents récents d'orientation⁷⁵, on peut déceler un consensus relatif aux méthodes et caractéristiques communes de la démarche historique dont peut s'inspirer la classe d'histoire. Marcy Singer Gabella en fait ici ressortir les principaux points :

First, it is broadly recognized that history is a human construction, an interpretive framework through which we organize and interpret human experience through time... Learning history is not simply a matter of fact finding, but a process of finding meaning in facts sought and encountered, of relating and relating to a web of actors, events, and interpretations. Second, historical interpretation is not only tentative, but also intentioned ; that is, the frameworks we construct serve some utility, and they answer questions deemed critical or interesting at a given point in time. [...] Third, removed in time and often spaced from their subject, historians must bring persistence, imagination, and empathy to their inquiry. Their role is to comprehend and render the circumstances and intentions of those whose words, images, and creations have survived to our own time. Hence, good history offers a window on human character and inclination, a view of the motives and principles of human action⁷⁶.

De plus, certains écrits de nature plus pédagogique ont fourni un éclairage intéressant sur la transposition didactique de l'histoire. En 1982, par exemple, Christian Laville et Linda Rosenzweig invitaient les enseignants à adopter une autre vision de l'histoire et à modifier leur approche pédagogique : « Specifically, écrivaient-ils, educators must define history as contemporary historians define it and utilize instructional methods based on the procedures these historians use to create historical knowledge, rather than on methods which require students only to assimilate and not really to think, either abstractly or concretely.⁷⁷ »

Soulignons aussi dans le même esprit, qu'en 1988 la première recommandation du rapport Bradley sur l'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis concernait la pensée historique. Cette recommandation était d'ailleurs sans équivoque quant aux orientations souhaitées lorsqu'elle écrivait que « the knowledge and habits of mind to be gained from the study of history are indispensable to the education of citizens in a democracy. The study of history should, therefore, be required of all students⁷⁸ ». En outre, Suzanne Wilson et Peter

75 Voir entre autres P. Gagnon et The Bradley Commission on History in the Schools, dir., *Historical Literacy : The Case for History in American Education*, New York, Macmillan, 1989 ; History-Social Science Curriculum Framework and Criteria Committee, *History-Social Science Framework for California Public Schools : Kindergarten through Grade 12*, Sacramento, Ca., California State Department of Education, 1987.

76 Marcy Singer Gabella, « The Art(s) of Historical Sense », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 27, n° 2, 1994, p. 343.

77 Christian Laville et Linda W. Rosenzweig, *op. cit.*, 1982, p. 58.

78 P. Gagnon et The Bradley Commission on History in the Schools, dir., *op. cit.*, 1989, p. 23.

Sykes, deux chercheurs associés à cette commission, ont écrit par la suite, en 1989, qu'une conception « disciplinaire » de l'enseignement de l'histoire devait retenir comme orientation fondamentale « the communication of knowledge about both the most significant substance of the discipline *and* the nature of the methods employed by historians ; for example, their modes of interpretation, of the use of evidence, and of the integration of new realms of scholarship⁷⁹ ».

Plus récemment, toujours dans la même veine, les français Maryse Clary et Claude Génin suggéraient pour leur part que

l'histoire dont nous avons besoin n'est plus celle qui a été enseignée depuis la fin du XIX^e siècle.[...] Les finalités de l'enseignement de l'histoire doivent être envisagées dans la triple perspective d'un savoir, d'un type de raisonnement « historique », d'un développement progressif de savoir-être et de savoir-faire : l'élève n'est plus un simple récepteur, comme le voulaient les rationalistes ; il est celui qui, grâce à sa démarche personnelle, s'initie aux méthodes de penser et de recherche des diverses disciplines⁸⁰.

Au vrai, comme nous l'avons montré antérieurement, cette conception d'une histoire scolaire centrée sur la pensée historique est bien celle que l'on retrouve dans les orientations des programmes d'histoire québécois au secondaire. Les documents du ministère de l'Éducation précisent même que « finalement, c'est tout le comportement social de l'élève qui devrait progresser à travers cette démarche historique, celle-ci n'étant pas uniquement cognitive mais supposant un développement global⁸¹ ». C'est viser largement plus que la mémorisation des faits et l'apprentissage d'habiletés intellectuelles déconnectées du contexte disciplinaire. C'est viser en plus l'apprentissage d'une attitude, d'un réflexe critique, d'une méthode pour raisonner, et pour ça l'acquisition de la perspective propre à la discipline historique, c'est-à-dire le mode de pensée historique.

Nous avons par ailleurs fait valoir que la transposition didactique devait être complétée par une démarche toute aussi fondamentale de la part de l'enseignant dans sa classe⁸². Elle consiste, pour ce dernier, à s'appropriier le cadre conceptuel disciplinaire et à le

79 S. Wilson. et G. Sykes, « Toward Better Teacher Preparation and Certification » dans *Ibidem*, 1989, p. 269.

80 Maryse Clary et Claude Génin, *op. cit.*, p. 224.

81 Ministère de l'Éducation, *Guide pédagogique. Histoire générale, 2^e secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1983, p. 8.

82 Voir figure 3, La transposition didactique, p. 84.

transposer dans sa pratique. Or cela ne semble pas aller de soi partout. Cette étape nécessite en fait une solide compréhension de la nature de l'objet d'apprentissage, une appropriation de l'esprit et de la lettre des programmes d'études et une bonne connaissance des processus cognitifs des élèves afin de pouvoir « adapter » en conséquence son enseignement. Elle invite donc à préciser les fondements conceptuels et pédagogiques de la pratique d'enseignement de l'histoire et, d'abord, de clarifier de la façon la plus opérationnelle possible la nature et les modalités d'exercice de la pensée historique en classe d'histoire au secondaire.

2. Le mode de pensée historique en classe d'histoire

Si, comme nous l'avons vu précédemment, le raisonnement humain se conjugue à la faveur de modes de pensée culturellement déterminés et s'il existe telle chose qu'une forme de pensée historienne, on peut se demander quel sont les attributs d'un mode de pensée historique en classe d'histoire ?

A chaque début d'année scolaire, les professeurs d'histoire se font demander par leurs élèves « à quoi ça sert d'étudier l'histoire ? ». Les réponses à cette question fondamentale font rarement sens, à notre avis, pour des jeunes qu'on invite à naviguer entre leur culture adolescente et la culture historique. Et si nous leur proposons la réponse suivante ? « Regarde le monde qui t'entoure, regarde la société où tu vis. L'histoire t'apporte non seulement des points de repères pour t'y retrouver, une culture historique, mais surtout un mode de pensée, une façon de regarder la réalité qui t'entoure, de l'interroger, des moyens pour répondre aux questions que tu te poses, une perspective propre, celle du temps, un langage pour désigner la réalité et pour traiter l'information, une façon éprouvée pour établir et interpréter les faits d'une situation historique ».

Si nous leur apprenions en même temps la nature démocratique de notre société et la valeur inestimable, dans une société consensuelle, de l'expression de points de vue et d'opinions fondées pour alimenter le débat social ? Si nous leur faisons valoir l'importance de la perspective historique dans le traitement de toutes les questions d'actualité ? Et si nous leur donnions, dès l'école, l'occasion d'éprouver la valeur et même l'utilité de ce mode de pensée pour leur vie personnelle et pour améliorer leur compréhension de la réalité sociale ? Si nous leur annoncions explicitement que nous voulons par là leur donner les moyens de vivre mieux leur vie de citoyens ?

Pour ce faire, il faudrait d'abord cerner plus clairement le concept de mode de pensée historique et sa transposition possible en classe d'histoire, puisqu'il semble qu'il soit souvent absent, aussi bien du bagage conceptuel que de la pratique des enseignants.

a) Un système d'explication des réalités sociales par le temps

Le concept de « mode de pensée historique » nous semble particulièrement intéressant d'un point de vue éducatif. Il est plus large et plus englobant que ceux de « méthode historique », de « démarche historique » ou « d'habiletés intellectuelles associées au travail de l'historien » qui voyagent actuellement dans les documents officiels du ministère de l'Éducation. De plus, il permet de donner un sens dynamique, actuel et intégrateur à la classe d'histoire. Pour contrer l'éparpillement déjà évoqué, il nous semble offrir un vecteur d'intégration des multiples éléments composant présentement le curriculum d'études en histoire. En outre, il invite à repolariser les multiples notions, concepts, consignes, buts, principes directeurs, orientations, objectifs d'apprentissage, objectifs de formation et activités d'apprentissage sur une visée fondamentale de l'apprentissage de l'histoire, sur une vision de l'histoire.

Il existe deux sources fondamentales de savoir chez l'humain : la connaissance immédiate, sensorielle, rapidement oubliée et limitée dans le temps et la connaissance médiata, ou conceptuelle, qui vient utiliser et relayer la connaissance immédiate. « Le propre de l'homme, écrivait Bergson, [étant] de se représenter ce qu'il ne perçoit pas et ce qu'il ne perçoit plus [...], le raisonnement est fait pour combler les vides de la perception ou pour en étendre la portée⁸³ ». Devant l'impossibilité d'avoir accès de façon directe, immédiate, au passé des sociétés et devant le besoin d'inscrire le présent dans la durée, et donc d'avoir accès à ce passé, les humains en ont inventé diverses formes de représentations qui nous permettent « de penser les expériences que nous avons eues, celles que d'autres ont eues, celles que nous pourrions et qu'ils pourraient avoir, de penser en un mot le monde illimité de l'absence⁸⁴ ». Qu'elle provienne de l'historien, d'un auteur de manuel ou d'un élève, l'histoire est une représentation, un produit pensé, c'est-à-dire une représentation mentale construite au prix d'une démarche intellectuelle. Apprendre l'histoire en classe, c'est prendre contact avec les représentations du passé qu'ont inventé les historiens, et c'est apprendre à construire ses

83 Henri Bergson cité dans Jeanne Parain-Vial, *La nature du fait dans les sciences humaines*, Paris, PUF, 1966, p. 23.

84 *Idem.*

propres représentations de la réalité comme on le fait en histoire et avec la perspective qui est la sienne parce qu'elle permet aussi de mieux comprendre le présent⁸⁵. C'est probablement en ayant à l'esprit cette façon singulière et éprouvée d'appréhender son objet d'étude et de raisonner les réalités passées que l'historien Jacques Le Goff définit l'histoire comme « un système d'explication des réalités sociales par le temps⁸⁶ ».

En ce sens, on peut dire qu'initier les jeunes à l'histoire, c'est les introduire au mode de lecture bien particulier du présent qu'apporte la discipline historique, avec sa façon de raisonner et ses procédures propres, ses concepts et ses interprétations basées sur des données documentaires⁸⁷. On devrait, bien sûr, former des jeunes à pouvoir comprendre la nature et le sens des interprétations historiques mais aussi, et en même temps, les amener à penser eux-mêmes l'histoire, c'est-à-dire à interpréter les faits du passé. C'est, nous semble-t-il, la contribution la plus intéressante que peut apporter la discipline historique à l'éducation. Et pour maîtriser le mode de pensée historique, un élève du secondaire devrait s'en approprier les trois dimensions, c'est-à-dire l'*attitude*, la *méthode* et le *langage*.

b) L'attitude historique

Le dictionnaire Robert définit le mot attitude comme « une disposition de l'esprit à l'égard de quelqu'un ou quelque chose, [un] ensemble de jugements et de tendances qui pousse à un comportement ». Ce qui distingue le mode de pensée historique des autres modes de pensée, ce ne sont pas tant ses procédures⁸⁸, fortement influencées par les démarches méthodologiques prévalant dans les sciences sociales, ni encore les concepts qu'il utilise, dont un grand nombre ne lui sont pas spécifiques, mais l'« attitude historique » et le « réflexe historique », c'est-à-dire le comportement qu'elle conditionne. Dans le cours du raisonnement et des procédures utilisées en classe d'histoire, cette attitude introduit des modalités, des directions, des préoccupations, des orientations et des perspectives qui, elles, sont propres à la discipline historique, comme le décrit d'ailleurs Thomas Weinland :

85 « Historical-mindedness is a " way of thinking ", a form of reasoning when dealing with historical materials and present-day problems ». Carl G. Gustafson, *A Preface to History*, New York, McGraw-Hill, 1955, p. 5.

86 Jacques LeGoff, dans Jacques LeGoff et Pierre Nora, dir., *Faire de l'histoire. T. 1 : Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974, p. 41.

87 Michael Oakeshott, *On History and Other Essays*, Oxford, Basil Blackwell Ltd., 1983, p. 8.

88 Le raisonnement inductif, le raisonnement hypothético-déductif, la résolution de problèmes et les opérations intellectuelles dites formelles ne sont pas propres au mode de pensée historique même s'ils sont au centre de la démarche historique.

History can [...] provide us with a process and an attitude. The process is a series of questions one must ask of any event or movement. Why do the individuals act as they do ? How do the people involved understand the world ? How does their understanding compare with my own ? What are their sources of information, and how accurate are they ? What are my sources of information, and how accurate are they ? Such questions and others like them are more than a process ; they reflect an attitude that is the essence of historical perspective. A full sense of history requires a willingness to suspend judgment and to maintain an open mind, along with a commitment to reject simplistic answers and to explore an issue from several points of view⁸⁹.

Samuel Wineburg⁹⁰, dans ses recherches récentes sur l'utilisation de la démarche historique à l'école, accorde une importance majeure à cette attitude qui en supporte l'utilisation et lui donne son sens en classe d'histoire. Selon lui, cette attitude est constituée d'un ensemble de croyances, de conceptions qui encadrent et stimulent le réflexe d'utilisation de la démarche. Tout récemment, et toujours dans le même esprit, Peter Seixas n'a-t-il pas fait ressortir que les croyances épistémologiques implicites ou explicites des élèves constituaient le fondement du savoir en classe d'histoire ? Sans une base de conceptions fondamentales à propos de l'histoire, écrit-il, les jeunes n'ont finalement aucune raison de croire quoi que ce soit à propos du passé⁹¹.

En ayant à l'esprit ces considérations et nous appuyant sur un examen des fondements épistémologiques de l'histoire, nous avons retenu cinq assises conceptuelles manifestes de l'attitude historique en classe d'histoire. Ce sont : une conception de la connaissance, une conscience historique, une conception dynamique de l'histoire, une connaissance de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative de la pensée historique et finalement une connaissance du rôle de la pensée dans la production de l'histoire. Parce qu'il permet de donner un sens à l'utilisation de la démarche historique en classe d'histoire, ce savoir

89 Thomas P. Weinland, « On Revitalizing the Social Studies Curriculum », *Phi Delta Kappan*, (mars 1982), p. 443.

90 « Beliefs that frame the act of historical inquiry » dans Suzanne Wilson et Samuel Wineburg, « 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. Thomson, quant à lui, met en parallèle « scientific understanding » et « historical understanding » ; il parle davantage de « historical attitude » et utilise le terme « situation historique » : David Thomson, « The Historical Attitude : The Point of It All » dans D. Thompson, *The Aims of History*, Londres, Thames and Hudson, 1969, p. 103.

91 Peter Seixas, « Conceptualizing the growth of Historical Understanding » dans David R. Olson et Nancy Torrance, dir., *The Handbook of Education and Human Development*, Cambridge, Ma., Blackwell Publishers, 1996, p. 777.

conceptuel constitutif de l'attitude historique doit être construit par les élèves durant leurs périodes de cours.

UNE CONCEPTION DE LA CONNAISSANCE — La compréhension de la nature de la connaissance ainsi que des modalités pouvant conduire à la construction du savoir doit faire l'objet d'une attention primordiale en classe d'histoire. Nous savons aujourd'hui que connaître est un processus éminemment actif qui procède du sujet qui apprend ; on ne peut donc pas apprendre à la place d'un autre et on ne peut recevoir la connaissance d'un tiers ou d'une source d'information⁹². On doit la construire à partir des informations que nous fournit cette source. « La connaissance, écrit Ségala, n'est pas d'abord un résultat, mais un acte, l'acte d'apprendre, de chercher, de comprendre, de connaître. La connaissance est une action ; " connaître " est un verbe d'action.⁹³ » Pour connaître, écrit Henri Moniot, « il faut une action personnelle sur les objets d'étude, non recevoir d'eux le savoir qu'ils portent.⁹⁴ »

Cette conception doit être affirmée et expliquée en classe d'histoire car elle constitue la pierre d'assise du mode de pensée historique. Elle est le fondement d'une représentation de l'histoire comme mode de connaissance. A cet égard, il est important que les élèves sachent que le document considéré par l'historien, tout comme le texte mis à leur disposition, ne parle pas par lui-même. Le savoir qu'on en tire est le fruit d'une interrogation finalisée et d'une démarche intellectuelle de construction du savoir. De plus, cette conception élimine, au sein de la classe, la confusion souvent rencontrée entre information et connaissance : ce n'est pas parce qu'un enseignant expose son savoir à des élèves que cette information se transfère ipso-facto en connaissances dans la tête de l'élève.

UNE CONSCIENCE HISTORIQUE — Deuxième élément de cette attitude : la conscience historique, c'est-à-dire la compréhension que le temps — ou plus spécifiquement la durée — est une donnée fondamentale de la réalité humaine. « We exist, écrit John Lukacs, in a material, in a spiritual, and in a historical sense⁹⁵ » et c'est précisément la fonction de l'histoire de mettre en perspective et de donner un sens historique aux réalités sociales. Boris

92 Il s'agit bien sûr d'une conception constructiviste de la connaissance. La connaissance est le produit du traitement des informations. A cet égard, ce que transmet un tiers est en fait une information à l'aide de laquelle celui qui la reçoit construit le sens, c'est-à-dire sa connaissance.

93 André Ségala, « Sujet historien et objet historique », *Traces*, vol. 30, n° 2 (1992), p. 45.

94 Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p. 83.

95 John Lukacs, *op. cit.*, p. 10.

Cyrulnik écrit que « les choses ne seraient pas ce qu'elles sont si le contexte et l'histoire ne les imprégnaient pas de sens⁹⁶ ».

L'histoire se distingue des autres disciplines, et particulièrement d'autres sciences sociales, par sa préoccupation dominante pour la dimension temporelle, pour la durée. Le regard historique contextualise les réalités humaines dans la durée. Cette prise de conscience est fondamentale en classe d'histoire, car elle confère à la démarche historique sa finalité profonde. De plus, en développant cette conscience historique, l'élève construit son identité, puisque, comme le rappelait David Pratt, toute identité est historique⁹⁷.

UNE CONCEPTION DE L'HISTOIRE — L'attitude historique se fonde, en troisième lieu, sur une conception de l'histoire comme discipline. On y trouve un certain nombre d'assertions relatives à la nature, à la finalité et à l'objet de l'histoire. D'une part, cette conception précise que l'histoire n'est pas le passé ; elle est une représentation du passé. Elle est un construit humain, réalisé à partir de questions du présent et à l'aide de traces du passé. La démarche historique consiste, en fait, à donner un sens à la présence d'humains et de sociétés du passé, à la lumière des informations tirées de l'analyse des traces. D'autre part, cette conception avance que l'histoire n'est pas la vérité ; elle est une vérité constituée des « propositions » de représentations construites par les historiens. La vérité historique est donc relative et sa valeur repose sur son élaboration rigoureuse, méthodique, scientifique diront certains.

En outre, pour accéder au mode de pensée historique et en saisir la nature et la finalité, il est important que les élèves du secondaire conçoivent l'histoire comme une discipline permettant de générer des représentations du passé. Cela permet à la fois de donner un sens dynamique au texte de leurs manuels, qui est le produit de recherches historiennes, ainsi qu'à la démarche qu'ils doivent mener pour construire leurs propres représentations du passé.

UN ESPRIT CRITIQUE — L'esprit critique, que Marc Bloch appelait le « doute examinateur »⁹⁸, est une autre composante essentielle de l'attitude historique. Comme le rappelle

96 Boris Cyrulnik, *op. cit.*, 1993 p. 12

97 David Pratt, « The Functions of Teaching History », *The History Teacher*, vol. 7, n° 3 (1974), p. 421.

98 « Le vrai progrès est venu le jour où le doute s'est fait [...] « examinateur » ; où des règles objectives, en d'autres termes, ont été peu à peu élaborées qui, entre le mensonge et la vérité, permettent d'établir un tri ». Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (6e éd.), Paris, Armand Colin, 1967, p. 37.

Rob Isaac, « Critical thinking and historical understanding involve a disposition to ask " How " and " Why " ; they are an attitude of mind above and beyond technical competence in handling sources »⁹⁹. Étroitement associé à la méthode de l'histoire, l'esprit critique lui amène son caractère de « scientificité ». Il s'apparente d'ailleurs à l'esprit scientifique, tel que décrit par Bachelard :

L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément le sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit¹⁰⁰.

L'histoire, ajoute Stephen Thornton, enseigne une attitude de l'esprit selon laquelle toute trace du passé doit être appréhendée avec scepticisme : « The young can learn that the social world is made, not given¹⁰¹ ». La classe d'histoire ne sert pas à « apprendre » les vérités « découvertes » par les « grands », mais à prendre contact, de façon critique, avec les interprétations du passé construites par les historiens à partir de traces et à apprendre soi-même à interpréter les événements avec le même esprit. De plus, le développement d'un tel esprit par la critique des faits, des gestes, et des idées du passé développe la capacité de questionner et d'argumenter, affine le jugement et conduit l'élève à construire un réflexe indispensable pour sa participation à la vie civique dans une société comme la nôtre.

UNE CONNAISSANCE DU RÔLE DE LA PENSÉE EN HISTOIRE — Les élèves doivent aussi apprendre que pour produire l'histoire, la discipline historique, au fil de son évolution, s'est donné des outils conceptuels, une méthode et des façons propres de s'exprimer ; c'est ce que nous avons appelé le *mode de pensée historique*. La pensée historique se distingue de la pensée de tous les jours, de l'exercice de la pensée commune. Elle est, pour employer les mots de Raymond Nickerson à propos du raisonnement, « intentional, purposeful, goal-oriented thinking, — thinking, if you will, for the express purpose of realizing some

99 Rob Isaac, « Critical History ? », *Teaching History*, n° 76 (1994), p. 17.

100 Gaston Bachelard (1970) cité dans G. Massicotte, *L'histoire problème, la méthode de Lucien Febvre*, St-Hyacinthe, Edisem, 1981, p. 31.

101 S. J. Thornton, « What can children learn from history ? », *Childhood Education*, vol. 63, n° 4 (1987), p. 249.

specific objective¹⁰² », en l'occurrence pour construire des représentations mentales du passé des sociétés. Elle est donc étroitement associée à l'autonomie, à la maturité cognitive et à la maîtrise d'habiletés intellectuelles de haut niveau généralement associées à ce que Piaget nommait la pensée opératoire formelle. La pensée historique est une façon méthodique et critique d'aborder le passé des sociétés humaines.

UNE CONNAISSANCE DE LA VALEUR SOCIALE DE L'HISTOIRE ET DE LA VALEUR ÉDUCATIVE DU MODE DE PENSÉE HISTORIQUE — Les élèves devraient avoir l'occasion de prendre conscience de la valeur de l'histoire et de la pensée historique dans une société démocratique. Ils devraient apprendre que ce mode d'appréhension de la réalité n'est pas qu'une poussiéreuse manie d'universitaires, d'historiens professionnels et d'archivistes. Il est un outil indispensable de participation sociale éclairée en démocratie. En rendant compte de la dimension temporelle de la réalité humaine, l'histoire permet d'abord de replacer la démocratie dans la durée afin de montrer qu'elle n'est pas un mythe mais bien un produit de l'évolution inscrit dans des événements, des institutions et des pratiques sociopolitiques. L'histoire permet aussi de retrouver les multiples filons de l'identité du citoyen d'une société de plus en plus composite. En outre, son produit et sa méthode peuvent servir d'interface entre le présent et les profondeurs du passé pour expliquer les atavismes enfouis dans la mémoire individuelle et collective, pour remettre en question ce que Pierre Bourgault nommait les « discours de cassette », les clichés tellement répétés à propos de notre passé qu'on ne se donne plus la peine d'en vérifier l'authenticité, même s'ils conditionnent une grande partie de nos attitudes et de nos comportements présents¹⁰³. La discipline historique aide donc le citoyen à se prémunir contre les multiples usages déviés de l'histoire en rappelant la valeur de la connaissance « scientifique » du passé et les enseignements que l'on peut en tirer pour le présent. A cet égard, la connaissance des principes et des modalités de construction des savoirs historiques permet de débusquer la désinformation ; elle amène à considérer l'histoire pour ce qu'elle est et non pas pour ce qu'on voudrait qu'elle fût.

Les élèves devraient donc pouvoir comprendre à quel point l'histoire est un outil puissant pour apprendre à investir le présent. De plus, ils devraient avoir l'occasion de comparer ce mode d'appréhension avec d'autres modes de pensée et pouvoir en distinguer la

102 R. S. Nickerson, D. S. Perkins et E. S. Smith, *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, N.J., Laurence Erlbaum, 1985, p. 3.

103 Voir notre « Apprendre l'histoire dans une société démocratique », *McGill Journal of Education*, vol. 28, n° 3 (1993), p. 430.

spécificité et la valeur. André Ségal note à ce propos « qu'il appartient à l'éducation historique de faire accéder à la contemporanéité de la démarche historique, à sa pertinence actuelle. Sous deux formes, l'une génétique et l'autre épistémologique¹⁰⁴ ». Non seulement cette démarche permet-elle d'apprécier la manière dont la société d'aujourd'hui s'est formée, mais encore de comprendre l'origine et la nature des représentations qu'elle fait naître à propos de ce passé. C'est là, pour la classe d'histoire, une autre façon d'assumer son rôle dans la formation du citoyen, plus fondamentale, nous semble-t-il, que par exemple la simple mémorisation des institutions et des fonctions du système politique canadien.

c) La méthode historique

Si l'attitude historique nous semble devoir être objet d'apprentissage en classe d'histoire, il en va tout autant, évidemment, pour la démarche historique, pour la « méthode »¹⁰⁵. L'élève doit apprendre « le comportement correct de la raison dans son usage historique¹⁰⁶ » et trouver de fréquentes occasions de s'y exercer afin de construire le précieux réflexe historique du citoyen. Cette procédure de raisonnement invite l'élève à construire lui-même du sens, à donner une signification à des événements du passé dont ne subsistent que des traces ou des documents de sources secondaires. « Ce qu'on appelle " histoire ", écrit André Ségal, c'est la discipline, la démarche du sujet. Ce qu'on appelle " histoire ", c'est l'effort de l'historien, de l'enseignant, de l'étudiant, de chacun, de toute la société pour mieux comprendre le présent grâce au passé. Le mot " histoire " désigne un mode, une méthode particulière de la connaissance, une certaine façon de comprendre le social.¹⁰⁷ »

A l'instar de l'historien dont l'activité consiste, dans ses composantes essentielles, à établir les faits et à les rendre intelligibles¹⁰⁸, l'élève doit apprendre à établir les faits du passé qui lui sont soumis dans le cadre de son programme d'études, même si la matière traitée en classe d'histoire est constituée surtout de faits historiques déjà construits et, à l'occasion seulement, de données brutes. L'art du pédagogue, c'est de présenter les faits construits comme des données brutes. Mais là ne se termine pas la démarche de l'élève puisque les

104 André Ségal, « Périodisation et didactique : le moyen-âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », *Traces*, vol. 30, n° 3 (1992), p. 10.

105 Méthode : « Marche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration d'une vérité », *Le Petit Larousse Illustré*, Paris, Larousse, 1996, p. 652.

106 L'expression est d'Henri-Irénée Marrou, *Ibidem*, p. 9.

107 André Ségal, « Sujet historique et objet historique », *Traces*, vol. 30, n° 2 (1992), p. 45.

108 Krzysztof Pomian, « Le passé, de la foi à la connaissance », *Le débat*, n° 24 (1983), p. 168.

faits ne sont pas la fin de la démarche historique : ils en sont la matière. Il reste à l'élève, comme le rappelle Peter Stearns, à mettre ces faits en relation et à les « interpréter »¹⁰⁹ :

Facts are vital for inculcating the skills necessary to analyse cultures and societies, but they are tools, not goals in and of themselves. Facts are not long retained if they lack meaning, and they are not worth retaining if they do not further understanding. Critical analysis, not mere descriptive knowledge either of conventional materials or newer topics, should be the central goal of humanities curricula from the middle school level onward¹¹⁰.

De la même façon que la démarche de l'historien ne consiste pas à écouter ses sources ni à mémoriser ce qu'il entend, mais plutôt de construire l'histoire à partir d'elles, celle de l'élève ne consiste pas davantage à mémoriser le contenu de son manuel mais à s'en servir pour construire des représentations et des explications du passé, à même cette base de données mise à sa disposition.

C'est de cette méthode dont il est d'ailleurs implicitement question dans le Guide pédagogique en Histoire du Québec et du Canada lorsqu'on y préconise une démarche d'apprentissage qui soit « à la fois réflexive, historique, synthétique et active¹¹¹ ». D'un point de vue épistémologique, ces quatre attributs de la démarche d'apprentissage en classe d'histoire invitent l'élève à utiliser lui-même (active) la procédure de raisonnement scientifique (réflexif) avec la perspective propre de la discipline (historique) afin de construire ses représentations mentales du passé (synthétique).

Or la compréhension des interprétations du passé et la capacité d'interpréter par soi-même ne dépendent pas, d'abord et avant tout, du contenu exposé par l'enseignant ou mémorisé par les élèves, mais de la quantité et de la qualité des expériences analytiques et critiques auxquelles les élèves sont soumis en classe d'histoire. Une telle compétence ne peut être construite que par l'élève lui-même, et Peter Stearns souligne à ce propos :

The central question is not how many historical periods or literary genres the student has been exposed to, but what kinds of analytical problems he or she has encountered and learned to manage. The ability to use data,

109 Interpréter : Action d'expliquer, de donner une signification claire à une chose obscure. Action de donner une signification aux faits, aux actes, paroles de quelqu'un.

110 Peter N. Stearns, *Meaning over Memory. Recasting the Teaching of Culture & History*, Chapel Hill. The University of North Carolina Press, 1993, p. 131.

111 Ministère de l'éducation du Québec, *Guide pédagogique. Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1983, p. 7.

including relevant understanding of how to find it, clearly takes precedence over any capacity to regurgitate. Defining interpretive problems and working toward their resolution, not maximum memorization, should set the basic guidelines¹¹².

Pour l'historien comme pour l'élève, insiste Atkinson, « faire de l'histoire, ce n'est pas rapporter ce qui s'est passé, c'est penser, interpréter et expliquer¹¹³ ». Le Guide pédagogique du ministère de l'Éducation pour la quatrième secondaire fournit d'ailleurs une description assez claire de cette méthode :

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'infirmer et reprendre le processus depuis le début en formulant une autre hypothèse¹¹⁴.

Et c'est cette méthode que Christian Laville tente de simplifier, lorsqu'il écrit que

la démarche de l'historien pourrait [...] selon un modèle (simplifié) de ses étapes logiques successives, être décrite ainsi :

- Prise de conscience d'un problème.
- Formulation du problème sous forme de question.
- Élaboration d'une hypothèse.
- Vérification de l'hypothèse à l'aide de données disponibles.
- Conclusion en terme de rejet, de confirmation ou de modification de l'hypothèse [...].

C'est cette démarche, qui procède par hypothèse et vérification de l'hypothèse (hypothético-déductive) qui est au centre de la méthode de l'histoire¹¹⁵.

On trouve aussi semblable description dans la version révisée du programme d'histoire de cinquième secondaire.

112 Peter N. Stearns, *op. cit.*, 1993, p. 132.

113 R. F. Atkinson, *Knowledge and Explanation in History : An Introduction to the Philosophy of History*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1978, p. 5.

114 Ministère de l'éducation du Québec, *Guide pédagogique. Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1983, p. 8.

115 Christian Laville, *L'histoire à l'école : Le point par le prof. Notes photocopiées pour le cours Didactique de l'histoire*, Université Laval, 26 septembre 1990, p. 1.

Par ailleurs, cette « méthode » n'est pas qu'une succession d'opérations intellectuelles que l'on peut découper, isoler en activités ou exercices d'apprentissage décontextualisés du raisonnement auquel elles appartiennent. On pense ou l'on ne pense pas en histoire. On ne peut penser en morceau ou à moitié. Il est en effet difficile pour un élève qui apprend à penser de donner du sens à une activité qui l'invite à poser un problème sans le résoudre, à émettre une hypothèse qui ne servira pas, à faire la synthèse de données qu'il n'a pas cueillies, et de se pratiquer « à conclure » ou à faire une synthèse dans le vide. La démarche historique est une opération complète et complexe de résolution de problèmes. Pour en saisir la substance, il faut, lorsqu'elle est utilisée, que l'élève puisse garder à vue sa finalité et son unité. A cet égard, le raisonnement méthodique, en histoire, est *à la fois* analytique et synthétique et vise à proposer une explication rationnelle des faits du passé : « History is analytical in the sense that you go and break things down. It's synthetic when you engage in the process of writing history. You take things apart and then you put them back together. You try to look for connexions. You look for specifics, gather evidence, make general hypotheses. You go through all those steps in a sort of scientific spirit¹¹⁶ ».

Comme nous le rapportent certains auteurs¹¹⁷, une telle transposition de la méthode historique à la classe d'histoire a été expérimentée avec bonheur par des enseignants. Toutes ces expériences, par ailleurs, font ressortir l'importance d'aborder le passé à l'aide de problèmes et de questions.

« Pas de problèmes, pas d'histoire... »

Ces mots, que l'on doit à la plume de l'historien Lucien Febvre, résumant, presque comme un slogan, l'un des principes de base de la « Nouvelle histoire ». Febvre rappelait en effet que « faire œuvre de science, c'est poser et résoudre des problèmes. On peut donc dire que la nature de l'histoire et l'action centrale du métier d'historien ne sont pas la recherche de

116 Jane, future professeure d'histoire, citée dans Suzanne M. Wilson et Samuel S. Wineburg, « Peering at History Through Different Lenses : The Role of Disciplinary Perspectives in Teaching History », *Teachers College Record*, n° 89 (1988), p. 529.

117 Soulignons quelques titres au passage : D. Barret *et al.*, « The Inquiry Process : Theory and Practical Application », *The History and Social Science Teacher*, vol. 12, n° 2 (1976), p. 103-106 ; A. J. C. King, « Implementing Procedures from the Social Sciences », *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2 (1979), p. 79 ; Luce Brossard, « Maintenant ce sont les élèves qui sont les acteurs en classe. Entrevue avec Raymond Duchesne, professeur d'histoire », *Vie pédagogique*, n° 94, (1995), p. 19-21.

lois mais la création de problèmes¹¹⁸ ». Ce principe rappelle aussi, comme l'écrit Jean-Pierre Astolfi, que « ce qui fonde [...] une discipline comme telle, ce n'est pas seulement ni d'abord son domaine d'extension, mais bien plutôt la nature des questions théoriques à partir desquelles elle questionne le réel. [...] En d'autres termes, la connaissance n'est pas cumulative, elle est bel et bien problématique¹¹⁹ ». Ce qui distingue l'activité historique, c'est d'abord et avant tout le type de questions et le type d'énoncés que l'on fait à propos du passé¹²⁰. Comme dans toute activité scientifique, la démarche historique ne s'enclenche pas à partir de données, mais de problèmes. Peter Stearns qualifie d'ailleurs l'approche de la discipline historique de « problem driven humanity approach¹²¹ ». La première étape de la méthode historique, écrivait Febvre, consiste donc à cerner, formuler, identifier ou reconnaître un problème. « Pas de problème, pas d'histoire...¹²² ».

En transposant ce principe dans la classe d'histoire, non seulement la première étape de la démarche de l'élève doit l'amener à poser un problème, mais la poursuite de cette démarche va consister à le résoudre, c'est-à-dire à apporter une explication à ce problème. Selon Richard Mumford, un enseignement de l'histoire centré sur la pensée historique s'alimente à deux principes : « 1) All collections of data worthy of serious study are best coalesced and attached to problems (issues, thesis, dilemmas, or questions) rather than around standards topics ; 2) The problems important to study are open-ended, requiring critical, analytical thinking, with careful reflexive consideration of the evidence¹²³ ». On voit donc à quel point le problème peut conférer unité, sens et dynamisme à la démarche de l'élève en classe d'histoire. Il doit d'ailleurs faire sentir sa présence tout au long de la démarche d'apprentissage de l'élève. Cette dernière se réalisera donc au fil de trois étapes de résolution de problèmes historiques : après avoir posé le problème, l'élève doit ensuite raisonner le problème, c'est à dire utiliser un raisonnement méthodique de façon à résoudre le problème dans une troisième étape, c'est-à-dire proposer une explication, une

118 Cité dans Guy Massicotte, *op. cit.*, 1981, p. 34. On trouve des considérations similaires chez Antoine Prost dans *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, chap. 4 : « Les questions de l'historien » p. 79-100.

119 Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992, p. 52

120 « The activity of being an historian may be more exactly specified in terms of the kind of questions he asks and the kind of statements he makes about the past ». Michael Oakeshott, « The Activity of Being an Historian », dans *Rationalism in Politics and Other Essays*, Londres, Methuen & Co., 1962, p. 140.

121 Peter N. Stearns, *op. cit.*, 1993, p. 135.

122 Lucien Febvre, *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin (2e éd.), 1965, p. 22.

123 Richard L. Mumford, « Teaching History Through Analytical and Reflexive Thinking Skills », *The Social Studies*, (sept.-oct. 1991), p. 192

interprétation, à l'instar de l'historien « qui ne va pas rôdant au hasard à travers le passé, comme un chiffonnier en quête de trouvailles, mais part avec, en tête, un dessein précis, un problème à résoudre, une hypothèse à vérifier¹²⁴ ».

Or pour ce faire l'élève doit, d'une part, savoir ce qu'est un problème, et d'autre part, en quoi un problème peut être qualifié d'historique. Car ce qui est visé, ce n'est pas seulement de pouvoir exécuter les activités d'une démarche commandée par l'enseignant, mais surtout de construire sa compétence à raisonner méthodiquement et de façon autonome, comme on le fait en histoire.

En soi, un « problème » est étroitement lié à l'activité scientifique. Un problème historique c'est une interrogation du présent adressée au passé, c'est une question à résoudre qui prête à discussion, celle-ci consistant à soumettre à l'épreuve des faits du passé la question ou l'hypothèse de réponse envisagée. En d'autres mots, c'est une façon de questionner le passé, une invitation à intégrer des faits établis à un raisonnement¹²⁵ et à générer un point de vue fondé à propos de ce passé. Un problème historique est un problème d'interprétation des faits¹²⁶. Paul Veyne rappelle à ce propos que « l'enrichissement de la vision a pour condition qu'on sache se poser, à propos d'un événement, plus de questions que ne le fait l'homme de la rue¹²⁷ ». Or, dans cette entreprise, l'élève doit pouvoir disposer de modèles et de catégories de problèmes de nature plus spécifiquement historique afin, non seulement de pouvoir en reconnaître les attributs, mais aussi les implications méthodologiques ultérieures.

Pour aider les élèves à structurer leur pensée en ce sens, Peter Stearns suggère une espèce de taxinomie¹²⁸ de « problèmes interprétatifs » transposables à plusieurs situations historiques et qui pourrait constituer un outil méthodologique important dans une perspective de transfert de la compétence à penser historiquement :

A set of conceptual problems, when properly presented in relation to the exploration of various topics and often in conjunction with applied theory, can give primary structure to humanities training[...]. Every course in the humanities, at least by the high school level, should address some basic

124 G. Massicotte, *op. cit.*, 1981, p. 28.

125 *Ibidem*, p. 33.

126 Ron Hotchkiss, *op. cit.*, 1979.

127 Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1971, p. 254.

128 Au sens de « classification d'éléments », *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, 1994, p. 2217.

interpretive problems, and these problems should recur in different segments of the course. In this, they would differ fundamentally from the questions teachers diligently prepare for each class' requisite lesson plans — usually excessive in number, often requiring little but factual recall, and rarely linked to questions that might be addressed a week later¹²⁹.

En classe, on peut donc finalement désigner l'histoire non seulement par sa méthode et par son objet mais surtout par sa perspective temporelle fortement présente à travers les multiples formes de problèmes qui l'occupent et qui amènent les élèves à raisonner sur le passé à partir du présent.

Le raisonnement historique

Si « poser un problème, c'est précisément le commencement et la fin de toute histoire¹³⁰ », le raisonnement historique est en fait le cœur de la méthode historique. Reasoner¹³¹ un problème en histoire, dirons-nous, c'est essentiellement mettre en oeuvre quatre opérations : formuler des hypothèses à partir des questions que le problème fait surgir, chercher des sources d'information et en faire la critique, traiter, c'est-à-dire interpréter ces informations et conclure :

LA FORMULATION DE L'HYPOTHÈSE — Le Petit Robert définit l'hypothèse comme la base de la démonstration d'un théorème, d'une théorie. En fait, une hypothèse est une thèse insuffisante ou insuffisamment fondée. Elle est encore associée à une première opinion, à « une supposition qui sert de départ à sa recherche¹³² ». On l'associe parfois à une conjecture¹³³ concernant l'explication ou la possibilité d'un événement. C'est en fait un outil méthodologique.

129 Peter Stearns, *op. cit.*, 1993, p. 149. Dans un domaine connexe, celui de l'apprentissage des concepts, Peter Martorella proposait d'enseigner aux élèves des « scripts » de questions à poser devant une situation à analyser. L'auteur emploie l'expression « desirable types of questions », et propose une liste de types de questions plus fécondes que celles qu'il qualifie d'« usuelles ». Peter Martorella, « Teaching concepts », dans J. M. Cooper, dir., *Classroom Teaching Skills* (4e. éd.), Lexington, Mt., D.C. Heath, 1990, p. 126.

130 Lucien Febvre, *op. cit.*, 1965, p. 22.

131 Au sens de « faire usage de sa raison pour former des idées, des jugements, examiner par la raison, expliciter », (*Le Nouveau Petit Robert*).

132 M. Fraser et Claude Blouin, *Défis et Progrès*, Montréal, HRW, 1985, p. 42.

133 « Opinion fondée sur des probabilités ou des apparences. Opinion fondée sur une hypothèse non vérifiée. Hypothèse émise a priori concernant une proposition dont on ignore la démonstration ». (*Le Nouveau Petit-Robert*).

Destinée à apporter une explication, une hypothèse est un point de vue situé, présent et actuel sur une situation du passé, que l'on soumet à l'épreuve des faits. Si le problème est la porte d'entrée du mode de pensée historique dans le passé, l'hypothèse constitue le point de départ du raisonnement qui conduira le « penseur historique » à donner du sens à cette situation du passé analysée à partir du problème posé et à la mesure des informations disponibles ainsi que des concepts dont il dispose pour traiter ces dernières. Dans le faisceau des sources d'informations qui s'offre au chercheur dans la poursuite de sa démarche, l'hypothèse impose une direction dans laquelle engager sa recherche de données.

LA RECHERCHE DE DONNÉES — La base de données historiques de la classe d'histoire, c'est d'abord et avant tout le ou les manuels scolaires, mais aussi, toute autre source (atlas, films, vidéo, etc.) que l'enseignant met à la disposition des élèves pour qu'ils y puissent des informations. C'est, en réalité, tout ce qui peut être traité comme un document. Ce sont ces informations qui constituent, en fait, la matière première traitée et à partir de laquelle l'élève est invité à construire son raisonnement pour apporter une explication au problème posé.

Par ailleurs, l'élève doit apprendre, à l'occasion de cette étape de son raisonnement, à faire la critique de ses sources, à en apprécier la grandeur et les limites, la fiabilité et le point de vue de ses auteurs. La démarche de l'élève en classe d'histoire ne consiste donc pas à mémoriser sa base de données, mais à s'en servir, à y puiser pour construire une interprétation. Dans la perspective transposée du mode de pensée historique en classe d'histoire, les traces du passé, quelles qu'en soient la forme, primaire ou secondaire, constituent la matière première à partir de laquelle l'élève construit l'histoire.

L'ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES — En sciences de la nature, analyser des données recueillies, c'est dégager la nature des associations ou des correspondances existant entre des variables. En histoire, c'est colliger des informations et les associer, les comparer, les regrouper à l'aide de concepts¹³⁴. Cette opération, qui peut prendre la forme de multiples tâches et opérations dont on trouve présentement moult illustrations dans les cahiers d'exercices, n'est par ailleurs pas gratuite. Si elle n'est pas reliée à la collecte d'informations découlant du problème historique originel qui a enclenché la démarche de l'élève, elle peut difficilement avoir du sens. Elle n'a pas de « sens historique » en tout cas, car par nature elle

134 « Les concepts, en histoire, servent à manipuler les données ». Hugues Neveu, « Sur les données historiques », *Revue de synthèse*, n° 1-2 (1986), p. 51.

devrait servir à résoudre le problème et conduire ultérieurement à son explication, la conclusion.

LA CONCLUSION — Il s'agit bien de la conclusion d'un raisonnement, d'un retour du penseur sur les prémisses de son cheminement réflexif, dont les diverses opérations devaient aboutir à ce point de chute. C'est une étape importante, quasi inséparable de la précédente, où l'élève prend à la fois la mesure du processus et du produit de sa démarche. Son hypothèse est-elle confirmée ? Est-il nécessaire d'énoncer une nouvelle hypothèse à la lumière des informations disponibles ? Est-il nécessaire de faire une cueillette de données complémentaires ? A-t-il acquis un éclairage suffisant sur le problème posé ? Enfin, est-il prêt à passer à la phase de dévoilement de son raisonnement, celle qui consiste à rendre publique ses conclusions ?

L'explication du problème : la synthèse historique

La troisième phase de la méthode historique consiste à présenter le résultat de la démarche dans la forme la plus appropriée. L'important pour l'élève est, à la lumière de sa démarche, de proposer une explication, une interprétation. Cette phase nécessite un travail préalable d'organisation des données, de mise en forme selon des stratégies diverses (tableau, schémas, texte, etc.), bref, la production d'une synthèse « interprétative ». Telle que transposé dans la classe d'histoire, on pourra définir cette synthèse comme une opinion fondée, un récit éclairant, une conclusion raisonnée, une théorie justifiée, une interprétation plausible pour expliquer le problème. Christian Laville en parle comme « la conclusion la mieux fondée possible » et ajoute que « le degré de certitude de cette conclusion n'est cependant jamais absolu et à la rigueur, elle pourrait n'être vue que comme l'hypothèse la plus probable¹³⁵ ». De toute façon, il s'agit toujours d'une synthèse, au sens que donnait Benjamin Bloom, lorsqu'il écrivait :

La synthèse est définie comme une réunion d'éléments et de parties en vue de former un tout. Il s'agit d'une opération consistant à combiner des éléments, parties, etc., de façon à ce qu'ils constituent une structure que l'on ne distinguait pas clairement auparavant. Pour y parvenir, il faut généralement combiner à nouveau les fragments d'une expérience antérieure avec du matériel nouveau, le tout réorganisé en un ensemble nouveau et plus ou moins bien intégré. [...]

135 Christian Laville, *op. cit.*, (26 sept.1990), p. 1.

C'est la catégorie du domaine cognitif qui offre le plus de possibilités pour un comportement créateur de la part de l'étudiant ; il faut souligner cependant qu'il ne s'agit pas d'une totale liberté d'expression dans la création, car l'étudiant travaille en général dans les limites que lui imposent des problèmes ou matériaux particuliers, ou un cadre méthodologique ou théorique bien défini.[...]

Dans la synthèse [...] l'étudiant doit tirer les éléments de diverses sources et les réunir dans une structure qui n'existait pas auparavant¹³⁶.

La plupart du temps, cette synthèse prend la forme d'un récit. Ce n'est pas pour rien, puisque celui-ci, comme nous l'avons déjà souligné, appartient étroitement à la culture historique. Pomian, à ce propos, explique que

pratiquer l'histoire ce n'est pas seulement établir les faits, c'est aussi les rendre intelligibles, en les intégrant dans des schémas reconnus comme capables de leur donner un sens. [...] Aujourd'hui, on dépasse le niveau de la simple érudition en apportant des réponses historiques aux questions qui ont leur origine dans les sciences sociales.[...] Établir les faits et les rendre intelligibles : ces deux composantes essentielles de l'activité historique produisent pleinement leur effet que si les résultats des recherches et du travail de synthèse sont consignés dans un texte écrit de façon lisible¹³⁷.

d) Le langage de l'histoire scolaire

L'exercice auquel nous convie la discipline historique en est un d'observation, indirecte bien sûr, des humains et des sociétés du passé afin d'en construire des représentations significatives. Pour supporter cette entreprise, le mode de pensée historique dispose d'un langage qui, comme n'importe quel langage, constitue un code grâce auquel la pensée peut fonctionner rigoureusement. Le langage de l'histoire constitue en fait un « cadre de référence » à l'aide duquel la matière historique est pensée et traitée. Neil Postman notait d'ailleurs :

la connaissance d'un domaine intellectuel et de ses thèmes signifie la connaissance du langage propre à ce domaine, ce qui suppose non seulement qu'on en connaisse les mots mais, ce qui est bien plus important, la manière dont les mots en sont venus à prendre leur signification. Quand on apprend le langage d'un domaine, on apprend aussi ce qu'est ce domaine. On ne répétera jamais assez que ce que nous appelons un domaine, une discipline, un sujet consiste la plupart du temps, sinon toujours, en son langage. Si l'on élimine tous les mots d'un domaine, on a éliminé le

136 Benjamin S. Bloom *et al.*, *Taxonomie des objectifs pédagogiques no 1 : domaine cognitif*, (Traduction Marcel Lavallée), Sillery, Les Presses de l'Université du Québec, 1979, p. 182 .

137 Krzysztof Pomian, *L'ordre du temps*, Paris, Gallimard, 1984, p. 168

domaine lui-même.[...] L'histoire n'est pas un ensemble d'événements ; c'est un langage qui décrit et interprète les événements¹³⁸.

Christian Laville en parle comme d'un « cadre personnel de référence » qui oriente toute lecture du réel.

C'est son cadre personnel de référence qui suggère à chacun quoi observer, quelles questions poser, quelles données utiliser et comment, ce qui oriente l'esprit à travers le dédale des faits et des réalités observables ou senties. Son poids est tel dans quelque opération de connaissance que ce soit, pour qui que ce soit, qu'il nous a semblé que faire comprendre sa nature et son jeu devrait être un objectif important de l'enseignement¹³⁹.

Apprendre ce langage, c'est apprendre un ensemble composé de répertoires de concepts et de codes utilisés dans la production de l'histoire.

Il est évident, et cela vaut pour n'importe quel domaine de la pensée, que plus un individu maîtrise le langage de l'histoire, mieux il peut raisonner, penser historiquement. Pour Christian Laville, le vocabulaire d'un tel cadre de référence, d'un tel « langage » est meublé principalement de trois types d'éléments : 1) Les faits : des plus bruts (l'événement) aux plus construits (la conclusion de l'historien) ; 2) Les concepts : *analytiques* (qui servent à examiner des situations sociales nouvelles, passées et présentes et les questions analytiques qu'ils suggèrent), *historiques* (durée, changement, évolution, période, chronologie, structure, conjoncture, événements, etc.), *méthodologiques* (étapes principales de la pensée qui s'exerce à constituer des connaissances nouvelles à la validité bien fondée, cas, question, hypothèse, fait, données, théorie, cadre de référence, objectivité, généralisation, problème historique, etc.) ; 3) Les théories : (ex : marxisme, libéralisme, etc.) pour leur capacité analytique¹⁴⁰. La maîtrise de ce langage doit explicitement être poursuivie, non pas comme un en-soi, mais comme moyen d'appréhension de la réalité, comme outil pour penser. Les élèves doivent donc avoir de multiples occasions de s'en servir.

3. La compétence des élèves à « penser historiquement »

En résumé, la pensée historique est d'abord une attitude qui, à propos d'un objet (le passé) et à partir de données spécifiques (les traces de ce passé) enclenche et oriente le

138 Neil Postman, *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981, p. 206-207.

139 Christian Laville, *op. cit.*, 1990.

140 *Idem.*

raisonnement sur un certain mode, jusqu'à la production d'une représentation de ce passé (qu'on appelle l'interprétation), en utilisant un langage approprié. La perspective d'un enseignement de l'histoire vraiment axé sur la discipline historique devrait donc être d'amener les élèves à construire l'attitude historique, à apprendre à raisonner comme on le fait en histoire, à s'approprier le langage qui supporte la pensée historique et à interpréter, à l'aide de ce mode de pensée et du langage qui le supporte, le passé des collectivités humaines à la lumière de problèmes ou de questions. Dans le tableau de la page suivante (Tableau 3) a été consigné, de façon synthétique, ce qu'on pourrait finalement considérer comme des indicateurs de la présence d'un mode de pensée historique dans une classe d'histoire au secondaire. Ces indicateurs seront ultérieurement utilisés pour la construction d'instruments de collecte de données sur les conceptions que les enseignants ont de l'histoire enseignée.

Tableau 3
Indicateurs de maîtrise d'un mode de pensée historique

Composantes	Dimensions	Indicateurs
L'attitude historique	Une conception de la connaissance.	<i>L'élève connaît la nature et la fonction de l'apprentissage et le rôle de l'information dans ce processus.</i>
	Une conscience historique.	<i>Il possède une conscience historique.</i>
	Une conception de l'histoire.	<i>Il connaît la nature de l'histoire et la contribution de la pensée historique dans son élaboration.</i>
	Un esprit critique.	<i>Il comprend la distinction entre un fait et un événement, entre une opinion et un fait établi.</i>
	Une connaissance du rôle de la pensée dans la production de l'histoire.	<i>Il est conscient de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du mode de pensée historique.</i>
	Une connaissance de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du mode de pensée historique.	
La méthode historique	L'habileté à poser un problème.	<i>L'élève devra, à propos d'une situation historique, pouvoir utiliser la méthode historique afin d'en construire une interprétation. Il devra pouvoir :</i>
	L'habileté à raisonner le problème posé.	<i>-poser un problème ;</i>
	L'habileté à expliquer le problème.	<i>-construire une hypothèse ; -cueillir de façon critique des données pertinentes ; -traiter les données recueillies, c'est-à-dire les analyser et les interpréter ; -proposer une conclusion.</i>
Le langage de l'histoire	Les faits	<i>L'élève connaît et maîtrise, dans les limites prévues par les programmes d'études, le langage supportant l'exercice de la pensée historique.</i>
	Les concepts (analytiques, historiques, méthodologiques)	
	Les théories	

C. L'apprentissage de la pensée historique en classe d'histoire

Après avoir précisé la nature de la pensée historique comme objet d'apprentissage, nous aborderons maintenant notre deuxième question de recherche, concernant les conditions les plus favorables à l'apprentissage d'un mode de pensée historique. Dans un premier temps, nous tenterons d'expliquer le processus d'apprentissage à la lumière de la théorie du traitement de l'information et d'en tirer un certain nombre de principes pédagogiques dont il faut tenir compte pour enseigner. Puis, nous examinerons la capacité intellectuelle des élèves du secondaire relativement aux exigences cognitives de la pensée historique. Enfin, nous nous demanderons si les élèves peuvent apprendre à penser comme on le fait en histoire et nous ferons ressortir les conditions les plus favorables à l'apprentissage d'un mode de pensée historique dans une classe du secondaire.

1. La théorie du traitement d'informations et l'apprentissage.

Les recherches sur l'activité du cerveau ont confirmé plusieurs des propositions que nous avait laissée la philosophie depuis l'antiquité, notamment que « le rôle central de la pensée est de construire des représentations des événements et des modèles de l'expérience. L'esprit humain utilise ces représentations mentales et ces modèles pour résoudre des problèmes et pour donner du sens à l'expérience en l'intégrant à la connaissance. La pensée fonctionne essentiellement pour donner un sens à l'expérience¹⁴¹ ». C'est le cas en histoire, que nous avons d'ailleurs déjà définie comme un système d'explication des réalités sociales par le temps. À l'aide de ce système sont construites, par la pensée, des représentations mentales donnant sens aux expériences du passé en privilégiant la perspective temporelle. Or, nous disent ces recherches, apprendre, c'est aussi construire des représentations mentales et les mémoriser afin de pouvoir donner du sens à la réalité. « Apprendre, c'est essentiellement PENSER¹⁴² ».

141 M. C. Wittrock, « A Constructive Review of Research on Learning Strategies », dans C. E. Weinstein, E. T. Goetz et P. A. Alexander, *Learning and Study Strategies : Issues and Assessment, Instruction and Study*, San Diego, Ca., Academic Press, 1988, p. 288. (N. tr.).

142 St-Onge, Michel, « Apprendre, c'est penser », *Vie pédagogique*, n° 77 (1992), p. 18. (S. d. l. t.)

a) « Apprendre, c'est penser... »

Selon Michel St-Onge, « apprendre c'est utiliser des connaissances antérieurement acquises et des stratégies particulières pour élaborer les structures qui rendent possible la compréhension adéquate d'idées, d'événements ou de problèmes »¹⁴³. Dans le même esprit, Louis Not précise que

apprendre, c'est construire des représentations et développer des comportements. Ceux-ci serviront à construire, reconstruire ou transformer, matériellement ou symboliquement (notamment par le langage), les contenus de notre univers matériel, social ou culturel. Les représentations sont des constructions du monde (y compris de nous-mêmes) et des actions dont ses contenus peuvent faire l'objet. L'ensemble constitue la connaissance qui est action ou représentation, en puissance ou en actes. Connaître, en effet, c'est savoir, c'est-à-dire pouvoir ajuster une action aux objets sur lesquels elle porte, aux fins qu'on se donne et aux situations dans lesquelles on agit, ou bien pouvoir se rendre présente l'idée d'un objet de pensée¹⁴⁴.

Cette conception constructiviste de l'apprentissage est de plus en plus appréciée par les éducateurs, notamment parce qu'elle présente des possibilités plus grandes de recherches et d'applications en éducation que les paradigmes auxquels se référait antérieurement l'enseignement. Elle présente aussi beaucoup d'intérêt pour nous qui voulons mieux comprendre le processus d'apprentissage de la pensée historique.

Dans sa nature profonde, l'apprentissage scolaire n'est pas différent de tous les apprentissages que l'humain réalise quotidiennement grâce à sa pensée. Par contre, dans le cadre scolaire, l'apprentissage est un acte de pensée finalisé s'effectuant dans un contexte bien spécifique, soit celui des programmes d'études. De plus, dans le cadre de l'école secondaire, l'élève n'y fait pas qu'apprendre des contenus disciplinaires ; il consacre aussi, implicitement ou explicitement, au moins en principe, une grande partie de ses énergies et de ses ressources internes à apprendre à apprendre. On peut dès lors se demander quelles sont ces ressources internes dont dispose l'élève pour apprendre l'histoire et en quoi consiste la cognition ?

143 *Idem.*

144 Louis Not, *Enseigner et faire apprendre. Eléments d'une psycho-didactique générale*, Toulouse, Privat, 1987, p. 21.

b) Apprendre, c'est traiter des informations

Nous devons à la théorie du traitement d'informations des outils conceptuels intéressants pour expliquer le processus d'acquisition et d'utilisation des connaissances. En outre, en proposant des modèles pour mieux comprendre la nature de l'apprentissage, elle peut permettre aux enseignants d'histoire d'adapter leurs interventions pédagogiques en conséquence. Tentons d'en décrire la nature, l'architecture, la dynamique ainsi que le rôle qu'y jouent les stratégies cognitives et la métacognition.

La cognition

Toutes les recherches des vingt dernières années sur la cognition convergent sur la nature de l'apprentissage : apprendre, c'est transformer un savoir existant à l'aide d'informations provenant de l'environnement, c'est modifier la structure cognitive constituée de l'ensemble des savoirs antérieurement intégrés depuis la naissance. « Apprendre et comprendre en toute occasion, écrit Henri Moniot, c'est relier du nouveau à ce que l'on sait déjà, à ce qu'on croit déjà, à ce qu'on est, c'est donner soi-même du sens à cette nouveauté, c'est modifier son équipement pour trouver du sens si les voies déjà frayées ne conviennent pas¹⁴⁵ ». Apprendre, c'est traiter des informations.

L'architecture de la cognition

Les chercheurs appellent *mémoire*¹⁴⁶ le siège et le processus de la cognition . « Apprendre, explique Michel Saint-Onge, c'est toujours mémoriser, c'est toujours se servir

145 Henri Moniot, « La didactique de l'histoire : quel profil ? », dans *Informations Mitteilungen Communications*, (Société Internationale pour la didactique de l'histoire), vol. 11, n° 2 (1990), p. 118.

146 La psychologie cognitive utilise le mot mémoire dans le sens emprunté au modèle informatique, soit « l'organe de l'ordinateur qui permet l'enregistrement, la conservation et la restitution des données » (*Le Petit Larousse Illustré*). « En psychologie cognitive, écrit Tardif, la mémoire est conçue comme ayant un rôle primordial dans le système cognitif de la personne et comme exerçant des fonctions très importantes. C'est en effet la mémoire qui est l'unité centrale de traitement des informations chez l'être humain. C'est par elle, d'une part, que passent toutes les décisions que prend la personne, que ce soit des décisions cognitives, affectives, sociales ou motrices, et c'est d'elle, d'autre part, que proviennent les informations nécessaires à la prise de ces décisions. C'est la mémoire qui reçoit les informations de l'extérieur, qui les sélectionne et qui prend la décision de leur accorder telle ou telle signification. C'est encore elle qui organise l'information pour la retenir à plus long terme et la rendre réutilisable. C'est en elle que sont logés les connaissances antérieures auxquelles se réfère l'apprenant dans toutes les situations d'apprentissage. (...) On pourrait concevoir la mémoire comme étant le contrôleur aérien d'un aéroport fortement achalandé ». Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, p. 156-157.

de ce qu'il y a en mémoire, ou ajouter à ce qui s'y trouve déjà afin d'élaborer une nouvelle structure, qui permette de donner sens à une expérience¹⁴⁷ ». Pour apprendre, il faut donc savoir, et pour savoir, il faut apprendre ! Or, savoir, c'est non seulement retenir des « notions sur » quelque chose, mais c'est aussi « être en mesure d'expliquer et d'appliquer ce que l'on sait »¹⁴⁸, notamment de l'appliquer à de nouveaux apprentissages.

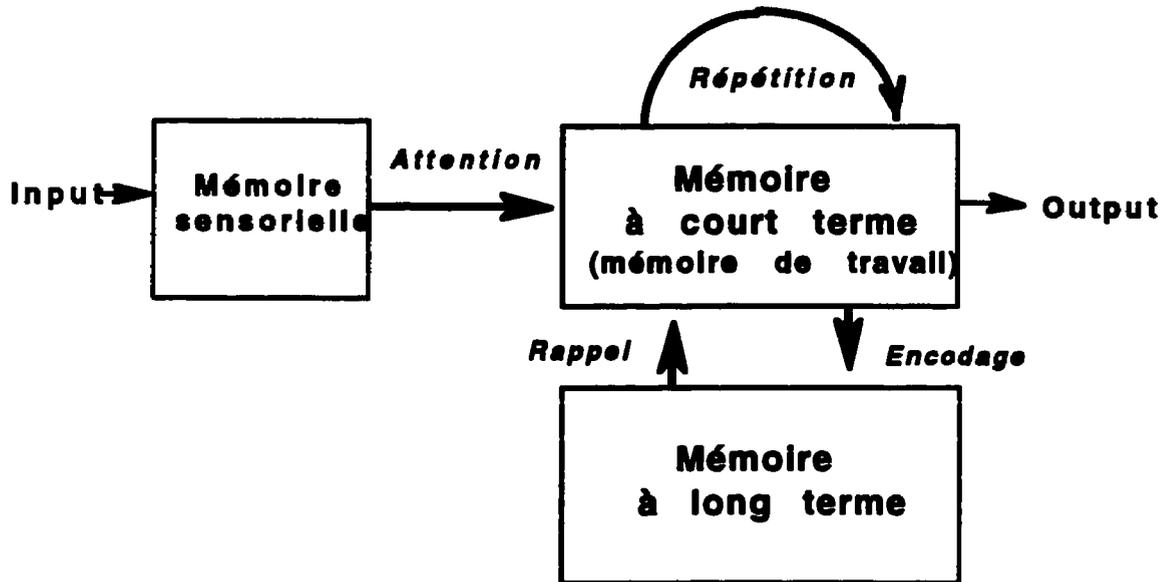


Figure 3
Le système humain de traitement d'informations selon Klatzky (1985)¹⁴⁹

Dans le modèle proposé par R. Klatzky, et que nous avons reproduit ci-devant (Figure 3), la mémoire, unité centrale du système humain de traitement de l'information, comprend trois instances : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme (ou mémoire de travail) et la mémoire à long terme¹⁵⁰ : Dans ce système, expliquent Andre et Phye, la composante sensorielle est la porte d'entrée des informations. Appelée mémoire sensorielle (parfois mémoire immédiate), elle ne retient les informations que pendant quelques secondes.

147 Michel St-Onge, *op. cit.*, 1992, p. 18.

148 Olivier Reboul cité dans Régnal Legendre, *Dictionnaire actuel des sciences de l'éducation*, Paris, Larousse, 1988, p. 502.

149 Klatzky (1985), cité par R. E. Mayer, « Learning Strategies : An Overview » dans C. E. Weinstein, E. T. Goetz et P. A. Alexander, *Learning and Study Strategies : Issues and Assessment, Instruction and Study*, San Diego, Ca., Academic Press, 1988, p. 15-16.

150 La description qui suit des caractéristiques du système humain de traitement des informations est inspirée largement de « Overview of the Human Information-Processing System », dans Ellen D. Gagné, Carol W. Yekovich et Frank R. Yekovich, *op. cit.*, p. 38-55.

La mémoire à court terme est l'instance de transformation de ces informations en connaissances. Elle a une capacité limitée de rétention de son contenu en temps (une dizaine de secondes), à moins qu'il ne soit répété, et en capacité¹⁵¹.

Quant à la mémoire à long terme, elle est conçue comme un magasin aux capacités illimitées. T. Andre et G. Phye notent d'ailleurs à ce propos :

Short term memory is conceived to be that part of the memory system that contains information currently being thought about and processed. In many ways the concept of short term memory is similar to the idea of consciousness. When we are currently conscious of ideas, they are in our short-term memory. Short term memory is assumed to have a limited capacity to deal with information. As we devote attention to information, we bring that information into our short-term memory and process it. [...] In order to learn and retain information for longer periods of time, we must transfer information from short-term memory. Long term memory is conceived of as a very large-capacity, randomly-accessible, and content-address memory.[...] By random access, psychologists mean that any item of information can be retrieved relatively independently of other items of information.[...] By content-addressable, psychologists mean that the nature of the information to be learned determines where in long-term memory the information will be stored¹⁵².

Apprendre, c'est donc, grâce à l'apport d'informations, transformer le contenu et les structures internes de sa mémoire, qui est le dépositaire et le gestionnaire des connaissances. Et cette transformation opère de trois façons : par addition (analyse des informations nouvelles en fonction des schémas disponibles et ajout d'informations au réseau cognitif, mais en fonction des principes contenus dans les schémas existants déjà en mémoire), par restructuration (lorsque l'information nouvelle ne peut s'ajuster aux schémas disponibles en mémoire ou que l'organisation des connaissances existant en mémoire n'est pas satisfaisante, les schémas en mémoire doivent être restructurés), ou par ajustement (il s'agit d'un ajustement des termes,

151 Ellen D. Gagné souligne à ce propos : « In addition to being of limited duration, WM [working memory] is of limited capacity. Miller (1956) claims that WM holds 7 ± 2 units of information, while Simon (1974) claims that it holds only about 5 units. Whatever the exact number, the important point for educators is that it is small. Because of its small size, WM is often referred to as the « bottleneck » of the human information-system. [...] The small capacity of WM has important implications for instruction ». *Ibidem*, p. 41.

152 T. Andre et G. D. Phye, « Cognition, Learning and Education », dans T. Andre et G. D. Phye, dir., *Cognitive Classroom Learning : Understanding, Thinking and Problem Solving*, New York, Academic Press, 1986, p. 5-6.

un raffinement des concepts, pour améliorer l'exactitude et la capacité de généralisation et de différenciation).

La dynamique du système de la cognition

L'intérêt principal de cette théorie pour l'enseignement réside principalement dans l'explication qu'il propose de la dynamique du système cognitif. D'une part, il a permis l'identification des principaux processus de contrôle de la cognition, en l'occurrence les processus d'attention, de répétition, d'encodage et de rappel, que l'on peut décrire de la façon suivante :

- Attention :** L'information, qui pénètre le système par la mémoire sensorielle s'efface vite. L'apprenant doit donc porter attention, ou encore effectuer une perception sélective.
- Répétition :** L'information, rendue en mémoire à court terme, s'efface peu à peu. Elle doit donc être réactivée, répétée pour rester présente à l'esprit.
- Encodage :** Le transfert de l'information de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme s'appelle l'encodage. Celui-ci est permanent, mais le produit peut être difficile à rappeler, à cause de certaines interférences.
- Rappel :** Il s'agit du transfert de connaissances de la mémoire à long terme à la mémoire à court terme. Ce processus est déterminant pour permettre le traitement de toute nouvelle information.

La connaissance de ces lieux de contrôle est d'un grand intérêt d'un point de vue pédagogique. Plusieurs des activités et des gestes posés par les élèves et par les enseignants, en classe d'histoire, peuvent en effet être reliés, de près ou de loin à l'un ou l'autre de ces processus. D'autre part, les recherches comparant le fonctionnement cognitif d'« experts » avec celui des « novices » dans divers domaines de la connaissance, ainsi que celui des élèves dits doués avec celui d'élèves en difficulté, ont permis de mettre à jour deux composantes importantes de la supériorité de certains élèves : il s'agit des stratégies cognitives et de la métacognition¹⁵³. Nous savons en effet maintenant qu'un apprenant efficace, à l'instar de « l'expert » d'un domaine, se distingue principalement par les connaissances qu'il possède déjà, par les stratégies dont il dispose pour apprendre ainsi que par la conscience qu'il a de ses

153 Sophie Parent, Serge Larivée et Thérèse Bouffard-Bouchard. « Compétence cognitive, capacités d'apprentissage et métacognition », *Journal International de Psychologie*, vol. 26, n° 6 (1991), p. 734.

propres ressources cognitives et des moyens additionnels que lui donne cette conscience pour gérer plus efficacement ses stratégies cognitives. C'est la métacognition.

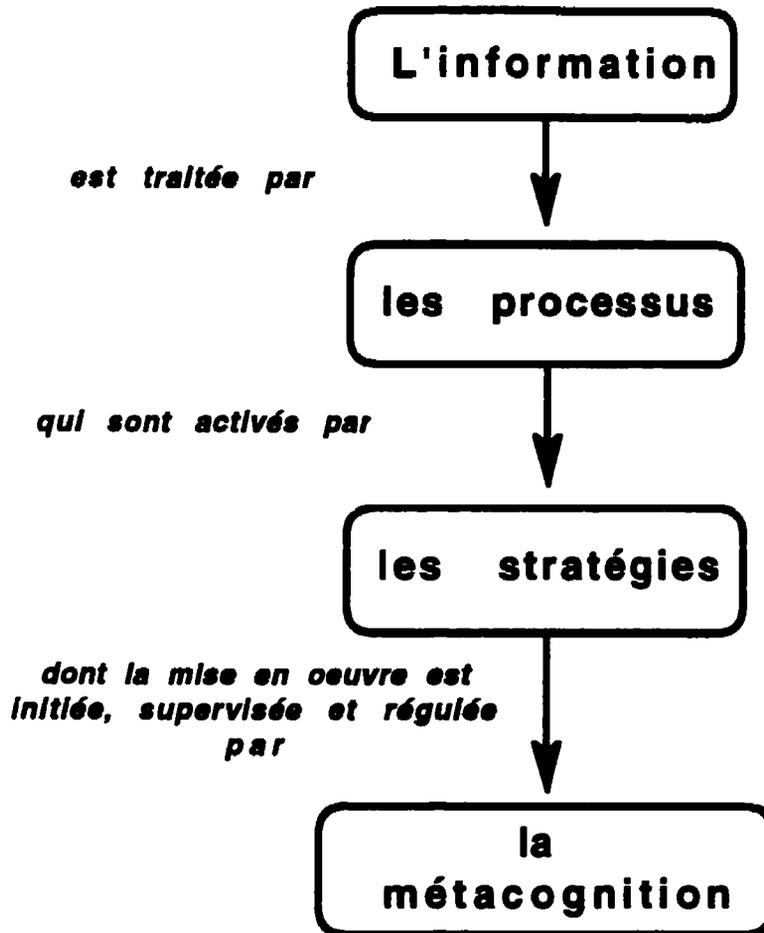


Figure 4
Les quatre niveaux du système de traitement d'informations
au cours de l'apprentissage¹⁵⁴

En fait, stratégies cognitives et métacognitives assurent le bon fonctionnement et la gestion du système cognitif de l'individu, comme le montre la figure ci-contre (Figure 4). Elles sont d'ailleurs ressorties, dans une analyse couvrant cinquante ans de recherches à

154 M. Lawson, « Metamemory : Making Decisions about Strategies » dans J. R. Kirby et J. B. Biggs, dir., *Cognition, Devopment and Instruction*, New York, Academic Press, 1980, p. 145-169. (N. tr.)

propos des influences les plus déterminantes sur l'apprentissage, comme les facteurs les plus importants reliés aux aptitudes des élèves¹⁵⁵.

Les stratégies cognitives

Grâce aux recherches sur la cognition, nous pouvons, aujourd'hui, mieux expliquer, pourquoi certains élèves accèdent à des niveaux de pensée supérieure de l'ordre de l'analyse, de la synthèse, de la pensée critique et du raisonnement hypothético-déductif, alors que d'autres y parviennent plus difficilement : certains apprenants sont plus « stratégiques » dans l'apprentissage. Conséquemment, ils apprennent mieux, plus rapidement et plus en profondeur. Dans l'activation et la gestion des processus cognitifs, ils posséderaient un plus grand choix et de meilleures stratégies pour assurer une attention soutenue, un meilleur encodage, une plus grande facilité de rappel et une capacité de garder les informations en mémoire de travail par la répétition.

Les stratégies, explique Héléne Henssler, « n'interviennent pas dans toutes les formes d'apprentissage, mais elles sont indispensables lorsque le sujet est confronté à des tâches relativement complexes comme celles que commandent les objectifs des programmes scolaires, tâches pour lesquelles les processus automatisés sont inopérants¹⁵⁶ ». Cela s'applique d'autant plus dans le cas d'apprentissages complexes, et en l'occurrence celui d'un mode de pensée historique. Les stratégies sont en fait des séquences d'opérations orientées vers un but et qui permettent à un élève d'évoluer de la compréhension d'une question ou d'une consigne à la construction d'une réponse ou l'atteinte de toute autre performance. Louise Langevin les définit comme des « comportements et pensées que l'élève a durant l'apprentissage qui influencent le processus d'encodage. Le but des stratégies consiste à influencer l'état affectif ou les motivations ou encore la façon dont il sélectionne, acquiert, organise ou intègre les nouvelles connaissances¹⁵⁷. » En outre, elles rendent possible un contrôle d'exécution pendant l'apprentissage, au point que Robert Gagné en faisait la pierre d'assise de l'exercice d'une pensée autonome : « L'étudiant, écrit-il, devient de plus en plus

155 Margaret Wang, Geneva Haertel et Herbert Walberg, « Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? », *Vie pédagogique*, n° 90 (1994), p. 45-49.

156 Héléne Henssler, *Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1992, p. 119.

157 Louise Langevin, « Stratégies d'apprentissage : où en est la recherche ? », *Vie pédagogique*, n° 77, (1992), p. 40.

autodidacte et penseur autonome dans la mesure où des stratégies pour développer l'attention, la codification, le repérage et le retrait, le transfert et la résolution de problèmes pourront être apprises et améliorées au moyen de l'enseignement¹⁵⁸ ».

Les stratégies ne sont pas des composantes du système de traitement de l'information humain mais des moyens que prend l'individu pour faciliter l'exercice de sa pensée. En outre, les recherches ont montré qu'on peut identifier les stratégies qu'utilise un individu et que l'on peut aussi enseigner des stratégies aux élèves. Robert Gagné¹⁵⁹ en fait d'ailleurs l'une des cinq « capacités apprises » ou catégories majeures de produits d'apprentissage qu'il distingue de l'information verbale, des habiletés intellectuelles, des attitudes et des habiletés motrices.

Selon Raymond Nickerson, la capacité de penser est fonction, en partie, de la qualité des stratégies cognitives mises en œuvre :

We might well view thinking ability as, in part, a matter of good strategy. If we do, there is nothing self contradictory about the idea of a person of high intelligence who has not learned good strategies, perhaps because of an inadequate education. Another individual of more moderate intelligence, but who has had the opportunity to learn powerful strategies, might, in many contexts, « outthink » the first. In short, from some perspectives, intelligence relates more to the « raw power » of one's mental equipment, and here, as in other contexts, raw power is one thing and the skilled use of it is something else¹⁶⁰.

Cette importance des stratégies cognitives pour l'apprentissage de la pensée historique amène par ailleurs à se demander à quelles conditions les élèves peuvent être réceptifs à l'enseignement de telles stratégies. Lyne Martin répond :

- À condition de percevoir l'utilité des stratégies enseignées, de comprendre quand et pourquoi elles sont utiles et efficaces.
- À condition de croire qu'ils ont la capacité d'apprendre à les utiliser et que cet apprentissage les rendra plus habiles.
- À condition de recevoir un soutien adapté à ce type d'apprentissage (échanges sur les difficultés et les stratégies, explications, exemples, démonstrations de situations où ces stratégies sont utiles...).

158 Robert M. Gagné, *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*, (Traduction de Robert Brien et Raymond Paquin), Montréal, HRW, 1976, p. 47.

159 *Ibidem*, p. 57.

160 R. S. Nickerson, *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1985, p. 44.

- À condition d'apprendre à en gérer l'utilisation dans l'accomplissement des tâches scolaires habituelles¹⁶¹.

Ruth Garner¹⁶², de son côté, précise que les stratégies cognitives ne s'apprennent pas en une seule occasion, comme les habiletés intellectuelles, mais se raffinent avec le temps. Leur description verbale, écrit-elle, peut être un moyen efficace d'organiser des conditions appropriées d'apprentissage, du moins en plusieurs circonstances. Toutefois, l'élève doit avoir l'occasion d'utiliser fréquemment les stratégies proposées. A cet égard, il est important pour l'élève d'être bien supporté dans l'apprentissage de stratégies cognitives. Finalement, savoir quand utiliser telle stratégie cognitive est aussi important que de savoir comment et pourquoi l'utiliser : l'emploi efficace de stratégies cognitives est à cet égard étroitement lié à la métacognition.

La métacognition

La métacognition, écrit Jacques Tardif, est la variable qui différencie le plus les élèves qui réussissent de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage¹⁶³. Elle est donc d'un grand intérêt dans notre quête des conditions favorisant l'apprentissage de la pensée historique. La métacognition est en fait « ce système de gestion mentale qui permet de prendre conscience qu'il y a perte de sens ou qu'une difficulté particulière surgit en cours d'apprentissage. Il suscite le questionnement nécessaire pour identifier et choisir les savoirs, les procédures, les autres stratégies qui permettent de résoudre une difficulté¹⁶⁴ ».

Selon Robert Marzano¹⁶⁵, deux composantes principales sont en cause dans la métacognition : d'une part, les *connaissances* relatives aux stratégies cognitives ainsi qu'aux facteurs affectifs en cause dans un apprentissage et, d'autre part, le *contrôle* des stratégies cognitives et des facteurs affectifs. « La connaissance explicite, insiste Thérèse Bouffard-

161 Lyne Martin, *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt !*, Montréal, CECM, Service de la formation générale, 1994, p. 147.

162 Ruth Garner, « Verbal Report on Cognitive and Metacognitive Strategies », dans C. E. Weinstein, E. T. Goetz et P. A. Alexandrer, dir., *Learning and Study Strategies*, New York, Academic Press, 1988, p. 64.

163 Jacques Tardif, *op. cit.*, 1992, p. 58.

164 Gilles Primeau, dir., *L'enseignement à la CECM : des interventions pédagogiques adaptées*, Montréal, CECM, Services des études, 1991, p. 10-11.

165 R. J. Marzano cité dans Jacques Tardif, *op. cit.*, 1992, p. 62.

Bouchard, qu'un individu a de ses ressources cognitives et de l'auto-contrôle délibéré qu'il est en mesure d'exercer sur leur utilisation constituent le fondement de la métacognition¹⁶⁶ ».

Mais peut-on apprendre la métacognition ? Une grande partie de notre savoir est intégré sous la forme de réseaux complexes de schèmes de connaissances interreliées, comprenant notamment des réponses programmées à certains types de situations¹⁶⁷. De la même façon, une grande partie des procédures de raisonnement sont réduites par le cerveau à des « routines » parfois appelées des « scripts » ou scénarios¹⁶⁸. Les élèves sont en fait « programmés » à se comporter d'une certaine manière, et en classe, ils agissent selon un programme d'attitudes et de comportements issus de l'ensemble des connaissances élaborées au fil de leurs expériences antérieures. Leur motivation, les stratégies qu'ils utilisent — ou n'utilisent pas — pour apprendre font en quelque sorte partie de cette « programmation ». Ils fonctionnent en quelque sorte à l'aide d'un « pilote automatique ».

Or la recherche montre qu'ils ont la capacité d'apprendre à gérer de quelle façon leur pensée entre en contact avec une matière et l'intègre, donc de modifier ou d'ajuster cette programmation¹⁶⁹. Ils le feront si nous le leur demandons, si nous leur montrons comment le faire et si nous leur fournissons des occasions de pratiquer ces stratégies et de rétroagir sur elles. Ils le feront si le contexte d'apprentissage vise explicitement l'appropriation de stratégies d'étude et d'apprentissage efficaces, la connaissance du répertoire de stratégies dont ils disposent, le développement d'une conscience métacognitive et le transfert de la responsabilité du contrôle des apprentissages du professeur à l'élève¹⁷⁰.

Il serait donc possible de former les élèves à gérer leur savoir, à l'organiser de façon utile et à s'en servir pour penser. En étant conscients de leurs propres processus mentaux, les élèves peuvent apprendre à les contrôler ; cette « méta » cognition, s'apprend, donc

166 Thérèse Bouffard-Bouchard, *Influence de l'affectivité et de la motivation dans l'autorégulation par l'élève de ses activités cognitives et métacognitives*. Texte d'une conférence sur invitation aux journées de perfectionnement du Conseil pédagogique, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1991, p. 4.

167 D. E. Rummelhart, « Understanding Understanding », dans J. Flood, dir., *Understanding Reading Comprehension*, Newark, De., International Reading Ass., 1984, p. 1-20.

168 J. H. Clarke, *Patterns of Thinking : Integrating Learning Skills in Content Teaching*, Needham-Heights, Ma., Allyn and Bacon, 1991, p. 19.

169 *Idem*. Un autre auteur, Wiens rapporte comment il est possible d'amener des adolescents passifs ou en difficultés d'apprentissage à développer l'habitude métacognitive de la « pensée réflexive » afin de modifier des comportements non productifs ou encore à apprendre à utiliser des stratégies cognitives plus efficaces : J. N. Wiens, « Metacognition and the Adolescent Passive Learner », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 16, n° 3 (1983), p. 145-49.

170 Sophie Parent, Serge Larivée et Thérèse Bouffard-Bouchard, *op. cit.*, 1991, p. 733.

s'enseigne, disent les chercheurs. Et cela s'applique d'emblée, nous semble-t-il, à l'apprentissage de la pensée historique. A l'instar du savoir, dont elle assume traditionnellement la transmission, l'école devrait amener les élèves à construire un rapport au savoir qu'elle présume actuellement comme une aptitude naturelle¹⁷¹. L'apprentissage d'un mode de pensée historique nécessiterait donc, en classe de l'histoire, de développer parallèlement chez l'élève une conscience des enjeux cognitifs, affectifs et sociaux en cause, une connaissance des stratégies susceptibles d'en rendre la pratique efficace et la capacité de contrôler soi-même et délibérément sa démarche de réflexion.

c) Les catégories de connaissances et l'apprentissage

Il existe, selon Glover et ses collègues¹⁷², trois types de savoir dans la mémoire à long terme d'un individu : le savoir spécifique à certains domaines, les connaissances générales et le savoir stratégique ; c'est ce dernier qui permet de conjuguer de diverses façons l'ensemble des autres savoirs pour atteindre des buts, produire des résultats satisfaisants ou pour régler des problèmes. Les connaissances générales se construisent tout au long de la vie des individus par l'apport d'informations, notamment des médias. Traditionnellement, l'école, quant à elle, contribue de façon importante à l'élaboration des connaissances plus spécifiques à certains domaines à travers ses programmes d'études. Quant au troisième type, celui du savoir stratégique, dont les recherches récentes en psychologie cognitive ont fait ressortir l'importance déterminante dans la capacité cognitive des individus, ils sont l'objet d'un intérêt croissant de la part des éducateurs et des didacticiens qui y décèlent une piste intéressante vers la construction de l'autonomie cognitives des jeunes. Il peut donc être associé à la réussite des apprentissage en matière de pensée historique. C'est pourquoi il doit faire l'objet d'attention — sinon d'interventions — des enseignants même si ce savoir n'est pas explicitement « au programme » d'histoire.

Les programmes d'études québécois ont beaucoup insisté, depuis le début des années 1980, sur leur triple visée d'apprentissage : le savoir (les faits de connaissance), le savoir-faire (les habiletés) et le savoir-être (les attitudes et les valeurs). Si ce vocabulaire a été omniprésent dans les textes officiels, on ne peut pas dire, par ailleurs, que la réalité qu'il recouvrait, l'importance et la complémentarité de ces savoirs ainsi que leurs modes respectifs

171 Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1990, p. 55.

172 J. A. Glover, R. R. Ronning et R. H. Bruning, *Cognitive Psychology for Teachers*, New York, Macmillan, 1990, p. 15.

d'apprentissage ont toujours été très bien compris par les enseignants. A titre d'illustration, il semble parfois qu'en histoire, l'invitation à développer des savoir-faire ait préparé le terrain à l'usage irrationnel de cahiers d'« exercices ». De plus, la construction du savoir-être a été pratiquement évacuée du champ de l'enseignement de l'histoire comme de celui de l'évaluation. Une meilleure connaissance de la nature des savoirs à construire en histoire pourrait sans doute permettre d'ajuster la préparation d'activités d'apprentissages mieux adaptées.

Trois catégories de savoir

Il est possible de clarifier grandement la question des catégories de savoir et de leurs incidences didactiques à la lumière de la théorie du traitement des informations. À ce chapitre, les ouvrages de psychologie cognitive¹⁷³ distinguent trois grandes catégories de connaissances : les déclaratives, les procédurales et les conditionnelles.

Les savoirs déclaratifs, souvent appelés connaissances théoriques ou de contenu, « sont ce qui est connu du monde ou conclu des expériences vécues, par exemple, la connaissance de ce qu'est un désert ou la connaissance d'une conception de l'apprentissage¹⁷⁴ ». Il s'agit des faits, des idées, des concepts, qui sont présents en mémoire sous diverses formes, incluant des propositions¹⁷⁵ et des images ou des séquences linéaires¹⁷⁶. On peut se représenter le savoir déclaratif dans la mémoire sous la forme d'un large réseau de connaissances organisées, hiérarchisées et interreliées. Ce savoir est statique, peut être rapidement acquis, et facilement modifié par apprentissage.

Le savoir procédural, ou le savoir comment-faire, consiste en séquences d'opérations ou d'actions impliquées dans la réalisation d'une tâche, dans l'agir, dans la résolution de problèmes. « Plus ces connaissances sont efficaces et économiques, c'est-à-dire plus elles permettent de résoudre facilement et rapidement les difficultés, plus l'apprentissage sera

173 Cette section relative à la représentation des connaissances est inspirée de Ellen D. Gagné, Carol W. Yekovich et Frank R. Yekovich, *op. cit.*, p. 57-113, de Jacques Tardif, *Pour un enseignement...*, *op. cit.*, ainsi que de Beau Fly Jones et al., *Strategic Teaching and Learning : Cognitive Instruction in the Content Areas*, Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development, 1987, p. 10.

174 Gilles Primeau, dir., *op. cit.*, p. 8.

175 Une proposition « correspond essentiellement à une idée. En fait, elle est conçue par les chercheurs comme l'unité sémantique de base du système de traitement des informations déclaratives chez l'être humain » Jacques Tardif, *op. cit.*, 1992, p. 181. Ex : Jacques Cartier découvre le Canada.

176 Les images et les séquences linéaires sont des représentations qui conservent partiellement la structure perceptuelle initiale en mémoire. Ex : L'organigramme de l'Acte constitutionnel de 1791 au Canada, la chronologie de la Conquête de la Nouvelle-France.

facilité et plus grandes seront les habiletés développées¹⁷⁷ ». L'unité de base du savoir procédural est une production (littéralement ce qui produit un comportement, physique ou intellectuel). Chaque production est en fait une étape d'une procédure. Par exemple, dans la procédure de raisonnement historique, cueillir des données pourrait être considéré comme un élément productionnel. Ce savoir est dynamique, est généralement acquis lentement et une fois intégré et automatisé, il est difficile à modifier.

Le savoir conditionnel est celui par lequel l'individu sait quand et pourquoi il doit utiliser les connaissances déclaratives ou procédurales. Ce concept est intéressant, car il précise les conditions du transfert des autres savoirs. Les connaissances conditionnelles permettent de généraliser d'autres types de connaissances à un ensemble de situations. Ce sont elles aussi qui permettent d'identifier les caractéristiques des situations dans lesquelles telle stratégie sera la plus efficace et la plus économique. « Les experts, notamment, possèdent un grand nombre de connaissances conditionnelles, ce qui leur permet d'appliquer avec économie et efficacité le bagage de connaissances procédurales propres à leur domaine¹⁷⁸ ».

Or il faut savoir que chacune des catégories de connaissance implique un mode de construction spécifique.

Modalités ou stratégies de construction des connaissances

Ces distinctions entre catégories de connaissances ne sont pas anodines lorsque l'on considère qu'elles impliquent des modalités différentes d'acquisition. De la même façon qu'il est important pour un professeur de piano de savoir que l'on n'apprend pas à maîtriser cet instrument en écoutant quelqu'un nous en parler, il est fondamental qu'un professeur d'histoire sache que l'on ne construit pas les connaissances procédurales comme on acquiert des connaissances déclaratives ou conditionnelles.

Au niveau des connaissances déclaratives, les deux principaux modes d'acquisition sont l'*élaboration* (création de nouveaux liens ou ajouts aux connaissances) et l'*organisation* (structuration hiérarchique des connaissances). La construction de savoirs déclaratifs peut donc être favorisée par des activités d'apprentissage idoines. La même remarque s'applique

177 Gilles Primeau, dir., *op. cit.*, 1991, p. 9.

178 *Idem.*

pour les connaissances conditionnelles, dont les deux principales stratégies d'acquisition identifiées par la recherche sont la *généralisation* (regroupement de conditions communes à deux ou plusieurs situations qui permettent à une production de s'appliquer à plusieurs situations) et la *discrimination* (ajout d'une ou de conditions qui restreignent le nombre de situations auxquelles la généralisation s'applique). Quant aux connaissances procédurales, elles peuvent aussi être construites de deux façons : la *procéduralisation* (création d'une séquence de petites productions permettant la réalisation d'une connaissance procédurale) et la *composition* (combinaison de l'ensemble des petites productions d'une connaissance procédurale en une seule production). Sans aller plus loin dans la description des modalités de construction des connaissances, on peut par ailleurs noter l'importance de distinguer, dans une planification de cours, la nature des connaissances à construire afin de proposer des activités d'apprentissage appropriées.

Ce savoir relatif à la cognition, à sa dynamique, aux catégories de connaissances ainsi qu'à leurs modalités respectives de construction constitue un cadre de référence éprouvé¹⁷⁹ pour l'enseignement. Il est d'autant plus intéressant que notre problématique a justement fait ressortir une carence observée à cet égard dans l'enseignement de l'histoire. Tel que nous l'avons déjà observé sur le terrain¹⁸⁰, ce cadre de référence permet notamment aux enseignants de faire, à la lumière d'une théorie, une lecture critique des procédures pédagogiques qu'ils utilisent et de fonder leurs interventions pédagogiques sur des assises plus solides.

d) Quelques principes pédagogiques relatifs à l'apprentissage

Des recherches portant sur la nature et le fonctionnement de la cognition chez les élèves, il nous est possible de tirer des principes généraux pouvant orienter l'enseignement de l'histoire. Nous en avons retenu six :

179 Rappelons qu'il est le fruit de plusieurs années de recherches empiriques conduites par des chercheurs en psychologie cognitive dont un courant important était préoccupé d'enseignement et d'apprentissage scolaire. Il est à la base de plusieurs modèles ou programmes visant l'adaptation de l'enseignement et dont un grand nombre ont été recensés par Marzanno et ses collègues dans *Dimensions of Learning. Trainer's Manual*, Alexandria, Va, ASCD, 1992, p. 7 (Instructional Models or Programs Containing Strategies that Support Dimensions of Learning).

180 Quelques expériences québécoises d'utilisation d'un tel cadre de référence ont été rapportées, notamment dans un numéro spécial de la revue *Dimensions* intitulé « L'enseignement stratégique, de la théorie à la pratique », vol. 16, n° 1 (1994), p. 12 à 30, ainsi que dans Jacques Tardif et Yolande Ouellet, « Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et du secondaire », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, n° 1 (1995), p. 57-88.

Le premier principe stipule que l'apprentissage est un processus actif et constructif, et qu'il nécessite l'implication de l'apprenant dans un projet. Apprendre, ce n'est pas « enregistrer » ou « absorber » passivement les connaissances d'un enseignant, c'est être soi-même en démarche. À l'aide du modèle de la cognition proposé par la théorie du traitement d'informations, on comprend mieux les difficultés de certains élèves, notamment celles liées à leur motivation en histoire : bien que l'information soit absolument indispensable, et c'est l'un des rôles de l'enseignant de la fournir, il ne suffit pas de l'exposer aux élèves pour être entendu, encore moins pour être compris et pour qu'il y ait apprentissage. Les recherches constatent d'ailleurs que les apprenants efficaces tendent implicitement vers deux buts : donner du sens à leur démarche d'apprentissage et en contrôler eux-mêmes la progression¹⁸¹.

Si enseigner, ce n'est pas seulement savoir quelque chose que l'on expose aux élèves mais « intervenir » dans le processus d'apprentissage de quelqu'un qui accepte de se soumettre à cette intervention, comme il est de plus en plus accepté de le penser¹⁸², le rôle de l'enseignant en histoire implique des interventions appropriées à chacun des moments de l'apprentissage, c'est-à-dire avant, pendant et après, de façon à activer le processus d'attention des élèves, à susciter et supporter leur démarche d'apprentissage et à les rendre de plus en plus conscients de leurs processus cognitifs. Il est d'ailleurs acquis que plus les élèves ont des moyens, des procédures ou des techniques pour réaliser les tâches qui leur sont présentées, plus leur motivation est grande pour l'accomplir, car ils ont alors davantage de contrôle sur leur méthode de travail. Plus ils savent comment faire, plus ils ressentent le plaisir d'apprendre.

Le deuxième principe établit qu'apprendre, c'est relier de nouvelles informations à des connaissances antérieures. L'apprentissage est d'ailleurs, en quelque sorte, guidé par les connaissances antérieures. Plusieurs corollaires viennent éclairer cette proposition. Michel Saint-Onge reconnaît deux conditions pour qu'il y ait apprentissage : la présence en mémoire de connaissances particulières pouvant être mises en rapport avec les informations nouvelles présentées et l'organisation des connaissances de façon à y avoir accès facilement et rapidement.

181 *Idem*.

182 Michel Saint-Onge précise : « Enseigner, c'est faire quelque chose. C'est le faire plus ou moins bien, mais c'est le faire tout de même. Ce n'est pas savoir quelque chose et en parler. C'est savoir quelque chose ET faire en sorte que quelqu'un d'autre le connaisse également ». Dans *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Chomedey, Beauchemin, (Coll. Agora), 1992, p. 7. (S. d. l. t.)

Ce qui caractérise l'élève qui peut apprendre facilement, explique-t-il, ce n'est pas seulement la somme de ses connaissances antérieures, mais également le degré d'intégration de ces connaissances qui assure leur disponibilité. Le meilleur prédicteur de notre capacité d'apprendre demeure ce que nous avons appris antérieurement ainsi que la façon dont nous l'avons appris¹⁸³.

L'opération de mise en relation des connaissances antérieures avec les nouvelles informations est facilitée par la motivation qui, entre autres, dépend beaucoup de la signifiante de la tâche pour l'apprenant. Cette dernière facilite l'implication de l'élève dans le projet d'apprentissage. Comme tout autre savoir, les conceptions des élèves à propos de l'histoire constituent à cet égard des connaissances antérieures qui les préconditionnent positivement ou négativement à l'apprentissage de l'histoire ou du mode de pensée historique. Elles doivent donc faire l'objet de considérations particulières de la part du professeur d'histoire dans la préparation et la gestion des situations d'apprentissage proposées, puisqu'elles déterminent en grande partie la motivation des élèves et leur capacité d'attention. Une grande partie de la signifiante des activités d'apprentissage scolaire peut donc être tirée par l'élève lui-même de sa compréhension de la nature, de la finalité et de la pertinence du programme d'apprentissage qui lui est proposé en classe d'histoire. C'est d'ailleurs l'avis du Conseil supérieur de l'Éducation du Québec qui, rappelant les axes essentiels de l'acte d'apprendre, écrivait récemment que celui-ci exige une assise, soit le besoin et le désir de savoir de l'élève ainsi que son savoir initial, et que ce qu'il apprend doit être signifiant par lui-même¹⁸⁴. Par ailleurs, la compréhension du contexte d'apprentissage et de la spécificité de la discipline dans laquelle il se situe facilitent cette mise en relation des connaissances antérieures avec les informations nouvelles¹⁸⁵.

Le troisième principe précise qu'apprendre, c'est organiser des informations. En fait, « la structure cognitive est réglée par un principe d'économie : elle met de l'ordre pour ne pas s'y perdre, elle comprime et réduit l'information qui lui est transmise, notamment en construisant des règles¹⁸⁶ ». Mieux les connaissances antérieures sont organisées, plus il est facile de les rappeler et de les utiliser pour des tâches ultérieures. On peut encore une fois tirer quelques corollaires de cette proposition, que l'état des connaissances antérieures

183 *Ibidem*, p. 19.

184 Conseil supérieur de l'Éducation, *L'intégration des savoirs au secondaire : au coeur de la réussite éducative. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, Sainte-Foy, Gouvernement du Québec, 1991, p. 12-13.

185 Beau Fly Jones, *op. cit.*, 1987, p. 9.

186 Gilles Primeau, *dir., op. cit.*, 1991, p. 10.

relatives à l'objet d'apprentissage en histoire ainsi que l'organisation des nouvelles connaissances construites doivent donc recevoir une attention particulière de la part de l'enseignant. Il faut d'abord considérer que « les connaissances ne sont pas stockées au hasard dans la structure cognitive. Elles sont au contraire organisées et c'est la qualité de cette organisation qui détermine la compétence de chaque individu¹⁸⁷ ». En outre, un chercheur américain, S. Lee Winocur, insiste sur l'importance d'enseigner aux élèves des cadres et les stratégies d'organisation des connaissances :

Research on memory has produced some valuable generalizations. First, the mind can concentrate on only a small number of elements at any one time. To be remembered, complex information must be grouped and stored intact so that attention can be focused on other topics. Second, the task of searching the memory for manageable amounts of related information is easier if that information was stored with reference to some kind of framework. A frame, or cognitive organizer, acts as a checklist, ensuring that the student searches through appropriate areas of memory in a systematic way.[...] Explicit training with reference to some kind of framework makes students consciously aware of the need to search for, compare, and evaluate various ideas in order to comprehend their relationships¹⁸⁸.

Si l'apprentissage de la pensée historique est fonction des connaissances dont disposent déjà les élèves pour traiter cette « matière », l'enseignant doit se préoccuper non seulement des connaissances antérieures de ses élèves mais aussi de leur organisation. Il devrait donc vérifier et même aider les jeunes à réajuster ou à reconstruire la structure de ces connaissances antérieures, s'il y a lieu, avant d'introduire de nouvelles informations complexes. Compte tenu des caractéristiques déjà évoquées de la mémoire de travail, il doit aussi se préoccuper de la qualité et de l'organisation des informations historiques mises à la disposition des élèves pour leur permettre d'apprendre. A cet égard, les recherches ont montré la grande valeur des organisateurs graphiques, des schémas et des tableaux pour présenter des informations aux élèves mais aussi pour leur permettre d'organiser le fruit d'une collecte d'informations et même organiser leurs connaissances historiques¹⁸⁹.

187 *Ibidem*, p. 8.

188 S. Lee Winocur, « Developing Lesson Plans with Cognitive Objectives », dans A. L. Costa, dir., *Developing Mindfulness : A Ressource Book for Teaching Thinking*, Alexandria, Va., ASCD, 1985, p. 89-90.

189 Deux auteurs québécois de cahiers d'exercices ont fait de ces stratégies d'organisation des connaissances une préoccupation majeure. Voir Denis Langlois et Gilles Forget, *Une clé pour l'histoire. Guide d'apprentissage en histoire générale, 2e secondaire*, Montréal, GFD éditions, 1994 et *Une clé pour l'histoire. Guide d'apprentissage en histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire*, Montréal, GFD éditions, 1996.

Le quatrième principe établit que l'apprentissage est « stratégique », c'est-à-dire qu'il est géré par des stratégies de haut niveau qui activent et orientent les processus cognitifs :

Les bons apprenants, écrit Jones, ont tendance à persister à la tâche jusqu'à ce qu'ils jugent eux-mêmes qu'ils ont atteint l'objectif et à attribuer leur succès à leurs propres efforts. Ils sont conscients qu'ils peuvent contrôler une grande partie de leur démarche d'apprentissage, notamment en choisissant des stratégies appropriées et en pilotant ces stratégies tout au long du processus d'apprentissage. Ces « bons utilisateurs de stratégies » apprennent à apprendre de façon autonome et efficace. Par contre, les élèves en difficulté ont plutôt tendance à attribuer leurs résultats scolaires à la chance ou à d'autres facteurs externes, hors de leur contrôle et, conséquemment, s'impliquent moins dans la planification, la gestion et l'objectivation de leur apprentissage¹⁹⁰.

Or la recherche tend à montrer, écrit Arthur Marsolais, « qu'on peut enseigner les stratégies d'apprentissage, et avec profit¹⁹¹ ». Pour ce faire, les stratégies cognitives et la métacognition doivent explicitement être annoncées comme objet d'apprentissage en classe. En outre, les recherches ont suggéré que les stratégies cognitives, comme tout autre savoir procédural, sont mieux apprises par les élèves s'il y a médiation de l'enseignant¹⁹², c'est-à-dire lorsque celui-ci modèle verbalement les stratégies à apprendre, fait des démonstrations, fournit plusieurs occasions de pratiques guidées, puis de pratiques autonomes suivies de réflexions et de rétroactions. C'est un principe important à retenir, notamment dans la perspective de recherche des modalités d'un enseignement adapté de la pensée historique. L'enseignant d'histoire doit donc être constamment préoccupé par les processus cognitifs en cause dans la réalisation des tâches d'apprentissage et par les stratégies qui en facilitent l'activation, puisqu'il semblerait que l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives augmente la capacité d'apprendre des élèves et peut favoriser le transfert des apprentissages¹⁹³.

Le cinquième principe postule que l'apprentissage se réalise en trois phases. Bien que la pensée ne soit pas nécessairement toujours linéaire, plusieurs chercheurs avancent que l'apprentissage, qui se distingue de la pensée de tous les jours et est en fait un exercice

190 Beau Fly Jones *et al.*, *op. cit.*, 1987, p. 15. (N. tr.)

191 Arthur Marsolais, « Soutien pédagogique non parallèle : quelques pistes ouvertes par la recherche », *Vie pédagogique*, n° 70 (1991), p. 41.

192 *Ibidem*, p. 16.

193 Beau Fly Jones *et al.*, *op. cit.*, 1987, p. 21.

finalisé de pensée et de réflexion, s'effectue en trois phases : la préparation, la réalisation et l'intégration de l'apprentissage¹⁹⁴.

Le sixième principe rappelle que l'apprentissage est influencé par le niveau de développement intellectuel de l'individu. Ce principe, par ailleurs incontestable, est particulièrement important en ce qui concerne l'apprentissage de l'histoire. Plusieurs chercheurs des années 1970, ainsi qu'une foule d'enseignants influencés par ces recherches, ont parfois pensé que l'apprentissage de l'histoire, compte tenu de la nature abstraite de son objet d'étude, sollicitait des capacités cognitives que ne possédaient pas la plupart des élèves du secondaire. Certains croient encore qu'il est illusoire de solliciter la pensée de ces élèves compte tenu de leurs capacités réflexives limitées qui contraindraient apparemment les possibilités d'une démarche d'apprentissage réflexive, historique, synthétique et active en classe d'histoire.

Ce qui nous amène à nous demander comment les données développementales devraient être interprétées par les enseignants du secondaire. Doit-on attendre que les jeunes aient atteint un bon fonctionnement cognitif pour les former à la pensée historique ou si, justement, cette formation à la pensée historique ne pourrait-elle stimuler la structuration ou la consolidation des schèmes cognitifs appropriés, qui de toute façon ne peuvent se constituer sans stimulation et sans interaction avec un substrat abstrait ?

2. L'élève du secondaire et l'accès à la pensée historique

L'apprentissage étant influencé par le développement cognitif des individus, on doit se demander si, du point de vue de leur développement intellectuel, les élèves du secondaire peuvent véritablement accéder aux exigences cognitives d'un mode de pensée historique.

a) Les exigences « cognitives » de la pensée historique

Certains auteurs ont fait ressortir que l'histoire est une « matière » abstraite et difficile pour les jeunes. Christian Laville, par exemple, rappelait

194 A l'instar de ses collègues, Jones (*Ibidem*, p. 18) parle de « preparing for learning, on-line processing, and consolidating/extending ». Nous avons traduit en utilisant les trois phases que l'on retrouve dans les documents officiels du MEQ, et qui sont employées dans le même sens, notamment dans Ministère de l'Éducation, *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études*, Québec, Gouvernement du Québec, 1984.

que l'histoire [...] n'est pas une science facile. Surtout pour des intelligences inachevées.[...] L'histoire est probablement [...] la plus abstraite des disciplines. Moins que toute autre, elle peut se mettre en éprouvette. Le laboratoire de l'historien est tout entier imaginaire. Sans compter qu'en outre l'histoire utilise un langage et des concepts complexes, mouvants, souvent différents dans leurs acceptions historiques à leur sens courant. Ces facteurs font de la discipline historique un domaine du savoir particulièrement difficile d'accès pour l'intelligence adolescente¹⁹⁵.

Compte tenu des orientations des programmes d'études visant la pensée historique et du problème posé, il faut donc questionner l'équipement mental de base requis pour bien fonctionner aux niveaux réflexifs qu'exige la pensée historique. Christian Laville répond que la pratique de l'histoire nécessite une capacité de pensée de haut niveau. Il ajoute que

ce n'est que lorsqu'il accède au stade de la pensée opératoire formelle — dernière étape de sa progression intellectuelle — que l'adolescent peut s'attaquer de manière efficace à des problèmes ou à des raisonnements complexes. La pensée formelle, c'est la pensée adulte. Essentiellement, elle permet de dépasser l'information immédiate et concrète et de raisonner par propositions et hypothèses¹⁹⁶.

Or quelles sont les caractéristiques de cette « pensée opératoire formelle » ?

b) Les attributs de la pensée formelle

Dans un chapitre qu'il consacre au développement de l'intelligence à l'adolescence, Richard Cloutier situe l'apparition de l'intelligence formelle vers douze ans et il la décrit comme celle qui

permet l'établissement de relations entre le réel et le possible. Vers douze ans, la *pensée hypothético-déductive* émerge et habilite progressivement l'adolescent à générer ses hypothèses devant une situation et à tester systématiquement leur véracité pour finalement en tirer les conclusions appropriées. [...] Le « plateau développemental » souvent manifeste vers 14-15 ans ne marque pas à ce stade la fin de la progression puisque la pensée formelle peut évoluer pendant l'âge adulte. Chez la plupart des adolescents elle ne se présente pas de façon achevée. L'adolescence s'accompagne donc d'une réorganisation de l'appareil conceptuel. L'innovation principale de ce changement réside dans la capacité de passer du réel au possible, c'est-à-dire de sortir du concret pour accéder à

195 « Psychologie de l'adolescent et enseignement historique : le problème de l'accès à la pensée formelle », *Cahiers de Cléo*, n° 43-44 (1975), p. 33-34.

196 *Ibidem*, p. 37-38

l'abstrait, à l'hypothèse, à la déduction. Formuler des hypothèses, planifier des activités futures, déduire des conclusions à partir de l'examen de certaines données, estimer des chances de succès ou d'échec, etc. sont autant d'opérations dorénavant accessibles à la pensée de l'adolescent¹⁹⁷.

Plus loin, élaborant davantage sur les caractéristiques du raisonnement formel, il écrit que

la pensée formelle possède [...] une série de caractéristiques toutes axées vers une maîtrise plus grande de la capacité de fonctionner, c'est-à-dire de s'adapter. Elle est *hypothético-déductive* en ce sens qu'elle permet de générer des hypothèses, de les vérifier systématiquement et de déduire d'après les résultats obtenus les conclusions appropriées. La pensée formelle est *indépendante du contenu* sur lequel elle porte puisqu'elle peut fonctionner à un degré *abstrait*. Elle peut s'exercer sur des propositions hypothétiques comme sur des éléments concrets. Elle permet de résoudre des problèmes *multidimensionnels* en intégrant plusieurs variables à la fois (par exemple : le temps, la distance parcourue, l'accélération, etc.). Elle permet aussi d'effectuer des *opérations* dites *du second degré*, c'est-à-dire des opérations sur des opérations (par exemple établir des rapports entre des ensembles et comparer ces rapports). Elle est enfin dite *combinatoire* parce qu'elle permet d'accéder à tous les cas possibles d'une situation¹⁹⁸.

Or, comme l'ont constaté les chercheurs, il semble que si les élèves accèdent à ce stade à l'adolescence, il n'en manifestent pas tous la maîtrise au même moment. Tout enseignant d'expérience aura en effet noté de grandes inégalités dans une même classe par rapport à la capacité de penser d'élèves d'âge à peu près semblable. Alors que certains d'entre eux maîtrisent manifestement la pensée formelle, plusieurs semblent encore fonctionner au niveau de la pensée opératoire concrète.

Pour Christian Laville, ces retards ne signifient pas nécessairement que ces élèves n'ont pas la capacité de raisonner au niveau formel. Ils seraient victimes « de ce que les tenants des théories piagétienne appellent un décalage horizontal, c'est-à-dire une application omise de principes par ailleurs compris¹⁹⁹ ». Les décalages horizontaux, écrit Marie-Françoise Bergeron,

sont liés à l'hétérogénéité des contenus de connaissance sur lesquels peuvent œuvrer les opérations d'un même niveau. L'écart temporel est alors relatif à la difficulté plus ou moins grande des différents contenus de

197 *Psychologie de l'adolescence*, Montréal, Gaétan Morin, 1996, p. 83

198 *Ibidem*, p. 88

199 Christian Laville, *op. cit.*, 1975, p. 39.

connaissance, aux situations dans lesquelles ils sont présentés, au matériel utilisé, au degré de familiarité du sujet avec la tâche, bref à une série de facteurs autres que la nature des opérations en jeu²⁰⁰,

et à l'occasion qu'on a eu ou non de les rencontrer. Dans un même ordre d'idées, ajoute Christian Laville, « il serait virtuellement possible à un adolescent d'exercer certaines capacités mentales, mais il ne les exercerait pas, faute d'être sollicité²⁰¹ ». Devant cette situation, une connaissance des facteurs de développement de la pensée formelle peut permettre à l'enseignant d'adapter son enseignement en conséquence.

c) Les facteurs de développement de la pensée opératoire formelle

Selon Piaget, quatre facteurs influencent le développement de l'intelligence : la maturation de l'organisme, particulièrement dans sa composante neurophysiologique, l'expérience de l'environnement physique, celle de son milieu socioaffectif et finalement l'équilibration. Le premier facteur rend les structures nerveuses disponibles pour recevoir les contenus mentaux, mais l'expérience du monde physique et celle du monde socioaffectif influencent aussi la maturation neurologique. Ainsi, précisent Richard Cloutier et André Renaud, « le rythme de développement de la pensée peut être accéléré par des interventions éducatives appropriées²⁰² ». L'équilibration doit se faire entre ces trois facteurs et elle implique aussi « un processus d'autorégulation par lequel l'organisme recherche équilibre adaptatif en intégrant les données du milieu à ses structures (assimilation) et en ajustant ces dernières aux exigences du milieu (accommodation)²⁰³ ».

En outre, les études citées par Pierre Desautels²⁰⁴ montrent qu'il est possible de favoriser le développement de la pensée formelle. Ces chercheurs semblent en effet d'accord sur les conditions didactiques à réaliser pour y parvenir : il faut qu'il y ait un contact concret entre l'élève et la situation étudiée et ce dernier doit avoir l'occasion d'échanger avec ses pairs et avec son professeur sur les sujets étudiés. Cette confrontation de sa façon de voir à celles d'autres personnes lui donne l'occasion de raffiner le modèle mental qu'il a de la situation ou du concept en cause en créant un conflit, un déséquilibre intellectuel favorable à un

200 M.-F. Legendre-Bergeron, *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*, Chicoutimi, Gaétan Morin, 1980, p. 65.

201 Christian Laville, *op. cit.*, 1975, (note au bas de la page).

202 Richard Cloutier et André Renaud, *Psychologie de l'enfant*, Montréal, Gaétan Morin, 1990, p. 197.

203 *Idem*.

204 *Peut-on développer la pensée formelle ? Comment ?*, Montréal, Collège de Rosemont, 1981, p. 12.

réaménagement des schèmes mentaux²⁰⁵. On peut donc penser que vers douze ou treize ans le développement de la pensée formelle peut être influencé, dans le contexte scolaire, par des stimulations appropriées, c'est-à-dire notamment par un climat d'interaction et de coopération dans la classe²⁰⁶, un matériel didactique de qualité et une intervention pédagogique adaptée.

d) La pensée opératoire formelle et l'apprentissage de la pensée historique

Non seulement une intervention pédagogique appropriée peut-elle favoriser l'apprentissage, mais elle peut encore amener les élèves à raisonner au niveau formel. Nonobstant l'impact des stades de développement cognitif, la recherche montre en effet qu'il est possible d'éduquer la pensée des élèves afin, d'une part, d'accélérer leur développement intellectuel vers le niveau formel, et d'autre part, de les outiller pour penser de plus en plus efficacement. Et cette éducation cognitive, précise Joan Freeman, peut se faire particulièrement par l'enseignement de stratégies. Après avoir expliqué les principales étapes de développement cognitif d'un enfant jusqu'à 12 ans, soit jusqu'au seuil de la pensée formelle, elle précise :

Further complexity in the organization of mental operations is the formation of « strategies ». These are active sequences of schemas which are aimed at a goal; the more efficient their design, the more effective that person's effort to reach the goal will be. Whether a strategy is in the form of thought only or is actual physical behavior, it is always active and under the control of that individual. Strategies make it easier to use experiences which are stored in memory, and so they are concerned with the encoding, storage and retrieval of these memories. Memory gets better as children get older, because they are constantly improving old strategies, both by extending them to cope with new situations, and by adding new ones²⁰⁷.

Plus spécifiquement, le climat d'interaction sociale dans la classe et la supervision cognitive active de l'enseignant ont été identifiés comme des facteurs importants de développement intellectuel :

It seems to us that children often reach higher levels of understanding when arguing out a problem among themselves than they would achieve

205 *Idem.*

206 Piaget et Inhelder ont suggéré en 1958 que l'expérience de problèmes complexes, des exigences pédagogiques élevées ainsi que l'échange et la confrontation des points de vue avec les pairs favorisaient le développement de la pensée opératoire formelle des adolescents. Dans Robert E. Slavin, *Educational Psychology. Theory and Practice*, Boston, Mt., Allyn and Bacon, 1994, p. 97.

207 Joan Freeman, *Quality Basic Education : the Development of Competence*, Paris, UNESCO, 1992, p. 56-57.

on their own, provided the problem is on they have some strategies for taking. There is evidence that what proves to be effective is not telling the child the right answer, but guiding him or her toward the right considerations²⁰⁸.

D'autres chercheurs ont fait ressortir que le contexte d'apprentissage d'une discipline pourrait être déterminant pour favoriser chez les élèves le fonctionnement cognitif au niveau formel puisque celui-ci se manifesterait à travers les modes de pensées que l'on retrouve dans les divers champs disciplinaires. Ainsi, expliquent Raymond Nickerson et ses collègues,

various studies of performance in particular problem domains argue persuasively that expertise depends on a collection of schemata specific to the domain [...]. Many writers now find Piaget's position — that there are general overarching formal operations — to be wanting, and see instead development of skills within each performance domain. Such positions as these argue that skilled thinking encounters the ultimate limit of context-boundedness : there are no or few general skills of thinking to be learned, only expertise within particular domains²⁰⁹.

C'est aussi la position de Robert Slavin : dans la mesure où les élèves sont familiers avec un domaine d'étude et dans celle où le contexte d'apprentissage est signifiant, c'est-à-dire qu'on y retrouve les perspectives du domaine, ils sont davantage capables de fonctionner au niveau formel :

Piaget found that the use of formal operations depended on the learner's familiarity with a given subject area. When students were familiar with a subject, they were more likely to use formal operations. When unfamiliar, students proceeded more slowly, tended to use concrete reasoning patterns, and used self-regulation sparingly²¹⁰.

Pour favoriser la mise à niveau des élèves qui auraient quelques difficultés à raisonner au niveau formel, Slavin, en se basant sur les recherches relatives à cette question, avance quelques suggestions qui interpellent l'intervention pédagogique :

- Lorsque de nouvelles informations impliquent des concepts ou théories abstraites, donner suffisamment de temps aux élèves pour absorber les

208 P. Light cité dans R. Ashby et P. Lee, « Children's Concept of Empathy and Understanding in History », dans H. B. Portal, dir., *The History Curriculum for Teachers*, Londres, The Falmer Press, 1987, p. 86.

209 R. S. Nickerson, D. N. Perkins et E. E. Smith, *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1985, p. 57.

210 Robert E. Slavin, 1994, *op. cit.*, p. 99.

principales idées et pour utiliser des schèmes de pensée formelle. Commencer avec des exemples familiers et encourager les élèves à appliquer un raisonnement hypothético-déductif.

- Les élèves qui n'ont pas atteint encore le stade de pensée opératoire formelle auront possiblement besoin de plus de support pour gérer la situation.
- Encourager les élèves à énoncer les principes et les idées dans leurs propres mots et à rechercher le sens caché derrière les idées et les théories abstraites.
- Incorporer une variété d'activités qui favorisent l'utilisation de la pensée hypothético-déductive.

Exemples :

- Faire rédiger un texte nécessitant un débat entre arguments pour et contre, et une discussion relative aux faits supportant les deux .
- Faire discuter les élèves à propos de leurs idées respectives, en pairant volontairement ceux dont les positions sont opposées.
- Développer des activités coopératives nécessitant beaucoup de planification et d'organisation. Faire travailler ensemble des jeunes ayant des niveaux différents d'habiletés de planification et d'organisation.
- Développer des activités dans lesquelles les faits reposent sur plusieurs témoignages contradictoires.[...]
- Amener les élèves à se critiquer, à faire la critique de leur propre travail.
- Demander aux élèves de faire une liste de moyens pour identifier des défauts dans leur façon de penser ou d'autres sources qu'ils pourraient utiliser pour vérifier les résultats²¹¹.

C'est aussi finalement la position de Christian Laville et Linda Rosenzweig, qui suggèrent que l'histoire, lorsqu'elle est enseignée correctement, c'est-à-dire en utilisant la démarche historique en classe, offrirait possiblement des solutions aux problèmes que posent aux élèves le fonctionnement opératoire concret de leur pensée et leurs capacités limitées à raisonner de façon hypothético-déductive²¹².

3. L'apprentissage d'un mode de pensée historique

Ces considérations relatives à la nature et aux conditions de la cognition ainsi qu'aux capacités cognitives des élèves du secondaire d'accéder à la pensée formelle nous amènent à formuler la question centrale de notre réflexion sur les conditions d'apprentissage de la pensée historique : peut-on enseigner à penser et, dans l'affirmative, peut-on énoncer des principes à l'aide desquels cet apprentissage serait facilité ?

211 *Ibidem*, p. 99-100. (N. tr.)

212 Christian Laville et Linda W. Rosenzweig, *op. cit.*, 1982, p. 58.

a) Peut-on enseigner à penser ?

Cette question a fait l'objet de nombreux travaux depuis quelques années. Elle a même été à l'origine d'une publication récente de l'OCDE, *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, réunissant d'importants chercheurs dans le domaine. La pensée dont il est question dans cet ouvrage n'est pas la pensée spontanée ni celle qui s'applique à des activités de simple acquisition de savoir, mais la pensée de haut niveau, celui de la réflexion méthodique et du raisonnement. Pour un grand nombre de chercheurs cités par l'OCDE, dont Nickerson, Marzano, Presseisen, Resnick, Baron, Sternberg et Glaser, certains aspects de la pensée, en particulier la résolution de problème, la prise de décision, la réflexion critique, le raisonnement et la pensée créatrice peuvent être développés ou renforcés par un enseignement approprié²¹³.

Parmi les programmes élaborés dans cette perspective un peu partout dans le monde, — il y en aurait plus de cent — la tendance dite « de l'imprégnation » serait des plus prometteuses. Selon cette dernière, les disciplines dites « à résolution de problèmes » constitueraient des lieux privilégiés d'enseignement à raisonner. Ce serait le cas notamment des mathématiques et des sciences. En outre, rapportent les auteurs du rapport de l'OCDE, « l'histoire et les sciences sociales [...] constituent d'autres exemples de domaines dans lesquels " l'approche problématique " a été adoptée pour favoriser la réflexion dans un contexte de savoir spécialisé²¹⁴ ».

Une classe d'histoire modulée selon une « approche problématique » — ce qui est l'approche même de la discipline historique — pourrait donc constituer un terrain privilégié pour apprendre à penser. La conception de l'histoire qui habite la classe serait alors un facteur important à considérer pour favoriser l'apprentissage de la pensée historique. De plus, certaines caractéristiques du contexte d'apprentissage ont aussi été reconnues par les chercheurs comme ayant une grande influence sur l'efficacité d'un programme d'apprentissage d'un mode de pensée. Nous allons tenter, dans les lignes qui suivent, d'en tirer des principes pour l'enseignement de la pensée historique.

213 Secrétariat Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, « Rapport de base », dans *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, Paris, OCDE, 1993, p. 246.

214 *Ibidem*, p. 256.

b) Quelques principes favorisant l'apprentissage d'un mode de pensée.

Les principes suivants sont des corollaires des six déjà énoncés puisque, dans la plupart des cas, ils en sont des prolongements. Issus des recherches sur l'enseignement de modes de pensée à des groupes d'élèves, ils concernent tout particulièrement le contexte d'apprentissage, la métacognition, l'importance de la pratique, le cadre didactique et le transfert.

Apprendre à penser doit être un objectif explicitement poursuivi

Comme nous l'avons déjà souligné, la première étape d'une démarche d'apprentissage est d'avoir le projet d'apprendre. Pour cela, l'élève doit explicitement connaître le but de sa démarche et en être informé par son enseignant. Si apprendre à penser est un objectif de formation souhaité par le programme d'études, le jeune doit en être avisé. Les recherches de Schoenfeld ont d'ailleurs montré, pour le domaine de l'apprentissage du raisonnement mathématique, la rentabilité pédagogique d'un enseignement explicite en ce sens. Elles ont aussi fait ressortir l'importance déterminante du système de croyances des élèves qui sert de fondement à la résolution de problèmes²¹⁵.

Apprendre à penser s'effectue dans un contexte signifiant

C'est d'ailleurs l'application d'un principe généralement accepté, celui selon lequel l'un des soutiens les plus rentables apportés par l'enseignant à la démarche de l'élève est de lui faire comprendre le contexte dans lequel cet apprentissage a du sens et une utilité pour sa vie actuelle et future. Penser devient facile et effectif, écrit Frank Smith, quand deux exigences fondamentales sont rencontrées : la signifiante et le contrôle. A cet égard, il précise

-The need to understand what we are thinking about. If we are in a situation that we do not understand, thinking is bound to be difficult and confused. The problem is not that we cannot think, but that we have nothing solid to think about.

-Thinking is easy and effective when the brain itself is in charge, in control of its own affairs, going about its own business [...]. Thinking becomes difficult and inefficient when the brain loses control, when what we try to think about is contrived rather than an integral part of whatever we would otherwise be engaged in at the moment²¹⁶.

215 Rapporté dans Walter Doyle, « Curriculum and Pedagogy », dans P. W. Jackson, dir., *Handbook of Research on Curriculum : A Project of the American Educational Research Association*, New York, Macmillan, 1992, p. 491.

216 Frank Smith, *To Think*, New York, Teachers College Press, 1990, p. 27.

Or, comme nous l'avons déjà souligné, le contexte d'apprentissage le plus efficace en ce sens est la résolution de problèmes. Il permet aux élèves de réaliser des tâches de raisonnement complètes, complexes et qui s'apparentent à celles de la vraie vie ; surtout, l'occasion et le temps leur sont donnés d'amorcer eux-mêmes un raisonnement et de le poursuivre méthodiquement, jusqu'à son aboutissement selon les règles propres au domaine. Frank Smith précise à cet égard que l'analyse et la synthèse, qui dans les tâches complètes et complexes de la vraie vie sont rarement séparées, ne devraient pas l'être dans les situations d'apprentissage scolaires²¹⁷. C'est aussi ce que pense Robert Marzano, pour qui la démarche historique est une stratégie générale pour poser des questions à propos du passé²¹⁸. C'est également l'opinion de Peter Seixas selon qui la classe d'histoire devrait être une communauté d'« élèves-chercheurs » dirigée par un enseignant, à l'instar de la communauté des historiens qui œuvre collectivement à une meilleure compréhension du passé²¹⁹.

Selon une étude de Denis Shemilt²²⁰ un apprentissage de l'histoire réalisé dans un contexte actif et signifiant peut entraîner des retombées importantes pour le développement de la pensée des jeunes. A propos de cette recherche, Matthew Downey écrit :

He found that compared to a control group that took traditional history courses, the students enrolled in the project were more accustomed to giving and seeking information, see more problems and puzzles in history, proliferate ideas more readily, frequently — if implicitly —, arrange these ideas into the germ of what deserves to be called a « theory of history », and are generally more bold and vigorous in their thinking. The students taking the new courses saw history as an « explanation seeking discipline » that had a great deal of relevance to them²²¹.

-
- 217 « Analysing and synthesizing are specialist terms for particular characteristics of reasoning that are commonplace and inseparable. The distinction is a conceptual one and exists only on paper. No one thinks purely analytically, or purely synthetically — in fact, it is impossible to do one without the other. What is called "analytic thought" is thought that focuses on detail, on parts rather than the whole, that is perhaps particularly persistent and critical ; but it is not a different kind of thinking. What is called « synthetic thinking » is supposed to bring elements together. But the details we perceive are always related to a larger picture, parts to a whole. The world cannot be perceived in fragments ; every figure needs a ground in order to be distinguished ». *Ibidem*, p. 25.
- 218 R. Marzano, D. Pickering et J. McTigue, *Assessing Student Outcomes : Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*, Alexandria, Va., McRel Institute, 1993, p. 17.
- 219 Peter Seixas, « The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning : The Case of History », *American Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2 (1993), p. 305-324.
- 220 D. Shemilt, *History 13-16 Evaluation Study*, Edimbourg, Holmes McDougall, 1980.
- 221 Voir Matthew T. Downey et Linda S. Levstick, « Teaching History », dans J. P. Shaver, dir., *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York, Macmillan, 1991, p. 403.

Pour que les élèves en viennent à maîtriser un mode de pensée, ils doivent donc pouvoir donner du sens aux multiples activités d'apprentissage de la classe en étant capable de les replacer dans l'articulation et la finalité de ce mode de pensée utilisé dans des tâches complètes de résolution de problèmes.

Apprendre à penser est facilité par un contexte d'interaction sociale

Certains auteurs ont fait ressortir la dimension sociale de l'acte de pensée. Apprendre à penser serait une activité sociale qui gagne à être faite en groupe et dans un climat d'interaction. Walter Doyle rappelle à cet égard que

all cognition is situated : « Situations might be said to co-produce knowledge through activity. » [...] Knowledge, in turn, is a tool embedded in a community of those who use the tool for specific purposes. Learning is a process of enculturation into a knowledge community. Cognitive apprenticeship is a method of enculturation into a discipline through activity which involves authentic tasks worked on collaboratively²²².

Lorsque les jeunes s'habituent à réfléchir dans un climat d'interaction avec leurs pairs, non seulement cela favorise le développement d'habiletés à penser, comme nous l'avons souligné antérieurement²²³ mais cela les habitue aussi, à l'instar des adultes qu'ils voient discuter et prendre position sur des questions d'intérêt collectif et individuel, à participer au débat social et à se former pour la démocratie.

La métacognition est un vecteur privilégié d'apprentissage d'un mode de pensée

Ce qui est visé par l'apprentissage d'un mode de pensée, rappelons-le, ce n'est pas seulement l'addition de connaissances diverses reliées au domaine, mais bien une compétence à penser comme on le fait dans le domaine. A cet égard, Rohwer et ses collègues²²⁴ constatent une convergence des résultats des recherches autour de deux conclusions importantes :

a) Les structures cognitives qui permettent la compétence dans un domaine ou un champ

222 Walter Doyle, « Curriculum and Pedagogy », dans Peter W. Jackson, dir., *Handbook of Research on Curriculum : A Project of the American Educational Research Association*, New York, Macmillan, 1992, p. 497.

223 Voir *supra*, « L'élève du secondaire et l'accès à la pensée historique : les facteurs de développement de la pensée formelle », p. 133.

224 W. D. Rohwer et J. W. Thomas, « Domain-Specific Knowledge, Metacognition, and the Promise of Instructional Reform », dans C. B. McKormick, G. Miller et M. Presley, *Cognitive Strategy Research : From Basic Research to Educational Applications*, New York, Springer-Verlag, 1989, p. 104.

disciplinaire sont propres à ce domaine ; b) Une telle compétence nécessite un savoir métacognitif, c'est-à-dire la connaissance de moyens efficaces pour s'approprier, rappeler et traiter les connaissances déclaratives et procédurales.

Un enseignement axé sur le développement de la pensée agit constamment sur les stratégies cognitives et métacognitives qui garantissent le recours adéquat et efficace à des connaissances logées en mémoire et leur utilisation dans un contexte signifiant. Selon Edwin Fenton, pour apprendre à penser, et tout particulièrement dans le champ des sciences sociales, l'élève doit prendre conscience de la nature et des mécanismes de sa pensée en situation d'apprentissage. Aussi, écrit-il, « without self-conscious knowledge of the way we structure evidence, none of us can achieve freedom or efficiency as an investigator²²⁵ ». Il souligne donc fortement le rôle déterminant de la métacognition dans la construction d'un mode de pensée.

Apprendre à penser implique des occasions nombreuses de pratique

L'ultime visée éducative d'un programme d'enseignement à penser demeure le développement chez les élèves d'un réflexe de pensée. La pensée s'apprend en pensant le plus souvent possible, de façon à construire cet automatisme, comme le suggère Connely lorsqu'il écrit que

the theoritician's aim is to celebrate the mode of knowing... But the user's goal is to put the mode of knowing out of « sight ». The more effective the tool, the less the user attends to it. A butcher's knife comes mostly to the butcher's attention when dull ; likewise, the pencil for the writer and a mode of knowing to the thinker²²⁶.

Dans le cas de la pensée historique, que Carl Gustafson associe à une habileté mentale, elle s'apprend elle aussi en la pratiquant, comme n'importe quelle habileté psychomotrice ou technique. A ce propos, précise-t-il,

even as we learn muscular skills by practice, so we develop mental habits by consciencious and repeated use of the reactions which we hope to make habitual. Like most learning activities, historical mindedness develops gradually, almost imperceptibly, with many errors and hesitancies.

225 Edwin Fenton, *The New Social Studies*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967, p. 14-15.

226 F. Connely et D. Jean Clandinin, « Personal Practical Knowledge and the Mode of Knowing, Relevance for Teaching and Learning », dans E. Eisner, dir., *Learning and Teaching the Ways of Knowing, Part. II*, Chicago, University of Chicago Press, 1985, p. 182.

[...] The mentor teaches by example, but the student must do his own thinking in order to achieve historical mindedness. Only knowledge that is actually used will become a part of one self²²⁷.

Seule la pratique fréquente et l'objectivation de cette pratique, ajoute-t-il, permet aux élèves de se construire le cadre de référence personnel nécessaire pour penser de façon historique :

The development of historical-mindedness and the learning of a frame of reference go hand in hand ; an adequate frame of reference is necessary for thinking along historical lines, while practice in reasoning through the various episodes will cause facts to be more surely remembered. Only knowledge that is actually used will become a part of one self. As was stated earlier, historical-mindedness is created in very much the same fashion as other skills are developed, by practicing them until they become a second nature²²⁸.

Dans le même ordre d'idée, après avoir fait ressortir que le raisonnement historique ne peut être appris par les élèves qu'en le pratiquant souvent, Alberto Rosa suggère que la classe d'histoire doit être à ce chapitre un lieu d'exercice de pensée partagée avec un enseignant qui leur sert de penseur modèle :

In this way, conclut-il, history instruction is a process of interpersonal relations, a way of relating topics to the students' interest, of analysing primary and secondary sources from different positions and contrasting historical interpretations. Hallden [...] refers to this exchange of ideas as a classroom conversation through which « a shared line of reasoning is established between teacher and students that constitutes both the description and the explanation of the event under question ». As he said, the learning task is to learn that way of reasoning, and that is done through the process of collective reasoning²²⁹.

Plus les élèves ont d'occasions de mettre à contribution les ressorts du mode de pensée historique et d'en apprécier la valeur dans des tâches réelles en classe d'histoire, plus ils tendent à le maîtriser.

227 Carl G. Gustafson, *A Preface to History*, New York, McGraw-Hill, 1955, p. 8.

228 *Ibidem*, p. 10.

229 Alberto Rosa, « What Do People Consume History For (If they Do) : Learning History as a Process of Knowledge Consumption and Construction of Meaning », dans M. Carretero et J. F. Voss, dir., *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 229.

Apprendre à penser implique une préoccupation pour le transfert

La nécessité de la pratique du mode de pensée historique en classe est étroitement liée à celle du transfert des savoirs qui y sont associés. Ultimement, rappelons-le, la maîtrise du raisonnement doit permettre à l'élève de pouvoir affronter et résoudre de façon heureuse les problèmes de sa vie personnelle et sociale. Or ce transfert de la classe à la réalité ne vient pas spontanément aux élèves. L'enseignant, écrit Fred Newman, doit intervenir pour le favoriser et il précise à ce propos : « In order to help students successfully master the solution of non routine problems, teachers must provide the opportunity to gain in-depth knowledge, activities that help them practice skills in the analysis, interpretation and manipulation of knowledge, and the support necessary for developing dispositions of thoughtfulness²³⁰ ».

David Perkins, quant à lui, explique que le transfert des connaissances construites par les élèves ne se fait pas spontanément parce que l'apprentissage a tendance à être très lié au contexte dans lequel il a été réalisé. Pour stimuler le transfert, écrit-il, l'enseignant doit

- Rendre les élèves conscients du problème et les encourager délibérément à chercher des applications de ce qui a été appris à d'autres contextes (travaux d'application, devoirs, projets, etc.) ;
- Développer la métacognition, c'est-à-dire la conscience de leurs processus mentaux ;
- Donner une grande variété d'exemples internes dans la matière mais aussi externes, c'est-à-dire dans d'autres matières et dans la vie de tous les jours²³¹.

Concrètement, l'enseignant doit permettre aux élèves : 1) de faire ressortir le contexte de l'apprentissage, 2) de les amener à décontextualiser ce dernier, 3) pour finalement leur permettre de le recontextualiser dans d'autres situations²³².

Selon Jacques Tardif, les situations de résolution de problèmes sont, à ce jour, les activités les plus efficaces pour assister, voire provoquer le transfert²³³ parce que, écrit-il,

-
- 230 Fred N. Newman, « Higher-Order Thinking in Teaching Social Studies : A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, n° 1 (1990), p. 48.
- 231 David N. Perkins, « Teaching for Transfer », *Educational Researcher*, no 18 (1988), p. 16-26, (n. tr.).
- 232 Jacques Tardif et Philippe Meirieu, « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », *Vie pédagogique*, n° 98 (1996), p. 4-7. Pour un exemple d'application à la classe d'histoire, voir A. Neepser, « Teaching for Transfer : A Simple Method to Upgrade Lesson Plans », *Social-Studies-Texas*, vol. 7, n° 3 (1991), p. 58-60.
- 233 Jacques Tardif, *op. cit.*, 1992, p. 217.

- les conditions d'apprentissage sont les mêmes que les conditions de réutilisation des connaissances en question;
- les élèves s'engagent activement dans la mise en place de stratégies cognitives et de stratégies métacognitives;
- les élèves doivent envisager plusieurs hypothèses de solution²³⁴.

EN RÉSUMÉ — Ces principes font ressortir le rôle important de l'enseignement dans la mise en place des contextes et des occasions favorables à l'apprentissage de la pensée historique. En outre, ils accordent une importance déterminante au rôle de l'enseignant comme « maître penseur », médiateur et entraîneur cognitif dans ces contextes. Ils font valoir la nécessaire transparence du maître dans ses interventions auprès des élèves. Mais ils soulèvent aussi la question du modèle conceptuel de référence de l'enseignement pour supporter sa pratique et nous amènent à nous demander encore davantage de quoi pourrait être constitué un modèle d'enseignement adapté de la pensée historique.

D. Vers un modèle d'enseignement adapté de la pensée historique

La préoccupation d'apprendre aux jeunes à penser ne date pas d'hier. Toutefois, Ryan Ruggiero suggère qu'à la lumière des recherches faites depuis plusieurs années, le problème n'est plus de savoir s'il est possible d'enseigner aux jeunes à penser, mais plutôt de savoir si les enseignants sont prêts à faire les changements pédagogiques nécessaires²³⁵, c'est-à-dire d'adapter leur enseignement en conséquence. Mais en quoi cette adaptation devrait-elle consister et quels seraient les attributs d'un tel modèle d'enseignement adapté de la pensée historique ? Dans les lignes qui vont suivre, nous allons tenter de répondre à ces deux questions en prenant appui sur la réflexion qui nous a conduit, jusqu'ici, à proposer une définition opérationnelle du concept de mode de pensée historique et à identifier les facteurs déterminants de l'apprentissage d'un tel mode de pensée.

1. De la nécessité d'un cadre de référence.

Certains chercheurs ont suggéré que pour s'engager dans un projet d'enseignement à penser, il fallait non seulement adapter sa pratique pédagogique, mais encore modifier

234 Jacques Tardif, *La problématique du transfert des connaissances*, notes photocopées distribuées à l'occasion d'un atelier de perfectionnement donné à la CECM, oct. 1991.

235 Vincent Ryan Ruggiero, *Teaching Thinking Across the Curriculum*, New York, Harper & Row, 1988, p. 4

sensiblement les conceptions qui sous-tendent cette pratique. Il n'est d'ailleurs pas évident, écrit Lee Winocur, que les fondements conceptuels d'un projet d'enseignement à penser sont les mêmes que ceux d'un enseignement plus traditionnel, centré sur des contenus à mémoriser. Il cite en exemple les enseignants qui ont participé au projet américain IMPACT qui visait à enseigner aux élèves à penser dans le cadres des disciplines d'études. Les participants qui se sont avérés les plus efficaces dans ce programmes avaient en commun certaines préconceptions relatives aux élèves, à l'objet d'apprentissage et à la cognition. « Teachers who successfully teach the IMPACT program, écrit-il, assume that : 1) All students are capable of higher-level thinking ; 2) Thinking skills can be taught ; 3) Thinking skills are basic to the learning process ; 4) Thinking is best introduced in a social context²³⁶. » Quant à la pratique pédagogique, Arthur Whimbley²³⁷ suggère qu'à la limite, il n'est peut-être même pas nécessaire de concevoir du matériel didactique spécifique pour enseigner aux élèves à raisonner. Le plus important, écrit-il, c'est de modifier sa pédagogie de façon à porter attention aux processus cognitifs des élèves, à prévoir des occasions pour objectiver ces processus et à donner du *feed-back*.

En fait, la pratique d'enseignement est indissociable de la théorie qui l'oriente et lui donne son sens. D'expérience, nous savons d'ailleurs que l'enseignement s'alimente le plus souvent à un ensemble de conceptions implicites, construites par essais et erreurs au fil des années d'expérience, et qui n'en constituent pas moins une théorie de l'apprentissage et de l'enseignement. Par ailleurs, nous croyons que c'est la fonction des sciences de l'éducation, et notamment de la didactique, de fournir des outils théoriques pour permettre d'évaluer la justesse et la fonctionnalité de cette pratique. Michel Saint-Onge rappelle à ce propos que

nos actions sont toujours en accord avec l'idée que nous nous faisons d'une situation. La conception de l'apprentissage dirige [...] notre activité. La pédagogie vise à rendre explicites nos théories fonctionnelles qui affectent l'enseignement. Elle cherche ensuite à leur substituer une théorie de l'apprentissage éprouvée scientifiquement. Puis elle propose des interventions pouvant s'harmoniser avec cette théorie. La pédagogie ne cherche donc pas à faire de l'enseignement autre chose que ce qu'il est. Elle cherche à en comprendre le fonctionnement et à rendre cette connaissance utile aux professeurs²³⁸.

-
- 236 S. Lee Winocur, « Developing Lesson Plans with Cognitive Objectives », dans A. Costa, dir., *Developing Minds : A Resource Book for Teaching Thinking*, Alexandria, Va., A.S.C.D., 1985, p. 87.
237 Arthur Whimbley, « The Key Attribute to High Order Thinking is Precise Processing », *Educational Leadership*, vol. 42, n° 2 (1984), p. 69.
238 Michel Saint-Onge, *op. cit.*, 1992, p. 91

En nous inspirant de travaux déjà évoqués de Shulman²³⁹, nous retiendrons qu'une pratique d'enseignement adapté de la pensée historique s'appuie sur un cadre de référence constitué de deux catégories de savoir : le savoir relatif à l'histoire enseignée et le savoir psychopédagogique.

a) Le savoir relatif à l'histoire enseignée : de la discipline historique au curriculum

Un enseignement adapté de la pensée historique devrait reposer d'abord sur une connaissance de l'histoire et de la discipline historique, sur ce que nous appellerons, à l'instar de Shulman²⁴⁰, un « savoir conceptuel disciplinaire ». Il semble en effet difficile d'imaginer pouvoir enseigner le mode de pensée historique sans savoir de quoi il s'agit, dans quel contexte disciplinaire il s'insère et ce que ça implique aussi bien au niveau des attitudes que de la pratique pédagogique. A ce chapitre, en nous basant sur l'« opérationnalisation » du concept de mode de pensée historique que nous avons déjà proposée, nous avancerons que l'on devrait pouvoir retrouver, dans le « savoir conceptuel disciplinaire » de l'enseignant,

- Des manifestations d'une attitude historique dans ses principaux attributs, notamment une conception de la connaissance, une conscience historique, une conception dynamique de l'histoire, un esprit critique, une connaissance du rôle de la pensée dans la production de l'histoire et une conscience de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du mode de pensée historique²⁴¹;
- Une connaissance de la méthode de l'histoire et de sa transposition possible en classe d'histoire²⁴²;
- Une connaissance du langage de l'histoire et des modalités de son utilisation en classe d'histoire²⁴³.

Par ailleurs, l'enseignement de la pensée historique devrait aussi pouvoir prendre appui sur un solide « savoir conceptuel curriculaire », soit sur des conceptions bien fondées à propos des programmes d'études, de leurs visées, des orientations qui y sont privilégiées

239 L. S. Shulman, « Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching », *Educational Researcher*, n° 15 (1986), p. 8-9.

240 *Idem*.

241 Voir *supra*, « Le mode de pensée historique en classe d'histoire : L'attitude historique », p. 92-98.

242 Voir *supra*, « Le mode de pensée historique en classe d'histoire : La méthode historique », p. 98-107.

243 Voir *supra*, « Le mode de pensée historique en classe d'histoire : Le langage de l'histoire scolaire », p. 107-108.

ainsi que du curriculum dans lequel ils s'insèrent. D'ordinaire, une telle « lecture » de l'esprit et de la lettre des programmes d'études est largement fonction des connaissances acquises par l'enseignant lors de sa formation initiale, ainsi qu'au fil des occasions de perfectionnement dont il a pu bénéficier. Mais une lecture appropriée des perspectives des programmes d'études est aussi fonction de la transparence des programmes d'études au chapitre de leurs orientations relatives à l'apprentissage de la pensée historique. On sait par ailleurs, comme nous l'avons déjà noté²⁴⁴, que malgré certaines ambiguïtés dans le discours officiel du ministère de l'Éducation à ce propos, une lecture attentive des programmes ne laisse pas de doute quant à leurs visées de formation des jeunes à la pensée historique. La connaissance des orientations et du contenu des programmes d'études relatifs à la pensée historique fait donc partie des fondements d'un enseignement adapté de la pensée historique.

b) Le savoir psychopédagogique

La savoir psychopédagogique constitue la deuxième assise conceptuelle d'une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique. Pour Shulman,

pedagogical content knowledge enables effective teachers to understand which aspects of a particular subject-matter area are hard or easy to understand, and why. Pedagogical content knowledge includes conscious knowledge of examples, ideas, analogies, illustrations, explanations, and demonstrations that enable the teacher to make the content comprehensible to others. Presumably, this type of knowledge would also include knowledge of who the « other » are and what they know, as well as knowledge of how to « connect » the new content to what the learners know already. Pedagogical content knowledge, when defined in this way, seems to contextualize or situate or personalize the content for the learner, because the teacher has knowledge of the learner and the context, as well as knowledge on the content in an abstract sense²⁴⁵.

Si un savoir conceptuel opportun peut aider l'enseignant à adapter sa pratique, certaines recherches affirment, en contrepartie, que des conceptions « dysfonctionnelles » ou inadéquates peuvent générer des pratiques inefficaces. Par exemple Barker²⁴⁶, en Angleterre, s'est intéressé à des enseignants des écoles secondaires qui étaient convaincus de l'impossibilité de mettre la pensée au centre de la classe d'histoire à cause des difficultés langagières des

244 Voir *supra*, « INTRODUCTION : Les visées des programmes d'études », p. 3-6.

245 L. S. Shulman, cité dans E. D. Gagné, C. W. Yekovich et F. R. Yekovich, *op. cit.*, 1993, p. 454.

246 B. Barker, « Understanding in the Classroom », dans A. K. Dickinson et P. J. Lee, *History Teaching and Historical Understanding*, Londres, Heinemann Educational Books, 1978, p. 122.

élèves. A cause de cela, écrit-il, ces enseignants reculaient et adoptaient des procédures pédagogiques traditionnelles et peu favorables à l'exercice de la pensée. Or une grande partie de ces craintes reposaient sur de fausses conceptions de la nature de l'apprentissage historique : la méthode de l'histoire, de même que son langage, font partie inhérente de l'apprentissage de la pensée historique ; en réalité, ce n'était pas les difficultés langagières des élèves qui étaient en cause mais le dispositif didactique mis en œuvre pour les faire apprendre. Les élèves pouvaient très bien utiliser la langue de tous les jours et leurs connaissances antérieures pour s'engager dans des démarches historiques actives et constructives. Et Barker de conclure, à propos de cette situation :

The history teacher must therefore consider how to devise thought-provoking exercises dealing with past events, yet drawing on transactions present in daily life or easily recreated in the classroom. His starting point will be the recognition that abstract connections can be made concrete and specific, that description is not the only way to shape images and structures with which children can engage. Active involvement is the essential prerequisite for effective learning in history [...]. Problems and events should be presented so that students can readily identify with them and enter into their complexities²⁴⁷.

Autre exemple de conceptions plus ou moins appropriées : la croyance encore fort répandue en la possibilité pour l'enseignant de « transmettre ses connaissances » aux élèves. Cette croyance a d'ailleurs longtemps servi d'assise à l'exposé magistral. Or on sait aujourd'hui, écrit Louis Not,

que l'enseignement ne peut se définir par la transmission des connaissances parce que cette transmission est impossible. Acquérir un savoir, c'est l'intégrer à sa personnalité, et pour ce faire, chacun doit le reconstruire en pensée.[...] L'acquisition du savoir a besoin d'initiatives, de risques, d'erreurs corrigées ; bref, elle relève du sujet apprenant, non de l'action que l'on exerce sur lui²⁴⁸.

Même chose encore pour les stratégies cognitives et la métacognition, dont nous avons fait ressortir l'importance déterminante en situation d'apprentissage de la pensée historique. G. Duffy rappelle d'ailleurs qu'il ne suffit pas d'identifier des stratégies cognitives et de les montrer aux élèves, mais qu'il faut placer ceux-ci en situation d'être actifs et conscients de leur démarche d'apprentissage. Or pour cela, écrit-il, les enseignants doivent

247 *Ibidem*, p. 122-123.

248 Louis Not, *Enseigner et faire apprendre. Eléments de psycho-didactique générale*, Toulouse, Privat, 1987, p. 135.

eux-mêmes connaître et comprendre la nature et les facteurs du processus de traitement des informations par leurs élèves, afin de pouvoir en tenir compte dans l'élaboration des situations d'apprentissage. Et ils doivent aussi pouvoir garder, à ce sujet, leurs connaissances à jour. En pratique, déplore Duffy,

Many teachers do not have a working model or framework about children's metacognitive development that guides their formation of classroom goals and activities. A metacognitive framework seems useful, perhaps necessary, for acquiring, modifying, and deploying teaching methods about how to instruct flexible strategy use and to persevere until the use of strategies is commonplace in the classroom²⁴⁹.

2. Une pratique adaptée pour enseigner la pensée historique

Dans une section précédente, il a été dit que l'objet, le sujet et le processus d'apprentissage constituaient les préoccupations de première importance d'un enseignement adapté. Une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique peut donc difficilement être improvisée et « bricolée » ; elle est nécessairement organisée, rationnelle et explicite.

Nous avons déjà souligné combien l'exercice de la pensée historique se distingue de la pensée de tous les jours, de la réflexion spontanée. En fait, la pensée historique procède d'un réflexe critique, « scientifique » pourrions-nous dire, qui implique que l'élève en vienne à valoriser l'utilisation de procédures précises de raisonnement et à construire des automatismes en ce sens, tant pour comprendre sa société que pour mener sa vie personnelle et conduire sa participation sociale. Plus les élèves vont développer la rigueur dans le raisonnement, plus ils réussiront à transcender le réflexe de la pensée spontanée²⁵⁰, — celle de « l'homme de la rue » — pour accéder à la pensée critique, à la pensée historique.

Pour conduire les élèves à construire ce mode de pensée, l'enseignant doit modifier sensiblement ses conceptions pédagogiques et adapter, de façon particulière, sa façon de préparer les situations d'apprentissage et d'intervenir dans la démarche d'apprentissage des élèves. Car il se s'agit pas seulement transmettre un contenu prédéterminé et d'ajuster sa

249 G. G. Duffy, (1990), cité dans Borkowski, J. G. et Nithi Muthukrishna, *Moving Metacognition into the Classroom : " Working Models " and " Effective Strategy Teaching "*, Texte d'une conférence donnée à l'École de Psychoéducation de l'Université de Montréal, janvier 1992.

250 Arthur Whimbley, « The Key Attribute to High Order Thinking is Precise Processing », *Educational Leadership*, vol. 42, n° 2 (1984), p. 69. (L'auteur y emploie l'expression " precision thinking " qu'il oppose à " one-shot thinking ")

méthode d'enseignement aux caractéristiques de l'apprentissage ; l'enseignant doit en outre « agir comme un tuteur qui guide l'apprenant dans ses efforts pour comprendre son propre fonctionnement et dans ses choix personnels de fonctionnement intellectuel²⁵¹ ». A la lumière de la réflexion ci-devant faite sur la pensée historique et sur les conditions de son apprentissage en classe d'histoire, nous dirons donc d'une telle pratique adaptée d'enseignement du mode de pensée historique qu'elle doit être « axée sur la discipline historique », « centrée sur l'apprentissage » et « stratégique ».

a) Une pratique « axée sur la discipline historique »

Une période de cours doit permettre aux élèves de relier tout ce qui s'y fait, s'y dit et s'y pense au contexte de la discipline d'étude. C'est dire qu'ils doivent, à la lumière des clés que leur donne l'enseignant, pouvoir progressivement donner une signification disciplinaire à l'apprentissage de l'histoire à l'école. Or, on le sait bien aujourd'hui, « ce qui fonde une discipline comme telle, ce n'est pas, seulement ni d'abord, son domaine d'extension, mais bien plutôt la nature des questions théoriques à partir desquelles on questionne le réel. [...] En d'autres termes, la connaissance n'est pas cumulative, elle est belle et bien problématique²⁵² ». La pensée est donc au centre de cette activité « disciplinaire ». A cet égard, les élèves doivent pouvoir reconnaître chez leur enseignant un modèle de « penseur historique ». D'ailleurs, écrit Michel Saint-Onge,

un cours doit être un exercice de pensée partagée, un exercice de recherche du sens de quelque chose : un événement, un objet, un problème... Ce doit être une occasion de penser avec quelqu'un qui pense différemment et qui peut donc nous guider. Ceci suppose que le professeur ne fasse pas que livrer sa matière. Il doit mettre en lumière une signification. Le cours n'est pas le résultat de la pensée du professeur au moment où il n'était pas avec les élèves. Ces derniers doivent participer à cette pensée. Ils ne sont pas capables de s'approprier le fruit de la pensée d'un autre sans participer au processus de son élaboration. Ce processus doit être activé en classe²⁵³.

-
- 251 Serge Parent, Serge Larivée et Thérèse Bouffard-Bouchard. « Compétence cognitive, capacités d'apprentissage et métacognition », *Journal International de Psychologie*, vol. 26, n° 6 (1991), p. 740.
- 252 Jean-Pierre Astolfi et Florence Castincaud, « La leçon que l'on fait...et celle qu'ils apprennent », *Cahiers pédagogiques*, n° 304-305, 1992, p. 91.
- 253 Michel Saint-Onge, « Apprendre, c'est penser », *Vie pédagogique*, n° 77 (1992), p. 19.

La classe d'histoire doit permettre aux élèves non seulement de penser avec leur professeur, mais surtout d'apprendre à penser comme on le fait en histoire. Pour ce, le développement de stratégies cognitives et métacognitives associées à l'exercice de cette pensée est prioritaire.

Il y a maintenant quinze ans, Micheline Johnson établissait les bases d'un enseignement métacognitif en classe d'histoire, lorsqu'elle qu'écrivait que

il doit créer pour ses élèves les situations qui leur permettront de découvrir par eux-mêmes, en les expérimentant, tous les processus intellectuels impliqués dans un apprentissage donné, afin de se les approprier. Dans cette perspective, l'objectif de l'enseignement n'est plus seulement de transmettre un contenu, mais de mener l'élève à la découverte personnelle d'une discipline donnée, par l'application constante de ses méthodes fondamentales²⁵⁴.

Une telle perspective interpelle nécessairement les modalités de la pratique pédagogique du professeur d'histoire. Elle met en cause son cadre de travail didactique, son rôle et sa façon d'intervenir auprès des élèves dans le cadre de la discipline historique. Un cours d'histoire est celui où l'esprit de la discipline historique domine, où la démarche est la méthode même de la discipline et dont le langage est celui qu'utilisent les historiens lorsqu'ils abordent le passé. L'élève devrait pouvoir y voir un modèle, un mode opératoire de la façon de penser privilégiée par la discipline et y trouver des occasions nombreuses de pratiquer la pensée historique dans un contexte signifiant.

b) Une pratique « centrée sur l'apprentissage »

Une pratique centrée sur l'apprentissage tient compte de la nature et de la dynamique de l'acte d'apprendre et se donne un cadre de travail conséquent. S'inspirant des recherches cognitivistes, Donna Alvermann souligne à cet égard un point qui nous est cher et que nous avons déjà évoqué : la pertinence d'un cadre didactique explicite comprenant trois phases, pour faire apprendre l'histoire aux élèves²⁵⁵. Soulignons au passage que le MÉQ préconisait déjà, en 1984, un tel cadre didactique pour faire apprendre les élèves dans le contexte des nouveaux programmes d'études²⁵⁶. Nous en avons reproduit un modèle à la page suivante.

254 Micheline Johnson, *L'histoire apprivoisée*, Montréal, Boréal, 1979, p. 130.

255 Donna Alvermann, « Strategic Teaching in Social Studies ». Beau Fly Jones *et al.*, *Strategic Teaching and Learning : Cognitive Instruction in the Content Areas*, Alexandria, Va., ASCD, 1987, p. 108.

256 *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes*, Québec, Direction générale des programmes, 1984.

Tableau 4
Modèle d'une situation d'apprentissage centrée sur la pensée historique

Moments de la situation d'apprentissage	Étapes	Événements d'enseignement	Démarche d'apprentissage de l'élève	Stratégies
Phase de mise en situation d'apprentissage	La précision du contexte d'apprentissage	Présenter l'objet et l'objectif d'apprentissage à atteindre et les objectifs pédagogiques visés. Situer l'apprentissage à réaliser à l'intérieur d'un réseau qui relie l'objet d'étude à la structure du programme déjà vu et à voir. Rappeler des situations analogues d'apprentissage vécues antérieurement et la démarche utilisée.	L'élève s'approprie l'objet d'étude, les objectifs poursuivis et les critères de réussite.	Réseaux schémas tableaux Stratégie métacognitive
	L'établissement d'un " contrat d'apprentissage "	Déterminer les consignes de travail (modalités, durées, rôles mutuels du professeur et des élèves, etc.). Faire ressortir la signification des apprentissages à réaliser.		Analogies Organisateurs sémantiques
	L'activation des connaissances antérieures	Amener les élèves à mobiliser leurs connaissances antérieures relatives à l'objet d'étude et à l'objectif d'apprentissage. Amener les élèves à organiser ou catégoriser leurs connaissances antérieures.	L'élève pose un problème.	"Advance organizers"
	L'établissement de la problématique	Amener les élèves à poser un problème historique. Amener les élèves à formuler des questions relatives à ce problème et en retenir quelques-unes pour alimenter leur recherche. Amener les élèves à formuler une ou des hypothèses. Préciser la démarche anticipée pour expliquer le problème.	L'élève questionne L'élève formule une [des] hypothèse[s]	Stratégies de questionnement Stratégie de formulation
Phase de réalisation de la situation d'apprentissage	La collecte d'informations	Amener les élèves à identifier des sources documentaires et à en faire la critique. Amener les élèves à faire une collecte d'informations.	L'élève identifie et critique ses sources documentaires L'élève procède à une collecte d'informations. L'élève traite les informations recueillies -Il établit les faits -Il interprète -Il conclut	Critique interne et externe SQLR2 (Stratégie de lecture) Lecture critique Moyens pédagogiques courants en sciences humaines
	Le traitement des informations	Amener les élèves à identifier les traitements d'informations nécessaires pour valider l'hypothèse[s]. Amener les élèves à traiter les informations colligées. Amener les élèves à conclure.		
Phase d'intégration de la situation d'apprentissage	L'objectivation	Amener les élèves à présenter les résultats de leur démarche. Amener les élèves à confronter les conclusions de leur démarche avec les hypothèses retenues. Faire ressortir la signification des activités de traitement dans la démarche. Faire ressortir la pertinence du raisonnement et la valeur du résultat. Proposer des modalités de rappel et de réutilisation des apprentissages réalisés dans des contextes différents.	L'élève présente les résultats de sa démarche. L'élève évalue son (ses) hypothèse(s). L'élève fait un retour sur la situation d'apprentissage vécue. L'élève utilise ses apprentissages réalisés dans un contexte différent (évaluation, devoirs, etc).	Rédaction d'un récit Organisateurs sémantiques Exposition, etc Stratégie métacognitive Stratégies d'étude et de préparation d'exameaux
	Le réinvestissement			

Ce cadre de travail, dans lequel est enchâssée la démarche d'apprentissage des élèves, rend explicite — et donc reconnaissable par ces derniers — tant le produit envisagé que le processus et les stratégies nécessaires pour y parvenir. La démarche méthodologique de l'histoire y devient en quelque sorte une stratégie elle-même, une méta-stratégie dont les élèves doivent prendre conscience et que l'on doit retrouver au centre du plan de cours de l'enseignant.

Parce qu'il est intégrateur, un tel cadre favorise la présentation aux élèves de tâches d'apprentissage complètes et complexes, permettant la reconnaissance de la pertinence et de la signifiante des diverses activités qui meublent la période de cours. Nous avons pu constater²⁵⁷ qu'il rend possible la reconnaissance par les enseignants d'abord — et par les élèves ensuite —, des événements d'apprentissage à l'intérieur d'un processus et l'identification des stratégies nécessaires pour apprendre efficacement. De plus, il stimule le développement de la conscience métacognitive et ultérieurement le transfert. En outre, il évite le piège de la parcellisation des habiletés intellectuelles souvent présentées, à travers des « exercices », comme des « en soi », alors qu'elles appartiennent au processus du raisonnement historique : analyser un document, faire une synthèse, comparer des points de vue ne sont pas des fins en soi, mais des moyens dont dispose la pensée historique pour atteindre les fins qu'elle se fixe²⁵⁸.

Si l'on tentait de décrire les attributs d'un tel cadre, on devrait d'abord pouvoir faire valoir auprès des élèves que les cours sont structurés en fonction d'une démarche cohérente d'apprentissage, c'est-à-dire où l'on retrouve un *avant*, un *pendant* et un *après* l'apprentissage. Que dans une première phase, l'enseignant procède à une « mise en situation », c'est-à-dire que les élèves sont « mis dans le coup » des apprentissages à réaliser — en l'occurrence la pensée historique —, des moyens mis à leur disposition pour ce faire, des activités qu'ils auront à réaliser, du rôle de l'enseignant et de leur propre rôle. Que durant une deuxième phase, les élèves sont invités à accomplir des tâches pertinentes, utiles, logiques et signifiantes parce que conséquentes à la première phase, et préparatoire à la troisième phase. Que dans

257 Nous avons eu l'occasion de travailler avec un tel outil élaboré pour le perfectionnement des professeurs d'histoire à la CECM. Voir à ce propos notre « Difficultés des élèves et adaptation de l'enseignement de l'histoire », *Traces*, vol. 29, n° 3 (1991), p. 13-15.

258 Cette problématique a été analysée par Sue E. Berriman, qui décrit des « critical mistakes in traditional schooling » : « 1) Skills are taught in progressively more difficult steps, neglecting to engage higher-order thinking abilities ; 2) a skill is broken down into separately practiced sub-skills, which seldom produces competence in the skill itself ; 3) Skills are taught in isolation, providing little experience in how they are used in combination ; 4) Knowledge, skills, and their application are separated, preventing true understanding ; 5) Knowledge and skills are taught in a classroom setting unlike settings at work or in real life. » Dans *Portents of Revolution : The Cognitive Sciences and Workplace Literacy*, NCEE Occasional Paper n° 8, New York 1989, p. 1.

une dernière phase, les élèves ont l'occasion non seulement de communiquer aux autres les résultats de leur démarche, de conclure, mais encore de fermer la boucle de l'apprentissage, c'est-à-dire de faire un retour sur la situation vécue et d'objectiver leur démarche.

Plusieurs auteurs ont fait valoir qu'un tel cadre explicite d'intervention pédagogique favoriserait chez les élèves le développement d'une compétence métacognitive. Ainsi Jack Snowman qui, faisant état d'un modèle en ce sens, en décrit les composantes essentielles :

- Pour développer des « habiletés stratégiques », il préconise, avant d'entreprendre une démarche d'apprentissage, l'exercice explicite d'analyse de la situation d'apprentissage [...] afin d'élaborer un « plan d'apprentissage ».
- Pour développer des « habiletés tactiques », il préconise, lorsque l'élève est engagé dans la situation d'apprentissage, l'utilisation de diverses techniques d'apprentissage, la gestion et la régulation explicite de sa progression et la modification de l'une ou de l'autre au besoin.
- [Finalement, il préconise] la présence de modalités pour développer la conscience de son processus cognitif, du comment il procède à chacune des étapes retenues, de la pertinence de chacune des étapes, du quand procéder à chacune des étapes et du quand il est prêt à passer à une étape suivante²⁵⁹.

Les conclusions des recherches de Snowman suggèrent donc qu'une pratique adaptée d'enseignement doit être non seulement centrée sur l'apprentissage, mais encore qu'elle gagne à être stratégique.

c) Une pratique « stratégique »

Depuis quelques années, les recherches sur la cognition ont proposé un ensemble de principes qui peuvent constituer des attributs d'une pratique d'enseignement stratégique. Jacques Tardif en a récemment résumé les principaux éléments²⁶⁰ :

Ainsi, écrit-il d'abord, une pratique stratégique est préoccupée non seulement par la « matière à passer » ou par le savoir à construire, mais surtout par les stratégies cognitives et métacognitives qui permettent ces apprentissages. Et pour ce faire, elle rend explicite à l'élève les stratégies efficaces et économiques spécifiques à chacune des tâches.

259 Jack Snowman, « Learning Tactics and Strategies », dans G. D. Phye et T. Andre, *Cognitive Classroom Learning : Understanding, Thinking and Problem Solving*, New York, Academic Press, 1986, p. 246.

260 Jacques Tardif, *op. cit.*, 1992, p. 296-297.

L'enseignant stratégique agit sur les facteurs affectifs qui contribuent à l'engagement, à la participation et à la persistance de l'élève dans la tâche. Il utilise les moments privilégiés de la situation d'apprentissage que sont la mise en situation et la phase d'intégration pour rendre significatives et pertinentes pour les élèves les activités de leur démarche d'apprentissage. L'évaluation formative est un moyen particulièrement favorable en ce sens.

L'enseignant stratégique connaît très bien le contenu des programmes et les stratégies cognitives et métacognitives relatives à ce contenu. Il est donc au courant de la nature du savoir construit dans sa discipline et de ses fondements épistémologiques. Il tient compte des modalités spécifiques de construction des savoirs. Il sait que le savoir déclaratif ne se construit pas comme le savoir procédural et planifie en conséquence les activités d'apprentissage à soumettre aux élèves.

Le cadre de travail didactique qu'il privilégie est structuré en trois phases durant lesquelles l'élève peut réaliser une démarche d'apprentissage complète. La situation d'apprentissage se présente donc toujours plus ou moins comme une situation de résolution de problèmes.

L'enseignant stratégique est un modèle et un médiateur entre la connaissance et l'élève. Raymond Nickerson²⁶¹ avance que l'objectif premier d'un enseignement métacognitif est de faire de l'élève un habile utilisateur de connaissances. Or cela ne se fait pas simplement en donnant aux élèves de l'information sur la cognition, et encore moins par un enseignement magistral, mais en les plaçant devant des situations où ils pourront prendre conscience de leur processus d'apprentissage, en ayant la possibilité de résoudre des problèmes d'apprentissage. La façon la plus efficace reconnue par les chercheurs pour arriver à ce résultat est la médiation. L'enseignant doit « médiatiser » les apprentissages, c'est-à-dire se donner comme modèle et entraîneur cognitif auprès des élèves.

L'organisation des informations présentées aux élèves ainsi que l'organisation des connaissances en mémoire est une préoccupation constante de l'intervention pédagogique stratégique. Finalement, l'enseignant stratégique intervient pour favoriser le transfert des apprentissages qui n'est possible que dans la mesure où l'élève perçoit les relations de

261 Raymond S. Nickerson, « Problem Solving, Creativity and Metacognition », dans Raymond S. Nickerson, David N. Perkins et E. E. Smith, *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1985, p. 98-110.

similitude entre diverses situations et dans la mesure également où il peut décontextualiser ses apprentissages. Il appartient donc à l'enseignant de décontextualiser les apprentissages qu'il veut que l'élève réalise et transfère²⁶².

3. Les indicateurs d'un modèle d'enseignement adapté de la pensée historique

Après avoir, dans les pages précédentes, décrit les principaux éléments d'un cadre conceptuel de référence pour mieux comprendre les fondements et la dynamique de l'apprentissage de la pensée historique en classe d'histoire, notre démarche nous a conduit à préciser les concepts d'*adaptation*, de *pensée historique* et d'*apprentissage* de la pensée historique et à identifier les principaux attributs d'un enseignement adapté de la pensée historique. En nous inspirant de ce cadre de référence, nous sommes maintenant en mesure de soumettre un modèle opérationnel d'enseignement adapté de la pensée historique et d'en proposer des indicateurs.

a) Les indicateurs d'un savoir conceptuel de base

A la lumière des considérations ci-devant faites sur les fondements théoriques d'une pratique d'enseignement adapté de la pensée historique, nous proposerons qu'un savoir conceptuel approprié est constitué de deux assises principales : un ensemble de conceptions fondées à propos de l'histoire enseignée à l'école et des connaissances psychopédagogiques à date:

-Nous dirons, dans un premier temps, que ce savoir conceptuel de base se distingue par des conceptions bien fondées à propos de la discipline historique et de son mode de pensée et une par une connaissance des orientations des programmes d'études en histoire.

-Nous dirons dans un deuxième temps que ce savoir conceptuel de base se reconnaît à sa connaissance des conditions pouvant favoriser l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire.

Dans chaque cas, nous en décrivons les indicateurs dans le tableau de la page suivante (Tableau 5) afin de pouvoir en rechercher ultérieurement la présence chez des enseignants de l'école secondaire.

262 Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Editions Logiques, 1992, p. 275.

Tableau 5
Indicateurs du savoir conceptuel
à la base d'une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique

	<i>Dimensions</i>	<i>Indicateurs</i>
Le savoir conceptuel relatif à l'histoire enseignée	<p><i>Une connaissance de la discipline historique et de son mode de pensée, c'est-à-dire:</i></p> <p>1- de l'attitude historique</p> <p>2- de la méthode historique</p> <p>3- du langage de l'histoire scolaire</p>	<p>Une conception active de la connaissance</p> <p>Une conscience historique</p> <p>Une conception dynamique de l'histoire</p> <p>Un esprit critique</p> <p>Une connaissance du rôle de la pensée dans la production de l'histoire</p> <p>Une conscience de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du mode de pensée historique</p> <p>Une connaissance de la méthode historique et de sa transposition en classe d'histoire</p> <p>Une connaissance du langage de l'histoire et des modalités de son utilisation en classe d'histoire</p>
	<p><i>Une connaissance des orientations des programmes d'histoire, notamment en ce qui a trait à la pensée historique.</i></p>	<p>Les programmes d'études invitent à développer la pensée historique pour comprendre le présent à l'aide du passé afin de former des citoyens éclairés.</p>
Le savoir conceptuel psycho-pédagogique	<p><i>Une connaissance des conditions pouvant favoriser l'apprentissage de la pensée historique au secondaire, c'est-à-dire :</i></p> <p>1- de la nature et du processus d'apprentissage.</p> <p>2- des capacités intellectuelles des adolescents, eu égard à la pensée historique</p> <p>3- des facteurs pouvant favoriser l'apprentissage d'un mode de pensée historique.</p>	<p>Apprendre est un processus actif, finalisé et constructif.</p> <p>Apprendre, c'est relier de nouvelles informations à des connaissances antérieures.</p> <p>Apprendre, c'est organiser des informations.</p> <p>Apprendre, c'est acquérir un répertoire de stratégies cognitives et métacognitives.</p> <p>Apprendre se réalise en trois phases.</p> <p>L'apprentissage doit tenir compte du développement cognitif de l'individu.</p> <p>La pensée historique exige une capacité de pensée opératoire formelle.</p> <p>Les élèves ont virtuellement atteint la capacité de pensée formelle autour de 14 ans.</p> <p>Le développement de la pensée formelle peut être influencé par des stimulations appropriées, notamment le climat d'interaction et de coopération, l'invitation fréquente à penser, la qualité du matériel didactique et une intervention pédagogique adaptée.</p> <p>Apprendre à penser doit être un objectif pédagogique explicitement poursuivi.</p> <p>Apprendre à penser s'effectue dans un contexte d'apprentissage signifiant où l'élève est en contrôle de sa démarche.</p> <p>La métacognition est un vecteur privilégié d'apprentissage d'un mode de pensée.</p> <p>Pour maîtriser un mode de pensée, il est nécessaire de le pratiquer souvent.</p> <p>Apprendre à penser nécessite une préoccupation pour le transfert.</p>

b) Les indicateurs d'une pratique adaptée

A la lumière des considérations déjà faites sur les attributs d'une pratique d'enseignement adapté de la pensée historique, il nous est maintenant possible d'en proposer des indicateurs pouvant permettre éventuellement d'en reconnaître les manifestations chez des professeurs d'histoire du secondaire. Nous dirons donc qu'une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique est

- rationnelle, c'est-à-dire qu'elle implique des interventions justes, pertinentes, signifiantes et efficaces ;
- axée sur la discipline historique, c'est-à-dire qu'elle place explicitement la pensée historique au centre de l'activité de la classe d'histoire ;
- centrée sur l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle tient compte d'un ensemble de principes relatifs à la cognition et à l'apprentissage d'un mode de pensée ;
- stratégique, ou en d'autres mots, qu'elle intervient sur les stratégies cognitives et métacognitives propres à favoriser l'apprentissage d'un mode de pensée historique par les élèves.

Dans le tableau de la page suivante (Tableau 6) nous avons regroupé l'ensemble des indicateurs retenus dans chaque cas.

Tableau 6
Indicateurs d'une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique

<i>Dimensions</i>	<i>Indicateurs</i>
Une pratique rationnelle	1- Une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique ne peut être improvisée. Elle est une entreprise qui nécessite des interventions justes, pertinentes, signifiantes et efficaces.
Une pratique axée sur la discipline historique.	1- La pensée historique est explicitement présentée et poursuivie comme objectif d'apprentissage. 2- Les élèves travaillent sur la base de problèmes historiques plutôt que de contenus historiques. 3- L'enseignant intervient en classe pour amener les élèves à construire l'attitude historique. 4- La méthode [ou démarche] historique est présente en classe comme moyen de connaître et d'interpréter le passé. 5- Les élèves sont invités à apprendre le langage de l'histoire et à l'utiliser en classe et à l'extérieur de la classe d'histoire.
Une pratique centrée sur l'apprentissage.	<u>L'enseignant tient compte du fait que:</u> 1- Apprendre est un processus actif et constructif. 2- Apprendre, c'est relier de nouvelles informations à des connaissances antérieures. 3- Apprendre, c'est organiser constamment ses connaissances. 4- Apprendre, c'est acquérir des stratégies cognitives et métacognitives. 5- Apprendre se réalise en trois phases. 6- Apprendre est influencé par le développement cognitif. L'apprentissage d'un mode de pensée historique à l'adolescence peut être influencé positivement par un contexte d'apprentissage stimulant, interactif et coopératif et un matériel didactique de qualité. 7- Apprendre à penser doit être un objectif pédagogique explicitement poursuivi. 8- Apprendre à penser s'effectue dans un contexte d'apprentissage signifiant où l'élève est en contrôle de sa démarche. La résolution de problème est le meilleur contexte d'apprentissage en ce sens. 9- La métacognition est un vecteur privilégié d'apprentissage d'un mode de pensée. 10- Pour maîtriser un mode de pensée, il est nécessaire de le pratiquer souvent. 11- Apprendre à penser nécessite une préoccupation pour le transfert.
Une pratique stratégique	1- L'enseignant est transparent et explicite dans ses interventions pour favoriser l'apprentissage. 2- L'enseignant intervient non seulement dans le contenu mais également sur les stratégies cognitives relatives à ce contenu. 3- L'enseignant intervient sur les facteurs affectifs qui contribuent à l'engagement, à la participation et à la persistance de l'élève dans la tâche. 4- L'enseignant exerce un rôle de médiateur et d'entraîneur cognitif. 5- L'enseignant pratique l'évaluation formative. 6- L'enseignant est préoccupé de la transférabilité des apprentissages.

E. Vers l'énoncé d'hypothèses de recherche

Dans ce chapitre qui se termine à la lumière des fruits de la recherche, nous avons élaboré les principaux éléments d'un « modèle conceptuel d'enseignement adapté de la pensée historique à l'école secondaire ». La première partie du chapitre fut consacrée au concept d'« adaptation » de l'enseignement. Nous avons tenté d'y expliquer en quoi consiste une telle perspective d'adaptation et proposé une définition opérationnelle du concept. La deuxième partie fut consacrée au concept de « pensée historique », tel qu'elle peut être transposée dans le cadre de la classe d'histoire à l'école secondaire. Nous en avons fait ressortir l'origine, la nature, les fondements et avons expliqué les modalités de transposition didactique pour la classe d'histoire. Une définition opérationnelle a finalement été proposée. Une troisième partie aborda le concept d'« apprentissage » et tenta d'établir, à partir des recherches récentes sur la cognition, quelles sont les conditions les plus favorables à l'apprentissage d'un mode de pensée historique. En quatrième partie ont été décrits les principaux attributs d'un modèle d'« enseignement adapté de la pensée historique au secondaire ».

À la fin du premier chapitre, nous avons suggéré, à la lumière de la description du problème dans son contexte, que la compétence à penser historiquement chez les élèves à la fin de leurs études secondaires pouvait être étroitement liée au degré d'adaptation de l'enseignement de l'histoire reçu à cet effet durant leurs études. A partir de cette idée de départ, autour de laquelle s'est articulée l'élaboration du cadre conceptuel, notre réflexion nous a conduit à formuler les sept hypothèses de recherche suivantes :

- La pertinence du savoir conceptuel des enseignants pour enseigner la pensée historique est fonction de la formation et du perfectionnement reçus.
- Plus le savoir conceptuel de l'enseignant est approprié pour enseigner la pensée historique, plus sa pratique est adaptée et plus elle est efficace.
- Plus le savoir conceptuel relatif à l'histoire enseignée est bien fondé, plus la pratique d'enseignement est axée sur la discipline historique.
- Plus le savoir conceptuel psychopédagogique de l'enseignant est pertinent, plus sa pratique est centrée sur l'apprentissage et plus cette pratique est stratégique.
- Plus la pratique enseignante est axée sur la discipline historique, plus on note chez les élèves un indice élevé de maîtrise d'un mode de pensée historique.

- Plus la pratique enseignante est centrée sur l'apprentissage, plus on note chez les élèves un indice élevé de maîtrise d'un mode de pensée historique.
- Plus la pratique enseignante est stratégique, plus on note chez les élèves un indice élevé de maîtrise d'un mode de pensée historique.

Ces hypothèses nous ont servi de point d'appui conceptuel dans l'édification de la charpente méthodologique de la recherche que nous allons maintenant décrire.

LA CHARPENTE MÉTHODOLOGIQUE

Après avoir décrit la charpente conceptuelle de notre recherche, nous allons maintenant élaborer sa charpente méthodologique. Ce passage à l'opérationnalisation de la recherche va s'amorcer en prenant comme point d'appui, d'une part, l'intuition générale déjà formulée au début du premier chapitre et, d'autre part, les hypothèses inspirées de la réflexion qui a accompagnée notre recension des écrits et la mise en place des outils conceptuels dont nous disposons maintenant.

Dans ce chapitre, nous allons, dans un premier temps, décrire les variables ainsi que le plan de recherche retenu. Dans un deuxième temps, nous présenterons les outils de collecte de données que nous avons élaborés, leurs visées respectives et les opérations de validation effectuées. Dans un troisième temps, nous exposerons comment nous avons constitué notre échantillon d'élèves et d'enseignants des écoles secondaires et comment leur ont été administrés les outils de collecte de données. Finalement, dans un quatrième temps, nous précisons quels traitements statistiques ont été réalisés pour vérifier nos hypothèses.

A. Les variables et le plan de recherche.

Deux opérations constituaient le cœur du protocole méthodologique retenu pour cette recherche : l'identification des variables et l'élaboration d'un plan de recherche. Nous allons les décrire succinctement.

1. Les variables

Pour les fins de cette recherche, nos hypothèses nous ont fait retenir deux variables principales : une variable indépendante (l'enseignement de l'histoire) et une variable dépendante (la compétence des élèves à penser historiquement). La variable indépendante a par ailleurs été considérée sous trois aspects, soit celui des caractéristiques professionnelles des

enseignants (variable indépendante 1), celui du savoir conceptuel des enseignants (variable indépendante 2) et finalement celui de leur pratique pédagogique (variable indépendante 3).

Chacune de ces variables a ensuite été subdivisée en sous-variables, comme le montre le tableau suivant

Tableau 7
Les variables de la recherche

COMPÉTENCE DES ÉLÈVES À PENSER HISTORIQUEMENT		ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE		
VARIABLE DÉPENDANTE	VARIABLE INDÉPENDANTE 1	VARIABLE INDÉPENDANTE 2	VARIABLE INDÉPENDANTE 3	
LA MAÎTRISE D'UN «MODE DE PENSÉE HISTORIQUE» (VC)	LES CARACTÉRISTIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS (RP)*	LE SAVOIR CONCEPTUEL DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE (VES)	LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE (VEP)	
LA MAÎTRISE DE LA MÉTHODE HISTORIQUE (VCM)	LA SCOLARITÉ GÉNÉRALE (RP-3)	LES CONCEPTIONS RELATIVES À L'APPRENTISSAGE (VESB)	UNE PRATIQUE «CENTRÉE SUR L'APPRENTISSAGE» (VEPA)	
LA MAÎTRISE DU «LANGAGE DE L'HISTOIRE» (VCL)	LA FORMATION EN HISTOIRE (RP-4)	LES CONCEPTIONS RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT (VESB)	UNE PRATIQUE «STRATÉGIQUE» (VEPS)	
	L'EXPERIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT (RP-2)	LES CONCEPTIONS RELATIVES À L'HISTOIRE ENSEIGNÉE À L'ÉCOLE (VESH)		
	LE PERFECTIONNEMENT REÇU POUR ENSEIGNER LES PROGRAMMES D'HISTOIRE (RP-5)			

* Ce sigle et les autres semblables correspondent à la désignation de chacune des variables utilisées ultérieurement dans le programme de traitement statistique de nos données.

2. Le plan de recherche

Les contraintes déjà évoquées nous ont conduit à retenir une structure de preuve assez classique de comparaison sans groupe témoin à plusieurs mesures postérieures. Il s'agit d'une structure qui a les avantages de la simplicité et de la souplesse mais qui, par ailleurs, au dire de Benoît Gauthier, « nécessite un encadrement théorique particulièrement solide¹ », exigence que nous avons tenté de remplir au chapitre 2.

En fait, notre démarche consistait à rechercher des liens entre la « compétence des élèves à penser historiquement » et l'enseignement reçu par ces mêmes élèves, considéré sous les deux angles privilégiés par le cadre conceptuel pour le caractériser : celui de la pratique d'enseignement et celui des conceptions des enseignants.

Nous avons choisi d'évaluer la compétence des élèves à l'aide d'un questionnaire, une formule qui leur était déjà familière et donc économique en ce qui concerne les consignes à donner pour y répondre. Pour étudier les conceptions des enseignants, nous leur avons soumis un questionnaire à items fermés. Pour ce qui est de leur pratique pédagogique, bien qu'il eut été préférable de pouvoir en observer directement les manifestations, des contraintes temporelles et logistiques nous ont fait privilégier une observation indirecte, en l'occurrence une enquête par questionnaire. Pour des raisons méthodologiques, nous avons décidé d'en tracer le portrait à l'aide d'une enquête auprès de leurs élèves. Cette façon de procéder fut privilégiée afin d'éviter la contamination des variables : puisque l'une de nos hypothèses interrogeait l'influence potentielle des conceptions des enseignants sur leur pratique d'enseignement de l'histoire, et que, de plus, notre enquête prévoyait, là aussi, utiliser des questionnaires à items fermés, il nous semblait risqué de demander aux enseignants d'exprimer leurs conceptions dans une première partie du questionnaire et dans une deuxième, de les inviter à rendre compte de leur pratique pédagogique. Tout en étant conscient que nous aurions à manipuler des perceptions de la réalité, il nous est apparu que nous pouvions tirer de ces perceptions un indice de la présence — ou de l'absence — des tendances associées aux indicateurs de pratique élaborés dans notre cadre conceptuel². Ces choix imposaient par ailleurs des modalités de construction rigoureuse et une validation serrée des instruments d'observation, ce dont il sera maintenant question dans les lignes qui vont suivre.

1 Benoît Gauthier, « La structure de la preuve », dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sillery, Qc., Presses de l'Université du Québec, 1992, p. 154.

2 Voir *supra*, Tableau 6, Indicateurs d'une pratique d'enseignement adaptée de la pensée historique, p. 159.

B. La construction des instruments de collecte de données

Afin de procéder à la vérification de ces hypothèses de recherche sur le terrain, trois questionnaires ont été construits : le premier est destiné aux enseignants. On y trouve en premier lieu des questions visant à tracer leur profil professionnel sommaire (expérience, scolarité, formation en histoire, perfectionnement reçu) et en second lieu des items portant sur leur savoir conceptuel. Les deux autres instruments, destinés aux élèves, portent d'une part sur leur perception des modalités de l'enseignement de l'histoire reçu et d'autre part sur ce que nous avons appelé leur « compétence à penser historiquement ».

Les questionnaires furent élaborés durant l'été 1995. Dans les trois cas, il s'agit d'outils fermés à choix de réponses multiples. Nous avons regroupé les deux instruments destinés à l'élève dans un seul questionnaire comportant deux sections distinctes.

1. La validation des instruments

Les instruments de collecte de données ont été construits à partir des concepts « opérationnalisés » dans le deuxième chapitre. Les dimensions et indicateurs retenus pour chacune des variables et des sous-variables ont servi de base à l'élaboration des items. La qualité des instruments a été assurée par une triple validation de leur contenu, soit une validation d'experts, une validation de terrain et une validation statistique. Cet exercice a permis de modifier, d'éliminer et même d'ajouter quelques items.

La validation d'experts

Dans un premier temps, avant la collecte des données, les instruments furent examinés par un comité d'experts composé de :

- * Monsieur Pierre Malano, M.A., docimologue et conseiller pédagogique en évaluation au Service de la formation générale de la CECM.
- * Monsieur Pierre Valois, Ph.D., professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- * Monsieur Christian Laville, Ph.D., professeur au département de didactique de l'Université Laval.

Ce comité d'experts a émis des avis sur le libellé des items, leur pertinence eu égard aux catégories de notre cadre conceptuel, sur la longueur et la structure générale des instruments.

La validation de terrain

Dans un deuxième temps, les instruments ont été validés sur le terrain. Le questionnaire portant sur le savoir conceptuel des enseignants a été soumis à deux enseignants d'histoire de la polyvalente Calixa-Lavallée de la Commission des écoles catholiques de Montréal, messieurs Denis Langlois et Gilles Forget. Quant aux deux autres instruments destinés aux élèves, ils ont été regroupés à l'intérieur d'un même questionnaire qui fut soumis à deux classes de cinquième secondaire de la même école polyvalente montréalaise. Nous en avons tiré des informations précieuses sur la durée de passation des outils, les difficultés de compréhension des items, la clarté des consignes et l'intérêt des élèves.

La validation statistique

Nous avons aussi procédé à une validation statistique subséquente à la collecte des données à l'aide d'un traitement statistique estimant le degré de cohérence interne (reliability tests) de nos instruments. Cette opération nous a fait éliminer certains items présentant des indices de corrélations (ALPHA de Cronbach) négatifs ou non significatifs par rapport aux variables auxquelles ils étaient rattachés. Nous présenterons, dans le quatrième chapitre, les coefficients finaux de cohérence interne de nos instruments.

2. L'instrument 1 : Le savoir conceptuel des enseignants³

Présentons en premier lieu l'instrument 1. Après en avoir rappelé les visées et décrit les caractéristiques, nous expliquerons quel a été son cadre d'élaboration ainsi que la démarche suivie pour le construire et le rendre opérationnel.

a) Les objectifs visés et les caractéristiques de l'instrument.

Nous voulions connaître les conceptions pédagogiques des professeurs d'histoire au secondaire à la lumière du modèle élaboré au deuxième chapitre et dans lequel nous avons

3 Voir *Questionnaire destiné aux enseignants et aux enseignantes* en Appendice A, p. 298-306.

tenté de tracer les grandes lignes d'un savoir conceptuel à la base d'une pratique adaptée de l'histoire et de la pensée historique. A cet égard, il importait non pas de faire un inventaire exhaustif des conceptions pédagogiques des enseignants, mais d'apprécier leur pertinence et leur justesse en fonction de notre modèle de référence.

Tel qu'expliqué dans la page de présentation aux répondants, l'instrument 1 est divisé en deux sections : la première porte sur des renseignements généraux de nature professionnelle permettant d'approfondir l'analyse des résultats. La deuxième porte sur les opinions et conceptions des enseignants relativement à l'histoire, à son enseignement et à son apprentissage. Celle-ci comprend cinq questions : l'une invite les répondants à exprimer leur degré d'accord ou de désaccord, sur une échelle de 1 à 6, avec une série d'énoncés exprimant des conceptions ou avançant des opinions relatives à l'enseignement de l'histoire ; les quatre autres demandent aux répondants de faire des choix parmi une liste de propositions de solutions à des problèmes d'enseignement de l'histoire.

b) Le cadre et la démarche de construction

Pour faire suite au premier chapitre de cette thèse dans lequel nous questionnions la formation des enseignants ainsi que le perfectionnement reçu sur les nouveaux programmes d'études en histoire, et dans le but de recueillir des informations plus précises à ce propos, nous avons introduit, dans la première section de l'instrument 1, cinq questions pouvant permettre de rechercher ultérieurement des corrélations statistiques avec des facteurs reliés à cette formation et de vérifier, en l'occurrence, la première hypothèse⁴. Nous avons retenu à cet effet quatre paramètres : les années d'expérience dans l'enseignement, le nombre d'années de scolarité complétées, les études en histoire et la nature du diplôme complété et, enfin, le perfectionnement reçu pour enseigner les programmes d'histoire.

La deuxième section de l'instrument, quant à elle, prend appui sur le concept de « savoir conceptuel à la base d'un enseignement adapté de l'histoire » dont nous avons tiré, dans notre cadre conceptuel, trois dimensions assorties d'indicateurs. Ce savoir conceptuel adéquatement meublé, écrivions-nous, se reconnaît à trois dimensions :

- une connaissance de la discipline historique et de son mode de pensée ;

⁴ « La pertinence du savoir conceptuel des enseignants pour enseigner la pensée historique est fonction de la formation et du perfectionnement reçus. » Voir *supra* p. 160.

- une connaissance des orientations des programmes d'histoire, notamment en ce qui a trait à la pensée historique ;
- une connaissance des conditions pouvant favoriser l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire.

Nous nous sommes inspiré des indicateurs de ce savoir conceptuel pour construire des énoncés associés à chacune de ces dimensions. Tout en sachant d'expérience qu'il était à peu près impossible de trouver sur le terrain une parfaite illustration de ce modèle conceptuel, par ailleurs élaboré à partir d'une recension d'écrits récents, nous nous sommes attaché à produire des énoncés qui pouvaient permettre de déceler des tendances à s'en rapprocher .

Les conceptions relatives à l'histoire enseignée à l'école (VESH)⁵

Tel que nous l'écrivions dans notre cadre conceptuel, on devrait retrouver dans les conceptions des professeurs d'histoire les traces d'une connaissance de la discipline historique et de son mode de pensée propre, c'est-à-dire des principaux éléments d'une attitude historique, d'une connaissance de la méthode historique telle qu'on peut la transposer en classe d'histoire et finalement d'une connaissance du langage de l'histoire et des modalités de son utilisation en classe. On devrait de plus y déceler une connaissance précise des demandes des programmes d'études relativement à la discipline historique et à son mode de pensée.

Les douze énoncés suivants, retenus après validation, ont servi à composer, à la lumière des indicateurs du cadre conceptuel, un indice de la présence d'un « savoir disciplinaire et curriculaire » pouvant supporter d'un enseignement adapté, c'est-à-dire montrant une connaissance de la discipline historique, de son mode de pensée propre, de sa transposition scolaire et des programmes d'histoire. Les chiffres qui précèdent les énoncés correspondent aux numéros d'items utilisés dans le questionnaire soumis aux répondants

D'abord, quatre énoncés portent sur la nature de l'histoire, tant sous l'angle de son produit que du mode de pensée qui en permet la production :

10. L'histoire, c'est une interprétation de ce qui s'est passé, faite à l'aide de documents.
14. L'histoire, c'est une façon de penser le passé à l'aide de documents.

5 Pour Variable Enseignement Savoir Histoire.

34. L'histoire, c'est le récit des faits passés organisés en ordre chronologique.
45. L'histoire c'est la recherche méthodique du passé en vue de comprendre le présent.

Puis, trois énoncés concernent la méthode historique ainsi que sa transposition et son utilité en classe d'histoire :

1. La procédure d'enquête historique peut être utile aux élèves pour apprendre l'histoire au secondaire.
21. La démarche historique est inapplicable en classe d'histoire au secondaire.
36. Il est difficile de trouver une utilité précise à l'apprentissage de l'histoire.

Finalement, cinq énoncés viennent d'abord définir les résultats des élèves en terme de compétence et non pas seulement en terme de connaissance, et interrogent par la suite les orientations des programmes d'études en ce qui a trait à l'enseignement de la pensée historique :

4. Un élève qui réussit son année en histoire 085-414 peut être qualifié de compétent en histoire.
9. En classe d'histoire, il faut montrer aux élèves à penser comme un historien.
33. Le professeur d'histoire doit enseigner la pensée historique aux élèves.
38. La démarche historique doit être au centre de ce qui se passe en classe d'histoire.
47. La pensée historique est un objectif de formation poursuivi par le programme d'histoire de quatrième secondaire.

Les conceptions relatives à l'apprentissage (VESA)⁶

Tel que nous l'écrivions dans notre cadre conceptuel, on devrait retrouver dans les conceptions des professeurs d'histoire, une connaissance des principes et des conditions pouvant favoriser l'apprentissage de l'histoire et de la pensée historique au secondaire. Après validation, quatorze énoncés ont été retenus pour composer, à la lumière des indicateurs du cadre conceptuel, un indice de ce « savoir relatif à l'apprentissage ». Ce sont les suivants :

8. L'apprentissage est très dépendant des circonstances dans lesquelles il se réalise.

6 Pour Variable Enseignement Savoir Apprentissage.

11. Apprendre, c'est absorber et enregistrer des connaissances transmises par le professeur.
15. Les élèves doivent avoir l'occasion d'éprouver l'utilité des apprentissages qu'ils font en classe d'histoire.
16. Dans une classe, le groupe peut être un accélérateur de l'apprentissage.
20. Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons.
22. Dans le processus d'apprentissage, informations et connaissances sont synonymes.
25. La mémoire d'un individu est illimitée.
29. La métacognition est un facteur important de succès dans l'apprentissage de l'histoire.
31. Apprendre, c'est faire des liens entre du nouveau et ce qu'on sait déjà.
35. La résolution de problèmes est un contexte d'apprentissage applicable en classe d'histoire.
41. Le meilleur contexte pour faire apprendre les élèves est une situation d'apprentissage en trois phases.
43. Ce qui est appris en histoire est fonction de l'activité des élèves.
44. Un élève moyen avec de bonnes stratégies d'étude peut réussir aussi bien qu'un élève brillant.
46. Faire travailler les élèves en équipes est une perte de temps.

Les conceptions relatives à l'enseignement (VESE)⁷

Tel que nous le décrivions dans le cadre conceptuel, on devrait retrouver, dans les conceptions à la base d'un enseignement adapté de l'histoire, des connaissances adéquatement informées et récentes à propos de l'acte d'enseigner. Les seize énoncés suivants, retenus après validation, concernent la psychopédagogie et ses fondements théoriques, la nature et la finalité de l'intervention pédagogique et les attributs plus spécifiques d'un enseignement adapté :

2. La pédagogie est essentiellement une question d'expérience.
3. Enseigner, c'est d'abord transmettre des connaissances.
6. Certains élèves sont motivés à apprendre, d'autres le sont moins et un professeur peut difficilement changer ça !
12. À chaque période de cours, il est indispensable d'établir un contrat d'apprentissage avec les élèves.
13. Un cours d'histoire doit être bâti à partir de ce que les élèves savent d'un sujet.
18. L'enseignement étant une science appliquée, il doit s'appuyer sur les fruits de la recherche pour s'adapter.
19. Enseigner est une activité qui vise à susciter une activité de l'élève.

7 Pour Variable Enseignement Savoir Enseignement.

26. Il est important de consacrer au moins quinze minutes à la fin d'une période pour revenir sur ce qui a été fait .
28. La tâche essentielle du professeur d'histoire est d'exposer la matière.
37. Pour pouvoir enseigner, il suffit de bien connaître sa matière.
39. Le professeur d'histoire doit enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves.
42. Enseigner, c'est montrer à penser aux élèves.
48. Lorsque des élèves ne comprennent pas, il faut leur expliquer à nouveau, jusqu'à ce qu'ils comprennent.
49. Une période de cours est le résultat de la pensée du professeur livré aux élèves.
50. En matière d'enseignement, l'expérience est plus utile que la théorie.
52. Au début de chaque période de cours, il faut activer les connaissances antérieures des élèves.

c) L'opérationnalisation⁸ de l'instrument

Pour faire l'objet d'une mesure et se prêter à des corrélations ultérieures entre les variables et les sous-variables mesurées par notre instrument, les réponses aux items ont été cotées, selon l'échelle déjà proposée dans le questionnaire⁹.

Comme on peut le voir dans le tableau de la page suivante (Tableau 8), l'addition des scores obtenus aux items regroupés de la variable VES (savoir conceptuel des enseignants) et de ses sous-variables (VESH, VESA, VESE) permettait de composer leurs indices respectifs.

8 Au sens de : l'opération qui a permis de le rendre opérationnel, c'est-à-dire d'en coter les items afin de pouvoir effectuer les traitements statistiques requis.

9 Toute omission à répondre à un item entraînait automatiquement la cote 0.

Tableau 8
Regroupements des items de l'instrument 1
et scores respectifs maximaux possibles de la variable VES et ses sous-variables

(VES) =	(42 items X 6 = score maximal possible de 252)				
(VESH) =	(12 items X 6 = score maximal possible de 72)				
	VES_1	VES_4	VES_9	VES_10	VES_14
	VES_21	VES_33	VES_34	VES_36	VES_38
	VES_45	VES_47			
(VESA) =	(14 items X 6 = score maximal possible de 84)				
	VES_8	VES_11	VES_15	VES_16	VES_20
	VES_22	VES_25	VES_29	VES_31	VES_35
	VES_41	VES_43	VES_44	VES_46	
(VESE) =	(16 items X 6 = score maximal possible de 96)				
	VES_2	VES_3	VES_6	VES_12	VES_13
	VES_18	VES_19	VES_26	VES_28	VES_37
	VES_39	VES_42	VES_48	VES_49	VES_50
	VES_52				

En outre, puisque nous voulions évaluer positivement tout accord avec les indicateurs de notre cadre conceptuel, nous avons dû inverser les cotes de certains items de la variable VES dans le traitement statistique final. Nous avons énuméré la liste de ces items dans le tableau suivant (Tableau 9)

Tableau 9
Variable VES : Items dont les cotes ont été inversées pour le traitement statistique

VES_1	VES_4	VES_8	VES_9	VES_10
VES_12	VES_13	VES_14	VES_15	VES_16
VES_18	VES_19	VES_20	VES_25	VES_26
VES_29	VES_31	VES_33	VES_34	VES_35
VES_38	VES_39	VES_41	VES_42	VES_43
VES_44	VES_45	VES_47	VES_52	

En résumé, comme le rappelle le tableau de la page suivante (Tableau 10), l'instrument 1 comporte des items regroupés en fonction d'un ensemble de variables. L'addition

des scores obtenus aux items respectifs de chacune des variables constitue un indice du savoir conceptuel à la base d'un enseignement adapté de l'histoire :

Tableau 10
Variables et sous-variables mesurées par l'instrument 1

RP	RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LES ENSEIGNANTS
VES	SAVOIR CONCEPTUEL DES ENSEIGNANTS
VESH	CONCEPTIONS RELATIVES À L'HISTOIRE ENSEIGNÉE DANS LES ÉCOLES
VESA	CONCEPTIONS RELATIVES À L'APPRENTISSAGE
VESE	CONCEPTIONS RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT

3. L'instrument 2 : La pratique d'enseignement de l'histoire¹⁰

Abordons maintenant l'instrument 2. Comme pour le premier instrument, après en avoir rappelé les visées et décrit les caractéristiques, nous expliquerons quel en a été le cadre d'élaboration ainsi que la démarche suivie pour le construire et le rendre opérationnel.

a) Les objectifs visés et les caractéristiques de l'instrument

Nous voulions, en deuxième lieu, observer la pratique d'enseignement de l'histoire, à la lumière des éléments du modèle décrit dans notre cadre conceptuel. Étant donné que nous avons prévu questionner les enseignants de notre échantillon sur leurs conceptions à l'aide de l'instrument 1, nous avons choisi de questionner leurs élèves sur l'enseignement reçu, de façon à tracer un portrait de cette pratique mais aussi à obtenir les moyens d'explorer les liens possibles entre celle-ci et les conceptions des enseignants. Nous étions conscients que l'élève nous fournirait non pas nécessairement un portrait de la réalité de cette pratique, mais une perception de cette dernière. Par ailleurs, compte tenu de ce que les énoncés se voulaient descriptifs et aussi explicites possibles (ce que nous avons vérifié durant la validation), nous croyons qu'ils permettaient d'exprimer un reflet valable de la réalité. Nous avons donc élaboré un ensemble d'énoncés décrivant des activités d'enseignement ou d'apprentissage qui

¹⁰ Voir *Questionnaire aux élèves. Première section : Questions relatives au cours d'Histoire du Québec et du Canada suivi l'année dernière en 1994-1995* en Appendice B, p. 309-312.

auraient pu avoir lieu durant les périodes de cours d'Histoire du Québec et du Canada de l'année précédente. Après avoir lu chacun des énoncés, l'élève devait indiquer, en encerclant le chiffre correspondant à son choix, si cette activité s'était déroulée *Très souvent* (1), *Souvent* (2), *Parfois* (3), *Très rarement* (4) ou *Jamais* (5) durant les cours. Après validation, nous avons retenu 47 des 53 items initiaux¹¹ de cet instrument. Celui-ci constituait la première partie du questionnaire destiné aux élèves.

b) Le cadre et la démarche de construction

Tel que nous l'avons décrit dans le chapitre 2, nous avons tiré du concept de « pratique d'enseignement adapté de l'histoire » trois dimensions auxquelles nous avons associé des indicateurs. Une pratique adaptée d'enseignement de l'histoire, écrivions-nous, est :

- « axée sur la discipline historique », donc sur la pensée historique,
- « centrée sur l'apprentissage »,
- « stratégique ».

Nous nous sommes inspiré des indicateurs de ce cadre conceptuel pour construire des énoncés associés à ces dimensions. Tout en sachant d'expérience qu'il était à peu près impossible de trouver dans la réalité une parfaite illustration de ce modèle conceptuel, nous avons tenté de rédiger des énoncés qui permettraient de déceler une tendance à se rapprocher du modèle.

Une pratique axée sur la discipline historique (VEPD)¹²

Après validation, les dix-sept énoncés suivants ont été retenus pour composer un indice d'une pratique d'enseignement axée sur la discipline historique. D'abord, trois énoncés généraux portent sur la présence de la démarche historique ou de la pensée historique en classe d'histoire :

02. Durant la période de cours, le professeur nous parle de la démarche historique pour analyser les sociétés du passé.
16. En classe, nous utilisons la méthode historique pour expliquer les phénomènes passés et présents.

11 Le lecteur aura remarqué que l'item 33 est manquant sur le questionnaire. Il s'agit d'une erreur dans la numérotation des items dont nous avons tenu compte dans la compilation des données.

12 Pour Variable Enseignement Pratique Discipline.

29. Le professeur nous apprend à pratiquer la pensée historique.

Suivent neuf énoncés relatifs à des opérations ou à des tâches relatives à la méthode historique en classe d'histoire :

04. Après avoir cherché des informations historiques pour répondre à une question, nous nous servons de tableaux (de comparaison, de classification) pour organiser ces informations.
05. Au début du cours, nous identifions ensemble un problème historique sur lequel nous allons travailler durant le reste de la période.
07. Une fois un problème historique posé, nous formulons des questions auxquelles nous tenterons de répondre durant le reste de la période.
09. Après avoir posé un problème historique, nous formulons une hypothèse que nous tenterons de vérifier durant la période.
18. Après avoir formulé des questions à propos d'un événement historique, nous cherchons à répondre à l'aide de notre manuel d'histoire.
20. Nous cherchons des informations dans des documents que nous a fourni le professeur afin de répondre à des questions formulées auparavant.
21. Nous établissons les faits d'une situation historique en nous servant de documents.
27. Vers la fin de la période, à la lumière des informations trouvées, nous vérifions la valeur de l'hypothèse préalablement formulée.
32. Vers la fin de la période, nous présentons au reste de la classe les conclusions de nos recherches.

Viennent finalement cinq énoncés relatifs à des perspectives plus générales associées à la pensée historique en classe d'histoire :

15. Nous faisons le lien entre des situations du passé et des situations du présent.
26. Nous faisons le lien entre l'actualité et le passé étudié.
31. Nous comparons diverses interprétations d'un événement historique.
38. Nous étudions une situation historique à partir de divers points de vue (celui d'un historien, celui de personnages de l'époque, le nôtre, etc.).
51. Le professeur nous enseigne quand, comment et pourquoi utiliser nos connaissances historiques pour comprendre l'actualité.

Une pratique centrée sur l'apprentissage (VEPA)¹³

Toujours à partir de nos indicateurs, nous avons retenu, après validation, treize énoncés pour construire un indice d'une pratique d'enseignement centrée sur l'apprentissage. Ces

13 Pour Variable Enseignement Pratique Apprentissage.

énoncés concernent particulièrement la situation d'apprentissage, les interventions pédagogiques faites aux diverses phases de cette dernière, la prise en compte des connaissances antérieures des élèves, l'organisation des informations, la transparence des interventions pédagogiques, ainsi que la signifiante et la pertinence des activités d'apprentissage :

03. Au début d'une période de cours, le professeur nous demande ce que nous savons sur le sujet à l'étude.
06. Ce qu'on fait en classe d'histoire est logique.
10. Au début du cours, le professeur pique notre curiosité sur le sujet qui sera abordé durant la période.
14. La période de cours se déroule en trois étapes : une étape de préparation à l'apprentissage, une étape de réalisation de l'apprentissage, une étape de retour.
22. Dès le début de la période, le professeur nous dit ce qu'il attend de nous et nous décrit les activités qui vont se dérouler durant celle-ci.
28. Le professeur établit des consignes précises de travail dès le début de la période.
30. À la fin d'une période, nous comparons nos nouvelles connaissances aux connaissances antérieures que nous avons en début de période sur le sujet à l'étude.
40. Au début de la période, le professeur nous informe de ce qui va se passer durant la période (sujet à l'étude, objectifs poursuivis, activités prévues, consignes).
41. Au début du cours, le professeur identifie les concepts préalables importants sur lesquels reposent les apprentissages proposés et s'assure que les élèves les possèdent suffisamment.
44. Le professeur nous donne des activités d'apprentissage intéressantes à faire.
45. À la fin de la période, nous faisons un retour sur ce que nous avons fait durant la période, sur ce que nous y avons appris et comment nous avons appris.
48. Au début de la période, le professeur fait le lien entre l'apprentissage à réaliser et les cours précédents.
49. Certaines activités d'évaluation formative, qui ne comptent pas, nous permettent de vérifier où nous faisons des erreurs et si nous progressons dans nos apprentissages.

Une pratique stratégique (VEPS)¹⁴

Après validation, toujours à la lumière de notre cadre conceptuel, nous avons retenu, dix-sept énoncés relatifs à une pratique d'enseignement qualifiée de « stratégique ». Ils portent sur la qualité des interventions pédagogiques pour faire apprendre les élèves, sur les stratégies cognitives et la métacognition, sur le transfert des apprentissages, la médiation et

14 Pour Variable Enseignement Pratique Stratégique.

l'évaluation formative. On y trouve d'abord les huit énoncés suivants relatifs à l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives :

- 13. Le professeur nous enseigne des stratégies pour mieux apprendre l'histoire.**
- 19. Outre le contenu du programme d'histoire, le professeur nous enseigne les règles, les procédures et les stratégies qui aident à apprendre l'histoire.**
- 24. Avant de nous faire lire un texte, le professeur nous explique comment faire et nous enseigne des stratégies de lecture efficaces.**
- 36. Le professeur nous montre comment analyser un document pour en tirer des informations.**
- 47. Devant une tâche nouvelle, le professeur nous montre comment procéder en le faisant lui-même, puis nous invite à l'imiter dans de nouvelles activités.**
- 50. Le professeur nous montre comment aborder un examen, comment y répondre de façon intelligente et efficace.**
- 52. Nous apprenons à formuler des hypothèses et à les vérifier à l'aide de documents historiques.**
- 54. Nous apprenons à distinguer un fait d'une opinion à propos d'une situation historique.**

Puis, viennent six énoncés relatifs à la signification des activités et au transfert des apprentissages :

- 01. Le professeur nous donne un devoir complémentaire au contenu du cours à faire à la maison.**
- 08. Le professeur fait des liens entre les apprentissages faits durant les périodes du cours d'histoire et ceux des autres matières.**
- 17. Le professeur nous explique à quoi sert d'apprendre l'histoire.**
- 37. Le professeur nous présente des projets à réaliser qui nous permettent d'utiliser ce que nous avons appris dans le cours.**
- 43. Le professeur nous donne un petit examen à la fin de la période.**
- 46. Le professeur nous donne des occasions de constater à quel point étudier l'histoire est utile pour notre vie actuelle et future.**

Et finalement s'y trouvent trois énoncés relatifs au climat d'interaction et de coopération dans la classe :

- 23. Nous travaillons en équipe sur un aspect d'un problème ou d'une question historique à l'étude.**
- 34. Nous participons à un débat sur une question historique à l'étude.**
- 35. Après avoir fouillé et trouvé des réponses à nos interrogations, nous discutons avec le professeur à propos de la question à l'étude.**

c) L'opérationnalisation de l'instrument

Pour faire l'objet d'une mesure et se prêter à des corrélations ultérieures entre les variables et des sous-variables, les réponses aux items ont été cotées, selon l'échelle déjà proposée dans le questionnaire¹⁵. L'addition des scores obtenus aux items regroupés de la variable VEP (la pratique de l'enseignement de l'histoire) et de ses sous-variables (VEPD, VEPA, VEPS) permet donc de composer leurs indices respectifs, comme on peut le voir dans le tableau suivant (Tableau 11) :

Tableau 11
Regroupements des items de l'instrument 2
et scores respectifs maximaux possibles de la variable VEP et de ses sous-variables

(VEP)	(47 items X 5 = score maximal possible de 235)				
(VEPD)	VEP_2	VEP_4	VEP_5	VEP_7	VEP_9
	VEP_15	VEP_16	VEP_18	VEP_20	VEP_21
	VEP_26	VEP_27	VEP_29	VEP_31	VEP_32
	VEP_38	VEP_51			
	(17 items X 5 = score maximal possible de 85)				
(VEPA)	VEP_3	VEP_6	VEP_10	VEP_14	VEP_22
	VEP_28	VEP_30	VEP_40	VEP_41	VEP_44
	VEP_45	VEP_48	VEP_49		
	(13 items X 5 = score maximal possible de 65)				
(VEPS)	VEP_1	VEP_8	VEP_13	VEP_17	VEP_19
	VEP_23	VEP_24	VEP_34	VEP_35	VEP_36
	VEP_37	VEP_43	VEP_46	VEP_47	VEP_50
	VEP_52	VEP_54			
	(17 items X 5 = score maximal possible de 85)				

Dans le traitement des données, nous avons considéré que plus le score du sujet se rapprochait du score maximal, plus il constituait un indice élevé d'une pratique adaptée.

En résumé, comme le rappelle le tableau 12, l'instrument 2 comporte des items regroupés en fonction d'un ensemble de variables. L'addition des scores obtenus aux items relatifs à chacune des variables constitue un indice d'une pratique d'enseignement adapté de

¹⁵ Toute omission à répondre à un item entraînait automatiquement la cote 0.

l'histoire, telle que nous l'avons définie dans notre cadre conceptuel, soit une pratique disciplinaire, une pratique centrée sur l'apprentissage et une pratique stratégique:

Tableau 12
Variables et sous-variables mesurées par l'instrument 2

VEP	PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN CLASSE
VEPD	PRATIQUE AXÉE SUR LA DISCIPLINE HISTORIQUE
VEPA	PRATIQUE CENTRÉE SUR L'APPRENTISSAGE
VEPS	PRATIQUE STRATÉGIQUE

4. L'instrument 3 : La compétence des élèves à « penser historiquement »¹⁶

Finally, abordons l'instrument 3. Comme pour les deux autres instruments, après en avoir rappelé les visées et décrit les caractéristiques, nous expliquerons quel en a été le cadre d'élaboration ainsi que la démarche suivie pour le construire et le rendre opérationnel.

a) Les objectifs visés et les caractéristiques de l'instrument

L'objectif central de notre recherche était de connaître le degré de maîtrise de la pensée historique chez les élèves de la fin du secondaire, cela à l'aide du modèle élaboré au chapitre 2. A cet égard, il importait non pas tant de construire un instrument parfait pour évaluer des manifestations de la pensée historique, ce qui en passant pourrait faire l'objet d'une thèse en soi, mais de nous donner les moyens de déceler chez les élèves la présence d'indices de maîtrise de certains aspects d'un tel mode de pensée historique et de tenter d'en expliquer la présence.

Cet instrument, qui constitue la seconde section du questionnaire destiné aux élèves, comprend trois parties :

16 Voir *Questionnaire aux élèves. Deuxième section. Questions relatives à certains aspects d'une compétence historique* en Appendice B, p. 313-323.

Une première porte sur l'attitude historique. Tel qu'indiqué aux répondants, on y trouve des énoncés relatifs à l'histoire, sa nature et son utilité. Les élèves sont invités à indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à leur opinion, sur une échelle de 1 à 5.

Une deuxième porte sur le raisonnement historique. Elle comprend quatre questions¹⁷ invitant les élèves à résoudre une tâche de résolution de problème historique. Dans chaque cas, les élèves doivent faire un choix parmi des réponses proposées.

Une troisième partie convie les élèves à montrer leur maîtrise de certains concepts utilisés en histoire. Elle comprend sept items. Pour chacun, les élèves sont placés là aussi devant un choix de réponses.

b) Le cadre et la démarche de construction

D'expérience, nous savions a priori qu'il était peu probable de retrouver, dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en classe, une parfaite illustration d'un mode de pensée historique tel que décrit dans notre cadre conceptuel. Nous nous sommes tout de même inspiré des indicateurs de ce cadre conceptuel pour construire un outil de mesure de la maîtrise de certains aspects d'un mode de pensée historique, afin de disposer d'indices d'une tendance pouvant confirmer ou infirmer nos hypothèses. Le mode de pensée historique, écrivions-nous, peut être reconnu à l'école à travers ses trois composantes : l'« attitude historique », la « méthode historique » et le « langage de l'histoire ». L'instrument de mesure soumis aux élèves comprend donc trois parties relatives à chacune de ces dimensions qui nous paraissent révéler le mode de pensée historique.

17 Une erreur dans la numérotation des questions a fait en sorte que les items sont numérotés 1, 3, 4, 5. Nous en avons tenu compte dans la constitution des fichiers de données.

L'attitude historique (VCA)¹⁸

À travers vingt-sept énoncés, une première partie tente d'évaluer, à l'aide d'un indice, la présence d'une attitude historique chez les élèves. Après validation, nous avons regroupé ces items en fonction des paramètres déjà associés à une attitude historique dans notre cadre conceptuel. Les catégories retenues, et leurs énoncés respectifs, sont les suivantes :

Une conception de la connaissance

- 24. Apprendre l'histoire, c'est retenir la matière exposée par le professeur.
- 23. Un bon professeur d'histoire, c'est d'abord quelqu'un qui sait bien la raconter.
- 30. On peut apprendre à apprendre l'histoire.

Une conscience historique

- 15. Certains événements n'ont ni cause ni conséquence.
- 19. Celui qui ne connaît pas l'histoire est condamné à la répéter.
- 20. Le passé et le présent sont deux réalités différentes et séparées.

Une conception de l'histoire

- 01. L'histoire, c'est ce que j'apprends par coeur pour l'examen de fin d'année.
- 09. L'histoire, c'est le passé.
- 13. L'histoire, c'est le contenu du manuel d'histoire .
- 18. Ce que raconte l'histoire est la vérité.
- 25. La connaissance historique repose sur une bonne hypothèse.
- 31. La méthode historique est une technique pour résumer le contenu de documents en classe d'histoire.
- 34. Apprendre l'histoire, c'est apprendre à poser des questions au passé.

Une connaissance du rôle de la pensée dans la production de l'histoire

- 04. Pour faire de l'histoire, il faut partir d'un problème .
- 14. L'histoire, c'est une façon de penser le passé.
- 17. L'histoire est une science qui permet de connaître la vérité à propos du passé.
- 21. Apprendre l'histoire, c'est apprendre à penser.
- 26. L'histoire, c'est ce que je fais quand je raisonne à propos du passé à l'aide de documents.

Une connaissance de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative de la pensée historique

- 03. On apprend l'histoire à l'école pour développer l'esprit critique.
- 08. Étudier l'histoire est une perte de temps.
- 11. Il n'est pas donné à tous de savoir apprendre l'histoire.
- 12. Plus je connais le passé, mieux je connais le présent..
- 16. L'histoire est une matière importante pour ma vie future.
- 27. L'apprentissage de l'histoire développe la fierté nationale.
- 28. L'apprentissage de l'histoire n'a pas d'utilité précise.
- 29. Apprendre l'histoire me permet d'être une meilleure citoyenne ou un meilleur citoyen.
- 33. On apprend l'histoire pour comprendre les problèmes du présent.

La méthode historique (VCM)¹⁹

Quatre autres items impliquant des tâches de résolution de problème comme on en trouve en histoire ont été construits. Ces quatre items ne se rapportent pas directement à la méthode historique mais touchent des opérations intellectuelles qu'elle suppose et que pratique l'historien. L'élève est invité à considérer un certain nombre de propositions et à choisir, à la lumière des informations contenues dans des documents fournis, celle qui est la plus plausible. Dans tous les cas, nous avons choisi des situations historiques qui avaient déjà été traitées dans le cadre du programme d'Histoire du Québec et du Canada. Les élèves auraient donc normalement dû posséder des connaissances antérieures relatives à ces objets.

Le premier item plaçait l'élève devant « cinq manchettes qu'on aurait pu lire dans les journaux québécois de la fin des années 1920 à propos des conditions de vie des travailleurs montréalais ». Ces énoncés étaient les suivants :

- Grâce à leurs puissants syndicats, les ouvriers spécialisés sont très bien payés !
- Qui s'instruit s'enrichit !
- Un grand nombre d'ouvriers vit au dessus de la moyenne générale des revenus
- Une majorité de la population profite de la prospérité économique !
- La prospérité favorise la natalité !

Quatre de ces manchettes exprimaient des opinions et l'une exprimait un fait. A la lumière des informations contenues dans un tableau décrivant les revenus annuels versés à diverses

19 Pour Variable Compétence Méthode.

catégories de salariés masculins de Montréal en 1928-1929, les élèves étaient invités à encercler l'énoncé exprimant un fait. A l'aide de cette question, nous voulions mesurer chez les élèves la capacité de considérer plusieurs hypothèses d'explication d'un phénomène et de retenir celle qui était la plus plausible, en s'appuyant sur des données contenues dans un document, un tableau en l'occurrence. Pour répondre à cette question, l'élève devait mettre en œuvre des opérations intellectuelles associées au raisonnement historique. Nous avons volontairement proposé des choix accrocheurs, mais qu'une analyse des données du tableau suggérait assez rapidement d'écarter.

De même, dans un autre cas, les élèves devaient considérer cinq hypothèses et choisir celle qu'il était possible de confirmer à l'aide de trois tableaux et d'une carte. Les hypothèses étaient les suivantes :

- A la veille de la Conquête, la Nouvelle-France et les colonies anglaises d'Amérique du Nord sont également peuplées et bien appuyées militairement par leurs métropoles respectives.
- A la veille de la Conquête, la Nouvelle-France, avantagée par l'ampleur de son territoire, peut résister aux pressions des colonies anglaises qui, très peuplées, ne peuvent toutefois compter sur une aide militaire suffisante de leur métropole.
- A la veille de la Conquête, les colonies anglaises de l'Amérique du Nord, plus peuplées et mieux appuyées par leur métropole, sont avantagées face à la Nouvelle-France, obligée de défendre un territoire immense et peu habité.
- A la veille de la Conquête, les colonies britanniques, encerclées par la Nouvelle-France, doivent affronter une population française plus nombreuse et une armée plus puissante qui l'avantagent dans une lutte éventuelle pour la domination de l'Amérique du Nord.
- A la veille de la Conquête, compte tenu du rapport des forces en présence, il était évident que la France allait emporter la guerre.

Un ensemble de documents (illustrations, tableaux, textes, etc.) étaient mis à la disposition des élèves.

Dans un troisième cas, celui de l'item 4²⁰, toujours dans le même esprit, les élèves étaient placés devant un ensemble de documents qui évoquaient les événements de 1837-1838 dans le Bas-Canada (Voir questionnaire en appendice). Après avoir examiné les documents, ils devaient encercler l'affirmation, parmi les suivantes, pouvant être confirmée à l'aide des documents.

20 Voir *supra*, note 17, page 180.

- Le soulèvement de la population n'avait aucune cause réelle.
- Une crise politique se doublait d'une crise économique.
- La violence n'est pas une façon de régler les différends.
- Il faut se méfier des politiciens.
- Ces événements eurent peu de conséquences ultérieures.

Dans un quatrième cas, celui de l'item 5, les élèves étaient confrontés à trois textes d'historiens présentant des interprétations différentes des conséquences de la Conquête. Les trois documents étaient les suivants :

« La Conquête a été le résultat d'une défaite et le propre d'une défaite, c'est de défaire... Le Canada perd tout, il perd la plus grande partie de son territoire [...], il perd jusqu'à son nom, puisque c'est à compter de ce moment que le Canada devient la province de Québec... Donc, le Canada devient une colonie anglaise. Qu'est-ce qui va en résulter ? Cette population se trouve entièrement démunie, coupée de ses sources, privée de ses apports indispensables ».

(Guy Frégault, Université de Montréal)

« La Conquête a créé des problèmes aux Canadiens français dans l'immédiat mais, dans l'ensemble, elle n'a pas brisé les structures économiques du pays, elle n'a pas brisé aussi les structures sociales. Les hommes de 1760 [...] étaient attachés à la monarchie. Que le roi soit catholique ou protestant [...] n'était pas un problème central. Économiquement, l'annexion à l'Empire britannique a provoqué l'ouverture d'un marché pour les produits agricoles du pays, ce qui n'avait pratiquement pas existé sous le régime français... »

(Fernand Ouellet, Université Laval)

« La Conquête militaire, suivie de l'annexion du Canada à l'Angleterre, est un phénomène très important et très lourd de conséquences pour la collectivité canadienne-française ; c'est la fin de la protection et de la protection française. [...] Il serait possible de juger cette conquête anglo-américaine et ce changement d'empire comme un désastre majeur dans l'histoire du Canada français ; c'est une catastrophe qui arrache cette jeune colonie à son milieu protecteur et nourricier et l'atteint dans son organisation comme peuple et comme nation en formation ».

(Maurice Séguin, Université de Montréal)

Après avoir lu les extraits, les élèves devaient choisir, parmi les propositions suivantes, laquelle pouvait être acceptée à la lumière de ces interprétations :

- En histoire, il ne peut y avoir plusieurs interprétations d'un même événement.
- Pour tous les historiens, la Conquête a été une catastrophe.

- Certains historiens prétendent que la Conquête a été malgré tout une bonne chose pour les Canadiens français.
- Les interprétations de la Conquête diffèrent totalement d'un historien à l'autre.

La capacité de considérer des interprétations différentes du passé est au cœur de l'activité de la classe d'histoire, si celle-ci est fondée sur l'apprentissage de la pensée historique et de la nature de l'histoire. Nous voulions à cet égard mesurer jusqu'à quel point l'élève pouvait s'y adonner.

Le langage de l'histoire (VCL)

Ce que nous avons appelé le « langage de l'histoire », dans notre cadre conceptuel, recouvre en fait une réalité beaucoup plus large que les sept items de cette troisième partie de l'instrument 3. Encore une fois, il n'était pas dans notre intention de construire un outil parfait de mesure du langage de l'histoire, d'autant plus que cette dimension ne fait pas l'objet d'énoncés explicites dans les documents du ministère de l'Éducation, pas plus pour l'enseignement que pour l'évaluation. Par ailleurs, nous avons choisi des éléments de ce langage, en l'occurrence certains concepts centraux du programme d'études, qui pouvaient difficilement ne pas avoir été appris dans le cadre de l'enseignement d'un cours d'histoire du Québec et du Canada. Nous avons donc retenu ici sept concepts importants de ce programme et tenté de vérifier si l'élève les maîtrisait au point d'en reconnaître les attributs dans les informations présentés dans des documents de diverses natures (extraits de discours, extraits de documents d'époque, tableaux statistiques), comme c'est le cas pour les items portant respectivement sur les concepts « monarchie absolue » (1), « immigration » (2), « déclaration d'indépendance » (3), « fédéralisme » (4), « urbanisation » (5) et « nationalisme » (7). L'item (6) invitait les élèves à mettre en relation certains concepts relatifs au parlementarisme.

c) L'opérationnalisation de l'instrument

Pour faire l'objet d'une mesure et se prêter à des corrélations ultérieures entre les variables et les sous-variables mesurées par nos instruments, les réponses aux items ont été cotées.

L'attitude historique (VCA)

Dans le cas de l'attitude historique, les réponses aux items ont été cotées selon l'échelle déjà proposée dans le questionnaire²¹. Nous avons considéré qu'au regard de la présence d'une attitude historique, la réponse 5 (Je ne sais pas) devait être cotée au plus bas. Par ailleurs, pour faire l'objet d'une compilation univoque, certains items ont été cotés à l'inverse, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 13
Attitude historique (VCA) : items de l'instrument cotés à l'inverse

TOUS LES ITEMS SAUF :				
VCA_1	VCA_8	VCA_9	VCA_11	VCA_13
VCA_15	VCA_17	VCA_18	VCA_19	VCA_20
VCA_23	VCA_24	VCA_28	VCA_31	

L'addition des scores obtenus aux items relatifs à cette sous-variable permettait donc de composer un indice relatif à la présence de l'attitude historique.

VCA : (27 items X 5 = score maximal possible de 135)

La méthode historique (VCM)

L'addition des scores des élèves aux quatre questions de notre instrument portant sur le raisonnement historique constitue l'indice de maîtrise de cette sous-variable. Le tableau suivant (Tableau 14), en présente la clé de correction :

21 Toute omission à répondre à un item entraînait automatiquement la cote 0.

Tableau 14
Clé de correction des items de la sous-variable VCM

VCM_1 = 2 VCM_2 = 3 VCM_3 = 2 VCM_4 = 3

VCM = (4 items X 1 = score maximal possible de 4)

Le langage de l'histoire (VCL)

Nous avons composé un indice relatif à la maîtrise du langage de l'histoire par l'addition des scores aux sept items de l'instrument portant sur le langage de l'histoire. Le tableau suivant présente la clé de correction des items concernés.

Tableau 15
Clé de correction des items de la sous-variable VCL

VCL_1 = 3 VCL_2 = 2 VCL_3 = 3 VCL_4 = 1
VCL_5 = 4 VCL_6 = 4 VCL_7 = 1

(VCL) = (7 items X 1 = score maximal possible de 7)

Finalement, pour composer un indice de la compétence des élèves à penser historiquement, nous avons donné une importance égale à chacune des trois composantes du mode de pensée historique, compte tenu de l'argumentation que nous avons développée dans notre cadre conceptuel.

Tableau 16
La composition de la variable VC

(VC) = VCA + VCM + VCL : SCORE SUR 100 (VALEUR ÉGALE À CHACUN)

C. L'échantillonnage et l'administration des instruments

La constitution d'un échantillon ainsi que la détermination des modalités d'administration des instruments ont été les étapes suivantes de l'élaboration de la charpente méthodologique de la recherche. Nous énumérerons d'abord certaines contraintes inhérentes à cette opération. Puis, la façon par laquelle nous avons déterminé un échantillon initial et retenu un échantillon final. Finalement, nous décrirons comment les questionnaires ont été administrés. Nous terminerons cette section par la chronique sommaire des opérations et des décisions prises durant la collecte des données.

1. L'échantillonnage

Commençons par mentionner les contraintes que nous avons pour déterminer un échantillon valable, représentatif et susceptible de générer des résultats probants. Nous expliquerons par la suite comment nous l'avons constitué.

Nos contraintes

Nous avons d'abord une contrainte de temps : dans l'échéancier prévu, il nous fallait disposer de données à traiter pour la fin de l'année 1995. D'une part, notre problématique ayant été élaborée en début d'été 1995, il nous était impossible d'attendre patiemment la fin d'une autre année scolaire pour avoir un portrait de la compétence des élèves à penser historiquement. D'autre part, nous craignons l'effet d'une sélection hâtive d'élèves et d'enseignants au début ou en cours d'année scolaire : les enseignants, une fois sensibilisés à la problématique de l'apprentissage de la pensée historique par notre invitation, auraient pu ajuster ou modifier leur pratique en conséquence et biaiser les résultats de l'enquête²².

Nous avons, deuxièmement, une contrainte de cible inhérente à la problématique : puisque nous voulions examiner l'effet de l'enseignement de l'histoire sur la compétence à penser historiquement des élèves à la fin de leurs études secondaires, il nous fallait observer ces derniers, ainsi que leurs enseignants respectifs, le plus près possible de ce terme. De plus il nous fallait observer des sujets qui avaient tous suivis les mêmes cours d'histoire et

22 Il s'agit de ce que l'on nomme parfois l'effet Hawthorne, où « les instituteurs, professeurs ou élèves qui se savent sélectionnés pour participer à une expérimentation ne peuvent se départir de la pensée d'être jugés. Malgré toute les garanties qu'on puisse leur fournir, le résultat de la classe sera contaminé par la dépense d'énergie de l'enseignant et de ses élèves ». L. Vandevelde, « Etude critique des dispositifs expérimentaux en pédagogie », *Sciences de l'éducation*, vol. 2, n° 3 (1973), p. 65.

éviter de composer un échantillon contaminé par certains sujets inscrits à un cours additionnel d'histoire, en l'occurrence le cours optionnel de cinquième secondaire.

Puis, certaines contraintes étaient d'ordre méthodologique. Nous étions déjà familier avec les techniques quantitatives d'enquête, et qui plus est, nous n'avions ni le temps ni les ressources humaines pour procéder à des entrevues et à un traitement de nature qualitative. C'est ce qui nous a conduit à l'emploi de questionnaires aux élèves et à leurs enseignants. Aussi, compte tenu des visées de la recherche, nous désirions un échantillon qui offrait le plus de garanties possible de représentativité de la population cible et de validité statistique des données que nous pouvions en tirer.

L'échantillon

Les contraintes précédentes nous ont amené à privilégier, pour les fins de notre enquête, un échantillon aléatoire simple composé d'élèves ayant complété le cours d'histoire de quatrième secondaire, le seul programme d'histoire obligatoire pour tous les élèves et sanctionné par un examen uniforme provenant du ministère de l'Éducation²³. Nous nous sommes servi d'un échantillon déjà composé au hasard pour les fins de l'analyse d'items de l'examen de juin 1995 que réalise chaque année la responsable de l'évaluation en sciences humaines au ministère de l'Éducation. Nous avons éliminé de cet échantillon quatre groupes-classes qui ne comptaient respectivement que 1, 2, 6 et 1 élèves inscrits.

Notre échantillon comprenait initialement trente-cinq classes d'élèves de quatrième secondaire inscrits au cours d'histoire du Québec et du Canada en 1994-1995. Au moment de l'enquête, les élèves étaient en début d'année de la cinquième secondaire et nous espérions qu'ils fréquentaient encore la même école que l'année précédente.

Les trente cinq classes provenaient d'écoles secondaires différentes, privées et publiques, réparties au hasard de l'ensemble du territoire des directions régionales du ministère de l'Éducation du Québec. Les questionnaires de vingt-huit des trente-cinq groupes nous ont été retournés dûment remplis par les élèves, pour un total de 494 sur 928 envoyés. De ce nombre, un groupe composé de six questionnaires dont les réponses étaient identiques a été éliminé. Finalement, 27 groupes d'élèves ont constitué l'échantillon dont on peut apprécier la composition dans le tableau suivant (Tableau 17).

23 Environ 65 000 élèves sont inscrits, bon an mal an, à ce programme obligatoire et doivent passer l'examen du ministère de l'Éducation à la fin de leur année scolaire.

Tableau 17
Composition de l'échantillon final

	Nombre de groupes	Nombre d'élèves
Secteur public	16	249 (51 %)
Secteur privé	11	239 (49 %)
Total	27	488 (100 %)

Tableau 18
Répartition géographique de l'échantillon

Directions régionales- MEC	N. de groupes contactés	Nombre de groupes de l'échant. final	Nombre d'élèves de l'échant. initial	Nombre d'élèves de l'échant. final
01-Bas-St-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine	4	4	103	71
02-Saguenay-Lac-Saint-Jean	0	0	0	0
03-Québec-Chaudière-Appalaches	4	4	109	49
04-Mauricie-Bois-Francs	0	0	0	0
05-Estrie	3	3	78	53
06.1-Laval-Laurentides-Lanaud.	7	7	207	129
06.2-Montérégie	3	2	86	41
06.3-Montréal	9	5	224	86
07-Outaouais	1	1	18	12
08-Abitibi-Témiscamingue	2	1	56	28
09-Côte-Nord	2	1	49	19
Total	35	27	930	488

L'analyse de la répartition géographique de ces groupes, dans le tableau précédent, (Tableau 18), permet en fait d'en apprécier la dispersion sur le territoire desservi par les

directions régionales du ministère de l'Éducation du Québec. En considérant ces tableaux, on aura constaté un degré notable de mortalité entre l'échantillon initialement constitué et l'échantillon final de notre enquête. D'une part, malgré des démarches intenses pour amener ces groupes à collaborer, sept groupes d'élèves nous ont fait faux bond²⁴. D'autre part, compte tenu des caractéristiques de notre protocole de collecte et des conditions difficiles dans lesquelles elle devait s'effectuer, plusieurs élèves n'ont pu être rejoints. En outre, les élèves étaient laissés libres de participer à cette recherche.

Quant aux enseignants, nous avons envoyé trente-cinq questionnaires dont trente-trois ont été retournés remplis. Cependant, puisque les objectifs de la recherche étaient de retrouver les liens entre les conceptions des enseignants, leur pratique pédagogique et la compétence des élèves à penser historiquement, nous n'avons retenu dans l'échantillon final que les enseignants dont les élèves avaient répondu au questionnaire, soit un total de 27 sujets.

2. L'administration des instruments²⁵

Tel que nous l'avons expliqué dans une lettre à la direction des écoles concernées ainsi qu'aux responsables de l'administration du questionnaire auprès des groupes d'élèves²⁶, la tâche exigée par notre protocole d'enquête n'était pas de tout repos. Il s'agissait de réunir, dans un même lieu et pour une durée d'environ une heure, entre le 1er et le 30 novembre 1995, un groupe désigné d'élèves qui avaient, durant l'année précédente, suivi ensemble le cours d'Histoire du Québec et du Canada et passé l'examen du ministère de l'Éducation en juin 1995. Les directions d'écoles, de même que les responsables de la passation des tests aux élèves, ont été informés par lettre de la teneur et de la nature de la recherche et de son

24 Dans un cas, la direction de l'école a clairement exprimé sa volonté de ne pas participer. Dans un autre, l'enseignant responsable nous a expliqué que tous les élèves du groupe visé, qui faisaient partie d'une classe de redoubleurs l'année précédente, avaient quitté l'école. Dans un autre cas, il s'agissait d'un groupe d'apprentissage modulaire de 4e ou 5e secondaire qui pouvaient progresser à leur rythme et réaliser le programme d'études en un an, deux ans et même un semestre. La plupart des élèves étaient donc partis ou introuvables dans l'école. Dans un autre cas, nous avons reçu six questionnaires remplis ; mais nous avons éliminé ce groupe de l'échantillon final, toutes les copies contenant les mêmes réponses à tous les items. Dans les autres cas, malgré des rappels répétés auprès de la direction de l'école ainsi que de la personne censée administrer les questionnaires, nous n'avons finalement jamais reçu de réponse ou encore les questionnaires nous sont revenus vierges sans explication.

25 Voir en Appendices (C, D, E, F, G, H, I, J) les lettres utilisées pour l'enquête, p. 324-337.

26 Voir *Lettre aux directions* en Appendice H, p. 332-333.

importance ainsi que du caractère hautement confidentiel de l'opération de recherche. Ils étaient d'ailleurs invités à en aviser les élèves.

Au début du mois de novembre, toutes les écoles ont reçu par courrier une enveloppe contenant les questionnaires identifiés du nom des élèves concernés. Dans chaque milieu, selon des modalités locales, les élèves ont été, quand c'était possible, contactés et invités à participer à notre recherche en remplissant le questionnaire. Au moment prévu, le responsable devait superviser la passation du questionnaire par les élèves qui avaient accepté de participer. A la fin de la période, le responsable devait ramasser les questionnaires et par après les retourner dans une enveloppe pré-affranchie incluse.

Quant au questionnaire destiné aux enseignants de ces groupes respectifs, après entente avec chacun d'entre eux, il leur fut posté le 13 octobre 1995 à leur milieu de travail du moment²⁷. Tel qu'il était expliqué dans une lettre d'accompagnement, ils (ou elles) étaient invité(e)s à répondre à un questionnaire sur leurs conceptions et opinions relatives à l'histoire et son enseignement. Le questionnaire rempli devait être retourné le plus tôt possible avant Noël, dans une enveloppe de retour pré-affranchie.

La séquence des opérations effectuées dans le cadre de cette collecte de données, particulièrement dans les délais que nous avons fixés, a nécessité un échéancier serré et a souvent obligé à prendre des décisions rapides pour assurer la réalisation du protocole établi. Le lecteur trouvera en Appendice les lettres d'appui sollicitées et obtenues ainsi que celles envoyées pour informer, encadrer et remercier les élèves, les enseignants et les directions des écoles impliquées.

Pour l'ensemble des groupes, la passation des questionnaires des élèves s'est déroulée entre le 5 novembre et le 10 décembre environ selon les modalités locales. Après vérification des questionnaires remplis, les données ont été saisies dans deux fichiers informatiques, un pour les élèves et un autre pour les enseignants, pour traitement statistique ultérieur.

Toutes ces péripéties allaient nous amener à disposer de données propres à éclairer encore davantage la situation problématique évoquée au premier chapitre. Par ailleurs, pour pouvoir en tirer des explications et même des pistes de solutions possibles, nous avons

27 Dans certains cas, nous avons découvert qu'ils avaient changé de milieu de travail. Des démarches intensives ont permis, finalement, de rejoindre la totalité des enseignants concernés.

procédé à l'opérationnalisation de nos hypothèses de recherche ainsi qu'à l'élaboration d'un plan de traitement statistique de ces données, que nous allons décrire dans la section suivante.

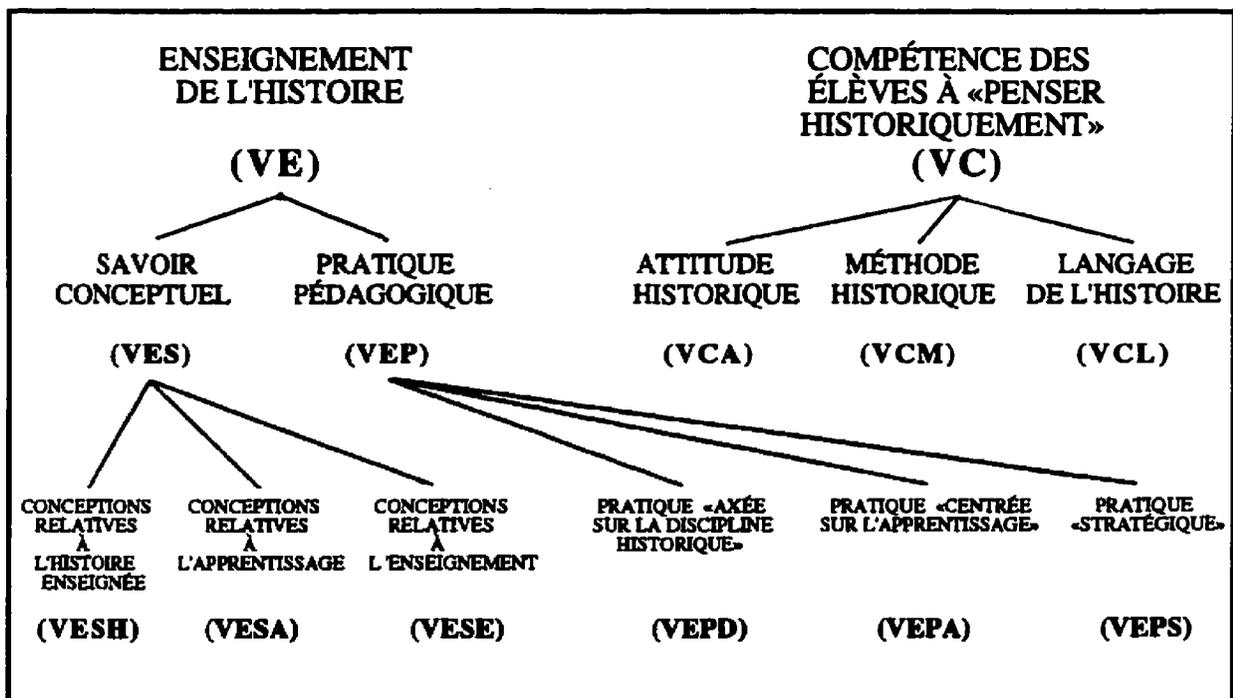
D. La méthode de traitement des données

Voyons maintenant de quelle façon nous avons traité les données recueillies. Après avoir rappelé les variables ainsi que les hypothèses reformulées pour guider les observations et faciliter le traitement statistique, nous décrivons les grandes lignes de ce programme d'analyse de données.

1. Les variables et les hypothèses.

L'énoncé du problème dans son contexte (chapitre un) ainsi que la construction du cadre conceptuel (chapitre 2) nous ont permis d'identifier les variables de notre recherche et d'entrevoir la dynamique des relations possibles entre elles. Le tableau suivant (Tableau 19) replace l'ensemble de ces variables au sein de l'appareil conceptuel qui les a fait naître.

Tableau 19
Les variables de la recherche



À la fin du deuxième chapitre, nous avons formulé une série d'hypothèses qui proposaient des possibles relations entre les variables et qui ont orienté la collecte et le traitement des données de notre recherche. Nous avons, dans les lignes qui suivent, explicité ces hypothèses dans le but de faciliter l'analyse des résultats :

Hypothèse générale de recherche

La variable dépendante (VC) est en corrélation significativement positive avec chacune des variables indépendantes (VES et VEP) et les sous-variables de ces dernières.

Sous-hypothèses corrolaires à l'hypothèse générale

- H-1 Les enseignants ayant reçu une formation universitaire pour enseigner l'histoire (RP_3 et RP_4) présenteront des scores plus élevés au test mesurant la pertinence de leurs conceptions relatives à l'histoire enseignée (VESH) que ceux qui n'ont pas reçu une telle formation.
- H-2 L'expérience dans l'enseignement (RP_2) n'est pas un facteur prédictif d'un savoir conceptuel adéquat (VES) ni d'une pratique adaptée d'enseignement de l'histoire (VEP).
- H-3 Les enseignants présentant des scores élevés aux tests mesurant leur savoir conceptuel (VES) présenteront aussi un indice élevé d'une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire (VEP).
- H-4 Les élèves ayant bénéficié d'un « enseignement adapté de l'histoire » (VEP) présenteront des scores plus élevés aux outils de mesure de la « compétence à penser historiquement » (VC) .
- H-5 Plus l'enseignement reçu est « axé sur la discipline historique » (VEPD), plus les élèves présenteront un indice élevé de maîtrise de l'« attitude historique » (VCA).
- H-6 Plus, chez l'enseignant, les « conceptions relatives à l'histoire enseignée » (VESH) sont bien fondées, plus sa pratique est « axée sur la discipline historique » (VEPD).
- H-7 Plus le savoir conceptuel psychopédagogique (VESA, VESE) de l'enseignant est adéquat, plus sa pratique est « centrée sur l'apprentissage » (VEPA) et plus cette pratique est « stratégique » (VEPS).
- H-8 Plus la pratique enseignante est « axée sur la discipline historique » (VEPD), plus on note chez les élèves un indice élevé de maîtrise du « mode de pensée historique » (VC).

- H-9 Plus la pratique enseignante est « centrée sur l'apprentissage » (VEPA), plus on note chez les élèves un indice élevé de maîtrise du « mode de pensée historique » (VC).
- H-10 Plus la pratique enseignante est « stratégique » (VEPS), plus on note chez les élèves un indice élevé de maîtrise du « mode de pensée historique » (VC).

2. Les traitements statistiques prévus

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons prévu réaliser, au moyen du programme SPSS, les traitements statistiques suivants :

- La compilation descriptive des résultats pour chaque item, chaque question et chaque variable et sous-variable, avec, dans chaque cas, les mesures de tendance centrale afférentes (moyenne, médiane, écart-type).
- Des tests de corrélation (Pearson), entre
 - la compétence des élèves à penser historiquement (VC) et chacune des variables indépendantes (VES et VEP),
 - le savoir conceptuel des enseignants (VES) et la pratique pédagogique (VEP),
 - chacune des sous-variables de (VES) et chacune des sous-variables de (VEP),
 - les sous-variables de VC (VCA, VCM et VCL).
- Un test de cohérence interne (Alpha de Cronbach) mettant en corrélation les variables (VES) (VESH) (VESA) avec les items respectifs qui les composent afin de vérifier la fiabilité de chacun des instruments élaborés (VESE) (VEP) (VEPD) (VEPA) (VEPS).

Après avoir décrit les principaux éléments de la charpente méthodologique, nous allons maintenant présenter et analyser les résultats obtenus, puis discuter de leur signification relativement à notre problème de départ et, enfin, tenter de dégager quelques propositions eu égard à l'adaptation de l'enseignement de la pensée historique destiné aux jeunes du secondaire.

Chapitre 4

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.

Le chapitre suivant est consacré à l'interprétation des résultats obtenus suite à la compilation et à l'analyse des données recueillies auprès de notre échantillon d'élèves et d'enseignants d'écoles secondaires du Québec.

Une première section rendra compte de la valeur technique des instruments utilisés. Une deuxième section, de nature descriptive, présentera les scores obtenus pour les items de chacune des variables et sous-variables mesurées par nos instruments ainsi que les résultats cumulatifs. Nous y ferons ressortir les résultats les plus significatifs au regard de la problématique et du cadre conceptuel. Une troisième section sera consacrée à l'exploration de corrélations statistiques obtenues entre les variables et les sous-variables. Enfin, dans une quatrième et dernière section, nous discuterons des résultats en fonction de nos hypothèses de départ.

A. La valeur technique des instruments élaborés

Par delà la validation d'experts à laquelle nous avons soumis nos questionnaires, et dont nous avons rendu compte au chapitre précédent, nous avons prévu effectuer une validation statistique *a posteriori* de ces instruments. Après analyse des données, trois facteurs paraissent confirmer leur valeur technique : le *feed-back* des élèves et de leurs enseignants, le taux relativement bas de rejets et l'analyse de la fiabilité des tests.

1. Le *feed-back* des répondants et le taux relativement bas de rejet

Au premier niveau, les commentaires positifs exprimés par les enseignants à l'endroit des questionnaires — de leur forme et des questions soulevées — nous semblent pouvoir être retenus comme un indice de leur clarté et de leur transparence. Les enseignants ont d'ailleurs répondu en grand nombre : sur les 35 questionnaires envoyés, 33 ont été retournés, ce qui correspond à un taux de réponse de 94 %. Aussi ont-ils généralement manifesté un intérêt à connaître les résultats de la recherche. Quant aux élèves, leur taux de participation

(488/930) s'est avéré fort respectable pour ce type d'enquête. Il correspond à un taux de réponse de 52 %¹. Sur les 494 questionnaires qui nous ont été retournés par les élèves de l'échantillon, nous n'en avons finalement rejeté que six dont les réponses suscitaient des doutes quant à leur authenticité². Pour le reste, quelques élèves n'ont pas répondu à certaines sections du questionnaire mais il n'en reste pas moins que dans l'ensemble, malgré les contraintes imposées pour y répondre (durée, complexité de certaines questions, passation en dehors des heures de cours, participation volontaire, etc.), la plupart des copies retournées ont été complétées avec beaucoup de sérieux et de nuance.

2. L'analyse de la fiabilité des instruments

Au deuxième niveau, les tests de fiabilité de nos instruments en ont confirmé la valeur technique. Pour mener à bien la tâche d'assurer la valeur d'instruments de mesure comprenant plusieurs items associés à une variable ainsi qu'à des sous-variables, certains auteurs, dont Bryman et Cramer, ont fait valoir la nécessité d'en vérifier la « fiabilité interne ». A ce propos, ces derniers précisent :

internal reliability is particularly important in connection with multiple-items scales. It raises the question whether each scale is measuring a single idea and hence whether the items that make up the scale are internally consistent. [...] The currently widely used Cronbach's alpha essentially calculates the average of all possible split-half reliability coefficients. Again, the rule of thumb is that the result should be 0,8 or above.[...] When a concept and its associated measure are deemed to comprise underlying dimensions, it is normal to calculate reliability estimates for each of the constituent dimensions rather than for the measure as a whole³.

En ayant en tête cette norme, une opération statistique en ce sens nous a donc fait éliminer du traitement final certains items ne montrant pas de corrélations significativement positives avec la variable afin d'établir le plus haut degré possible de consistance interne de nos instruments. Le tableau de la page suivante (Tableau 20) présente les coefficients finals obtenus après

1 A titre de comparaison, une recherche récente du même genre, impliquant l'envoi de questionnaires par la poste auprès de 864 personnes, faisait état d'un taux jugé très satisfaisant de retour de 37,6 %. Dans Jean-Pierre Brumet, dir., *Les rôles et les compétences des enseignants de l'adaptation scolaire. Recherche collaborative*, Québec, Ministère de l'éducation, 1996, p. 29.

2 Nous avons rejeté, après analyse, les six questionnaires retournés du groupe 32 dont les réponses étaient identiques.

3 Alan Bryman et Duncan Cramer, *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*, New York, Routledge, 1990, p. 70.

l'élimination de ces items déficients⁴. Cette opération de validation *a posteriori* aura permis, comme l'illustre ce tableau, d'assurer cette consistance interne de nos instruments avant de procéder aux traitements corrélatifs finals pour valider nos hypothèses. De plus, elle aura permis d'assurer un degré élevé de « congruence » entre le cadre conceptuel, le choix des dimensions retenues dans chaque variable et les items élaborés.

Tableau 20
Consistance interne des instruments de mesure
pour les variables en cause

Variable mesurée	Consistance interne (Coeff. Alpha)
VES	0,8501
VESA	0,7606
VESH	0,6035
VESE	0,7311
VEP	0,9320
VEPD	0,8517
VEPA	0,8336
VEPS	0,8133
VCA	0,7731
Significatifs au seuil de 0,05	

Après avoir rendu compte de la valeur technique des instruments utilisés lors de la collecte de données, nous allons maintenant présenter les résultats de cette dernière. Dans une première partie, appelée « descriptive », nous ferons état des résultats obtenus par la compilation des réponses et l'application de mesures de tendance centrale — somme, moyenne, écart type, médiane — effectuées sur elles. Dans une deuxième, dite « corrélative », nous livrerons le fruit des opérations statistiques effectuées pour vérifier nos hypothèses.

⁴ Pour la variable VES, onze items ont été retranchés des 53 initialement soumis aux enseignants. Ce sont les questions 5, 7, 17, 23, 24, 27, 30, 32, 40, 51 et 53. Pour la variable VEP, six items ont été éliminés des 53 initialement soumis aux élèves. Ce sont les questions 11, 12, 25, 39 et 42. Pour la variable VCA, 7 items des 34 initialement soumis aux élèves ont été retranchés. Ce sont les items 2, 5, 6, 7, 10, 22 et 32.

B. Les résultats et leur interprétation : la partie descriptive

Voici donc, dans cette première partie, la présentation des résultats cumulatifs obtenus pour chacune des variables de la recherche, suivie, dans chaque cas, d'une discussion éclairée par les considérations déjà faites aux chapitres précédents.

1. La variable RP : Caractéristiques professionnelles des enseignants

Quatre paramètres avaient été retenus en rapport avec cette variable : l'expérience, la scolarité, les diplômes obtenus en histoire et le perfectionnement reçu pour enseigner les programmes d'histoire. Nous avons construit des items pour chacun.

Au chapitre de l'expérience (RP_2), les réponses aux questions nous apprennent d'abord que les enseignants de l'échantillon présentent une assez large distribution d'expérience dans l'enseignement, comme le montre le tableau suivant (Tableau 21) :

Tableau 21
Années d'expérience dans l'enseignement

Années d'expérience	3	5	7	8	9	10	11	17	20	22	23	24	25	26	27	29	32	35
Fréquence	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	3	2	2	1	1
% cumulatif	3,7	7,4	11,1	18,5	22,2	29,6	37,0	40,7	48,1	55,6	59,3	63,0	66,7	77,8	85,2	92,6	96,3	100

N = 27

Moyenne = 18,96⁵

Médiane = 22,00

Malgré une concentration évidente de sujets ayant au-delà de 25 ans d'ancienneté (33,3 %), presque 30 % étaient dans leurs dix premières années de pratique et près de 36 % se situaient entre 20 et 25 ans d'expérience. Cette distribution a permis d'enrichir le traitement de nos données, comme on le verra plus loin.

5 La moyenne actuelle de l'ensemble des enseignants de la province de Québec est de 13,4 années (N = 54 915).

Quant à la scolarité (RP_3), les professeurs d'histoire de notre échantillon s'avèrent en général assez scolarisés, avec une moyenne de 17,7 années d'études, comme le dépeint le tableau suivant (Tableau 22). Il faudra toutefois observer jusqu'à quel point la scolarité peut être mise en relation avec les variables dépendantes. En outre, la nature de cette scolarité nous semblait devoir être appréciée. Nous voulions en effet savoir si les enseignants de notre échantillon étaient formés dans la discipline qu'ils enseignent.

Tableau 22
Scolarité des enseignants.

Années de scolarité	15	16	17	18	19
Fréquence	1	1	10	6	9

N = 27 Moyenne = 17,77⁶ Médiane = 18,00

Conséquemment, le troisième paramètre retenu avait trait à la formation universitaire spécifique des enseignants en histoire (RP_4). Il nous semblait en effet important de distinguer, au sein de leur formation universitaire, celle reçue en histoire, ce que nous avons fait en y consacrant deux questions. A ce chapitre, il apparaît que près du tiers des enseignants de notre échantillon (8/27) ne possédaient aucune formation universitaire en histoire. Ce point est essentiel pour notre recherche. Nous y reviendrons plus loin, particulièrement lorsque nous mettrons en perspective l'importance du savoir conceptuel des enseignants, ses conséquences sur la pratique d'enseignement et l'importance de la formation reçue. Rappelons à ce propos certaines études déjà citées, dont celles de Samuel Wineburg, de Suzanne Wilson et de G. McDiarmid⁷ aux États-Unis, qui ont mis en évidence l'influence déterminante d'une telle formation, tant sur les conceptions que sur la pratique d'enseignement de l'histoire. Voilà pourquoi il nous semblait intéressant d'interroger la nature des diplômes des dix-neuf répondants qualifiés en histoire. On notera à cet égard, dans le tableau de la page suivante (Tableau 23), que l'éventail des diplômes détenus correspond grosso-modo à l'ancienneté des sujets dans l'enseignement. Les plus anciens sont diplômés en histoire (25,9 %), tandis que les plus jeunes ont en général reçu, parallèlement à leur formation

6 La moyenne actuelle de l'ensemble des enseignants de la province de Québec est de 16,9 années (N = 54 915).

7 Voir Chapitre un, « La tradition didactique des historiens », p. 26-28, ainsi que « Un problème qui déborde les frontières » p. 43-44.

disciplinaire, des cours de psychopédagogie. Il sera là aussi intéressant de mettre ces profils différents de formation en relation avec les autres variables en cause.

Tableau 23
Nature des diplômes en histoire détenus par les enseignants de l'échantillon

Diplôme	F	F (%) ⁸
Baccalauréat spécialisé en histoire	7	25,9 %
Licence en histoire	4	14,8 %
Bacc. spéc. en enseignement de l'histoire	8	29,6 %
Maîtrise en histoire	2	7,4 %

N = 19

Le dernier paramètre avait trait au perfectionnement reçu pour enseigner les programmes d'histoire (RP_5). Treize enseignants sur vingt-sept, c'est-à-dire presque la moitié, affirment n'avoir jamais bénéficié d'un quelconque perfectionnement pour les préparer à enseigner les nouveaux programmes d'histoire depuis leur mise en application en 1982, bien que nous ayons pourtant, dans une question corollaire, donné une définition large et généreuse des formes qu'aurait pu prendre cette mise à jour. Quant aux quatorze enseignants qui ont bénéficié d'un tel perfectionnement, on peut apprécier les formes prises par ce dernier dans le tableau de la page suivante (Tableau 24). On y voit entre autres que la formation continue des enseignants ne se fait pas à l'université (3 %), mais est plutôt assurée sur le terrain et de façon très diversifiée, soit dans le cadre de journées de perfectionnement animées par un conseiller pédagogique (44,4 %), soit par la fréquentation des congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec (25,9 %), par la lecture d'articles de *Traces*, la revue de la SPHQ (18,5 %), ou encore par des rencontres de mise à jour offertes par le ministère de l'Éducation (7,4 %).

8 Ces données en pourcentage ne doivent pas être additionnées. Chaque diplôme constituant un item, un sujet pouvait en avoir accumulé plusieurs.

Tableau 24
Formes de perfectionnement dont ont bénéficié les enseignants
de l'échantillon pour enseigner les programmes d'histoire

Formes de perfectionnement	F	F ⁹ (%)
Formation à l'université	1	3,7 %
Journées pédagogiques animées par un conseiller pédagogique	12	44,4 %
Participation à des ateliers aux congrès de la SPHQ	7	25,9 %
Lecture d'articles de la revue de la SPHQ	5	18,5 %
Autres ¹⁰	2	7,4 %

N = 19

Paradoxalement, à l'heure où un peu partout l'on s'apprête à faire disparaître les conseillers pédagogiques et où l'on se questionne sur la pertinence des journées pédagogiques, ces ressources professionnelles semblent avoir joué depuis plusieurs années un rôle majeur dans le perfectionnement des enseignants et d'autre part, avoir été, aux dires des répondants, des lieux de ressourcements pédagogiques importants. A l'analyse des résultats, on est aussi frappé par le rôle joué par la Société des professeurs d'histoire du Québec qui, par le biais de ses congrès et de sa revue, a contribué de façon significative, paraît-il, à la mise à jour du personnel enseignant en histoire. Il faudra plus loin évaluer l'impact réel de ces formes de perfectionnement sur les conceptions et la pratique de l'enseignement de l'histoire.

9 Ces données en pourcentage ne doivent pas être additionnées. Chaque forme de perfectionnement constituant un item, un sujet pouvait en avoir cumulé plusieurs.

10 Il s'agit, dans un premier cas, de sessions de formation données par un représentant du MEQ, en l'occurrence Monique Brunelle responsable de l'évaluation en sciences humaines et, dans l'autre, de « discussions avec des collègues de la commission scolaire ».

2. La variable VES¹¹ :
Le savoir conceptuel des enseignants

Passons maintenant aux conceptions des enseignants. Les items qui composaient cette variable ont été élaborés à partir des dimensions et des indicateurs de notre cadre conceptuel¹². Après validation, nous en avons retenu 42, afin de pouvoir observer chez les enseignants leurs conceptions de l'histoire, de son apprentissage et de son enseignement. Disons seulement ici qu'il s'agissait d'apprécier, à l'aide de cet instrument, la pertinence et la fonctionnalité de ces conceptions pour supporter une pratique adaptée d'enseignement de l'histoire. Les énoncés de ce questionnaire portant sur le savoir conceptuel des enseignants avaient été regroupés, tel que décrit au chapitre précédent, sous trois dimensions composant autant de sous-variables. Il s'agissait :

- de la sous-variable VESH : les conceptions relatives à l'histoire enseignée à l'école secondaire ;
- de la sous-variable VESA : les conceptions relatives à l'apprentissage ;
- de la sous-variable VESE : les conceptions relatives à l'enseignement.

Voyons donc les résultats obtenus pour chaque item de chaque sous-variable ainsi que les fréquences des scores pour l'ensemble des items dans chaque cas. Suivra par après la description des scores obtenus pour l'ensemble de la variable (VES).

a) Les conceptions des enseignants relatives à l'histoire enseignée (VESH¹³)

Considérons d'abord les conceptions des enseignants à propos de l'histoire enseignée à l'école secondaire. Au premier examen des données du tableau de la page suivante (Tableau 25) ne pouvons-nous pas dégager ici qu'une grande partie des répondants est en accord avec les principaux canons de la discipline historique contemporaine ? Ils avalisent en effet à près de 90 % une conception de l'histoire centrée sur la discipline (item 10), la fonction de l'histoire pour éclairer le présent (item 45) ainsi que le rôle de l'historien et de sa pensée dans la production de l'histoire (items 10 et 14). On notera néanmoins des positions plus nuancées à propos de l'histoire vue comme un récit : près de 40 % n'adhèrent pas à une telle

11 Pour Variable Enseignement Savoir (conceptuel).

12 Voir Chapitre 2, Tableau 6, Indicateurs d'une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique p. 159.

13 Pour Variable Enseignement Savoir Histoire.

définition (item 34). Fait étonnant, près de 20 % ne croient pas que l'histoire est un produit pensé par l'historien à l'aide de documents (item 14).

Tableau 25
Fréquences des réponses aux items de la variable VESH :
les conceptions des enseignants relatives à l'histoire enseignée

#	Énoncé	fort d'accord 1	moyen d'accord 2	léger d'accord 3	léger désacc. 4	moyen désacc. 5	fortem. désacc. 6	N. 27	M	Ecart- Type
1	La procédure d'enquête historique peut être utile aux élèves pour apprendre l'histoire au secondaire.	8 (29,6 %)	5 (18,5 %)	10 (37,0 %)	2 (7,4 %)	2 (7,4 %)	0 (0 %)	27	2,444	1,219
4	Un élève qui réussit son année en histoire 085414 peut être qualifié de compétent en histoire.	0 (0 %)	3 (11,1 %)	2 (7,4 %)	3 (11,1 %)	11 (40,7 %)	8 (29,6 %)	27	4,704	1,295
9	En classe d'histoire, il faut montrer aux élèves à penser comme un historien.	2 (7,4 %)	10 (37,0 %)	6 (22,2 %)	4 (14,8 %)	3 (11,1 %)	2 (7,4 %)	27	3,074	1,412
10	L'histoire, c'est une interprétation de ce qui s'est passé, faite à l'aide de documents.	6 (22,2 %)	10 (37 %)	9 (33,3 %)	1 (3,7 %)	1 (3,7 %)	0 (0 %)	27	2,296	,993
14	L'histoire, c'est une façon de penser le passé à l'aide de documents.	7 (25,9 %)	10 (37,0 %)	5 (18,5 %)	4 (14,8 %)	0 (0 %)	1 (3,7 %)	27	2,370	1,245
21	La démarche historique est inapplicable en classe d'histoire au secondaire	1 (3,7 %)	7 (25,9 %)	10 (37 %)	2 (7,4 %)	4 (14,8 %)	3 (11,1 %)	27	3,370	1,418
33	Le professeur d'histoire doit enseigner la pensée historique aux élèves.	4 (14,8 %)	7 (25,9 %)	8 (29,6 %)	5 (18,5 %)	3 (11,1 %)	0 (0 %)	27	2,852	1,231
34	L'histoire, c'est le récit des faits passés organisés en ordre chronologique.	4 (14,8 %)	6 (22,2 %)	5 (18,5 %)	4 (14,8 %)	7 (25,9 %)	1 (3,7 %)	27	3,259	1,534
36	Il est difficile de trouver une utilité précise à l'apprentissage de l'histoire.	0 (0 %)	2 (7,4 %)	0 (0 %)	2 (7,4 %)	4 (14,8 %)	19 (70,4 %)	27	5,407	1,152
38	La démarche historique doit être au centre de ce qui se passe en classe d'histoire.	5 (18,5 %)	7 (25,9 %)	6 (22,2 %)	5 (18,5 %)	4 (14,8 %)	0 (0 %)	27	2,852	1,350
45	L'histoire c'est la recherche, méthodique du passé en vue de comprendre le présent.	18 (66,7 %)	6 (22,2 %)	2 (7,4 %)	1 (3,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	27	1,481	,802
47	La pensée historique est un objectif de formation poursuivi par le programme d'histoire de quatrième secondaire.	6 (22,2 %)	6 (22,2 %)	6 (22,2 %)	2 (7,4 %)	4 (14,8 %)	3 (11,1 %)	27	3,037	1,698

Notons de plus ce qui nous semble poser un problème déjà évoqué de transposition didactique de la pensée historique en classe d'histoire : alors que presque 85 % des répondants

soutiennent que la procédure d'enquête historique peut être utile aux élèves pour apprendre l'histoire (item 1), 66,6 % croient par ailleurs que la démarche historique est inapplicable en classe d'histoire au secondaire (item 21). A première vue, ou bien on ne comprend pas qu'il s'agit de la même chose, ou on a peine à saisir comment concrètement des élèves peuvent utiliser cette démarche dans le cadre le plus souvent traditionnel de l'enseignement de l'histoire.

Du côté de la connaissance des orientations des programmes d'histoire, bien que les répondants aient adhéré, de façon générale, à leur esprit, près du tiers paraissent méconnaître les orientations curriculaires relatives à la pensée historique. Prenons comme exemple l'item 33 : près de 30 % des répondants doutent — et une proportion semblable ne le pensent que légèrement — que le professeur d'histoire doive enseigner la pensée historique aux élèves. On voit aussi, à l'item 38, qu'un enseignant sur quatre ne pense pas que la démarche historique doive être au centre de ce qui se passe en classe d'histoire et 30 % de plus seulement « légèrement ». À l'item 47, un sur trois estime que la pensée historique n'est pas un objectif de formation poursuivi par les programmes d'études, même si pourtant les programmes le demandent explicitement. En outre, une proportion semblable d'enseignants (34 %) jugent qu'il n'est pas dans le mandat du professeur d'histoire de montrer aux élèves à penser comme un historien (item 9).

La grande majorité des répondants (93 %) pensent qu'il n'est pas difficile de trouver une utilité précise à l'apprentissage de l'histoire (item 36). On serait alors porté à demander, sans vouloir être cynique, pourquoi tant d'élèves n'y voient que perte de temps, comme nous le découvrirons plus loin !

L'item 4 proposait qu'un élève qui réussit son année en histoire du Québec et du Canada pouvait être qualifié de compétent en histoire. Une grande partie de l'échantillon (82 %) en doute. On peut cependant supposer que certains aient voulu donner l'état réel de la situation des finissants plutôt que de rappeler les orientations relatives aux trois niveaux de savoir préconisés par les programmes d'études (connaissances, habiletés et attitudes).

Plus généralement, la compilation, dans le tableau 26¹⁴, des cotes aux réponses de l'ensemble des items de cette variable fait ressortir que les enseignants ont obtenu une

14 Voir Tableau 26 Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VESH : les conceptions relatives à l'histoire enseignée à l'école secondaire. Appendice K, p. 338.

moyenne de 50 sur 72 (médiane : 50; écart-type : 6,733), soit autour de 69 %, ce qui n'est pas très élevé compte tenu, comme nous l'avons souligné précédemment¹⁵, que la qualité de ce « savoir relatif à l'histoire enseignée » a été identifiée par certains chercheurs comme un facteur important d'efficacité pédagogique et une condition importante pour l'apprentissage de la pensée historique par les élèves. D'autant plus que 50 % des enseignants sont en dessous de cette moyenne. A travers ce résultat transparaissent chez plusieurs des conceptions — et sans doute des convictions — incertaines ou ambiguës à propos de la nature de l'histoire, de ses fondements épistémologiques, du rôle de la pensée dans sa production et surtout de sa transposition didactique en classe au secondaire.

b) Les conceptions relatives à l'apprentissage (VESA¹⁶)

La question des conceptions des enseignants à propos des principes et des conditions favorables à l'apprentissage de l'histoire et de la pensée historique était ici posée. Quatorze énoncés furent construits à partir des indicateurs du cadre conceptuel, comme le montre le tableau de la page suivante (Tableau 27). L'analyse des résultats révèle d'abord que les enseignants semblent en général d'accord avec les principaux principes pédagogiques énoncés antérieurement à propos de l'apprentissage¹⁷. Un fort degré d'agrément en témoigne (96 %) à l'item 31, sur la nature de la cognition, à l'item 20, sur les modalités d'apprentissage du savoir-faire (88 %), à l'item 29 sur le rôle de la métacognition dans l'apprentissage (85 %), ainsi qu'aux items 16 et 46 sur la valeur de l'interaction dans la classe. En outre, une nette majorité (86,2 %) sont en accord avec l'item 8 qui fait ressortir l'importance des contextes dans l'apprentissage et, à l'item 44, le rôle déterminant des stratégies cognitives dans la réussite scolaire (89 %).

15 Voir Chapitre 2 : « Le savoir conceptuel des enseignants : Les conceptions relatives à l'histoire enseignée », p. 67-69.

16 Pour Variable Enseignement Savoir [à propos de l'] Apprentissage

17 Voir Chapitre 2, « Quelques principes pédagogiques relatifs à l'apprentissage », p. 125-130.

Tableau 27
Fréquences des réponses aux items de la variable VESA :
les conceptions des enseignants relatives à l'apprentissage

#	Énoncé	fort. d'accord 1	moyen d'accord 2	léger. d'accord 3	léger. désacc. 4	moyen. désacc. 5	fortem. désacc. 6	N 27	M	Ecart- Type
8	L'apprentissage est très dépendant des circonstances dans lesquels il se réalise.	14 (51,9 %)	7 (25,9 %)	3 (7,4 %)	2 (7,4 %)	1 (3,7 %)	0 (0 %)	27	1,852	1,134
11	Apprendre c'est absorber et enregistrer des connaissances transmises par le prof.	1 (3,7 %)	2 (7,0 %)	4 (14,8 %)	4 (7,4 %)	12 (44,4 %)	4 (14,8 %)	27	4,333	1,330
15	Les élèves doivent avoir l'occasion d'éprouver l'utilité des apprentissages qu'ils font en classe d'histoire.	16 (59,3 %)	4 (14,8 %)	5 (18,5 %)	0 (0 %)	1 (3,7 %)	1 (3,7 %)	27	1,852	1,322
16	Dans une classe, le groupe peut être un accélérateur de l'apprentissage.	14 (51,9 %)	12 (44,4 %)	1 (3,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	27	1,59	0,580
20	Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons.	8 (29,6 %)	13 (48,1 %)	3 (11,1 %)	1 (3,7 %)	0 (0 %)	2 (7,4 %)	27	2,185	1,331
22	Dans le processus d'apprentissage, informations et connaissances sont synonymes.	2 (7,7 %)	4 (15,4 %)	2 (7,7 %)	6 (22,2 %)	9 (34,6 %)	3 (11,5 %)	26	3,962	1,509
25	La mémoire d'un individu est illimitée.	1 (3,7 %)	4 (14,8 %)	1 (3,7 %)	5 (18,5 %)	5 (18,5 %)	11 (40,7 %)	27	4,556	1,601
29	La métacognition est un facteur important de succès dans l'apprentissage de l'histoire.	6 (22,2 %)	7 (25,9 %)	10 (37,0 %)	2 (7,4 %)	1 (3,7 %)	1 (3,7 %)	27	2,556	1,251
31	Apprendre, c'est faire des liens entre du nouveau et ce qu'on sait déjà.	18 (66,7 %)	8 (29,6 %)	0 (0 %)	1 (3,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	27	1,407	,694
35	La résolution de problèmes est un contexte d'apprentissage applicable en classe d'histoire.	7 (25,9 %)	6 (22,2 %)	8 (29,6 %)	2 (7,4 %)	3 (11,1 %)	1 (3,7 %)	27	2,667	1,441
41	Le meilleur contexte pour faire apprendre les élèves est une situation d'apprentissage en trois phases.	5 (19,2 %)	6 (23,1 %)	10 (38,5 %)	2 (7,7 %)	2 (7,7 %)	1 (3,8 %)	26	2,731	1,313
43	Ce qui est appris en histoire est fonction de l'activité des élèves.	1 (3,7 %)	10 (37,0 %)	7 (25,9 %)	5 (18,5 %)	4 (14,8 %)	0 (0 %)	27	3,037	1,160
44	Un élève moyen avec de bonnes stratégies d'études peut réussir aussi bien qu'un élève brillant.	16 (59,3 %)	6 (22,2 %)	2 (7,4 %)	0 (0 %)	2 (7,4 %)	1 (3,7 %)	27	1,852	1,406
46	Faire travailler les élèves en équipes est une perte de temps.	1 (3,7 %)	0 (0 %)	1 (3,7 %)	10 (37,0 %)	3 (11,1 %)	12 (44,4 %)	27	4,842	1,262

En contrepartie, il faut noter la présence de conceptions ambiguës et parfois paradoxales chez plusieurs : malgré ce que l'on sait aujourd'hui sur l'apprentissage, 26 % des répondants pensent encore que le savoir se transmet de l'enseignant à l'élève, comme on remplit un vase vide (item 11), et 30 % confondent la fin de l'apprentissage (les connaissances) avec son moyen (les informations) (item 22).

De façon corollaire, 23 % ne semblent pas croire qu'acquérir du savoir est un processus actif (item 43). La même remarque s'applique dans le cas de l'item 41, où presque 20 % des enseignants contestent la pertinence d'une situation d'apprentissage en trois phases. Quant à l'item 35, près de 22 % des répondants estiment que le contexte de résolution de problème est inapplicable en classe d'histoire, écartant donc presque en partant le contexte identifié comme le plus favorable à l'apprentissage de la pensée historique par les élèves.

En dernière analyse, le comportement des répondants à l'item 25 a suscité quelques interrogations. Il appert que 22 % des enseignants pensent que la mémoire d'un individu est illimitée. Il est toutefois possible que la question n'ait pas été assez nuancée. Nous avons déjà fait état de recherches montrant certaines limites de la mémoire¹⁸. Nous savons aujourd'hui que la mémoire de travail, porte d'entrée des informations et instance responsable du traitement de ces dernières, implique l'activation du processus d'attention et ne peut absorber qu'une quantité limitée d'unités d'informations en même temps. Cela nécessite donc l'organisation et la hiérarchisation des informations présentées par les élèves. Par ailleurs, ces conditions d'apprentissage étant remplies, il n'existerait pas de limites connues à la capacité et à la durée de rétention de la mémoire à long terme. Malgré la difficile interprétation de ce résultat, nous savons toutefois d'expérience que ces nuances à propos des caractéristiques de la mémoire — et leurs incidences sur les conditions favorisant la cognition — sont le plus souvent méconnues des enseignants d'histoire.

Par delà l'analyse des items, la compilation, dans le tableau 28¹⁹, des cotes aux réponses de l'ensemble des items de cette variable révèle que par rapport à notre indice, soit le score maximal de 84, les répondants affichent un score moyen de 63,63 (médiane : 64; écart-type : 8,59). Ce résultat n'est pas négligeable puisqu'encore une fois, près de 50 % des

18 Voir Chapitre 2, « Apprendre, c'est traiter des informations », p. 113-122.

19 Voir Tableau 28 Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VESA : les conceptions des enseignants relatives à l'apprentissage, Appendice L, p. 339.

enseignants se situent en dessous de cette moyenne alors que l'on se serait attendu à retrouver des positions claires, informées et bien affirmées à propos de l'apprentissage.

c) Les conceptions relatives à l'enseignement (VESE²⁰)

Il était ici question de l'enseignement ; nous désirions apprécier jusqu'à quel point les conceptions des enseignants à ce propos pouvaient supporter une pratique d'enseignement adaptée de l'histoire, tel que nous avons traduit ce concept de façon opérationnelle dans le chapitre 2. Seize énoncés ont donc été construits à partir des indicateurs du cadre conceptuel, puis retenus pour analyse après validation. Plusieurs de ces items rejoignent des énoncés proposés en rapport avec la variable précédente, mais sont conçus dans la perspective de l'enseignement plutôt que dans celle de l'apprentissage. Le tableau de la page suivante (Tableau 29) présente les fréquences des réponses pour chaque item de cette variable.

Au premier examen apparaît ici la persistance d'ambiguïtés et de conceptions dysfonctionnelles par rapport à ce que nous savons maintenant sur la cognition ? Selon 40 % des sujets, enseigner, c'est d'abord transmettre des connaissances, comme s'il était possible de transvaser des connaissances du cerveau de l'enseignant à celui des élèves (item 3). Il ne faut donc pas s'étonner que 22 % de ces enseignants affirment que la tâche essentielle du professeur d'histoire est d'exposer la matière (item 28). Quinze pour cent prétendent d'ailleurs que pour pouvoir enseigner, il suffit de bien connaître sa matière (item 37).

Personne ne s'étonnera donc qu'un pourcentage appréciable d'enseignants supportent des conceptions susceptibles de générer des pratiques d'enseignement contre-productives pour l'apprentissage. Prenons pour exemple l'item 6 : pour 22 % des répondants, la motivation des élèves est un préalable à l'apprentissage sur lequel ils estiment n'avoir aucun contrôle (item 6). Dans leur esprit, on peut le supposer, il est donc inutile d'intervenir pour motiver les élèves. En outre, un enseignant sur trois est réfractaire à l'établissement d'un « contrat d'apprentissage » avec les élèves (item 12).

20 Pour Variable Enseignement Savoir [conceptuel relatif à l'] Enseignement.

Tableau 29
Fréquences des réponses aux items de la variable VESE :
les conceptions des enseignants relatives à l'enseignement

#	Énoncé	fort. d'accord 1	moyen d'accord 2	léger d'accord 3	léger désacc. 4	moyen désacc. 5	fortem. désacc. 6	N _i 27	M	Ecart- Type
2	La pédagogie est essentiellement une question d'expérience.	1 (3,7 %)	8 (29,6 %)	2 (7,4 %)	1 (3,7 %)	10 (37 %)	5 (18,5 %)	27	3,963	1,675
3	Enseigner, c'est d'abord transmettre des connaissances.	1 (3,7 %)	5 (18,5 %)	5 (18,5 %)	5 (18,5 %)	7 (25,9 %)	3 (11,1 %)	26	3,808	1,443
6	Certains élèves sont motivés à apprendre, d'autres le sont moins et un professeur peut difficilement changer ça !	0 (0 %)	1 (3,7 %)	5 (18,5 %)	4 (14,8 %)	9 (33,3 %)	8 (28,6 %)	27	4,667	1,209
12	À chaque période de cours, il est indispensable d'établir un contrat d'apprentissage avec les élèves.	6 (22,2 %)	5 (18,5 %)	8 (29,6 %)	3 (11,1 %)	3 (11,1 %)	2 (7,4 %)	27	2,926	1,542
13	Un cours d'histoire doit être bâti à partir de ce que les élèves savent d'un sujet.	3 (11,1 %)	7 (25,9 %)	5 (18,5 %)	5 (18,5 %)	3 (11,1 %)	4 (14,8 %)	27	3,370	1,621
18	L'enseignement étant une science appliquée, il doit s'appuyer sur les fruits de la recherche pour s'adapter.	8 (29,6 %)	7 (25,9 %)	7 (25,9 %)	3 (11,1 %)	2 (7,4 %)	0 (0 %)	27	2,407	1,248
19	Enseigner est une activité qui vise à susciter une activité de l'élève.	13 (48,1 %)	7 (25,9 %)	5 (18,5 %)	2 (7,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	27	1,852	,989
26	Il est important de consacrer au moins quinze minutes à la fin d'une période pour revenir sur ce qui a été fait.	5 (18,5 %)	10 (37,0 %)	5 (18,5 %)	5 (18,5 %)	2 (7,4 %)	0 (0 %)	27	2,593	1,217
28	La tâche essentielle du professeur d'histoire est d'exposer la matière.	0 (0 %)	2 (7,4 %)	4 (14,8 %)	6 (22,2 %)	7 (25,9 %)	8 (29,6 %)	27	4,556	1,281
37	Pour pouvoir enseigner, il suffit de bien connaître sa matière.	2 (7,7 %)	2 (7,7 %)	0 (0 %)	7 (25,9 %)	5 (18,5 %)	10 (37 %)	26	4,577	1,579
39	Le professeur d'histoire doit enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves.	18 (66,7 %)	6 (22,2 %)	3 (11,1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	27	1,444	,698
42	Enseigner c'est montrer à penser aux élèves.	12 (44,4 %)	10 (37 %)	4 (14,8 %)	0 (0 %)	1 (3,7 %)	0 (0 %)	27	1,815	,962
48	Lorsque des élèves ne comprennent pas, il faut leur expliquer à nouveau jusqu'à ce qu'ils comprennent.	4 (14,8 %)	7 (25,9 %)	5 (18,5 %)	9 (33,3 %)	2 (7,4 %)	0 (0 %)	27	2,926	1,238
49	Une période de cours est le résultat de la pensée du professeur livrée aux élèves.	0 (0 %)	4 (14,8 %)	3 (11,1 %)	6 (22,2 %)	7 (25,9 %)	7 (25,9 %)	27	4,370	1,371
50	En matière d'enseignement, l'expérience est plus utile que la théorie.	9 (33,3 %)	9 (33,3 %)	4 (14,8 %)	3 (11,1 %)	1 (3,7 %)	1 (3,7 %)	27	2,296	1,353
52	Au début de chaque période de cours, il faut activer les connaissances antérieures des élèves.	19 (70,4 %)	6 (22,2 %)	2 (7,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	27	1,370	,629

On aura aussi noté que vingt-six pour cent ne voient pas l'importance de consacrer quinze minutes à la fin d'une période pour faire un retour sur l'apprentissage effectué (item 26), moyen pourtant connu pour construire le savoir-apprendre et la métacognition. De la même façon, il est étonnant que 45 % ne croient pas qu'un cours d'histoire doit être bâti à partir de ce que les élèves savent d'un sujet (item 13), même si, à l'item 52, ils font l'unanimité sur la nécessité d'activer les connaissances antérieures des élèves au début d'une période de cours. De plus, à l'item 19, ils sont 92 % à avoir affirmé qu'enseigner est une activité qui vise à susciter une activité de l'élève.

Tentons tout de même d'expliquer certaines de ces confusions ou ambiguïtés à la lumière des réponses à trois énoncés portant sur des facteurs d'alimentation du savoir conceptuel. Confirmant certaines intuitions exprimées dans le chapitre premier de cette thèse, quatre enseignants sur cinq affirment qu'en matière d'enseignement, l'expérience est plus utile que la théorie (item 50). Près de deux sur cinq affirment aussi que la pédagogie est essentiellement une question d'expérience (item 2). Or, comme il a déjà été dit, les conceptions exprimées dans ces résultats n'en constituent pas moins les éléments d'une théorie implicite de l'enseignement qui influence la pratique.

De toute évidence, le rapport entre la théorie et la pratique est loin d'être limpide chez les enseignants lorsque l'on considère par après que plus de 80 % d'entre eux sont d'accord avec l'énoncé de l'item 8 postulant que l'enseignement doit s'appuyer sur les fruits de la recherche pour s'adapter. De telles observations nous amèneront à mettre plus tard ces données en relation avec les moyens dont disposent les enseignants pour s'alimenter théoriquement et assurer la mise à jour de leurs connaissances relatives à l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. En dernier ressort, on peut prendre la mesure de la pertinence de ce savoir conceptuel en analysant la compilation des cotes aux réponses de l'ensemble des items relatifs à cette variable dans le tableau 30²¹. Les enseignants ont obtenu un score moyen de 69,07 sur 96 (médiane : 69, écart-type : 9,470), c'est-à-dire 71 % . Note sans doute honorable mais qui n'exprime pas, là non plus, de consensus fort à propos de conceptions si fondamentales pour soutenir la pratique. Il faudra là aussi confronter ces résultats avec la pratique d'enseignement (la variable VEP), ce que nous ferons plus loin.

21 Voir Tableau 30 Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VESE : les conceptions relatives à l'enseignement. Appendice M, p. 340.

d) Le savoir conceptuel des enseignants : portrait global de la variable (VES)

A ce stade de la réflexion, il reste à tracer un portrait global du savoir conceptuel des enseignants de notre échantillon. Assurément, à l'examen des items à l'aide desquels nous en avons interrogé la substance et des scores moyens obtenus pour chacune des dimensions retenues, on serait tenté de conclure que ce savoir est troué d'imprécisions, d'ambiguïtés et parfois de conceptions mal fondées. On constate en effet peu de consensus fortement affirmés, sauf sur certains aspects appartenant aux canons traditionnels de l'enseignement.

A la rigueur, on peut toutefois percevoir des remises en question chez certains. Il semble d'ailleurs que plusieurs ne soient pas dupes de la situation. Ainsi, nous leur avons demandé de choisir des solutions qu'ils privilégiaient pour régler le problème des échecs en histoire. Sur les dix-sept choix proposés, certains concernaient le matériel didactique, d'autres l'évaluation, d'autres proposaient une sélection des étudiants. En examinant les résultats dans le tableau 53²², nous avons été étonné de constater que les enseignants avaient retenu, dans une proportion nettement plus marquée, trois solutions allant dans le sens d'une meilleure adaptation de l'enseignement, telle que définie dans notre cadre conceptuel : « enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves » (3), « centrer davantage l'enseignement sur le processus d'apprentissage des élèves » (9) et « pratiquer l'évaluation formative » (11). Par ailleurs, un des choix privilégié le plus souvent réaffirme une recommandation du rapport du Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire demandant d'augmenter le temps annuel d'enseignement du programme (16). Devant l'inefficacité de solutions traditionnellement utilisées pour faire face au problème des échecs en histoire, et bien que l'analyse de leurs conceptions pédagogiques conduise à la conclusion que l'état général de ce savoir peut difficilement supporter des pratiques cohérentes et adaptées au sens défini par notre cadre conceptuel, il semblerait toutefois que les enseignants ne soient pas totalement réfractaires à explorer nouvelles avenues d'adaptation des pratiques... En ont-ils les moyens, ont-ils des ressources pour le faire et sont-ils supportés pour entreprendre une telle démarche de mise à jour ?

22 Voir Tableau 53 Choix de solutions privilégiées pour régler le problème des échecs en histoire, Appendice U, p. 348.

Ajoutons enfin que l'examen dans le tableau 31²³ des scores obtenus pour l'ensemble de la variable a révélé encore davantage la faiblesse de ces assises conceptuelles. Sur l'indice maximal de fonctionnalité de ce savoir, composé à partir des indicateurs de notre cadre conceptuel, les enseignants de l'échantillon ont obtenu un score moyen de 183/252, c'est-à-dire d'environ 72 %, ce qui montre encore plus l'importance du déficit et le besoin de clarifications dans les conceptions pédagogiques de plusieurs d'entre eux.

3. La variable VEP²⁴ :
La pratique d'enseignement des enseignants

Après avoir fait état des conceptions des enseignants, passons maintenant à leur pratique, ou du moins à ce qu'en ont perçu les élèves. Ici encore, l'ensemble des items relatifs à cette variable ont été élaborés à partir des concepts opérationnalisés dans le deuxième chapitre et des indicateurs que nous en avons tirés. Cet instrument, qui faisait partie du questionnaire adressé aux élèves, les invitait à apprécier sur une échelle l'enseignement reçu à l'aide d'énoncés décrivant des activités potentiellement vécues en classe. Après validation, nous avons retenu quarante-sept énoncés destinés à composer un indice de pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire. Ces énoncés étaient regroupés, tel que nous l'avons décrit au chapitre précédent, sous trois dimensions composant autant de sous-variables. Il s'agissait :

- de la sous-variable VEPD : une pratique « axée sur la discipline historique » ;
- de la sous-variable VEPA : une pratique « centrée sur l'apprentissage » ;
- de la sous-variable VEPE : une « pratique stratégique ».

Le lecteur trouvera dans les pages qui suivent la description des résultats obtenus pour chaque item de chaque sous-variable, ainsi que les fréquences des scores de l'ensemble des items dans chaque cas. Suivra la description des scores obtenus pour l'ensemble de la variable VEP, soit la pratique d'enseignement de l'histoire.

a) Une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD²⁵)

Concrètement, nous nous étions demandé jusqu'à quel point la pratique était « axée

23 Voir Tableau 31 Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VES : Le savoir conceptuel de l'enseignant (/100). Appendice N, p. 342.

24 Pour Variable Enseignement Pratique.

25 Pour Variable Enseignement Pratique [axée sur la] Discipline [historique].

sur la discipline historique », en d'autres mots si les diverses composantes de ce que nous avons appelé le « mode de pensée historique » s'incarnaient dans les activités de la classe d'histoire et répondaient, de ce fait, à l'invitation des documents officiels du ministère de l'Éducation à faire vivre aux élèves « une démarche active, historique, synthétique et réflexive ». Après validation, nous avons retenu dix sept items. Ils portent sur la présence de la pensée historique en classe et sur des opérations — ou aspects — de la démarche historique associées à des activités d'apprentissage. Le tableau suivant (Tableau 32) présente les fréquences des réponses obtenues pour chacun des items de cette variable.

Tableau 32
Fréquences des réponses aux items de la variable VEPD :
une pratique « axée sur la discipline historique »

#	Énoncé	Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Très souvent 4	Jamais 5	N (488)	M	Ecart- Type
2	Durant la période de cours, le professeur nous parle de la démarche historique pour analyser les sociétés du passé.	163 (33,5 %)	182 (37,4 %)	95 (19,5 %)	26 (5,3 %)	20 (4,1 %)	486	2,091	1,053
16	En classe, nous utilisons la méthode historique pour expliquer les phénomènes passés et présents.	63 (12,9 %)	184 (37,8 %)	168 (34,5 %)	55 (11,3 %)	17 (3,5 %)	487	2,546	,972
29	Le professeur nous apprend à pratiquer la pensée historique.	28 (5,8 %)	99 (20,5 %)	131 (27,2 %)	141 (29,3 %)	83 (17,2 %)	482	3,315	1,150
4	Après avoir cherché des informations historiques pour répondre à une question, nous nous servons de tableaux [...] pour organiser ces informations.	84 (17,2 %)	136 (27,9 %)	154 (31,6 %)	75 (15,4 %)	39 (8,0 %)	488	2,691	1,161
5	Au début du cours, nous identifions ensemble un problème historique sur lequel nous allons travailler durant le restant de la période.	71 (14,5 %)	132 (27,0 %)	122 (25 %)	106 (21,7 %)	57 (11,7 %)	488	2,889	1,236
7	Une fois un problème historique posé, nous formulons des questions auxquelles nous tentons de répondre durant le restant de la période.	34 (7,0 %)	88 (18,2 %)	165 (34,2 %)	121 (25,1 %)	75 (15,5 %)	483	3,238	1,132
9	Après avoir posé un problème historique, nous formulons une hypothèse que nous tentons de vérifier durant la période.	17 (3,5 %)	56 (11,5 %)	137 (28 %)	151 (30,9 %)	126 (25,8 %)	487	3,643	1,090
18	Après avoir formulé des questions à propos d'un événement historique, nous cherchons à répondre à l'aide de notre manuel d'histoire.	76 (15,6 %)	170 (34,5 %)	112 (23,0 %)	90 (18,5 %)	39 (8,0 %)	487	2,684	1,175
20	Nous cherchons des informations dans des documents que nous a fourni le professeur afin de répondre à des questions formulées auparavant.	80 (16,4 %)	154 (31,6 %)	143 (29,4 %)	79 (16,2 %)	31 (6,4 %)	487	2,645	1,125

(Suite page suivante)

#	Énoncé	Très souvent 1	Souvent 2	Parfois 3	Très rarement 4	Jamais 5	N (488)	M	Écart- Type
21	Nous établissons les faits d'une situation historique en nous servant de documents.	64 (13,2 %)	164 (33,8 %)	169 (34,8 %)	63 (13,0 %)	25 (5,2 %)	485	2,631	1,033
27	Vers la fin de la période, à la lumière des informations, nous vérifions la valeur de l'hypothèse préalablement formulée.	11 (2,3 %)	80 (16,5 %)	152 (31,3 %)	148 (30,5 %)	94 (19,4 %)	485	3,482	1,051
32	Vers la fin de la période, nous présentons au reste de la classe les conclusions de nos recherches.	6 (1,2 %)	15 (3,1 %)	46 (9,5 %)	116 (23,9 %)	303 (62,3 %)	486	4,430	0,877
51	Le professeur nous enseigne quand, comment et pourquoi utiliser nos connaissances historiques pour comprendre l'actualité.	37 (7,6 %)	78 (16 %)	184 (37,8 %)	130 (26,7 %)	58 (11,9 %)	487	3,193	1,083
15	Nous faisons le lien entre des situations du passé et du présent.	146 (29,9 %)	187 (38,3 %)	115 (23,6 %)	36 (7,4 %)	4 (0,8 %)	488	2,109	0,945
26	Nous faisons le lien entre l'actualité et le passé étudié.	95 (19,6 %)	173 (35,7 %)	144 (29,8 %)	62 (12,8 %)	10 (2,1 %)	484	2,419	1,009
31	Nous comparons diverses interprétations d'un événement historique.	59 (12,2 %)	133 (27,5 %)	170 (35,1 %)	88 (18,2 %)	34 (7 %)	484	2,804	1,090
38	Nous étudions une situation historique à partir de divers points de vue (un historien, celui de personnes de l'époque, le nôtre).	97 (19,9 %)	150 (30,8 %)	136 (27,9 %)	64 (13,1 %)	40 (8,2 %)	487	2,589	1,183

Si l'on juge l'arbre à ses fruits, force est de conclure, à l'examen du tableau ci-devant (Tableau 32), que les interventions sont peu productives en matière de pensée historique dans la classe d'histoire. De plus, la pensée historique paraît subir une dégradation en passant du discours à la pratique. Près de 70 % des répondants attestent en effet que le professeur *leur parle* « souvent ou très souvent » de la démarche historique durant la période de cours (item 2). Mais moins de 60 % affirment *avoir utilisé* « souvent ou très souvent » cette méthode en classe (item 16). Enfin, 26 % soutiennent que leur enseignant *leur apprend à pratiquer* la pensée historique « souvent ou très souvent » (item 29). Cet item nous apprend par ailleurs que dans le cas d'un élève sur deux, l'enseignant n'a « jamais » ou que « très rarement » enseigné comment pratiquer la pensée historique. On comprend mieux, alors, les réponses à d'autres items décrivant des activités ou des opérations de cette démarche historique : on aborde très peu l'histoire sur la base de problèmes (item 5), pour plus de la moitié des élèves la démarche fut « rarement ou jamais » enclenchée à partir de questions (item 7) et l'hypothèse, comme outil méthodologique, n'a été utilisée « souvent ou très souvent » que par 15 % des élèves (item 9). Quant au retour sur l'hypothèse à la fin de la période, il semble avoir été tout aussi rare (item 27). Dans son cas, 60 % des élèves disent n'avoir pratiquement jamais eu cette occasion.

Constat tout aussi navrant pour l'issue de la démarche des élèves : 86 % d'entre eux répondent n'avoir que « très rarement ou jamais » eu l'occasion de présenter à leurs compagnons de classe les conclusions de leurs recherches à la fin de la période (item 32). Ils ont de plus très inégalement eu la possibilité d'étudier des situations historiques à partir de divers points de vue (item 38). Des possibilités tout aussi inégales de pouvoir comparer diverses interprétations d'un événement historique leur ont été offertes (item 31).

On peut voir, par ailleurs, dans les réponses à certains items, des manifestations de pratiques centrées sur la discipline historique. Par exemple, près de 75 % des élèves affirment avoir travaillé à chercher dans leur manuel d'histoire les réponses à des questions qu'ils avaient formulées (item 18). Presque autant auraient eu souvent des occasions de se servir de documents pour établir les faits d'une situation historique (item 21) ou encore pour trouver des réponses à leurs interrogations (item 20).

Il n'en reste pas moins qu'au total transparait un enseignement plutôt traditionnel, davantage centré sur l'histoire-produit que sur l'histoire-démarche et encore moins sur l'histoire-problème, ce que d'ailleurs confirme l'examen des scores obtenus pour l'ensemble de cette variable, dans le tableau 33²⁶. Par rapport à notre indice mesurant le degré de centration de l'enseignement sur la discipline historique, les répondants ont attribué une note moyenne de 60 % (52/85). On peut toutefois déceler, à l'analyse des réponses, ainsi qu'à celle des scores totaux, certaines manifestations de pratiques plus adéquates. Il sera intéressant d'examiner ultérieurement les incidences de ces variations sur la compétence historique des élèves.

b) Une pratique « centrée sur l'apprentissage » (VEPA²⁷)

Il s'agissait ici essentiellement d'examiner jusqu'à quel point la pratique était « centrée sur l'apprentissage », c'est-à-dire articulée autour de la démarche d'apprentissage de l'élève. Après validation, nous avons retenu treize items. Ils portent, comme nous l'avons déjà précisé, sur la situation d'apprentissage, sur les interventions pédagogiques faites aux diverses phases de cette dernière, sur l'importance de prendre en compte les connaissances antérieures des élèves, sur l'organisation des informations, sur la transparence des interventions pédagogiques ainsi que sur la signifiante et la pertinence des activités d'apprentissage. Le

26 Voir Tableau 33, Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VEPD : une pratique « axée sur la discipline historique ». Appendice O, p. 344.

27 Pour Variable Enseignement Pratique [centrée sur l'] Apprentissage.

tableau suivant (Tableau 34) présente les fréquences des réponses obtenues pour chacun des items de cette variable.

Tableau 34
Fréquences des réponses aux items de la variable VEPA :
une pratique « centrée sur l'apprentissage »

#	Énoncé	Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Très rarement 4	Jamais 5	N 488	M	Écart- Type
3	Au début d'une période de cours, le professeur nous demande ce que nous savons sur le sujet à l'étude.	53 (12,1 %)	102 (21,0 %)	133 (27,4 %)	97 (20,0 %)	95 (19,5 %)	486	3,138	1,289
6	Ce qu'on fait en classe d'histoire est logique.	237 (48,6 %)	171 (35 %)	54 (11,1 %)	25 (5,1 %)	1 (0,2 %)	488	1,734	,866
10	Au début du cours, le professeur pique notre curiosité sur le sujet qui sera abordé durant la période.	88 (18,2 %)	165 (34,2 %)	117 (24,2 %)	73 (15,1 %)	40 (8,3 %)	483	2,611	1,185
14	La période de cours se déroule en trois étapes: préparation à l'apprentissage, réalisation de l'apprentissage, retour sur la situation	61 (12,5 %)	114 (23,4 %)	144 (29,6 %)	117 (24,0 %)	51 (10,5 %)	487	2,965	1,181
22	Dès le début de la période, le professeur nous dit ce qu'il attend de nous et nous décrit les activités qui vont se dérouler .	140 (28,7 %)	143 (29,4 %)	105 (21,6 %)	65 (13,3 %)	34 (7,0 %)	487	2,405	1,227
28	Le professeur établit des consignes précises de travail dès le début de la période.	125 (25,6 %)	151 (30,9 %)	119 (24,4 %)	69 (14,1 %)	20 (4,1 %)	484	2,397	1,136
30	À la fin d'une période, nous comparons nos nouvelles connaissances à celles que nous avons en début de période sur le sujet à l'étude.	28 (5,8 %)	83 (17,1 %)	137 (28,3 %)	121 (25,0 %)	115 (23,8 %)	484	3,338	1,189
40	Au début de la période, le professeur nous informe de ce qui va se passer durant la période (sujet à l'étude, objectifs poursuivis, activités pré-vues, consignes).	133 (27,7 %)	163 (34,0 %)	109 (22,7 %)	59 (12,3 %)	16 (3,3 %)	480	2,296	1,100
41	Au début du cours, le prof identifie les concepts préalables importants sur lesquels reposent les apprentissages proposés et s'assure que les élèves les possèdent suffisamment.	66 (13,6 %)	153 (31,5 %)	158 (32,5 %)	85 (17,5 %)	24 (4,9 %)	486	2,687	1,065
44	Le professeur nous donne des activités d'apprentissage intéressantes à faire.	40 (8,3 %)	103 (21,4 %)	160 (21,0 %)	111 (22,7 %)	68 (14,1 %)	482	3,133	1,151
45	À la fin de la période, nous faisons un retour sur ce que nous avons fait durant la période, sur ce que nous y avons appris et comment.	48 (9,9 %)	75 (15,5 %)	149 (30,7 %)	144 (29,7 %)	69 (14,2 %)	485	3,229	1,169
48	Au début de la période, le professeur fait le lien entre l'apprentissage à réaliser et les cours précédents	85 (17,5 %)	159 (32,7 %)	147 (30,2 %)	71 (14,6 %)	24 (4,9 %)	486	2,568	1,089
49	Certaines activités d'évaluation formative, qui ne comptent pas, nous permettent de vérifier où nous faisons des erreurs et si nous progressons dans nos apprentissages.	125 (25,7 %)	165 (33,9 %)	111 (22,8 %)	65 (13,3 %)	21 (4,3 %)	487	2,368	1,129

On ne s'étonnera pas, d'abord, qu'au chapitre du cadre d'apprentissage utilisé en classe d'histoire, la situation d'apprentissage décrite dans notre cadre conceptuel — en trois phases centrées sur le processus de cognition — soit peu employée par les enseignants. Les deux tiers des élèves nous disent que ce cadre ne fut utilisé que « parfois, très rarement ou jamais » (item 14), même si une majorité d'entre eux (80 %) considèrent que ce qu'ils font en classe d'histoire est le plus souvent « logique » (item 6). Fait plus troublant, mais qui ne nous a pas surpris, compte tenu des propos que nous avons déjà tenu sur cette question, moins de 50 % jugent les activités d'apprentissage données par l'enseignant « intéressantes à faire » (item 44) !

De fait, peu d'enseignants font souvent des *mises en situation d'apprentissage*. Seulement 53 % des élèves ont en effet répondu que leur enseignant déclenchait « très souvent ou souvent » leur curiosité sur le sujet à l'étude en début de cours (item 10), à peine 33 % d'entre eux y ont « souvent ou très souvent » vu l'enseignant activer leur connaissances antérieures sur un sujet abordé (item 3), alors que plus de 40 % n'ont que « parfois, très rarement ou jamais » vu l'enseignant exprimer ce qu'il attendait d'eux et décrire les activités à venir durant la période (item 22). Par ailleurs, 80 % affirment avoir souvent reçu des consignes relatives au cours débutant (items 40 et 28). Finalement, dans 55 % des cas, les concepts préalables étaient « rarement ou jamais » identifiés préalablement aux activités du cours (item 41).

En ce qui concerne la situation d'apprentissage, au dire des élèves, le point le plus faible réside dans la troisième phase, soit celle de l'objectivation, de l'intégration, du réinvestissement et du retour sur les apprentissages réalisés. Ils sont 75 % à n'avoir « jamais » ou que « parfois » et « très rarement » eu l'occasion de faire un retour sur ce qui a été fait durant la période, sur ce qui a été appris et sur la façon dont ils l'ont appris (item 45), alors que seulement 20 % d'entre eux ont eu l'occasion de comparer « très souvent » ou « souvent » de nouvelles connaissances acquises avec celles qu'ils possédaient en début de cours (item 30). Quant à l'évaluation formative (item 49), elle semble n'avoir été pratiquée que très inégalement pour les élèves de notre échantillon.

A travers l'analyse que nous venons de faire se dégage le portrait général d'une pratique qui ne se donne pas toujours ou souvent, en réalité, les moyens d'être efficace pour permettre aux élèves d'apprendre, ce que confirme d'ailleurs l'examen de l'addition des scores

pour l'ensemble de la sous-variable VEPA, comme on peut le constater dans le tableau 35²⁸. Ce tableau révèle en effet que par rapport à notre indice mesurant le degré de centration de la pratique des enseignants sur l'apprentissage, l'addition des réponses des élèves leur accorde un score moyen d'environ 66 % (43/65), ce qui est loin d'être élevé pour des professionnels de l'intervention pédagogique.

c) Une pratique « stratégique » (VEPS²⁹)

Jusqu'à quel point, nous étions-nous ici demandé, la pratique d'enseignement était « stratégique », c'est-à-dire articulée autour de la démarche d'apprentissage de l'élève et préoccupée de l'efficacité des moyens utilisés pour leur faire apprendre l'histoire et la pensée historique ? Pour interroger les élèves à ce sujet, nous avons retenu dix-sept items après validation. Ils portent sur la justesse des interventions pédagogiques eu égard au processus de cognition. Ces items concernent notamment l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives, la signification des activités proposées aux élèves, la stimulation du transfert des apprentissages, le rôle joué par l'enseignant durant la démarche d'apprentissage et finalement le climat d'interaction et de coopération qui prévalait dans la classe. Le tableau 36 présente les fréquences de réponses obtenues pour chacun des items de cette variable.

Tableau 36
Fréquences des réponses aux items de la variable VEPS :
une « pratique stratégique »

#	Énoncé	Toujours souvent 1	Souvent 2	Parfois 3	Toujours pas souvent 4	Jamais 5	N	M	Ecart- Type
13	Le professeur nous enseigne des stratégies pour mieux apprendre l'histoire.	88 (18,0 %)	135 (27,7 %)	150 (30,7 %)	84 (17,2 %)	31 (6,4 %)	488	2,662	1,146
19	Outre le contenu du programme d'histoire le professeur nous enseigne les règles, les procédures et les stratégies qui aident à apprendre l'histoire.	51 (10,5 %)	133 (27,3 %)	156 (32,0 %)	107 (22,0 %)	40 (8,2 %)	487	2,901	1,110
24	Avant de nous faire lire un texte, le professeur nous explique comment faire et nous enseigne des stratégies de lecture efficaces.	21 (4,3 %)	68 (14,0 %)	127 (26,1 %)	142 (29,2 %)	128 (26,3 %)	486	3,593	1,145
36	Le professeur nous montre comment analyser un document pour en tirer des informations.	37 (7,6 %)	90 (18,5 %)	143 (29,4 %)	143 (29,4 %)	74 (15,2 %)	487	3,621	1,151

(Suite page suivante)

28 Voir Tableau 35, Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VEPA : une pratique « centrée sur l'apprentissage ». Appendice P, p. 343.
29 Pour Variable Enseignement Pratique Stratégique

#	Énoncé	Très souvent 1	Souvent 2	Parfois 3	Très rarement 4	Jamais 5	N. 488	M	Écart- Type
47	Devant une tâche nouvelle, le professeur nous montre comment procéder en le faisant lui-même, puis nous invite à l'imiter dans de nouvelles activités.	38 (7,9 %)	87 (18 %)	161 (33,3 %)	129 (26,7 %)	69 (14,3 %)	484	3,215	1,134
50	Le professeur nous montre comment aborder un examen, comment y répondre de façon intelligente et efficace.	107 (22,0 %)	163 (33,5 %)	129 (26,5 %)	56 (11,5 %)	31 (6,4 %)	486	2,467	1,142
52	Nous apprenons à formuler des hypothèses et à les vérifier à l'aide de documents historiques.	18 (3,7 %)	69 (14,2 %)	154 (31,6 %)	144 (29,4 %)	102 (20,9 %)	487	3,499	1,085
54	Nous apprenons à distinguer un fait d'une opinion à propos d'une situation historique.	54 (11,1 %)	139 (28,6 %)	161 (33,1 %)	91 (18,7 %)	41 (8,4 %)	486	2,848	1,111
1	Le professeur nous donne un devoir complémentaires au contenu du cours à faire à la maison.	66 (13,5 %)	101 (20,7 %)	163 (33,4 %)	97 (19,9 %)	61 (12,5 %)	488	2,971	1,204
8	Le professeur fait des liens entre les apprentissages faits durant les périodes cours d'histoire et ceux des autres matières.	23 (4,7 %)	69 (14,2 %)	122 (25,1 %)	162 (33,3 %)	110 (22,6 %)	486	3,549	1,127
17	Le professeur nous explique à quoi sert d'apprendre l'histoire.	48 (9,9 %)	115 (23,6 %)	155 (31,8 %)	116 (23,8 %)	53 (10,9 %)	487	3,023	1,143
37	Le professeur nous présente des projets à réaliser qui nous permettent d'utiliser ce que nous avons appris dans le cours.	29 (6,0 %)	86 (17,7 %)	140 (28,7 %)	134 (27,5 %)	98 (20,1 %)	487	3,382	1,163
46	Le professeur nous donne des occasions de constater à quel point étudier l'histoire est utile pour notre vie actuelle et future.	29 (6,0 %)	80 (16,5 %)	161 (32,9 %)	147 (30,0 %)	69 (14,2 %)	486	3,302	1,088
43	Le professeur nous donne un petit examen à la fin de la période.	23 (4,7 %)	49 (9,9 %)	128 (26,3 %)	148 (30,4 %)	140 (28,7 %)	487	3,686	1,129
23	Nous travaillons en équipe sur un aspect d'un problème ou d'une question historique à l'étude.	41 (8,4 %)	91 (18,7 %)	136 (28,0 %)	124 (25,5 %)	94 (19,3 %)	486	3,286	1,214
34	Nous participons à un débat sur une question historique à l'étude.	37 (7,6 %)	62 (12,8 %)	90 (18,5 %)	147 (30,2 %)	150 (30,9 %)	486	3,640	1,250
35	Après avoir fouillé et trouvé des réponses à nos interrogations, nous discutons avec le professeur à propos de la question à l'étude.	48 (9,9 %)	114 (23,5 %)	136 (28,0 %)	116 (23,9 %)	72 (14,8 %)	486	3,103	1,206

A première vue, au chapitre des items portant sur l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives, on constate que certains enseignants investissent quelques énergies, notamment pour montrer aux élèves à répondre à un examen (item 50) et pour enseigner des stratégies générales d'apprentissage (item 13). En revanche, ils enseignent beaucoup moins fréquemment des stratégies spécifiques pour apprendre l'histoire : plus de 80 % des élèves

ont répondu qu'on ne leur a « jamais, très rarement ou que parfois » enseigné des stratégies de lecture efficace (item 24), alors que partout on insiste sur l'importance de la lecture de textes en histoire et que l'on dénonce les piètres performances des élèves en cette matière. Même son de cloche pour l'analyse des documents (item 36). En outre, 80 % soutiennent que « jamais, très rarement ou parfois » on leur a appris à formuler une hypothèse et à la vérifier à l'aide de documents historiques (item 52).

En fait, on le voit bien, les enseignants semblent très peu jouer leur rôle de médiateur et d'entraîneur cognitif. A l'item 47 qui voulait savoir si, devant une tâche nouvelle, l'enseignant montrait aux élèves comment procéder en se proposant comme modèle, deux élèves sur cinq attestent n'avoir « jamais » ou que « très rarement » bénéficié d'une telle intervention.

Quant à la signification des activités d'apprentissage, on apprend qu'un pourcentage important des élèves (65 %) ne se sont « jamais, très rarement ou parfois » fait expliquer à quoi sert d'apprendre l'histoire (item 17). Qui plus est, dans une proportion de 45 %, ils n'ont « jamais ou que très rarement » eu l'occasion de constater à quel point étudier l'histoire est utile pour leur vie actuelle et future (item 46). Enfin, 56 % des élèves affirment que leurs enseignants ne faisaient que « très rarement ou jamais » de liens entre les apprentissages faits durant les périodes d'histoire et celles des autres matières (item 8). Manifestement, ce témoignage accablant des élèves jette un éclairage nouveau et singulier sur l'apparente démotivation des élèves pour l'apprentissage de l'histoire.

Les items portant sur les préoccupations affichées par les enseignants pour le transfert des apprentissages nous apprennent aussi que si plusieurs donnent des devoirs complémentaires au contenu du cours à faire à la maison (item 1), c'est beaucoup moins le cas en ce qui concerne les occasions de réaliser des projets qui leur auraient permis d'utiliser ce qu'ils avaient appris durant le cours d'histoire (item 37).

Le travail d'équipe ainsi que l'interaction entre les élèves, pourtant signalés antérieurement comme favorables au développement cognitif, sont très peu présents en classe d'histoire. Seulement 20 % des répondants disent avoir eu « souvent ou très souvent » l'occasion de travailler en équipes sur un problème ou une question historique dans la classe d'histoire (item 23). Les débats y sont rares (item 34) ; tout au plus discute-t-on, selon les élèves, un peu plus souvent avec l'enseignant à propos de questions à l'étude dans le cours (item 35).

En résumé, l'examen des réponses des élèves à propos de cet aspect de la pratique des enseignants offre le portrait d'interventions en général modérément ou peu stratégiques. Cette conclusion est d'ailleurs confirmée par le score moyen de 56 % (48/85) obtenu par l'addition de l'ensemble des items de cette variable par rapport à l'indice maximal d'une pratique « stratégique », comme on peut le constater dans le tableau synthèse 37³⁰.

d) La pratique d'enseignement de l'histoire (VEP) : portrait global de la variable

Il nous reste à tracer un portrait global de la pratique d'enseignement de l'histoire des enseignants de notre échantillon et à nous demander, à la lumière des analyses que nous venons de faire, si elle est adaptée en fonction des indicateurs établis à partir de notre cadre conceptuel. Nous n'avons pas inséré ici, ni en appendice, le tableau de fréquences des scores sur 100 comme nous l'avons fait précédemment, vu le nombre considérable de valeurs en cause. Le résultat est encore une fois loin accablant : sur l'indice maximal d'adaptation de cette pratique, les enseignants de notre échantillon ont obtenu un score moyen de 61,27 % (écart-type de 10,75, médiane de 61,78, variance de 115,0), ce qui confirme ce que nous avons déjà observé sur le terrain et évoqué dans le premier chapitre³¹ : cette pratique est chez plusieurs enseignants loin d'être adaptée pour faire apprendre aux élèves l'histoire et la pensée historique.

4. La variable VC³² :
La compétence des élèves à « penser historiquement »

Après avoir tracé, à l'aide des résultats obtenus, un portrait des conceptions des enseignants et un autre de la perception des élèves sur l'enseignement reçu, nous en arrivons aux données concernant la variable dépendante, en l'occurrence la « compétence des élèves à penser historiquement » (VC). Rappelons que les énoncés appartenant à cette variable, mesurée par l'instrument 3, étaient regroupés sous trois dimensions composant autant de sous-variables. Il s'agissait :

- de la sous-variable VCA : La présence de « l'attitude historique » ;
- de la sous-variable VCM : La maîtrise de la « méthode historique » ;
- de la sous-variable VCL : La maîtrise du « langage de l'histoire ».

30 Voir Tableau 37, Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VEPS : une « pratique stratégique ». Appendice Q, p. 344.

31 Voir Chapitre un : « Un problème d'enseignement », p. 15-20.

32 Pour Variable Compétence [des élèves à « penser historiquement »].

Dans les pages qui suivent, nous exposerons d'abord les résultats obtenus pour chaque item de chaque sous-variable ainsi que les fréquences des scores pour l'ensemble des items dans chaque cas, et nous ferons finalement état de ceux de l'ensemble de la variable VC.

a) La présence de l'attitude historique (VCA³³)

Qu'en est-il de la présence, chez les élèves, de l'« attitude historique » ? C'est ce que nous voulions ici mesurer à l'aide des vingt-sept items qui ont constitué l'instrument final. Des résultats de ces derniers, nous avons tiré des données précieuses sur ce sujet au demeurant rarement exploré par les chercheurs. Le tableau de la page suivante (Tableau 38) en résume la substance en présentant les fréquences des réponses obtenues dans chaque cas.

Au premier niveau, on notera qu'une majorité d'élèves partagent avec plusieurs enseignants une conception passive de la connaissance. Les réponses à l'item 24 montrent en effet que 67 % d'entre eux croient qu'apprendre l'histoire, c'est retenir la matière exposée par l'enseignant. Il n'est donc pas étonnant, en contrepartie, que 97 % considèrent qu'un bon enseignant d'histoire est d'abord quelqu'un qui sait bien la raconter (item 23).

Quoiqu'il en soit, cette histoire-récit est empreinte de l'autorité de la vérité pour 64 % des élèves (item 18). Or il est encore plus troublant de lire que pour la moitié des répondants, l'histoire est essentiellement ce qu'ils apprennent par cœur pour l'examen de fin d'année (item 1) et que pour un sur cinq, cela est le contenu du manuel d'histoire (item 13). On touche ici à des facteurs importants du désintéressement des élèves pour cette « matière » dont la signification reste obscure parce que des aspects importants de l'attitude qui pourrait en faire ressortir la valeur sont absents de leur culture. De fait, il semble, à l'examen des résultats portant sur l'enseignement reçu, que les occasions pour construire cette attitude en classe d'histoire ne soient pas très nombreuses.

Quant à la nature de l'histoire et de sa méthode, on note quelque confusion : une proportion de 44 % des élèves croient que la *méthode historique* est une technique pour résumer le contenu de documents en classe d'histoire, et 32 % n'en savent rien (item 31). D'ailleurs, les items qui portaient sur divers aspects de cette méthode ont entraîné des hésitations exprimées par de nombreux « Je ne sais pas » (items 25, 31 et 4). Lorsqu'il s'agit de faire de

33 Pour Variable Compétence [relative à l'] Attitude [historique].

l'histoire, seulement 34 % des élèves accordent de l'importance au *problème* (item 4). Plus de 30 % n'associent pas le *raisonnement* aux activités de la classe d'histoire (item 26), et pour 48 % des élèves, apprendre l'histoire, ce n'est pas apprendre à *penser* (item 21). Pourtant, ils sont 80 % à dire qu'elle est une science et qu'elle permet de connaître « la vérité » du passé (item 31. En outre, seulement 42 % des sujets croient qu'on apprend l'histoire à l'école pour développer l'esprit critique (item 3).

Tableau 38
Fréquences des réponses aux items de la variable VCA :
la présence de l'« attitude historique »

#	Énoncé	Fortem. d'accord 1	Légère- ment d'accord 2	Légère- ment d'acco- 3	Fortem. d'acco- 4	Je ne sais pas 5	N 488	M	Écart- type
24	Apprendre l'histoire, c'est retenir la matière exposée par le professeur.	129 (26,4 %)	203 (41,6 %)	121 (24,6 %)	28 (5,7 %)	7 (1,4 %)	488	2,100	,863
23	Un bon professeur d'histoire, c'est d'abord quelqu'un qui sait bien la raconter.	416 (85,2 %)	58 (11,9 %)	10 (2,0 %)	4 (0,8 %)	0 (0 %)	488	1,184	,491
30	On peut apprendre à apprendre l'histoire.	204 (41,8 %)	191 (39,1 %)	40 (8,2 %)	13 (2,7 %)	40 (8,2 %)	488	1,692	,753
34	Apprendre l'histoire, c'est apprendre à poser des questions au passé.	133 (27,3 %)	216 (44,1 %)	68 (13,9 %)	40 (8,2 %)	33 (6,4 %)	488	2,033	,889
15	Certains événements n'ont ni cause ni conséquence.	33 (6,4 %)	74 (15,2 %)	126 (25,8 %)	221 (45,1 %)	34 (7,0 %)	488	3,178	,954
20	Le passé et le présent sont deux différentes et séparées.	107 (21,9 %)	79 (16,2 %)	157 (32,2 %)	130 (26,6 %)	15 (3,1 %)	488	2,655	1,109
1	L'histoire, c'est ce que j'apprends par cœur pour l'examen de fin d'année.	98 (20,2 %)	143 (29,4 %)	133 (27,4 %)	112 (23,0 %)	2 (0,4 %)	488	2,533	1,056
9	L'histoire, c'est le passé.	228 (46,7 %)	120 (24,6 %)	90 (18,4 %)	44 (9,0 %)	6 (1,2 %)	488	1,896	1,008
13	L'histoire, c'est le contenu du manuel d'histoire.	35 (7,2 %)	58 (11,9 %)	149 (30,5 %)	239 (49,0 %)	7 (1,4 %)	488	3,231	,926
18	Ce que raconte l'histoire est la vérité.	120 (24,6 %)	195 (40,0 %)	120 (24,6 %)	17 (3,5 %)	36 (7,4 %)	488	2,075	,823
25	La connaissance historique repose sur une bonne hypothèse.	103 (21,1 %)	179 (36,7 %)	91 (18,6 %)	30 (6,1 %)	85 (17,6 %)	488	2,119	,876
31	La méthode historique est une technique pour résumer le contenu de documents en classe.	52 (10,7 %)	166 (34,0 %)	94 (19,3 %)	20 (4,1 %)	156 (32,0 %)	488	2,247	,788
19	Celui qui ne connaît pas l'histoire est condamné à la répéter.	63 (12,9 %)	81 (16,6 %)	108 (22,1 %)	151 (30,9 %)	85 (17,4 %)	488	2,861	1,088
4	Pour faire de l'histoire, il faut partir d'un problème.	67 (13,7 %)	103 (21,1 %)	119 (24,4 %)	143 (29,3 %)	56 (11,5 %)	488	2,782	1,070
14	L'histoire, c'est une façon de penser le passé.	86 (17,6 %)	216 (44,3 %)	100 (20,5 %)	60 (12,3 %)	26 (5,3 %)	488	2,290	,916
17	L'histoire est une science qui permet de connaître la vérité à propos du passé.	234 (48,0 %)	165 (33,8 %)	64 (13,1 %)	13 (2,7 %)	12 (2,5 %)	488	1,697	0,803

(Suite page suivante)

#	Énoncé	Fonction d'accord 1	Légitime d'accord 2	Légitime d'usage 3	Fonction d'usage 4	Je ne sais pas 5	N 488	M	Écart- type
21	Apprendre l'histoire, c'est apprendre à penser.	90 (18,4 %)	168 (34,4 %)	116 (23,8 %)	83 (17,0 %)	31 (6,4 %)	488	2,420	1,001
26	L'histoire, c'est ce que je fais quand je raisonne à propos du passé à l'aide de documents.	95 (19,5 %)	221 (45,3 %)	109 (22,3 %)	33 (6,8 %)	30 (6,1 %)	488	2,175	0,839
3	On apprend l'histoire à l'école pour développer l'esprit critique.	68 (13,9 %)	141 (28,9 %)	119 (24,4 %)	91 (18,6 %)	69 (14,1 %)	488	2,556	1,004
8	Étudier l'histoire est une perte de temps.	29 (5,9 %)	65 (13,3 %)	119 (24,4 %)	264 (53,9 %)	11 (2,6 %)	488	3,296	0,920
11	Il n'est pas donné à tous de savoir apprendre l'histoire.	153 (31,4 %)	149 (30,5 %)	92 (18,9 %)	64 (13,1 %)	30 (6,1 %)	488	2,146	1,307
12	Plus je connais le passé, mieux je connais le présent.	188 (38,5 %)	151 (30,9 %)	82 (16,6 %)	48 (9,8 %)	19 (3,9 %)	488	1,979	0,993
16	L'histoire est une matière importante pour ma vie future.	91 (18,6 %)	162 (33,2 %)	106 (21,7 %)	84 (17,2 %)	45 (9,2 %)	488	2,413	1,017
27	L'apprentissage de l'histoire développe la fierté nationale.	137 (28,1 %)	168 (34,4 %)	83 (17,0 %)	69 (14,1 %)	31 (6,4 %)	488	2,184	1,027
28	L'apprentissage de l'histoire n'a pas d'utilité précise.	41 (8,4 %)	69 (14,1 %)	156 (32,9 %)	211 (43,2 %)	11 (2,6 %)	488	3,126	0,958
29	Apprendre l'histoire me permet d'être une meilleure citoyenne ou un meilleur citoyen.	56 (11,5 %)	160 (32,6 %)	114 (23,4 %)	114 (23,4 %)	44 (9,0 %)	488	2,644	0,999
33	On apprend l'histoire pour comprendre les problèmes du présent.	148 (30,3 %)	185 (37,9 %)	84 (17,2 %)	44 (9,0 %)	29 (5,5 %)	488	2,052	0,940

Voici d'autres illustrations d'une mauvaise compréhension de la nature de l'histoire, et sans doute d'un manque de connaissance à ce propos : 70 % des élèves confondent histoire et passé (item 9) et pour 38 % d'entre eux, le passé et le présent sont deux réalités différentes et séparées (item 20). Finalement, après tous ces résultats un peu inquiétants, on ne sera pas étonné d'apprendre que 20 % des élèves considèrent que l'histoire est une perte de temps, qu'un autre 24 % ne sont pas loin de le penser (item 8), et que 2 élèves sur 5 estiment que l'histoire n'est pas une matière importante pour leur vie future (item 16). Dans la même veine, alors qu'elle a souvent été associée à l'éducation sociale et politique en démocratie, seulement 40 % des élèves croient qu'apprendre l'histoire leur permet d'être une meilleure citoyenne ou un meilleur citoyen (item 29). Enfin, important constat d'impuissance face à l'apprentissage de l'histoire : plus de 60 % des répondants croient qu'il n'est pas donné à tous de savoir apprendre l'histoire (item 11).

En définitive, un bilan plus que troublant ! Et cette conclusion est confirmée par l'examen du tableau 39³⁴ où le score moyen de 67 % (91,76/135) a été obtenu par l'addition de l'ensemble des items de la variable sur l'indice maximal d'une attitude historique. Des éléments fondamentaux de l'attitude historique sont absents chez un fort pourcentage d'élèves. Or ces éléments sont nécessaires pour donner du sens à l'étude de l'histoire, pour en comprendre la pertinence et motiver les élèves pour son apprentissage. Ces conceptions relatives à la discipline historique ne peuvent venir du ciel. Elles doivent être construites par apprentissage en classe d'histoire.

b) La maîtrise de la « méthode historique » (VCM³⁵)

Les élèves sont-ils capables de raisonnement historique ? C'est ce que nous voulions ici vérifier même si c'était d'une façon bien incomplète, il faut le rappeler. Quatre items furent utilisés pour ce faire. Ils impliquaient des tâches de résolution de problème à l'aide de documents, comme on en trouve en histoire. Le tableau 40 présente les fréquences des choix de réponses données par les élèves.

Tableau 40
Fréquences des réponses aux items de la variable VCM :
maîtrise de la « méthode historique »³⁶

Item	A	B	C	D	E	Pas de rép.	N (488)	M	Écart type
1-	63 (12,9 %)	182 (37,3 %)	153 (31,4 %)	43 (8,8%)	37 (7,6 %)	10 (2,0 %)	488	2,600	1,073
2-	3 (0,6 %)	27 (5,5 %)	447 (91,6 %)	9 (1,8 %)	0 (0 %)	2 (0,4 %)	488	2,951	,311
3-	22 (4,5 %)	353 (72,5 %)	70 (14,4 %)	21 (4,3 %)	21 (4,3 %)	1 (0,2 %)	488	2,314	,808
4-	125 (25,6 %)	86 (17,6 %)	124 (25,4 %)	145 (29,6 %)	3 (0,6 %)	5 (1,0 %)	488	2,617	1,181

34 Voir Tableau 39, Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VCA : indice de la présence de l'« attitude historique ». Appendice R, p. 345.

35 Pour Variable Compétence [des élèves relatives à la] Méthode [historique].

36 Pour chaque item, la réponse exacte a été noircie.

À l'item 1, en se servant d'un tableau des revenus versés aux salariés masculins de Montréal en 1928-29, les élèves devaient considérer cinq énoncés dont un seul constituait un fait vérifiable, tandis que les autres exprimaient des opinions impossibles à justifier à l'aide des données présentées. Le seul choix acceptable à la lumière des données présentes était le deuxième, à savoir l'aphorisme souvent répété voulant que « Qui s'instruit s'enrichit ! ». Seulement 37,3 % des répondants ont fait ce choix.

Dans un deuxième cas, celui de l'item 3, les élèves étaient invités à choisir, parmi cinq hypothèses, celle qu'il était possible de confirmer à la lumière des informations contenues dans des documents. Sans doute parce que le sujet leur était plus familier et qu'ils pouvaient répondre de mémoire sans avoir à analyser les documents, 91,6 % des sujets ont donné la bonne réponse à cette question.

Dans un troisième cas, les élèves étaient invités à indiquer quelle affirmation, parmi cinq proposées, pouvait être confirmée à l'aide de documents annexés. Il était ici question des événements de 1837-38 dans le Bas-Canada et les élèves devaient tirer une conclusion générale sur cette situation historique en se servant de documents. Au total, 72 % des répondants ont fait le bon choix.

Dans le dernier item, les élèves étaient confrontés à trois extraits de documents présentant autant d'interprétations d'historiens sur la Conquête de la Nouvelle-France par l'Angleterre en 1760. Ils devaient, à la lumière de ces documents, indiquer quelle proposition, parmi les quatre présentées, pouvait être acceptée. Seulement 25 % des élèves ont répondu correctement à cette question.

L'analyse des fréquences de scores obtenus, présentés dans le tableau 41³⁷ révèle un degré de maîtrise plutôt faible du raisonnement historique, tel que mesuré par ces quatre items. L'addition des réponses des élèves leur accorde en effet un score moyen d'environ 2,26 sur 4, c'est-à-dire 56 %, ce qui est loin d'être élevé. De plus, il faut considérer que le score très élevé de l'item 2 a peut-être gonflé artificiellement ce résultat. Bien que le nombre réduit d'items ne permette pas de tracer un portrait définitif de la maîtrise du raisonnement historique, l'indice nous fournit par ailleurs une tendance qu'il sera intéressant de mettre en corrélation avec les autres variables de la recherche.

37 Tableau 41, Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VCM : indice de maîtrise de la « méthode historique ». Appendice S, p. 346.

c) La maîtrise du « langage de l'histoire » (VCL³⁸)

Les sept items suivants, retenus après validation, visaient à explorer la maîtrise par les élèves de certains éléments du « langage de l'histoire », au point d'en reconnaître les attributs ou de les utiliser pour traiter des informations. On peut apprécier les résultats obtenus, pour chacun des items, dans le tableau de la page suivante (Tableau 42). Dans chaque cas, la réponse exacte a été noircie. L'examen de ces résultats nous amène à constater un degré de maîtrise très moyen et, au demeurant, inégal de concepts pourtant centraux dans le programme d'études de quatrième secondaire. La maîtrise des concepts nécessite un apprentissage de nature à la fois déclarative et procédurale. En classe d'histoire, les élèves doivent non seulement savoir la définition, mais aussi et surtout pouvoir en reconnaître les attributs dans des documents, dans des tableaux, ou des illustrations et dans les situations historiques étudiées. C'est en ce sens que l'on dit que les concepts servent à traiter les informations. Ils fournissent des clés de lecture de la réalité observée. Il sera intéressant de confronter ultérieurement les résultats obtenus avec l'influence des autres variables.

38 Pour Variable Compétence [des élèves relatives au] Langage [de l'histoire].

Tableau 42
Fréquences des réponses aux items de la variable VCL :
la maîtrise du « langage de l'histoire »

# d'item	A	B	C	D	E	Pas de rép.	N (488)	M	Écart type
-1- Monarchie absolue	81 (16,6 %)	59 (12,1 %)	240 (49,2 %)	12 (2,5 %)	91 (18,6 %)	5 (1,5 %)	488	2,944	1,254
-2- Immigration	60 (12,3 %)	388 (79,5 %)	25 (5,1 %)	12 (2,5 %)	1 (0,2 %)	2 (0,4 %)	488	1,984	0,541
-3- Déclaration d'indépendance	15 (3,1 %)	16 (3,3 %)	415 (85,0 %)	31 (6,4 %)	9 (1,8 %)	2 (0,4 %)	488	3,006	0,543
-4- Fédéralisme	239 (49,0 %)	173 (35,5 %)	9 (1,8 %)	19 (3,9 %)	46 (9,4 %)	2 (0,4 %)	488	1,889	1,229
-5- Urbanisation	10 (2,0 %)	134 (27,5 %)	23 (4,7 %)	260 (53,3 %)	59 (12,1 %)	2 (0,4 %)	488	3,461	1,081
-6- Parlementarisme	31 (6,4 %)	8 (1,6 %)	14 (2,9 %)	410 (84,0 %)	22 (4,5 %)	3 (0,6 %)	488	3,792	0,821
-7- Nationalisme	322 (66,0 %)	53 (10,9 %)	62 (12,7 %)	24 (4,9 %)	24 (4,9 %)	3 (0,6 %)	488	1,711	1,164

Par ailleurs, globalement, le tableau 43³⁹ révèle que sur un score total possible de 7, les élèves ont obtenu une note moyenne de 4,66, c'est-à-dire environ 66 %.

d) La « compétence des élèves à penser historiquement » (VC) : portrait global.

Il nous reste, comme nous l'avons fait déjà pour les autres variables, à tracer un portrait global de la « compétence à penser historiquement » des sujets de notre échantillon. Nous constatons, en fait, que les analyses que nous venons de faire confirment le diagnostic déjà posé sur la compétence historique des élèves du secondaire. Les résultats aux trois sous-tests mesurant sommairement la « compétence à penser historiquement » montrent des indices évidents de carences, tant au chapitre de l'« attitude historique » que de la maîtrise du raisonnement historique et du « langage de l'histoire ». Et cette tendance est encore plus

³⁹ Voir Tableau 43, Fréquences des réponses aux items de la variable VCL : indice de maîtrise du « langage de l'histoire ». Appendice T, p. 347.

fortement marquée lorsque l'on considère les résultats obtenus⁴⁰ pour l'ensemble de la variable VC, les élèves de notre échantillon n'ayant décroché qu'un score moyen de 63,7 % (écart-type de 12,790, médiane de 63,9).

Après avoir décrit les résultats obtenus pour l'ensemble des variables, il convient maintenant de tenter d'apporter quelque éclairage supplémentaire sur ces résultats en retournant à notre problématique et au cadre conceptuel dont nous nous sommes servis.

5. La discussion des résultats descriptifs

Soulignons tout d'abord que l'examen des résultats descriptifs a confirmé la plupart des intuitions de terrain que nous avons avancées dans l'énoncé de la problématique à propos de la pensée historique, de son apprentissage et de son enseignement dans les écoles secondaires. Nous avons effectivement suggéré, dans le premier chapitre, que les apprentissages relatifs à la pensée historique étaient faibles chez les finissants du secondaire. Le portrait global que nous venons de tracer de la « compétence des élèves à « penser historiquement » a confirmé notre impression. De plus, nous nous étions demandé pourquoi les retombées éducatives semblaient si faibles en ce qui concerne la pensée historique. Voyons ce qu'ont apporté les résultats de notre enquête à ce sujet.

Au chapitre de la motivation des élèves, d'abord, nos données paraissent confirmer le diagnostic établi par Matthew Downey et Linda Levstic⁴¹ à propos des classes d'histoire aux États-Unis. Ces derniers, rappelons-le, mettaient en cause les méthodes d'enseignement et le matériel didactique utilisé parce que, prétendaient-ils, ils tuent littéralement l'intérêt des élèves pour l'histoire. L'analyse des réponses des élèves aux questions portant sur l'attitude historique a montré plusieurs signes de désintérêt pour l'histoire : près d'un élève sur quatre ne voit pas d'utilité précise à l'apprentissage de l'histoire et une proportion semblable n'y voit qu'une perte de temps ; pour presque un élève sur deux, l'histoire n'est pas une matière importante pour leur vie future et elle ne permet pas d'être un meilleur citoyen. Un grand nombre en réduisent d'ailleurs la portée à la rétention de la matière exposée par l'enseignant, que l'on apprend par cœur pour l'examen final. Or lorsque l'on examine parallèlement les réponses aux questions portant sur la pratique de l'enseignement reçu, plus de la moitié des

40 Pour pouvoir apprécier les résultats globaux pour l'ensemble de la variable VC, nous n'avons pas inséré ici — ni en Appendice — le tableau de fréquences des scores sur 100 comme nous l'avons fait précédemment pour d'autres variables, à cause du nombre trop considérable de valeurs présentes.

41 Voir INTRODUCTION, citation 51, p. 12.

élèves disent ne s'être jamais, ou que très rarement, fait expliquer à quoi sert l'apprentissage de l'histoire. De plus, dans une proportion analogue, ils n'ont à peu près jamais eu l'occasion de constater à quel point l'histoire est utile pour leur vie, et il ne leur arrivait que très peu souvent de faire des liens entre l'histoire, les autres matières et le présent, en l'occurrence l'actualité. En outre, plusieurs ont rarement eu l'occasion, lors de mises en situation d'apprentissage, d'activer leurs connaissances antérieures, de donner du sens aux activités du cours à venir et de faire un retour sur les apprentissages réalisés durant une période de cours d'histoire. Comment, dans ces conditions, nos élèves n'auraient-ils pas la même faille d'intérêt pour l'histoire que les élèves américains ?

Quant aux méthodes pédagogiques, nos données confirment que la classe d'histoire est en général très centrée sur l'histoire-produit. Malgré les incitations faites aux enseignants par les programmes d'études et les documents officiels pour amener les élèves dans une démarche d'apprentissage active, historique, synthétique et réflexive, en général la classe d'histoire demeure centrée sur le contenu du manuel, sur l'exposé magistral et la mémorisation de faits de connaissances en vue de l'examen. En témoignaient le peu d'investissements faits pour enseigner aux élèves des stratégies d'apprentissage, le peu d'activités jugées intéressantes par les élèves et la faible présence de situations d'apprentissage en trois phases intégrant une démarche complète de raisonnement par l'élève. La pratique pédagogique est au demeurant faiblement « axée sur la discipline historique » (60 %), très moyennement « centrée sur l'apprentissage » (66 %) et peu « stratégique » (56 %).

Lorsqu'on examine le savoir conceptuel qui supporte cette pratique, il en ressort principalement l'absence de vision claire sur l'objet d'apprentissage en classe d'histoire. Au chapitre des conceptions relatives à l'histoire enseignée transparaissent beaucoup d'incertitudes, d'ambiguïtés et plusieurs carences, notamment au chapitre de la connaissance des attentes des programmes d'histoire en matière de formation de la pensée. Par ailleurs, les enseignants adhèrent, dans une proportion appréciable, à certains grands principes relatifs à la cognition et à l'apprentissage de la pensée que nous avons décrits dans notre cadre conceptuel. Nous avons toutefois constaté que leur pratique pédagogique ne manifeste pas toujours cette connaissance. Quant à leur savoir relatif à l'enseignement, les enseignants de l'échantillon partagent plusieurs conceptions peu susceptibles d'alimenter une pratique adaptée de la pensée historique, notamment en ce qui concerne la motivation des élèves, la nature de l'intervention

didactique en classe d'histoire et l'importance d'une alimentation théorique pour adapter cet enseignement.

C. Les résultats et leur interprétation : la partie corrélative

L'analyse des résultats obtenus à chacune des parties des questionnaires a fourni des données fort intéressantes pour notre recherche. Toutefois, ces données vont prendre plus de signification encore dans le cadre de l'analyse des corrélations entre les variables. Dans la section qui va suivre, seront d'abord analysées les corrélations que suggèrent les traitements statistiques effectuées entre les variables. Puis, nous discuterons de ces résultats à la lumière de nos hypothèses de recherche.

1. Les résultats des analyses corrélatives

Il faut d'abord prendre en compte les liens statistiques entre certaines caractéristiques professionnelles des enseignants et leur enseignement de l'histoire. Nous tenterons par la suite de tirer profit des corrélations effectuées entre le savoir conceptuel des enseignants et leur pratique de l'enseignement de l'histoire, pour finalement examiner les liens entre la compétence des élèves à « penser historiquement » et l'enseignement reçu.

a) Caractéristiques professionnelles (RP)⁴² et enseignement (VE)⁴³

Dans la section précédente, nous avons fait état des données obtenues par notre enquête sur certaines caractéristiques professionnelles des enseignants interrogés, en l'occurrence sur leur expérience dans l'enseignement, sur leur formation universitaire et sur le perfectionnement reçu pour enseigner les programmes d'histoire en vigueur depuis 1982. Or nous avons souligné, au chapitre Un, combien les enseignants semblaient survaloriser l'expérience au détriment de la théorie pour fonder leur pratique d'enseignement de l'histoire. Nous avons aussi évoqué certains préjugés issus de la tradition historique — et partagés par plusieurs enseignants — voulant qu'il suffise de connaître l'histoire pour bien l'enseigner⁴⁴. Puisque ces conceptions se situaient au cœur de notre problématique, nous avons voulu, d'entrée de jeu, en vérifier la justesse en effectuant une première série de traitement corrélatifs

42 Pour Renseignements Professeurs.

43 Pour Variable Enseignement Savoir (conceptuel).

44 Voir Chapitre Un, « La tradition didactique des historiens », p. 26-28.

entre les facteurs qui leur étaient associés (l'expérience, la scolarité, ainsi que le perfectionnement reçu) et nos variables indépendantes, à savoir d'une part le savoir conceptuel des enseignants (VES) et d'autre part leur pratique d'enseignement de l'histoire (VEP).

Caractéristiques professionnelles (RP) et savoir conceptuel des enseignants (VES)

Voyons d'abord ce qui est ressorti de cette mise en relation statistique des caractéristiques professionnelles des enseignants avec leurs conceptions, et, en premier lieu, demandons-nous ce qui en est du facteur « expérience dans l'enseignement » (RP_2).

À la lumière de nos analyses, il ne semble pas que l'expérience soit un facteur prédictif d'un savoir conceptuel plus fonctionnel pour enseigner l'histoire (VES). Les résultats obtenus, décrits dans le tableau suivant (Tableau 44), ne montrent en effet aucune corrélation significative en ce sens et pas davantage pour les sous-variables retenues — les conceptions relatives à l'histoire enseignée (VESH), l'apprentissage (VESA) et l'enseignement (VESE). Sans contester la valeur de l'expérience à maints égards, elle ne ressort ici par contre d'aucune façon comme une source importante d'ajustement du savoir conceptuel des enseignants pour fonder leur pratique.

Tableau 44
Corrélations entre l'expérience dans l'enseignement (RP_2)
et le savoir conceptuel des enseignants (VES)

	Le savoir conceptuel des enseignants (VES)	Les conceptions relatives à l'histoire enseignée (VESH)	Les conceptions relatives à l'apprentissage (VESA)	Les conceptions relatives à l'enseignement (VESE)
L'expérience dans l'enseignement (RP_2)	0,1719 p = 0,391	0,0237 p = 0,906	-0,0436 p = 0,828	0,2579 p = 0,193

N = 27

Ce n'est pas parce qu'un enseignant est plus expérimenté, nous disent nos données, qu'il a des idées plus claires et plus justes à propos de l'histoire enseignée, de son apprentissage et

de son enseignement. À cet égard, ces résultats rejoignent des conclusions similaires faites par d'autres chercheurs, notamment par D. C. Berliner aux États-Unis⁴⁵.

Quant à la scolarité, rien là non plus qui puisse confirmer les allégations voulant que les années d'études universitaires confèrent nécessairement un savoir plus juste pour enseigner à l'école secondaire. Une analyse des liens entre la scolarité générale des enseignants (RP_3) et ce même savoir conceptuel (VES) ne révèle en effet pas de corrélation significative, comme le montre le tableau de la page suivante (Tableau 45). Plus spécifiquement, et contrairement à ce que nous aurions pensé, une investigation de la formation universitaire en histoire n'a pas donné de résultats probants non plus : le fait de posséder un diplôme en histoire (RP_4) n'est pas corrélé avec le savoir conceptuel nécessaire pour supporter un enseignement adapté de l'histoire. Même un examen plus poussé de la nature des diplômes en histoire détenus par les enseignants n'a fait ressortir aucune corrélation significative avec les conceptions des enseignants, comme le montre aussi le même tableau. Sont possiblement en cause le caractère plus ou moins récent et la nature des études complétées. Pensons par exemple qu'il fut une époque, pas très ancienne, où les enseignements sur la nature de l'histoire et sa méthode ne se faisaient à peu près pas et que l'introduction de cours de didactique dans la formation des maîtres est plutôt récente. Nous avons proposé antérieurement, à l'instar d'autres observateurs, que la formation disciplinaire et psychopédagogique de certains enseignants d'histoire pouvaient dater un peu et qu'une mise à jour était peut-être requise⁴⁶. On peut supposer que ces résultats sont le reflet de cette situation.

45 « Experience and practice do not guarantee expertise and it is by no means clear to what extent experience is essential for expertise ». Cité dans James Calderhead, dir., *Exploring Teachers Thinking*, Londres, Cassel, 1987, p. 432. Berliner a aussi traité cette question dans « In Pursuit of the Expert Pedagogue », *Educational Researcher*, vol. 15, n° 7, p. 5-13.

46 Voir Chapitre Un, « Un problème de fondements didactiques », p. 20-24.

Tableau 45
Corrélations entre la scolarité des enseignants (RP_3 et RP_4)
et le savoir conceptuel des enseignants (VES)

	Le savoir conceptuel des enseignants (VES)	Les conceptions relatives à l'histoire enseignée (VESH)	Les conceptions relatives à l'apprentissage (VESA)	Les conceptions relatives à l'enseignement (VESE)
La scolarité des enseignants (RP_3)	0,1009 p = 0,616	-0,1396 p = 0,487	-0,0833 p = 0,679	0,2970 p = 0,132
La possession d'un diplôme en histoire (RP_4)	0,0095 p = 0,621	0,2118 p = 0,288	-0,0250 p = 0,887	-0,0384 p = 0,848
Bacc. spéc. en histoire (RP_4_1)	0,2175 p = 0,275	0,1682 p = 0,401	0,1262 p = 0,530	0,1453 p = 0,328
Licence en histoire (RP_4_2)	-0,1866 p = 0,351	-0,2466 p = 0,214	-0,1918 p = 0,3377	0,0706 p = 0,726
Bacc. d'enseignement de l'histoire (RP_4_3)	0,0538 p = 0,789	0,2546 p = 0,199	-0,0388 p = 0,847	-0,1535 p = 0,444
Maîtrise en histoire (RP_4_4)	0,2621 p = 0,186	0,1966 p = 0,325	0,0795 p = 0,693	0,2412 p = 0,225

N=27

En revanche, le dernier facteur analysé dans cette section, soit le fait d'avoir bénéficié d'un perfectionnement pour enseigner les nouveaux programmes d'histoire (RP_5), est quant à lui en corrélation très positive avec le savoir conceptuel des enseignants (VES) ($r = 0,43$; $p = 0,02$), comme le montrent les parties noircies du tableau de la page suivante (Tableau 46). Nous avons d'ailleurs trouvé une corrélation très positive entre ce facteur (RP_2) et, de façon particulière, avec la présence de conceptions justes de l'histoire enseignée (VESH : $r = 0,373$; $p = 0,05$) et de l'enseignement (VESE : $r = 0,358$; $p = 0,06$).

Tableau 46
Corrélations entre le perfectionnement reçu (RP_5)
et le savoir conceptuel des enseignants (VES)

	Le savoir conceptuel des enseignants (VES)	Les conceptions relatives à l'histoire enseignée (VESH)	Les conceptions relatives à l'apprentissage (VESA)	Les conceptions relatives à l'enseignement (VESE)
Le bénéfice d'un perfectionnement (RP_5)	0,4369 p = 0,022	0,3735 p = 0,054	0,1950 p = 0,329	0,3586 p = 0,066
Formation à l'université (RP_5_1)	-0,0554 p = 0,783	-0,1605 p = 0,423	0,1248 p = 0,534	0,0617 p = 0,7596
Journées pédagogiques animées par un conseiller pédagogique (RP_5_2)	0,4782 p = 0,011	0,4412 p = 0,021	0,2248 p = 0,259	0,3618 p = 0,063
Ateliers aux congrès de la SPHQ (RP_5_3)	0,0335 p = 0,868	0,0146 p = 0,942	-0,0441 p = 0,826	0,0407 p = 0,840
Lecture d'articles dans la revue de la SPHQ (RP_5_4)	0,0581 p = 0,773	0,1149 p = 0,568	-0,0582 p = 0,773	-0,0140 p = 0,944

N=27

Poussant plus loin notre examen, nous avons interrogé l'influence respective des formes qu'avaient pris ce perfectionnement, s'il en était. Il est apparu que les journées pédagogiques animées par un conseiller pédagogique avaient constitué la forme la plus — la seule devrions nous dire — déterminante à cet égard. De fait, ces « journées » (RP_5_2), comme le montrent encore une fois les sections noircies du tableau 46, ont corrélé fortement avec le savoir conceptuel des enseignants (VES : $r = 0,47$; $p = 0,01$), en l'occurrence avec leurs conceptions de l'histoire enseignée (VESH : $r = 0,44$; $p = 0,02$), et plus faiblement avec celles relatives à l'enseignement (VESE : $r = 0,36$; $p = 0,06$). Les autres formes d'alimentation théorique, notamment la formation à l'université, la fréquentation d'ateliers aux

congrès de la SPHQ et la lecture de la revue de la SPHQ n'ont pas été significativement retenues.

Tentons de dégager ici quelques explications. Dans le premier cas, il faut se rappeler que les universités n'ont pas beaucoup investi le champ de la formation continue dans ce domaine. Quant aux congrès de la SPHQ, ils touchent somme toute peu d'enseignants et les ateliers offerts sont de valeurs très inégales. En ce qui concerne *Traces*, sa diffusion est limitée aux membres de la Société des professeurs d'histoire du Québec et les articles de fond sur les questions qui font l'objet de notre recherche n'y sont pas légion.

Caractéristiques professionnelles (RP) et pratique d'enseignement (VEP)

Examinons maintenant les résultats de la mise en relation des caractéristiques professionnelles des enseignants (RP) avec leur pratique d'enseignement ou en tout cas avec la perception qu'en ont exprimé leurs élèves (VEP). Nous nous demanderons d'abord, comme nous l'avons fait dans le cas du savoir conceptuel, dans quelle mesure l'« expérience dans l'enseignement » (RP_2) peut être associée à une pratique plus adaptée.

Disons ici qu'à l'instar du savoir conceptuel, il ne semble pas que l'expérience soit un facteur prédictif d'une pratique plus adaptée de l'enseignement de l'histoire. Effectivement, l'examen des résultats obtenus ne montre aucune corrélation significative en ce sens, tant pour la variable VEP (la pratique d'enseignement de l'histoire) que ses sous-variables (une pratique « axée sur la discipline historique », une pratique « centrée sur l'apprentissage » et une pratique « stratégique ») comme l'atteste le tableau de la page suivante (Tableau 47). On le voit bien, l'expérience des enseignants ne ressort pas plus comme une source d'adaptation de la pratique d'enseignement de l'histoire que de leur savoir conceptuel. Encore ici, nous disons ces données, ce n'est pas nécessairement parce qu'on a beaucoup d'expérience que l'on enseigne mieux.

Tableau 47
Corrélations entre l'expérience dans l'enseignement (RP_2)
et la pratique de l'enseignement de l'histoire (VEP)

	Une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire (VEP)	Une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD)	Une pratique « centrée sur l'apprentissage » (VEPA)	Une pratique « stratégique » (VEPS)
Expérience dans l'enseignement (RP_2)	-0,0588 p = 0,194	-0,0595 p = 0,189	-0,0255 p = 0,575	-0,0786 p = 0,083

Ce qui vient d'être dit pour l'expérience pourrait l'être pour la scolarité : sur ce point, rien de significatif non plus dans les corrélations établies, comme le montre le tableau suivant (Tableau 48).

Tableau 48
Corrélations entre la scolarité des enseignants (RP_3 et RP_4)
et une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire (VEP)

	Une pratique adaptée d'enseignement de l'histoire (VEP)	Une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD)	Une pratique « centrée sur l'apprentissage » (VEPA)	Une pratique « stratégique » (VEPS)
La scolarité des enseignants (RP_3)	0,0050 p = 0,913	-0,0105 p = 0,817	0,0448 p = 0,323	-0,0253 p = 0,577
Possession d'un diplôme en histoire (RP_4)	0,0303 p = 0,505	0,0641 p = 0,157	-0,0251 p = 0,581	0,0496 p = 0,274

On voit tout de suite, à l'examen des données de ce tableau, l'absence de corrélation entre la scolarité générale des enseignants (R_3) et une « pratique adaptée d'enseignement de l'histoire » (VEP). Il n'y en a pas davantage entre la possession d'un diplôme en histoire (R_4) et une telle pratique. Du reste, même une mise en relation plus fine avec la nature de la formation universitaire reçue en histoire n'a rien révélé de significatif non plus.

Par ailleurs, le perfectionnement reçu est ressorti comme significativement corrélé avec une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire (VEP : $r = 0,22$; $p = 0,00$), et plus spécifiquement avec chacune des sous-variables associées à cette pratique. Comme le montre le tableau suivant (Tableau 49), ce « perfectionnement reçu » s'avère en corrélation positive avec une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD : $r = 0,24$; $p = 0,00$), une pratique « centrée sur l'apprentissage » (VEPA : $r = 0,19$; $p = 0,00$) et une pratique « stratégique » (VEPS : $r = 0,17$; $p = 0,00$).

Tableau 49
Corrélations entre le perfectionnement reçu (RP_5)
une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire

	Une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire (VEP)	Une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD)	Une pratique « centrée sur l'apprentissage » (VEPA)	Une pratique « stratégique » (VEPS)
A bénéficié d'un perfectionnement (RP_5)	0,2248 $p = 0,000$	0,2401 $p = 0,000$	0,1944 $p = 0,000$	0,1799 $p = 0,000$
Formation à l'université (RP_5_1)	0,0127 $p = 0,780$	0,0426 $p = 0,348$	0,0179 $p = 0,693$	-0,0265 $p = 0,560$
Journées pédagogiques animées par un conseiller pédagogique (RP_5_2)	0,1865 $p = 0,000$	0,2016 $p = 0,000$	0,1445 $p = 0,001$	0,1655 $p = 0,000$
Ateliers aux congrès de la SPHQ (RP_5_3)	0,0910 $p = 0,045$	0,1407 $p = 0,002$	0,0392 $p = 0,388$	0,0735 $p = 0,105$
Lecture d'articles dans la revue de la SPHQ (RP_5_4)	0,1524 $p = 0,001$	0,1231 $p = 0,000$	0,0835 $p = 0,065$	0,1653 $p = 0,000$

N=488

Tel que nous l'avons fait pour le savoir conceptuel, nous avons poussé plus loin nos analyses en interrogeant les corrélations entre la pratique d'enseignement de l'histoire et les diverses formes qu'avaient pris le perfectionnement dont ont bénéficié les répondants. Encore là, les « journées pédagogiques animées par un conseiller pédagogique » se sont avérées en corrélation très positives avec chacune des sous-variables (VEPD, VEPA, VEPS) tel qu'on peut le constater dans le même tableau 49. C'est dire, du même coup, que ces journées semblent non seulement identifiées par les enseignants comme une source importante d'alimentation théorique, comme nous l'avons déjà souligné, mais elles sont aussi associées à une pratique mieux adaptée de l'enseignement de l'histoire.

Outre cette forme de perfectionnement, il faut aussi souligner que la fréquentation d'ateliers au congrès de la SPHQ (RP_5_3) est positivement corrélée avec une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD : $r = 0,14$; $p = 0,00$). De la même façon, la lecture d'articles de *Traces*, la revue de la SPHQ (RP_5_4), semble associée à une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire (VEP : $r = 0,15$; $p = 0,00$) et à cet égard, elle serait reliée tout autant à une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD : $r = 0,17$; $p = 0,00$) qu'à une pratique « stratégique » (VEPS : $r = 0,16$; $p = 0,00$). Au total, le rôle de la Société des professeurs d'histoire du Québec, via ses congrès et sa revue, semble être un facteur lié à l'adaptation de la pratique d'enseignement de l'histoire.

b) Corrélations entre le savoir conceptuel des enseignants (VES) et leur pratique d'enseignement de l'histoire (VEP)

On touche ici, sans doute, au cœur de notre problématique qui, rappelons-le, présu-
mait l'existence d'un lien entre les conceptions des enseignants et leur pratique pédagogique. En premier lieu, nous avons soumis aux enseignants de notre échantillon un test évaluant leur savoir conceptuel en prenant pour étalon de mesure les indicateurs de notre cadre conceptuel. Cet instrument les invitait à réagir sur une échelle à propos de trois dimensions : leurs conceptions relatives à l'histoire enseignée (VESH), leurs conceptions relatives à l'apprentissage (VESA) et leurs conceptions relatives à l'enseignement (VESE). En second lieu, nous avons demandé à leurs élèves de nous fournir un portrait de l'enseignement de l'histoire reçu à l'aide d'un instrument construit autour de trois autres dimensions : nous voulions savoir si cette pratique était « axée sur la discipline historique » (VEPD), si elle était « centrée sur l'apprentissage » (VEPA) et si elle était « stratégique » (VEPS). Le tableau 50 présente de façon synthétique les corrélations obtenues entre ces deux ensembles de variables.

Tableau 50
Corrélations entre le savoir conceptuel (VES)
et la pratique d'enseignement de l'histoire (VEP)

	Une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique (VEP)	Une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD)	Une pratique « centrée sur l'apprentissage » (VEPA)	Une pratique « stratégique » (VEPS)
Le savoir conceptuel des enseignants (VES)	0,0993 p = 0,028	0,0699 p = 0,123	0,1477 p = 0,001	0,0468 p = 0,302
Les conceptions relatives à l'histoire enseignée (VESH)	0,0158 p = 0,728	0,0160 p = 0,724	0,0248 p = 0,585	0,0010 p = 0,982
Les conceptions relatives à l'apprentissage (VESA)	0,1076 p = 0,017	0,0423 p = 0,351	0,1886 p = 0,000	0,0521 p = 0,251
Les conceptions relatives à l'enseignement (VESE)	0,1373 p = 0,002	0,0924 p = 0,041	0,2030 p = 0,000	0,0702 p = 0,122

N=488

D'abord et avant tout, on notera qu'à un savoir conceptuel approprié correspond une pratique adaptée d'enseignement de l'histoire et de la pensée historique ($r = 0,09$; $p = 0,02$). Plus spécifiquement, les conceptions relatives à l'enseignement (VESE) sont en corrélation positive avec une « pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire » (VEP : $r = 0,13$; $p = 0,00$). Ajoutons que les corrélations les plus significatives à cet égard impliquent la conception de l'enseignement (VESE) et deux sous-variables associées à une pratique adaptée, à savoir VEPD (une pratique axée sur la discipline historique) et VEPA (une pratique centrée sur l'apprentissage).

Par ailleurs, à des conceptions appropriées relatives à l'apprentissage correspondrait une « pratique centrée sur l'apprentissage » (VESA/VEPA : $r = 0,188$; $p = 0,00$). Paradoxalement, ce ne sont pas les conceptions relatives à l'histoire qui sont en corrélation avec une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD), mais plutôt les conceptions de l'enseignement (VESE/VEPD : $r = 0,09$; $p = 0,04$). Il est intéressant de constater que des

conceptions appropriées de l'histoire enseignée sont très peu reliées à une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire.

c) Corrélations entre la pratique d'enseignement (VEP) et la « compétence des élèves à penser historiquement » (VC)

Dans ce cas-ci, nous avons effectué des corrélations statistiques entre la pratique d'enseignement de l'histoire (VEP) et la compétence des élèves à penser historiquement (VC). De plus, chaque sous-variable a été mise en relation avec les autres.

Le tableau 51 présente la synthèse des corrélations obtenues. L'examen de ce tableau nous apprend qu'une pratique adaptée d'enseignement de l'histoire (VEP) peut être mise en corrélation faiblement positive avec la compétence des élèves à « penser historiquement » (VC : $r = 0,14$; $p = 0,00$). De même, pour les dimensions qui la composaient (VEPD, VEPA et VEPS).

Tableau 51
Indice d'une « pratique d'enseignement adapté » (VEP)
et « compétence des élèves à penser historiquement » (VC)

	Compétence des élèves à « penser historiquement » (VC)	Présence d'une « attitude historique » (VCA)	Maîtrise de la « méthode historique » (VCM)	Maîtrise du « langage de l'histoire » (VCL)
Une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique (VEP)	0,1478 $p = 0,001$	0,4095 $p = 0,000$	0,0266 $p = 0,558$	0,0766 $p = 0,091$
Une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD)	0,1247 $p = 0,006$	0,3561 $p = 0,000$	0,0063 $p = 0,889$	0,0783 $p = 0,084$
Une pratique « centrée sur l'apprentissage » (VEPA)	0,1242 $p = 0,006$	0,3361 $p = 0,000$	0,0310 $p = 0,495$	0,0580 $p = 0,201$
Une pratique « stratégique » (VEPS)	0,1551 $p = 0,001$	0,4284 $p = 0,000$	0,0343 $p = 0,450$	0,0739 $p = 0,103$

N= 488

Manifestement, il ressort de façon très claire qu'une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire est associée à la construction chez les élèves de «l'attitude historique» (VCA : $r = 0,4095$; $p = 0,00$). De plus, les sous-variables de VEP (VEPD, VEPA et VEPS) sont corrélé très positivement avec VCA.

Par curiosité, nous avons aussi effectué des corrélations entre le savoir conceptuel des enseignants (VES) et la compétence des élèves (VC). A l'examen des résultats, aucune corrélation significativement positive (au seuil de 0,05) n'est ressortie entre ces variables et les sous-variables qui les constituaient.

Ajoutons en dernier lieu que nous avons réalisé un traitement corrélatif entre les sous-variables reliées à la « compétence à penser historiquement ». Aux résultats déjà décrits s'ajoute ici un élément d'importance majeure pour la compréhension et la solution de notre problème de recherche. Il appert en effet, comme on peut le voir dans le tableau 52, que les élèves chez qui on observe un indice élevé de présence de l'« attitude historique » (VCA) s'avèrent être aussi ceux qui maîtrisent le mieux « la méthode historique » (VCM) et le « langage de l'histoire » (VCL).

Tableau 52
Corrélation entre l'indice de présence de l'attitude historique (VCA)
et les deux autres sous-variables de VC (VCM et VCL)

	Maitrise de la « méthode historique » (VCM)	Maitrise du « langage de l'histoire » (VCL)
Présence de l'« attitude historique » (VCA)	0,1729 $p = 0,00$	0,2621 $p = 0,00$

Ainsi s'achève la description des résultats des corrélations obtenues entre nos variables. Nous allons maintenant discuter ces résultats à la lumière des hypothèses que nous avons formulées au chapitre précédent dans le but d'orienter notre démarche pour expliquer la situation problématique de la faiblesse des élèves relativement à la pensée historique et pour dégager des pistes de solution.

2. Discussion sur les corrélations : la vérification des hypothèses

A la fin du chapitre 2, après avoir élaboré, en prenant appui sur les fruits de la recherche, les principaux éléments d'un modèle conceptuel d'enseignement adapté de la pensée historique à l'école secondaire, nous avons énoncé un ensemble d'hypothèses qui furent par la suite explicités, au terme du chapitre 3. Pour tenter d'expliquer le problème soulevé et lui chercher des solutions, ces hypothèses proposaient des possibles relations entre les variables retenues, à savoir certaines caractéristiques professionnelles des enseignants, leurs pratiques d'enseignement de l'histoire, les conceptions pédagogiques sous-tendant ces dernières et la compétence des élèves à penser historiquement.

A ce stade de notre réflexion, il convient de revoir ces hypothèses à la lumière des résultats obtenus, en l'occurrence des corrélations dont nous venons de rendre compte. Dans les lignes qui suivent, nous allons considérer chacune d'elles.

H-1

Les enseignants ayant reçu une formation universitaire pour enseigner l'histoire présenteront des scores plus élevés au test mesurant la justesse de leurs conceptions relatives à l'histoire enseignée (VESH) que ceux qui n'ont pas reçu cette formation

Disons simplement ici qu'aucune corrélation significative en ce sens n'est ressortie de nos analyses. En revanche, seule la formation continue prenant la forme de journées pédagogiques animées par un conseiller pédagogique peut être associée à un tel savoir conceptuel. A la lumière de ces résultats, l'hypothèse H-1 ne s'avère donc pas fondée. Ce point établi, passons à notre deuxième hypothèse.

H-2

L'expérience dans l'enseignement (RP_2) n'est pas un facteur prédictif d'un savoir conceptuel adéquat (VES) ni d'une pratique adaptée d'enseignement de l'histoire (VEP).

Encore ici, nous n'avons trouvé aucune corrélation significativement positive entre le facteur expérience (RP_2) et un savoir conceptuel plus approprié (VES) ou un indice élevé de « pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire » (VEP). L'expérience n'étant associée ni à des conceptions plus justes ni à une pratique plus adaptée de l'enseignement de l'histoire, on peut considérer que l'hypothèse était justifiée.

H-3

Les enseignants présentant des scores élevés aux tests mesurant leur savoir conceptuel (VES) présenteront aussi un indice élevé d'une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire (VEP).

Cette hypothèse reposait au cœur même de notre problématique, Nous avons en effet suggéré, dans le premier chapitre, que l'adaptation de la pratique de l'enseignement de l'histoire nécessitait aussi une modification du savoir conceptuel à la base de cette dernière.

D'abord, une première conclusion générale : le savoir conceptuel des enseignants (VES) n'est pas relié de façon significative à une « pratique adaptée d'enseignement de l'histoire » (VEP). Tout au plus constate-t-on un faible coefficient de $r = 0,09$ ($p = 0,02$). Par ailleurs, en poussant plus loin l'analyse, on peut constater que des « conceptions appropriées de l'apprentissage » (VESA) sont en corrélation significative avec un indice élevé d'une pratique « centrée sur l'apprentissage » (VEPA : $r = 0,18$; $p = 0,00$). En outre, plus les « conceptions relatives à l'enseignement » (VESE) se rapprochent de l'indice maximal prévu par nos instruments, plus on constate un indice élevé d'une « pratique centrée sur l'apprentissage » (VEPA : $r = 0,20$; $p = 0,00$).

A la lumière de ces résultats, nous devons conclure que l'hypothèse H-3 aurait été plus adéquatement formulée de la façon suivante : les conceptions psychopédagogiques des enseignants d'histoire (VESA et VESE) peuvent être mise en corrélation significativement positive avec un indice élevé d'une pratique centrée sur l'apprentissage (VEPA).

H-4

Les élèves ayant bénéficié d'un « enseignement adapté de l'histoire » (VEP) présenteront des scores plus élevés aux outils de mesure de la « compétence à penser historiquement » (VC).

Cette hypothèse constituait également un élément central de notre problématique. Il y avait là, nous semblait-il, un enjeu important de notre recherche. C'est là précisément en effet que nous avons suggéré que la compétence des élèves à « penser historiquement » (VC) était fonction de l'adaptation de l'enseignement de l'histoire (VEP).

A l'examen des résultats, l'idée s'impose désormais qu'une « pratique adaptée d'enseignement de l'histoire » (VEP), tel qu'opérationnalisée dans le troisième chapitre, peut être mise en corrélation significativement positive avec notre indice d'une « compétence à penser historiquement » chez les élèves (VC : $r = 0,14$; $p = 0,00$). Ce point est essentiel, car manifestement, plus la pratique d'enseignement de l'histoire est adaptée pour faire apprendre la pensée historique aux jeunes, plus on constate des résultats positifs en ce sens. Précisément, les trois dimensions associées à cette « pratique adaptée » présentent des corrélations tout aussi positives avec cette compétence des élèves. L'indice d'une pratique « axée sur la discipline historique » est corrélé à $r = 0,12$ ($p = 0,00$), l'indice d'une pratique « centrée sur l'apprentissage » à $r = 0,12$ ($p = 0,00$) et l'indice d'une « pratique stratégique » est corrélé positivement à $r = 0,15$ ($p = 0,00$). On notera tout particulièrement qu'une « pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire » (VEP) peut être mise en corrélation significative avec la présence chez les élèves d'un indice élevé de présence de l'attitude historique (VCA : $r = 0,40$; $p = 0,00$) ; nous aurons à revenir sur ce point qui nous semble d'une grande importance.

Ces résultats nous amènent donc à accepter l'hypothèse H-4 en précisant qu'un enseignement adapté de l'histoire peut être particulièrement mis en relation avec la construction d'une attitude historique chez les élèves.

H-5

Plus l'enseignement reçu est « axé sur la discipline historique » (VEPD), plus les élèves présenteront un indice élevé de maîtrise de l' « attitude historique » (VCA).

Nous avons fait ressortir, dans notre cadre conceptuel, l'importance d'amener les élèves à construire l'attitude à la base du mode de pensée historique, parce qu'elle donnait aux activités de la classe d'histoire sa véritable signification et sa pertinence. La question des conditions pouvant être reliées à la construction de cette attitude chez les élèves était singulièrement au cœur de nos préoccupations. Nous avons donc recherché des corrélations entre la présence de l'attitude historique chez les élèves (VCA) et les diverses dimensions d'une « pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire » (VEP). Pour vérifier cette hypothèse, la sous-variable VEPD (une pratique « axée sur la discipline historique ») nous intéressait tout particulièrement.

Il résulte qu'un indice élevé d'une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD) génère une corrélation significativement positive de $r = 0,35$ ($p = 0,00$) avec un indice élevé de la présence d'une « attitude historique » chez les élèves (VCA).

Soulignons, au passage, qu'un indice élevé d'une pratique « centrée sur l'apprentissage » (VEPA) est aussi associé à un indice élevé de présence de cette même attitude chez les élèves ($r = 0,33$; $p = 0,00$) et qu'une « pratique stratégique » nous montre une corrélation encore plus forte avec la présence de cette attitude ($r = 0,42$; $p = 0,00$).

Assurément, on peut donc accepter que l'hypothèse H-5 était justifiée.

H-6

Plus, chez l'enseignant, les « conceptions relatives à l'histoire enseignée » (VESH) sont bien fondées, plus sa pratique est « axée sur la discipline historique » (VEPD),

La question des relations entre la justesse des conceptions de l'enseignant à propos de l'histoire et de son enseignement et de la nature disciplinaire de sa pratique était aussi une préoccupation majeure de notre démarche. Comme nous l'avons évoqué dans le premier chapitre, plusieurs critiques à l'endroit de l'enseignement de l'histoire montrent une incompréhension de la nature et des finalités de cet enseignement. Après avoir observé la nature des conceptions des enseignants à propos de l'histoire et de son enseignement, nous voulions explorer la cohérence entre les conceptions relatives à l'histoire et leur transposition dans la classe. Les corrélations effectuées entre les « conceptions relatives à l'histoire enseignée » (VESH) et l'aspect « disciplinaire » de la pratique (VEPD) d'enseignement ne montrent aucun lien significatif entre les deux variables. Il nous semble voir là une illustration forte des difficultés des enseignants à transposer le savoir conceptuel relatif à l'histoire dans une pratique signifiante et pertinente, c'est-à-dire axée sur la discipline historique.

Ces considérations nous suggèrent donc que dans le cadre de notre recherche, cette hypothèse ne se justifie pas.

H-7

Plus le savoir conceptuel psychopédagogique (VESA, VESE) de l'enseignant est adéquat, plus sa « pratique est centrée sur l'apprentissage » (VEPA) et plus cette pratique est « stratégique » (VEPS).

Si nous n'avons pas constaté de liens significatifs entre la conception de l'histoire de l'enseignant et une pratique « axée sur la discipline historique », il n'en va pas de même pour le savoir conceptuel psychopédagogique. Nous nous étions en effet demandé dans quelle

mesure les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement pouvaient, chez les enseignants de notre échantillon, être mises en relation avec une intervention pédagogique plus adaptée (VEP), « centrée sur l'apprentissage » (VEPA) et « stratégique » (VEPS).

A ce chapitre, nos résultats ont d'une part fait ressortir une corrélation significative ($r = 0,18$; $p = 0,00$) entre les conceptions de l'apprentissage (VESA) et une pratique centrée sur l'apprentissage (VEPA). D'autre part apparaît que plus les conceptions de l'enseignement se rapprochent de la tendance de nos indicateurs (VESE), plus on note un indice élevé d'une pratique « centrée sur l'apprentissage » (VEPA) ($r = 0,20$; $p = 0,00$).

A la lumière des résultats obtenus, l'hypothèse H-7 se justifie.

H-8

Plus la pratique enseignante est « axée sur la discipline historique » (VEPD), plus on note chez les élèves des indices de maîtrise d'un « mode de pensée historique » (VC).

Jusqu'à quel point, avons-nous demandé, une pratique « axée sur la discipline historique » (VEPD) pouvait-elle être associée à la construction, par les élèves, d'une « compétence à penser historiquement » (VC), telle que mesurée par nos instruments ?

A ce propos, nos données montrent une faible corrélation ($r = 0,12$) significative à $p = 0,00$. Il semble donc que l'on puisse, avec réserve toutefois, conclure à une relation statistique fiable entre ces deux variables. Il n'en reste pas moins qu'une centration de l'enseignement sur la discipline historique paraît associée d'une certaine façon à une « compétence à penser historiquement » chez les élèves.

En conclusion, il semble que l'hypothèse H-8 soit tout de même justifiée.

H-9

Plus la pratique enseignante est « centrée sur l'apprentissage » (VEPA), plus on note chez les élèves des indices élevés de maîtrise du « mode de pensée historique » (VC).

Quelle relation, demandions-nous, peut-on faire entre une « pratique centrée sur l'apprentissage » (VEPA) et l'apprentissage d'un « mode de pensée historique » (VC) par les élèves ? A ce chapitre, les résultats de nos analyses statistiques montrent une faible corrélation de $r = 0,12$ significative à $p = 0,00$

Nous aurions donc tendance à croire que l'hypothèse H-9 est fondée, quoique avec réserve dans le cadre de cette étude.

H-10

Plus la pratique enseignante est « stratégique » (VEPS) plus on note chez les élèves un indice élevé de maîtrise du « mode de pensée historique » (VC).

Dans la même veine, nous désirions interroger les liens possibles entre une pratique « stratégique » d'enseignement et la « compétence des élèves à penser historiquement ». La pertinence d'un enseignement stratégique est régulièrement posée présentement dans le milieu éducatif québécois. Nous voulions apporter dans le cadre de cette recherche une contribution pour éclairer la question. Les corrélations effectuées à cet égard indiquent un lien positif de $r = 0,15$ significatif à $p = 0,00$ entre ces deux variables. A la lumière de ce résultat, l'hypothèse s'avère fondée.

Hypothèse générale de recherche

La variable dépendante (VC) est en corrélation significativement positive avec chacune des variables indépendantes (VES et VEP) et les sous-variables de ces dernières.

Pour conclure cette analyse, nous nous étions globalement demandé jusqu'à quel point la compétence des élèves en matière de pensée historique pouvait être mise en relation avec l'enseignement reçu. Nos résultats révèlent à ce propos que la « compétence des élèves à penser historiquement » (VC) peut être mise en corrélation significative avec une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire (VEP) ($r = 0,14$; $p = 0,00$). En contrepartie, on n'observe pas de corrélation significative avec le « savoir conceptuel » des enseignants (VES) comme le montre le tableau suivant (Tableau 52). De fait, ces données tendent à suggérer que la compétence des élèves à « penser historiquement » dépend non pas de ce que leurs enseignants pensent, mais de ce qu'ils font en classe. Il faut toutefois rappeler que nos résultats ont déjà montré que ce que les enseignants font en classe est influencé par ce qu'ils pensent...

Tableau 52
Corrélations entre la compétence des élèves à penser historiquement (VC) et l'enseignement de l'histoire (VES et VEP)

	Le savoir conceptuel des enseignants (VES)	Une pratique « adaptée » de l'enseignement de l'histoire (VEP)
Compétence des élèves à « penser historiquement » (VC)	-0,0723 $p = 0,111$	0,1478 $p = 0,000$

Dans le chapitre qui se termine, après avoir rendu compte de la valeur technique des instruments que nous avons utilisés, nous avons décrit et analysé les résultats qu'ils ont permis de recueillir auprès d'un échantillon d'élèves inscrits en Histoire du Québec et du Ca-

nada ainsi que de leurs enseignants respectifs. Par la suite nous avons livré le fruit de corrélations statistiques effectuées entre les variables et les sous-variables de la recherche afin de vérifier nos hypothèses. Nous en avons tiré des conclusions éclairantes sur le rapport entre l'enseignement reçu et l'apprentissage par des élèves de la pensée historique. Reste maintenant à faire la somme de ces conclusions en une interprétation générale et à dégager les leçons qui en découlent. C'est ce que nous ferons dans les pages qui suivent.

CONCLUSION

A l'origine de cette recherche, nous avons exprimé une inquiétude devant le niveau apparemment peu élevé de capacité réflexive des élèves à la fin de leurs études secondaires. Tout particulièrement, nous avons manifesté notre étonnement devant certains indices à l'effet que la pensée historique était peu maîtrisée par les élèves et que, par ailleurs, elle était la plupart du temps absente de la classe d'histoire, alors que les programmes d'études en demandaient l'enseignement.

Pour fonder cette perception, nous avons cité des résultats assez troublants obtenus par les élèves du secondaire à des examens évaluant des habiletés intellectuelles associées à la pensée historique et certains travaux montrant qu'au terme de leurs études, les jeunes maîtrisaient en général fort mal la pensée hypothético-déductive — le vecteur même de la pensée historique.

Nous avons aussi fait ressortir combien cette situation était lourde de conséquences, surtout dans le contexte social et politique actuel : une analyse des tendances culturelles dans les sociétés démocratiques occidentales — et notamment la nôtre — révèle en effet qu'il peut être hasardeux, d'un point de vue éducatif, de faire l'économie de l'apprentissage de la pensée historique dans la formation des jeunes, alors que plusieurs observateurs constatent la prédominance au sein de la population d'une « culture de l'instant », l'érosion de la fonction critique, la perte assez généralisée du « sens historique » et l'influence néfaste de ces facteurs sur le comportement social des individus. En outre, parce que cette situation met en cause la crédibilité même de l'enseignement auquel revient la responsabilité de former la pensée des futurs citoyens, nous avons choisi d'en faire l'objet de cette recherche.

UN PROBLÈME DE PRATIQUE ET DE FONDEMENTS DIDACTIQUES — Tournant notre regard vers l'enseignement de l'histoire, nous avons alors fait le projet d'en observer les pratiques, d'en examiner les fondements et d'en évaluer la pertinence pour faire apprendre cette pensée historique aux jeunes, en formulant l'hypothèse générale qu'il était mal adapté pour y arriver. Il nous semblait en effet que les pratiques d'enseignement de l'histoire étaient loin de tenir compte des orientations des programmes d'études en la matière, que les assises

théoriques de ces pratiques n'étaient pas très solides et qu'un examen de l'influence de cet enseignement pourrait non seulement permettre d'expliquer les carences des élèves au chapitre de la pensée historique, mais encore de proposer des voies de solution pour améliorer la situation. De façon corollaire, il paraissait acceptable de penser que le redressement souhaité peut se réaliser dans la mesure où ces pratiques d'enseignement sont mieux adaptées et bien fondées.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons convenu qu'il fallait, de prime abord, bien saisir la nature de la pensée historique comme objet d'apprentissage. Il fallait aussi décrire les pratiques d'enseignement les plus susceptibles d'en favoriser la maîtrise. Il était également indispensable d'identifier les fondements théoriques les plus aptes à supporter ces pratiques. Ce référentiel étant établi, il devenait alors possible de le mettre à profit pour juger de la pertinence de l'enseignement donné. Il fallait finalement en vérifier la valeur sur le terrain même de l'enseignement de l'histoire. De cette façon, comme l'indique le titre de la thèse, nous voulions d'une part vérifier l'impact de l'enseignement reçu sur l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire et d'autre part contribuer à l'élaboration de fondements didactiques à la base d'un enseignement de l'histoire mieux adapté à ses finalités.

UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE FONDAMENTALE ET APPLIQUÉE — Pour mener à terme ce projet, nous avons procédé en quatre étapes. En premier lieu, cette entreprise nous a conduit à l'élaboration d'un cadre conceptuel pouvant servir d'assise théorique à l'enseignement de la pensée historique. Nous appuyant sur les recherches récentes en épistémologie, en didactique et en psychologie cognitive, nous y avons d'abord proposé une définition opérationnelle du concept de pensée historique : le « mode de pensée historique » se distingue par l'attitude qui le conditionne, par sa méthode et par son langage. Ont aussi été établis trois paramètres centraux d'une « pratique adaptée » d'enseignement de la pensée historique à des élèves du secondaire : elle est « axée sur la discipline historique », « centrée sur l'apprentissage » et « stratégique ». Nous avons finalement identifié les composantes du « savoir conceptuel » le plus approprié pour fonder cette pratique : il est constitué de conceptions bien fondées à propos de l'histoire enseignée, de son apprentissage et de son enseignement. Les attributs de chacun de ces concepts ont été spécifiés sous la forme d'indicateurs, les rendant ainsi opérationnels pour les fins de la recherche. Du coup, ce cadre conceptuel nous procurait de précieuses clés d'observation et d'interprétation de la réalité de la classe d'histoire, eu égard à l'enseignement et à l'apprentissage de la pensée historique.

De plus, ce cadre de référence fournissait un point d'appui à la formulation d'hypothèses de recherche relatives aux conditions les plus susceptibles de favoriser cet apprentissage à l'école secondaire.

En deuxième lieu, il fallait construire des instruments d'observation. A partir de nos indicateurs, trois furent élaborés : un premier sur les pratiques d'enseignement en classe d'histoire, un second sur les conceptions pédagogiques sur lesquelles s'appuient ces pratiques et un dernier sur la compétence des élèves à penser historiquement.

En troisième lieu, après en avoir déterminé les conditions et les modalités, nous avons procédé, à l'aide de ces instruments, à une enquête auprès d'un échantillon de 488 élèves et de leurs 27 professeurs d'histoire répartis dans autant d'écoles secondaires du Québec.

En quatrième lieu, les données récoltées ont été compilées, les résultats interprétés et des corrélations statistiques effectuées pour vérifier les hypothèses.

UN REGARD CRITIQUE SUR LA DÉMARCHE UTILISÉE — Cette démarche exigeait que les principaux éléments de la solution envisagée reposent sur des assises théoriques solides. Cette exigence était nécessaire pour deux raisons. D'une part, parce que la faiblesse de l'encadrement théorique a souvent été déplorée dans ce genre de recherche, notamment dans le domaine de l'enseignement des sciences humaines. La recension des écrits a en effet permis de constater que nombre de travaux récents sur la pensée historique avaient été réalisés à l'aide de démarches qualitatives impliquant peu de sujets et un cadre théorique trop souvent sommaire. D'autre part, parce que notre structure de preuve assez classique de comparaison — sans groupe témoin à plusieurs mesures postérieures — imposait beaucoup de consistance théorique, tant au niveau des concepts opérationnalisés que des instruments construits dans leur sillage. Voilà pourquoi le cadre conceptuel a pris une telle importance dans cette thèse. Le problème posé et la démarche adoptée pour le résoudre ont nécessité non seulement de replacer le concept de pensée historique au centre des fondements épistémologiques de l'histoire, mais ils ont aussi exigé la minutieuse prospection de principes pédagogiques éprouvés par la recherche pour redonner à l'enseignement de l'histoire des fondements didactiques qui semblaient lui faire défaut. Non seulement les résultats ont-ils montré la justesse de nos intuitions à cet égard — le portrait qui suit en témoigne — , mais ils ont aussi validé, en

quelque sorte, ces principes pour fonder des pratiques mieux adaptées d'enseignement de l'histoire et favoriser l'apprentissage de la pensée historique.

La constitution de la preuve reposait sur une observation des conceptions et des pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire. Le portrait des conceptions a été fondé sur les témoignages des enseignants eux-mêmes. Quand à celui des pratiques, comme nous l'avons déjà expliqué, bien qu'il eût été souhaitable de pouvoir le tracer à l'aide d'observations directes, nos contraintes ont obligé à procéder de façon indirecte, en l'occurrence en questionnant *a posteriori* les élèves qui avaient reçu cet enseignement. Compte tenu des précautions prises dans la construction de l'instrument utilisé, et malgré la réserve que ce choix méthodologique impose, le portrait qui s'en dégage est précieux : il montre la présence — sous la forme d'exemples et de contre-exemples de pratiques types — des tendances que nous voulions examiner à la lumière de notre cadre conceptuel.

UN PORTRAIT TROUBLANT — D'une part, au chapitre des conceptions pédagogiques, sont ressorties plusieurs connaissances incertaines ou ambiguës en ce qui concerne la nature de l'histoire, ses fondements épistémologiques, le rôle de la pensée dans sa production et, surtout, la transposition didactique de cette discipline en classe. Chose étonnante, alors que déjà un tiers des enseignants nous affirment que la pensée historique n'est pas un objectif de formation des programmes d'histoire, un autre tiers ne croient pas — et autant croient très peu — qu'il appartienne au professeur d'histoire d'enseigner la pensée historique aux élèves, ce qui constitue une première difficulté en soi. Mais le problème ne s'arrête pas là; les deux tiers pensent que les programmes ne sont pas réalisables à cet égard et que l'on ne peut appliquer la démarche historique en classe. Vu l'influence des conceptions des enseignants sur leurs pratiques, nous avons déjà là une clé d'explication de la faible présence de la pensée historique en classe et des minces retombées pédagogiques à ce chapitre.

Quant aux conceptions relatives à l'apprentissage, bien qu'une majorité ont affirmé connaître les conditions pouvant faciliter la cognition en histoire et cautionné les principes pédagogiques qui en découlent, plusieurs équivoques ont émergé là aussi, notamment en ce qui a trait à la nature de l'apprentissage et au cadre didactique le plus susceptible de le favoriser.

De son côté, le portrait des conceptions relatives à l'enseignement s'est avéré encore plus déconcertant, bien qu'à l'analyse, il soit tout à fait congruent avec les pratiques

dominantes déjà observées sur le terrain : on croit encore à la possibilité de « transmettre des connaissances » et que la tâche de l'enseignement, en conséquence, est essentiellement d'« exposer la matière », qu'il suffit de bien connaître pour pouvoir l'enseigner. L'opinion de quarante pour cent des répondants à l'effet que la pédagogie est essentiellement une question d'expérience, et celle de plus de 80 % d'entre eux affirmant que celle-ci est plus utile que la théorie pour enseigner s'expliquent un peu mieux dans ce contexte. Confrontées aux indicateurs du cadre de référence, les conceptions exprimées par les enseignants se sont effectivement avérées des assises fragiles pour générer des pratiques efficaces d'enseignement de la pensée historique.

D'autre part, la faiblesse appréhendée des pratiques pédagogiques pour faire apprendre la pensée historique s'est confirmée à maints égards. En général peu « axées sur la discipline historique », les activités associées aux concepts centraux du mode de pensée historique, et notamment de sa méthode — problème, questions, hypothèse, conclusion, synthèse, comparaisons d'interprétations, confrontation de points de vue, etc. — y font largement défaut. Plus généralement, les activités de la classe d'histoire sont davantage axées sur la mémorisation d'une interprétation officielle — celle du manuel ou de l'enseignant — que sur la compréhension du processus qui en assure la valeur et sur l'initiation au mode de pensée qui conduit à sa production. De plus, ces pratiques se sont avérées peu « centrées sur l'apprentissage », sur la démarche cognitive des élèves. Y domine plutôt une logique d'exposition que d'apprentissage. Il ne faut donc pas s'étonner que les activités proposées par l'enseignant — rarement insérées dans le cadre didactique explicite de la *situation d'apprentissage* — ne soient jugées intéressantes que par 50 % des élèves.

Quand au cadre didactique dans lequel s'insèrent ces pratiques, il s'avère peu rationnel et peu centré sur la démarche d'apprentissage des élèves : pas de mise en situation dans la moitié des cas et pas de retour ou d'intégration à la fin des périodes de cours pour les trois quart des élèves. De plus, ceux-ci ont jugé ces pratiques peu « stratégiques » : faiblement investies sur les stratégies cognitives, elles feraient rarement ressortir la signification des apprentissages. Il faut donc conclure que les enseignants n'utilisent pas toujours les moyens pédagogiques les plus efficaces pour leur faire apprendre l'histoire.

Cette enquête nous aura finalement permis d'évaluer certains aspects de la compétence des élèves à penser historiquement. Ses résultats ont confirmé les indices que nous avions sur les carences des élèves à ce chapitre.

Ce tableau peu reluisant ne doit par ailleurs pas nous faire oublier les visées de notre enquête qui ne se réduisaient pas à tracer un portrait de ce que, au demeurant, nous soupçonnions déjà et à reconnaître les enseignements qui font obstacle au développement de la pensée historique. Au delà de ce constat, nous voulions surtout identifier les facteurs qui pourraient être favorables à l'apprentissage de la pensée historique et vérifier nos hypothèses de recherche formulées en ce sens.

DES HYPOTHÈSES LARGEMENT CONFIRMÉES — L'enquête a montré qu'en fonction des indicateurs de notre modèle de référence, l'enseignement de l'histoire est peu adapté pour favoriser chez les élèves cet apprentissage. En outre, les résultats obtenus ont permis de valider notre hypothèse générale à l'effet qu'à la fin de leurs études secondaires, la compétence des élèves à penser historiquement est étroitement liée au degré d'« adaptation » de l'enseignement reçu. Il semble en effet que plus la pratique tend vers les indicateurs du modèle proposé, c'est-à-dire plus elle est « axée sur la discipline historique », « centrée sur l'apprentissage » et « stratégique », plus on constate chez les élèves qui en bénéficient des manifestations d'une compétence à penser historiquement.

Il faut souligner particulièrement que plus l'enseignement de l'histoire est « axé sur la discipline historique », plus on note chez les élèves une présence accrue de l'« attitude historique », celle-là même qui conditionne l'exercice de la pensée historique. À travers elle, les gestes de l'historien, comme ceux des élèves en classe d'histoire, prennent leur véritable signification. Il semble même que plus cette attitude est présente chez les élèves, plus ils sont compétents à penser historiquement. On peut donc penser que l'incompréhension manifestée par les élèves à propos de la nature et de la valeur de l'histoire enseignée à l'école pourrait s'estomper grandement si cette attitude faisait explicitement l'objet d'apprentissage en classe d'histoire.

Nos résultats ont également mis en évidence que les enseignants dont les pratiques sont les mieux adaptées disposent aussi d'assises conceptuelles plus solides en appui à ces pratiques, confirmant ainsi ce que nous soupçonnions au départ. On note chez eux une

meilleure connaissance de la discipline historique, de son mode de pensée et des orientations des programmes d'histoire, notamment en ce qui a trait à la pensée historique. De plus, ces enseignants connaissent bien les conditions pouvant favoriser l'apprentissage de la pensée historique au secondaire. Il sont plus au fait de la nature et du processus de cognition de l'histoire, des capacités intellectuelles des adolescents eu égard à la pensée historique, et des facteurs pouvant favoriser l'apprentissage d'un mode de pensée historique.

L'enquête a aussi montré, pour ce qui est de l'échantillon en cause, que le bien-fondé du savoir conceptuel des enseignants, ainsi que la pertinence de leurs pratiques, dépendaient davantage du perfectionnement reçu sur le terrain, notamment à l'occasion de journées animées par des conseillers pédagogiques, que de la formation initiale ou de cours suivis à l'université.

Autre constatation importante : l'expérience dans l'enseignement ne paraît pas un facteur associé à un enseignement mieux adapté pour faire apprendre la pensée historique, ni de conceptions mieux fondées pour supporter cette pratique. Une constatation du même ordre a été faite en ce qui a trait à la scolarité des enseignants, et ce tant pour la scolarité générale que pour celle plus spécifique en histoire.

UN REGARD CRITIQUE SUR LES RÉSULTATS — Compte tenu de la constitution au hasard de l'échantillon, de sa grande dispersion géographique et des précautions prises pour assurer la validité interne et la fiabilité des instruments de collecte de données, il apparaît que ces résultats pourraient être généralisés à l'ensemble des écoles secondaires du Québec.

Il faut toutefois rappeler les limites déjà formulées à l'endroit de l'instrument utilisé pour évaluer la compétence des élèves à penser historiquement. Elles imposent sans doute quelques réserves. Vu les contraintes et les visées exprimées, nous avons cherché à construire un outil mesurant certains aspects identifiés par notre cadre conceptuel comme constitutifs du « mode de pensée historique ». Loin d'être un instrument intégré d'évaluation de la maîtrise de ce mode de pensée, il en isolait les éléments constitutifs et, de plus, présentait le défaut d'être fermé et à choix multiples. En outre, le nombre d'items proposés — imposé par les contraintes de la tâche globale demandée aux élèves dans un temps assez court — était relativement faible pour mesurer une telle compétence. Néanmoins, en y jetant un regard circospect, nous croyons que cet instrument répondait aux besoins de la démonstration que

nous voulions faire : pour ce qui est de la section mesurant la présence de l'attitude historique, l'importance de la recherche fondant les indicateurs à la base des items et les coefficients de consistance interne obtenus en ont fait un outil valable et novateur. Pour ce qui est du raisonnement historique, même si les tâches proposées plaçaient les élèves en situation de résolution de problèmes comme on en trouve en histoire, elles ne permettaient pas, cependant, d'observer clairement la pertinence des opérations de leur pensée dans une démarche historique, ni d'apprécier la justesse du processus pour arriver à produire une interprétation fondée. Quant à la section de l'instrument portant sur la maîtrise du langage de l'histoire, elle offrait une piste intéressante — bien qu'imparfaite — pour mesurer la maîtrise des concepts en histoire, de ce que nous avons appelé les clés de lecture de la réalité sociale, sans toutefois placer les élèves en situation réelle d'avoir à utiliser ces concepts pour résoudre un problème historique. Quoi qu'il en soit, devant l'absence d'outils de mesure adéquats, et tout en considérant qu'il n'appartenait pas à cette recherche de s'attaquer à l'épineux problème de l'évaluation de la maîtrise du mode de pensée historique, cet instrument a tout de même fourni un portrait valable de la compétence dont nous voulions observer les manifestations et permis de rencontrer ses visées.

Les résultats relatifs aux conceptions des enseignants ont révélé ce que nous avons déjà constaté empiriquement sur le terrain : la relative faiblesse des assises conceptuelles pour soutenir des pratiques rationnelles et « adaptées » d'enseignement de l'histoire. Ils ont également suggéré une explication au peu d'importance accordée par les enseignants à la signification, à la pertinence et à la cohérence des activités d'apprentissage qu'ils proposent pour favoriser l'apprentissage en classe d'histoire : au chapitre des conditions qui pourraient lui être favorables, leurs conceptions dénotent beaucoup d'incertitudes et d'ambiguïtés. D'autre part, on ne se surprend pas non plus de voir ces pratiques si peu « axées sur la discipline historique » — donc sur la pensée historique — lorsque l'on prend la mesure des conceptions relatives à l'histoire enseignée : la perspective « disciplinaire » de l'histoire n'y domine pas et on y est très sceptique sur la possibilité de transposer celle-ci en classe d'histoire. Or ces conceptions influencent nécessairement les pratiques d'enseignement.

LES INCIDENCES SCIENTIFIQUES — Rappelons qu'à l'instar d'un courant important de recherche en didactique, celui du constructivisme, nous avons placé notre quête des facteurs d'adaptation de l'enseignement de la pensée historique d'abord et avant tout à l'enseignement des fondements épistémologiques et didactiques de l'histoire scolaire. Nous avons

répondu en ce sens à l'invitation de ces auteurs qui, devant les limites de la base actuelle de recherche sur l'enseignement des sciences humaines, suggéraient de travailler à la clarification des propriétés conceptuelles du savoir et de son apprentissage et à s'inspirer des travaux des cognitivistes pour aider à bâtir les assises théoriques nécessaires à l'observation et à l'adaptation des pratiques d'enseignement.

Cette thèse s'inscrit aussi dans la foulée des recherches sur l'apprentissage des modes de pensée spécifiques aux champs disciplinaires. Les résultats dont elle fait état corroborent entre autres, pour le Québec, et avec des outils méthodologiques différents, certaines conclusions de travaux américains sur l'enseignement de la pensée en sciences humaines : malgré les invitations explicites des programmes d'histoire pour que la classe d'histoire enseigne à raisonner, à résoudre des problèmes, à développer la pensée critique et à utiliser cette pensée, peu d'attention est accordée à ces visées en classe d'histoire. Ils confirment à cet égard l'influence des conceptions pédagogique des enseignants d'histoire sur leurs pratiques et sur les conceptions des élèves, deux thèmes déjà abordés par les travaux des américains L. Shulman, R. Evans, M. Singer Gabella et G. McDiarmid. Ces résultats rejoignent également les conclusions des recherches de Samuel Wineburg et de Suzanne Wilson à l'effet que la connaissance du domaine d'étude, en l'occurrence celui du champ de la discipline historique, joue un rôle clé dans la façon d'enseigner l'histoire.

Ces résultats nous amènent par ailleurs à questionner, comme l'ont fait tous ces chercheurs, la valeur et la pertinence de la formation disciplinaire et psychopédagogique donnée aux futurs enseignants d'histoire. Est notamment ressortie, dans l'identification des paramètres du savoir conceptuel à la base d'une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire, l'importance pour l'enseignant de bien saisir la perspective — la « vision » diront certains — de la discipline historique, de maîtriser le mode de pensée qui l'anime, et de bien connaître les conditions pédagogiques qui favorisent l'apprentissage de l'histoire et de la pensée historique.

Plusieurs auteurs (Laville, Rosensweig, Booth) ont avancé que le développement de la pensée historique pouvait être facilité par l'emploi de méthodes pédagogiques appropriées, pour autant que l'objet d'apprentissage soit bien cerné. Au delà de la contribution apportée par cette recherche pour mieux cerner cet objet d'apprentissage en histoire, ses résultats mettent en évidence que l'on doit faire apprendre l'histoire de façon rationnelle, en plaçant les

élèves dans des situations d'apprentissage impliquant des tâches complètes et complexes de résolution de problèmes historiques. A cet égard, les activités qui meublent la démarche des élèves doivent être signifiantes, pertinentes, économiques et finalisées. En d'autres mots, on doit tenir compte de la spécificité épistémologique et didactique de cet objet d'apprentissage et du processus cognitif des élèves. Dès lors, l'apprentissage de la pensée historique doit s'appuyer sur une théorie de l'apprentissage de l'histoire et sur une conception conséquente de l'enseignement. En outre, le modèle conceptuel soumis dans ces pages a permis de préciser la nature de ces « méthodes pédagogiques appropriées » en proposant des définitions opérationnelles de concepts étroitement associés — et surtout nécessaires — à la compréhension de la problématique de l'apprentissage et de l'enseignement de la pensée historique au secondaire. Ne convenait-il pas, en ce sens, de donner de la substance à l'exigence souvent exprimée — mais moins souvent clairement précisée — d'adaptation de l'enseignement de l'histoire ?

Pour répondre à cet appel que le contexte rendait pressant, une grande partie de nos énergies fut consacrée à clarifier les attributs d'une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique et à décrire les principales composantes d'un savoir conceptuel approprié pour supporter cette pratique. Ne conviendrait-il pas maintenant de pousser plus loin la démarche, d'expérimenter un tel modèle consolidé d'enseignement de l'histoire et d'en évaluer l'impact à l'aide d'un protocole expérimental ?

Dans la perspective de recherches ultérieures dans cette foulée, il faudrait aussi sans doute questionner la nature et les modalités d'exploitation d'un matériel didactique pertinent et utile dans les conditions d'une pratique d'enseignement adapté de l'histoire, particulièrement dans le contexte du phénoménal développement des nouvelles technologies d'information et de la communication (NTIC). De la même façon, nos résultats confirment l'urgence de repenser les modes d'évaluation des apprentissages afin de les rendre plus conformes aux visées des programmes et à leurs objectifs de formation. À ce chapitre, il nous semble évident que des recherches majeures s'imposent, et tout particulièrement en ce qui concerne l'évaluation de la pensée historique. Par ailleurs, les indicateurs proposés dans cette thèse — qui s'appuient sur les fondements épistémologiques de la discipline — pourraient contribuer à mieux cerner le domaine d'évaluation d'un mode de pensée historique et à favoriser l'adoption de pratiques d'évaluation plus appropriées.

LES INCIDENCES DIDACTIQUES — En premier lieu, nos résultats remettent en cause l'idée souvent énoncée que l'expérience dans l'enseignement est nécessairement un facteur déterminant d'efficacité pédagogique. Ils confirment en fait l'hypothèse de plus en plus acceptée selon laquelle la qualité et l'efficacité de la pratique d'enseignement repose plutôt sur une bonne connaissance des fondements épistémologiques et didactiques inhérents à l'objet d'apprentissage¹. En outre, ils suggèrent que former efficacement des élèves à la pensée historique relève de conceptions de l'histoire, de l'apprentissage et de l'enseignement qui s'accommodent mal avec certaines pratiques actuelles et avec les théories implicites qui les fondent, théories souvent sans fondements scientifiques. A cet égard, la thèse répond au grand besoin de clarifications conceptuelles exprimé par ses observateurs et les chercheurs du domaine, les fondements de la pratique étant souvent fragiles.

En matière d'enseignement de la pensée historique, ces résultats sont une invitation à la rationalité, à la cohérence, à la signifiante, à la pertinence et à l'économie dans la pratique de l'enseignement de l'histoire. Ils font aussi ressortir l'importance du savoir conceptuel à la base d'une telle pratique pour rencontrer ces exigences. Ils rappellent aussi qu'au delà des conditions pouvant supporter l'apprentissage et l'enseignement de la pensée historique, toute solution au problème posé nécessite d'une part — celle des enseignants d'histoire — une démarche de réflexion intense sur les fondements de leurs pratiques et d'autre part — celle des décideurs — une volonté politique de les supporter dans cette démarche et d'y consacrer les moyens nécessaires².

Rappelons qu'au début des années 1980, lorsque ces nouveaux programmes d'histoire furent mis en application, plusieurs enseignants appréhendaient l'importance des changements pédagogiques en cause :

Dans les prochains mois, écrivait Luigi Trifiro du conseil d'administration de la Société des professeurs d'histoire du Québec, les professeurs d'histoire seront tous appelés à relever ce défi : appliquer les nouveaux programmes.[...] Cette réorientation qui constitue pour nous le grand défi des prochaines années, nous appellera au dépassement. Ce sera alors l'occasion d'une sérieuse remise en question de notre pédagogie. Voilà le ressource-

1 « Experience and practice do not guarantee expertise [...]. Good practice is contextually bound, notably by the subject which the teacher seeks to promote ». P. Knight et L. Smith, « In Search of Good Practice », *Journal of Curriculum Studies*, n° 21, 1989, p. 132.

2 Est-il nécessaire d'évoquer le sort présentement fait aux recommandations du rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. Plusieurs observateurs du milieu de l'enseignement de l'histoire ont l'impression qu'il est destiné à une tablette...

ment, exigeant il est vrai, mais non moins emballant que chacun devra vivre pour mieux en faire profiter les élèves. Les jeunes [...] attendent de nous que nous soyons prêts, le moment venu, à leur enseigner l'histoire de façon plus structurée, plus dynamique et plus sécurisante pour tous³.

Quelques années plus tard, en 1985, Pierre Lalongé, animateur pédagogique connu et auteur d'un manuel d'histoire, s'inquiétait devant les difficultés d'application de ces « nouveaux programmes ». Ainsi, écrivait-il,

les enseignants ont besoin d'aide. Ils avouent volontiers [...] que le rôle d'animateur ne leur est pas familier, que l'évaluation formative leur échappe complètement [...]. Le travail n'est pas terminé. Le Ministère n'a pas véritablement tenu ses promesses. Nous attendons toujours que la principale recommandation, celle visant à former l'ensemble des enseignants à une nouvelle approche de la discipline, se concrétise.[...] Le manque de préparation des enseignants aux nouvelles approches pédagogiques constitue à mon avis, la pierre d'achoppement de l'enseignement de l'histoire au Québec [...]. Messieurs du Ministère, faites place au deuxième acte, changez le décor, permettez qu'enfin on termine le travail amorcé il y a quelques années. Cette fois, il faut atteindre la conception profonde de l'enseignement et de l'évaluation.[...] Ni la publication d'un guide pédagogique, même de manuels de base révolutionnaires n'arriveront à transformer profondément la conception qu'ont les enseignants de l'enseignement⁴.

Or nous savons que peu d'investissements ont été faits au chapitre du perfectionnement des enseignants et que la formation initiale des plus âgés — la majorité des enseignants — était loin de leur faire disposer du savoir approprié pour faire face aux nouveaux défis pédagogiques que représentait l'enseignement de ces nouveaux programmes d'études. La composition même de notre échantillon reflète bien cette réalité : la moitié d'entre eux affirme n'avoir jamais reçu un quelconque perfectionnement pour appliquer ces programmes, et le tiers ne possède encore aucune formation en histoire. Ceux qui en ont bénéficié se sont avérés mieux équipés pour enseigner l'histoire de façon plus conforme aux attentes des programmes.

Par ailleurs, pour répondre aux critiques souvent entendues à l'endroit de l'enseignement de l'histoire, il est impératif que les enseignants clarifient l'objet et la fonction de l'apprentissage de l'histoire auprès de leurs élèves et du grand public en général. Il en va de

3 Luigi Trifiro, « Éditorial : Un défi à relever », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, (numéro spécial sur les nouveaux programmes), vol. 21, n° 3, avril 1983, p. 2.

4 Pierre Lalongé, « Qu'en est-il des promesses du MEQ ? », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 23, n° 6, 1985, p. 5-6.

leur crédibilité, de celle de l'histoire enseignée à l'école et des importantes finalités sociales et éducatives qui leur sont confiées. Or il est évident que cette exigence est lourde. Elle oblige les enseignants d'histoire à comprendre mieux la nature de l'objet d'apprentissage historique à l'école et les conditions pouvant permettre cet apprentissage, bref les fondements de leur pratique. Elle les invite en fait à devenir ceux que Françoise Clerc appelle « des praticiens chevronnés qui, non seulement ont fait leurs preuves en tant qu'enseignants, mais de plus, savent parler de leur travail, l'analyser, argumenter leurs choix, se référer aux savoirs scientifiques sur lesquels ils se fondent⁵ ».

Dans la perspective du questionnement actuel sur l'enseignement de l'histoire — et encore davantage dans celle d'une refonte de programmes —, on devrait pouvoir supporter les enseignants dans cette démarche de diverses façons. D'abord en allégeant la pression du contenu déclaratif des programmes. Partie à l'origine d'une intention louable de rendre opérationnels les programmes pour permettre une meilleure planification de l'enseignement, cette présentation en pièces détachées du produit de l'histoire a fait se polariser — de façon quasi obsessionnelle chez certains — tous les investissements pédagogiques sur le traitement systématique des objectifs d'apprentissage, notamment des objectifs intermédiaires et des éléments de contenu notionnels au détriment des objectifs de formation. Or penser — apprendre à penser — prend du temps. Il est donc vrai que les enseignants ont besoin de plus de temps. Mais ils ont surtout besoin d'ajuster leur pédagogie de façon à utiliser ce temps plus rationnellement, plus efficacement. Le vrai problème de l'enseignement de l'histoire, affirme David Jenness⁶ n'est pas dans le quoi enseigner mais plutôt dans le comment. Cela demande surtout une pédagogie appropriée pour amener les élèves, durant ce temps, à apprendre à questionner et à répondre à leurs interrogations, à interpréter les réalités passées pour mieux comprendre le présent. Si le cours d'histoire n'est pas axé sur la discipline historique, il demeure une leçon de choses « insignifiantes » pour des élèves à un âge où leur motivation scolaire est étroitement liée à la quête du sens. De plus un individu qu'on habitue à consommer « par cœur » des savoirs déjà constitués s'habitue à ne plus se poser de questions. Il ne pense plus.

5 *Profession enseignant. Débuter dans l'enseignement*, Paris, Hachette (col. Éducation), 1995, p. 13.

6 « the problem is with the " how of history instruction, not the how much ". Cité dans S. J. Thornton, « The Social Studies Near Century's End : Reconsidering Patterns of Curriculum and Instruction » Dans L. Darling-Hammond, dir., *Review of Research in Education*, n° 20, Washington, American Educational Research Association, 1994, p. 260.

Dans un ouvrage devenu classique, le professeur Neil Postman, de l'Université de New York, avançait il y a quelques années qu' « enseigner, c'est résister ». La perspective rappelée dans cette thèse consacrée à l'enseignement de la pensée historique est un appel socialement voulu à résister à l'utilitarisme, à la culture de l'instant, à la dilution de la fonction critique, à la « trivial pursuit », bref à la perte de plus en plus généralisée du sens historique. Elle est aussi une invitation faite aux enseignants à rester alertes afin de pouvoir constamment être en mesure d'affirmer l'importante fonction éducative et sociale de l'enseignement de l'histoire dans une société démocratique comme la nôtre. Elle est finalement une incitation à garder leur pratique d'enseignement « adaptée », et pour ce faire, à se donner les moyens de maintenir leur nécessaire savoir conceptuel bien à jour.

La discipline historique nous a légué une somme considérable de représentations du passé. Plus que sur ces représentations en elles-mêmes, la valeur sociale de l'héritage de cette discipline repose sur le langage, la méthode, l'attitude qui ont présidé à les construire, c'est-à-dire sur le mode de pensée particulier nommé la pensée historique. C'est dans son acquisition que réside la valeur éducative réelle de l'histoire. Il serait malheureux d'oublier plusieurs années de recherches sur la cognition qui ont montré, comme l'affirmait Jerome Bruner, que le processus de la pensée et son produit sont intimement liés.

BIBLIOGRAPHIE

Afin d'en faciliter la consultation, les titres de la bibliographie ont été regroupés sous les six rubriques suivantes : 1. Psychopédagogie ; 2. Didactique des sciences humaines ; 3. Didactique de l'histoire ; 4. Histoire et épistémologie ; 5. Psychologie ; 6. Publications officielles.

1. PSYCHOPÉDAGOGIE

ALVERMANN, D. et J. SWAFFORD. « Do Content Area Strategies Have a Research Base ? ». *Journal of Reading*, n° 32 (1989), p. 388-394.

ARCHAMBAULT, J., M.-P. GAGNÉ et G. OUELLET. *Réussir à l'école. Guide méthodologique de la démarche d'amélioration du rendement scolaire*. Montréal, CECM, 1986. 61 p.

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre*. Paris, ESF, 1992. 205 p.

——— et S. LAURENT. « Le transfert, enjeu des apprentissages ». *Cahiers pédagogiques*, n° 304-305 (1992), p.78-83.

AUMONT, B. et P.-M. MESNIER. *L'acte d'apprendre*. Paris, PUF, 1992. 301 p.

AYLWIN, Ulric. *La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1992. 178 p.

BARREL, John. *Teaching for Thoughtfulness. Classroom Strategies to Enhance Intellectual Development*. New York, Longman, 1991. 349 p.

BARTH, Britt-Mari. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, Retz, 1993, 208 p.

———. *L'apprentissage de l'abstraction : méthode pour une meilleure réussite de l'école*. Paris, Retz, 1987. 191 p.

BERTHELOT, Michèle. « Le personnel enseignant et la réussite scolaire ». Dans CRIRES et al., dir., *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1992, p. 231-232.

CHOUINARD, Roch. « La mise en situation d'apprentissage ». *Traces*, vol. 30, n° 2 (1992) p. 21-24.

CLARKE, J. H. *Patterns of Thinking : Integrating Learning Skills in Content Teaching*. Needham Heights, Mt., Allyn and Bacon, 1991, 312 p.

- CLOUZOT, Olivier. *Enseigner autrement : Des logiques éducatives à la transparence pédagogique*. Paris, Les Éditions d'Organisation, 1989. 124 p.
- CONNELY, F. et J. JEAN CLANDININ. « Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing : Relevance for Teaching and Learning ». Dans E. EISNER, dir., *Learning and Teaching the Ways of Knowing. Part II*. Chicago, Il., University of Chicago Press, 1985, p. 174-198.
- CRIRES *et al.* *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. Ste-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec, 1992. 347 p.
- DEVELAY, Michel. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF, 1995. 355 p.
- . « Le sens d'une réflexion épistémologique ». Dans Michel DEVELAY, dir., *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, ESF, 1995, p.17-31.
- . « La face cachée des disciplines scolaires ». *Cahiers pédagogiques*, n° 298 (1991), p. 9-13.
- . *De l'apprentissage à l'enseignement : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF, 1992. 163 p.
- FREEMAN, Joan. *Quality Basic Education : The Development of Competence*. Paris, UNESCO, 1992. 256 p.
- GAUTHIER, Clermont. « La raison du pédagogue ». Dans M. MELLOUKI, M. TARDIF et C. GAUTHIER, dir., *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1993, p. 187-206.
- GOW, L. et D. KEMBER. « Conceptions of Teaching and their Relationship to Student Learning », *British Journal of Educational Psychology*, n° 63 (1993), p. 20-23.
- GUDMUNSDOTTIR, S. « Pedagogic Models of Subject Matter ». Dans J. BROPHY, *Advances in Research on Teaching. vol. 2*, New York, Jai Press, 1991, p. 265-304.
- HAMILTON, R. et E. GHATALA. *Learning and Instruction*. New York, McGraw Hill, 1994. 478 p.
- HART, Sylvie Ann. *L'enseignement stratégique au primaire et au secondaire et l'approche-programme au collégial : Etude de cas*. Étude réalisée pour le Conseil Supérieur de l'Éducation dans le cadre de son rapport annuel 1992-1993, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 1993. 74 p.
- HENSSLER, Hélène. *Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1992.
- JACKSON, Michael J. B. « A la recherche des structures des disciplines : du savoir à l'apprentissage ». Dans G. RACETTE et L. FOREST, dir., *Pluralité des enseignements en sciences humaines à l'université*, Montréal, Noir sur Blanc, 1990. p. 40-49

- JONNAERT, Philippe *et al.* « Vers une typologie des techniques d'émergence des préacquis cognitifs ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 12, n° 1 (1989), p. 41-69.
- LANGÉVIN, Louise. « La formation aux stratégies d'apprentissage : du cégep au secondaire et au primaire ». *Vie pédagogique*, n° 81 (1992), p. 42-44.
- LEE WINOCUR, S. « Developing Lesson Plans with Cognitive Objectives ». Dans Arthur COSTA, dir., *Developing Minds : A Ressource Book for Teaching Thinking*, Alexandria, Va., ASCD, 1985, p. 87-93.
- MARSOLAIS, Arthur. « Travailler non seulement les notions clés mais aussi les nœuds de difficulté d'une discipline. Entrevue avec Jean-Pierre Astolfi ». *Vie pédagogique*, n° 93 (1995), p. 7-9.
- MARTIN, David S. « Infusing Cognitive Strategies Into Teacher Preparation Programs ». *Educational Leadership*, vol. 42, n° 3 (1984), p. 68-72.
- MARTIN, Lyne. *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1994. 400 p.
- MARTINEAU, Robert et Monique PINEAU. « Des concepts cognitivistes à l'épreuve du terrain ». *Dimensions*, vol. 16, n° 1 (1994), p. 12-16.
- MARZANO, R. J. *A Different Kind of Classroom : Teaching with Dimensions of Learning*. Alexandria, Va., ASCD, 1992. 191 p.
- , D. PICKERING et J. McTIGHE. *Assessing Student Outcomes : Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*, Alexandria, Va., McRel Institute, 1993.
- *et al.* *Dimensions of Learning : Trainers's Manual*. Aurora, Co., McRel Institute, 1992. 217 p.
- MEIRIEU, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF, 1988. 192 p.
- . *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris, E.S.F, 1990. 158 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes*. Québec, Direction générale des programmes, 1984. 46 p.
- NOISEUX, Gilles. « L'expérience d'apprentissage et l'acte pédagogique ». *Prospectives*, (fév.1985), p. 10-18.
- NOT, Louis. *Enseigner et faire apprendre : Eléments de psycho-didactique générale*. Paris, Privat, 1987. 160 p.
- . *L'enseignement répondant*. Paris, PUF, 1989. 198 p.
- PERRENOUD, Philippe. « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage ». *Education et Recherche*, n° 2 (1983), p. 198-212.

- PRIMEAU, Gilles, dir. *L'enseignement à la CECM : des interventions pédagogiques adaptées*. Montréal, CECM, 1991. 27 p.
- PROVOST, M. « Des approches pédagogiques qui favorisent l'apprentissage ». *Vie pédagogique*, n° 90 (1994), p. 26-36.
- REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre ?*. Paris, PUF, 1980. 206 p.
- RESNICK, Lauren B. *Education and Learning to Think*. Washington, DC, National Academy Press, 1987. 62 p.
- , dir. *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1989. 512 p.
- et L. E. KLOPPER. « Toward the Thinking Curriculum : An Overview ». Dans *Toward the Thinking Curriculum : Current Cognitive Research*, ASCD Yearbook, 1989, p. 1-18.
- ROSENSHINE, Barak. « Synthesis of Research on Explicit Teaching ». *Educational Leadership*, vol. 43, n° 7 (1986), p. 60-69.
- RYAN RUGGERIO, Vincent. *Teaching Thinking Across the Curriculum*. New York, Harper & Row, 1988. 225 p.
- SADLER, William A. jr. et Arthur WHIMBEY. « Apprendre à penser : Une approche globale ». *Vie pédagogique*, n° 42 (1986), p. 10-15.
- SAINT-ONGE, Michel. *Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils ?* Montréal, Beauchemin, 1992. 106 p.
- . « Apprendre, c'est penser ». *Vie Pédagogique*, n° 77 (1992), p. 16-21.
- SCRUGG, T. E. et M. A. MASTROPIERI. « Special Education for the Twenty-First Century : Integrating Learning Strategies and Thinking Skills ». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 26, n° 6 (1993), p. 392-398.
- SHOWERS, B., B. JOYCE et B. BENNET. « Synthesis of Research on Staff Development : A Framework for Future Study and a State-of-the-Art Analysis ». *Educational Leadership*, vol. 44, n° 11(1987), p. 77-87.
- SHULMAN, L. « Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching ». *Educational Researcher*, n° 15 (1986), p. 4-14.
- . « Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform ». *Harvard Educational Review*, n° 57 (1987), p. 1-22.
- SPARK-LANGER, G. M. et A. BERNSTEIN COLTON. « Synthesis of Research on Teachers' Reflexive Thinking ». *Educational Leadership*, vol. 48, n° 6 (1991), p. 37-48.

- STEPIEN, W. et S. H. GALLAGHER. « Problem-Based Learning : As Authentic as it Gets ». *Educational Leadership*, vol. 50, n° 4 (1993), p. 25-28.
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1992. 474 p.
- . « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance ». Dans J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P. RAYMOND, dir., *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994, p. 69-87.
- et Yolande OUELLET. « Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et du secondaire ». *Cahiers de la Recherche en Éducation*, vol. 2, n° 1 (1995), p. 57-88.
- et Philippe MEIRIEU. « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances ». *Vie pédagogique*, n° 98 (1996), p. 4-7.
- TARDIF, Maurice. « Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation ». Dans M. MELLOUKI, M. TARDIF et C. GAUTHIER, dir., *Le savoir des enseignants : Unité et diversité*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1993, p. 23-47.
- , Claude LESSARD et Louise LAHAYE. « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant ». *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1 (1991), p. 55-69.
- THOMSON, L. C. et A. M. FRAGER. « Teaching Critical Thinking : Guidelines for Teachers-Designated Content Area Lessons ». *Journal of Reading*, n° 78 (1984), p. 122-127.
- TORKIA-LAGACÉ, Mirette. *La pensée formelle chez les étudiants de collège 1 : Objectif ou réalité ? Rapport final d'une recherche*. Québec, CEGEP de Limoilou, 1981. 164 p.
- TOURNEUR, Y. « Les effets sur l'apprentissage de la communication des objectifs ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 12, n° 2-3 (1989), p. 17-27.

2. DIDACTIQUE DES SCIENCES HUMAINES (SOCIAL STUDIES)

- ALVERMANN, Donna. « Strategic Teaching in Social Studies ». Dans Beau Fly JONES *et al.*, *Strategic Teaching and Learning : Cognitive Instruction in the Content Areas*, Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development, 1987, p. 92-109.
- AREVALO, J. *et al.* « Obstacles Teachers Confront : What Needs to Change ». Dans Paul GAGNON et THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, dir., *Historical Literacy. The Case for History in American Education*, New York, Macmillan, 1989, p. 251-267.

- ARMENTO, Beverly J. « Research on Teaching Social Studies ». Dans M. C. WITTROCK, dir., *Handbook of Research on Teaching*, 3e éd., New York, Macmillan, 1986, p. 942-951.
- . « Changing Conceptions of Research on the Teaching of Social Studies ». Dans J. P. SHAVER, dir., *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York, Macmillan, 1991, p. 185-196.
- BANKS, James A. « Social Science Knowledge and Citizenship Education ». Dans M. KENNEDY, dir., *Teaching Academic Subjects to Diverse Learners*, New York, Teachers College Press, 1991, p. 117-128.
- . *Teaching Strategies for the Social Studies*. New York, Longman, 1990. 539 p.
- et Walter C. PARKER. « Social Studies Teacher Education ». Dans N. R. HOUSTON, dir., *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, 1980, p. 674-686.
- BARNET, D. et al. « The Inquiry Process : Theory and Practical Application ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 12, n° 2 (1976), p. 103-106.
- BENDER, W. N. « Strategies for Helping the Mainstreamed Student in Secondary Social Studies Classes ». *The Social Studies*, vol. 76, n° 6 (1985), p. 269-271.
- BENNET, C. et E. SPALDING. « Teaching the Social Studies : Multiple Approaches for Multiple Perspectives ». *Theory and Research in Social Education*, n° 20 (1992), p. 263-292.
- BEYER, Barry K. « Improving the Teaching of Thinking Skills in Social Studies » *The History and Social Science Teacher*, vol. 19, n° 4 (1984), p. 229.
- . *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. New York, Allyn and Bacon, 1987. 273 p.
- et R. PASNAK. « Helping Children Think Better : The Developmental Lesson Set Approach ». *Journal of Research and Development in Education*, vol. 26, n° 2 (1993), p. 87-105.
- BROOKFIELD, S. D. « How Critical Thinking Sustains a Healthy Democracy ». Dans *Developing Critical Thinkers*, San Francisco, Jossey-Bass, 1988, p. 51-68.
- CASTRONOVO, James. « Effective Thinking in the Social Sciences ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 24, n° 2 (1989), p. 85-86.
- CHERRYLHOLMES, C. H. « Language and Discourse in Social Studies Education ». *Social Education*, n° 49 (1985), p. 395-399.
- FENTON, Edwin. *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools : An Inductive Approach*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966. 526 p.

- . « A Structure of History ». Dans Irving MORISSETT, dir., *Concepts and Structure in the New Social Science Curricula*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967, p. 52-53.
- . *The New Social Studies*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967. 144 p.
- FRAENKEL, Jack R. « Toward Improving Research in Social Studies Education ». *Theory and Research in Social Education*, vol. XV, n° 3 (1987), p. 203-222.
- HARTOONIAN, Michael. « Perceptions of Knowledge and Educational Reform in a Democratic Republic ». *Social Education*, vol. 53, n° 2 (1989), p. 93-95.
- HOTCHKISS, Ron. « A Place for the Social Science Approach to Hypothesizing and Hypothesis-Testing in History Teaching ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2 (1979), p. 88-92.
- HURST, Joe. « A Skill In-Living Perspective Rather than Trivial Pursuit ». *Social Education*, vol. 77, n° 2 (1986), p. 69-73.
- JENNESS, David. *Making Sense of Social Studies*. New York, Macmillan, 1990. 479 p.
- JOHNSTON, Marylin. « Teachers' Backgrounds and Beliefs : Influences on Learning to Teach in the Social Studies ». *Theory and Research in Social Education*, vol. XVIII, n° 3 (1990), p. 207-233.
- LLOYD, Earl Duck. « Seven Cardinal Principles for Teaching Higher-Order Thinking ». *The Social Studies*, vol. 76, n° 3 (1985), p. 129-133.
- MARKER, G. W. et H. MEHLINGER. « Social Studies ». Dans P. W. JACKSON, dir., *Handbook of Research on Curriculum : A Project of the American Educational Research Association*, New York, Macmillan, 1992, p. 830-851.
- MARTORELLA, Peter H. « Knowledge and Concept Development in Social Studies ». Dans J. P. SHAVER, dir., *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York, Macmillan, 1991, p. 370-384.
- MAXCY, Spencer J. « The Conception of Problem and the Role of Inquiry in Social Education ». *Theory and Research in Social Education*, vol. XIV, n° 4 (1986), p. 295-306.
- McCUTCHEON, John. « Une démarche didactique pour les sciences sociales ». *Contact*, n° 58, (mai 1983), p. 1-8.
- METZGER, Devon J. « Process Versus Content : The Lost Illusion ». *The Social Studies*, vol. 76, n° 3 (1985), p. 115-119.
- MURPHY, Kevin P. « Making Useful Things Happen in the Classroom ». *Social Education*, vol. 52, n° 4 (1988), p. 258-259.
- MYERS, J. J. « Cooperative Learning in History and Social Sciences : An Idea whose Time has Come ». *Canadian Social Studies*, vol. 26, n° 2 (1991), p. 60-64.

- NEEPER, Avis. « Teaching for Transfer : A simple Method to Upgrade Lesson Plans ». *Social-Studies-Texan*, vol. 7, n° 3 (1991), p. 58-60.
- NEWMAN, Fred M. « Higher Order Thinking in Teaching Social Studies : A Rational for the Assessment of Classroom Thoughtfulness ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, n° 1 (1990), p. 41-56.
- . « Qualities of Thoughtful Social Studies Classes : An Empirical Profile ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, n° 3 (1990), p. 253-275.
- . « The Prospect for Classroom Thoughtfulness in High School Social Studies ». Dans C. COLLINS et J. N. MANGIERI, dir., *Teaching Thinking : An Agenda for the Twenty-First Century*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1992, p. 105-132.
- ONOSKO, Joseph J. « Barriers to the Promotion of Higher-Order Thinking in Social Studies ». *Theory and Research in Social Education*, vol. XIX, n° 4 (1991), p. 341-366.
- . « Comparing Teacher's Instruction to Promote Students' Thinking ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, n° 5 (1990), p. 443-461.
- . « Comparing Teachers' Thinking About Promoting Students' Thinking ». *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, n° 3 (1989), p. 174-195.
- PARKER, Walter C. « Teachers' Mediation in Social Studies ». *Theory and Research in Social Education*, vol. XV, n° 1 (1987), p. 1-22.
- . *Reviewing the Social Studies Curriculum*. Alexandria, Va., ASCD, 1991. 124 p.
- . « Thinking and its Contexts ». *Social Education*, vol. 52, n° 7 (1980), p. 495-499.
- PUK, Tom. « Epistemological Implications of Training Social Studies Teachers ». *The Social Studies*, vol. 85, n° 5 (1994), p. 228-233.
- SHAVER, James P., dir. *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York, Macmillan, 1991, 660 p.
- THORNTON, Stephen J. « The Social Studies Near Century's End : Reconsidering Patterns of Curriculum and Instruction ». Dans L. DARLING-HAMMOND, dir., *Review of Research in Education*, n° 20, Washington, American Educational Research Association, 1994, p. 223-254.
- TORNEY-PURTA, J. « Shema Theory and Cognitive Psychology : Implications for Social Studies ». *Theory and Research in Social Education*, vol. XIX, n° 2 (1991), p. 189-210.
- VOSS, James F. « Learning to Reason Via Instruction in Argumentation ». *Learning and Instruction*, vol. 1, n° 4 (1991), p. 337-350.
- , S. W. TYLER et L. A. YENGO. « Individual Differences in the Solving of Social Sciences Problems ». Dans R. F. DILLON et R. R. SCHMECK, dir., *Individual Differences in Cognition*, New York, Academic Press, 1983, p. 205-232.

- , GREENE, T. R., T. A. POST et B. C. PENNER. « Problem Solving Skills in the Social Sciences ». Dans G. BOWER, dir., *The Psychology of Learning and Motivation : Advances in Research & Theory*, vol. 17, New York, Academic Press, 1983, p. 165-213.
- WALLEN, N. E. et J. R. FRAENKEL. « An Analysis of Social Studies Research Over an Eight Year Period ». *Theory and Research in Social Education*, vol. XVI, n° 1 (1988), p. 1-22.
- WEINLAND, T. P. « On Revitalizing the Social Studies Curriculum ». *Phi Delta Kappan*, (mars. 1982), p. 442-443.
- ZELINSKI, V. A.. « Using An Interpretive Approach to Develop Higher Order Thinking ». *Canadian Social Studies*, vol. 29, n° 3 (1995), p. 102-106.

3. DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- ALDRICH, R. « Interesting and Useful ». Dans *Teaching History*, n° 47 (1987), p. 11-14.
- ALKANA, Linda Kelly. « Teaching Critical Thinking with Historical Methodology ». *Perspectives*, (avril 1992), p. 23-27.
- ALLIEU, Nicole. « De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire ». Dans Michel DEVELAY, dir., *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, ESF, 1995, p. 123-162.
- ASHBY, R. et P. J. LEE. « Children's Concept of Empathy and Understanding in History ». Dans H. B. PORTAL, dir., *The History Curriculum for Teachers*, Londres, Falmer Press, 1987, p. 62-88.
- ATHANASES, Steven. « Theory and Pedagogy in History ». Dans J. LANGER et A. N. APPLEBEE, *Speaking of Knowing : Conceptions of Learning in Academic Subjects*, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Final Report, 1988, (ERIC 297336), p. 33-125.
- AUDIGIER, François. « Les didactiques de l'histoire et de la géographie. Introduction ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 106 (1994), p. 5-10.
- , Colette CRÉMIEUX et Nicole TUTIAUX-GUILLON. « La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 106 (1994), p. 11-23.
- , C. CRÉMIEUX et M.-J. MOUSSEAU. « Histoire et Géographie ». Dans J. Colomb, dir., *Les enseignements en troisième et seconde : rupture et continuité*, Paris, INRP, 1993, p.115-137.

- *et al.* *Enseigner l'histoire et la géographie. Un métier en constante rénovation.* Paris, A. f. d. g., 1992, 170 p.
- et C. BASUYAU. « Comment l'Histoire et la Géographie sont-elles enseignées ? Exemple des classes de CM2 et de 6e ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 85 (1988), p. 11-20.
- . « Savoirs enseignés-savoirs savants. Autour de la problématique du colloque ». Dans Lucille Marbeau et François Audigier, *Actes du colloque savoirs enseignés-savoirs savants. Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences économiques et sociales*, Paris, INRP, 1988, p. 55-69.
- . « Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales : propos introductifs ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 85 (1988), p. 5-9.
- BAILLIE, Ray. « Testing Historical Skills ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 15, n° 3 (1980), p. 169-172.
- BAKER, E. L. « Learning-Based Assessment of History Understanding ». *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2 (1994), p. 97-106.
- BARKER, B. « Understanding in the Classroom ». Dans A. K. DICKINSON et P. J. LEE, dir., *History Teaching and Historical Understanding*, Londres, Heinemann, 1978, p. 121-132.
- BARNET, D. *et al.* « The Inquiry Process : Theory and Practical Application ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 12, n° 2 (1976), p. 103-106.
- BEAN, T. W. *et al.* « Acquisition of Hierarchically Organised Knowledge and Prediction of Events in World History ». *Reading Research and Instruction*, vol. 26, n° 2 (1987), p. 99-114.
- *et al.* « The Effect of Metacognition Instruction in Outlining and Graphic Organizer Construction on Students' Comprehension in a Tenth-Grade World History Class ». *Journal of Reading Behavior*, vol. 18 (1983), p. 153-170 .
- , J. SORTER, H. SINGER et C. FRAZEE. « Teaching Students How to Make Prediction about Events in History with a Graphic Organiser. Plus Options Guide ». *Journal of Reading*, n° 29 (1986), p. 739-745.
- BECK, I. et J. A. DOLE. « Reading and Thinking with History and Science Texts ». Dans C. COLLINS et J. MANGIERI, dir., *Teaching Thinking : An Agenda for the Twenty-First Century*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1992, p. 3-21.
- BELKHOFER, R. jr. « Demystifying Historical Authority : Critical Textual Analysis in the Classroom ». Dans R. BLACKKEY, dir., *History Anew : Innovations in the Teaching of History Today*, Long Beach, Ca., The University Press, California State University, 1993, p. 21-27.

- BILLINGTON, R. A. « The Case for American History ». Dans J. P. SHAVER et H. BERLAK, *Democracy, Pluralism and the Social Studies*, Boston, Ma., Houghton Mifflin, 1968, p. 169-180.
- BLINN REBER, V. « Teaching Undergraduate to Think Like Historians ». Dans R. BLACKKEY, dir., *History Anew : Innovations in the Teaching of History Today*, Long Beach, Ca., The University Press, California State University, 1993, p. 123-126.
- BOGLE, D. « Student Seminars at the Senior Secondary Level ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 1 (1978), p. 61-63.
- BOLSTER, A. S. jr. « History, Historians and the Secondary School Curriculum ». Dans J. P. SHAVER et H. BERLAK, *Democracy, Pluralism and the Social Studies*, Boston, Ma., Houghton Mifflin, 1968, p. 212-235.
- BOOTH, Michael. « Cognition in History : A British Perspective ». *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2 (1994), p. 61-69.
- . « Students' Historical Thinking and the National History Curriculum in England ». *Theory and Research in Social Education*, vol. 21, n° 2 (1993), p. 100-127.
- . « The Training of History Teachers in England ». *Information Mitteilungen Communications*, vol. 14, n° 1 (1993), p. 33-43.
- . « Ages and Concepts : A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching ». Dans C. PORTAL, dir., *The History Curriculum for Teachers*, Londres, The Falmer Press, 1987, p. 22-38.
- . « A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils ». *Educational Review*, n° 32 (1980), p. 245-257.
- . « Children's Inductive Historical Thought ». *Teaching History*, n° 21 (1979), p. 3-8.
- BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS. « Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools ». Dans P. GAGNON et THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, dir., *Historical Literacy*, Boston, Ma., Houghton Mifflin, 1990, p. 16-50
- BROSSARD, Luce. « Maintenant, ce sont les élèves qui sont les acteurs en classe. Entrevue avec Raymond Duchesne, professeur d'histoire ». *Vie pédagogique*, n° 94 (1995), p. 19-21.
- . « Le professeur d'histoire : une ressource précieuse pour l'éducation à la démocratie ». *Vie pédagogique*, n° 74 (1991), p. 22-26.
- BRUNEAU, William. « The Pleasures and Perils of Inference (Informal Logic and the Teaching and Doing of History) ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 21, n° 3 (1986), p. 165-169.

- CAPPS, Kline et David VOCKE. « Developing Higher-Level Thinking Skills Through American History Writing Assignments ». *OAH Magazine of History*, vol. 6, n° 2 (1991), p. 6-9.
- CARRETERO, M. et J. F. VOSS, dir. *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994. 455 p.
- CARRETERO, M. *et al.* « Historical Knowledge : Cognitive and Instructional Implications ». Dans M. CARRETERO et J. F. VOSS, dir., *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 357-376.
- CHOLCOAT, G. W. « Rationales for Teaching American History in the Secondary Schools : The Historical Method and Inquiry Mode ». *Social Studies Teacher*, vol. 8, n° 4 (1987), p. 1-4.
- CLARKE, J. H., K. MARTEL et C. WILLEY. « Sequencing Graphic Organizers to Guide Historical Research ». *The Social Studies*, vol. 85, n° 2 (1994), p. 70-75.
- CLARY, M. et C. GENIN. *Enseigner l'histoire à l'école ?*, Paris, Hachette, 1991. 164 p.
- COLE, Robert A. « Confronting the Content Ogre with Critical Thinking ». *OAH Magazine of History*, vol. 5, n° 1 (1990), p. 9-11.
- CRABTREE, Charlotte. « Improving History in the Schools ». *Educational Leadership*, vol. 47 (1989), p. 25-28.
- DANIELS, R. V. « The Uses of History ». Dans *Studying History, How and Why* (2e éd.), Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1972, p. 6-17.
- DELEEW, G. et B. GRIFFITHS. « A Historical Approach to Human Understanding ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 25, n° 4 (1990), p. 187-192.
- DICKINSON, A. K. et P. J. LEE. *History Teaching and Historical Understanding*. Londres Heinemann, 1978, 176 p.
- et P. J. ROGERS. *Learning History*. Londres, Heineman, 1984. 230 p.
- DOWNEY, Matthew T. *History in the Schools*. Washington, DC, National Council for the Social Studies, 1985. 51 p.
- et Linda S. LEVSTIK. « Teaching and Learning History : The Research Base ». *Social Education*, n° 52 (1988), p. 336-342.
- et Linda S. LEVSTIK. « Teaching and Learning History ». Dans James P. SHAVER dir., *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York, Macmillan, 1991, p. 400-410.
- DRAKE, F. D. « Using Primary Sources and Historians' Interpretations in the Classroom ». *Teaching History : A Journal of Methods*, n° 11 (1986), p. 50-61.

- DUMONT, Micheline. « L'apprentissage de l'histoire à l'école secondaire ». *Vie pédagogique*, n° 51 (1987), p. 26-27.
- . « L'enseignement de l'histoire ». *Traces*, vol. 27, n° 2 (1989), p. 29-36.
- EDWARDS, A. D. « The Language of History and the Communication of Historical Knowledge ». Dans A. K. DICKINSON et J. P. LEE, dir., *History Teaching and Historical Understanding*, Londres, Heinemann, 1978, p. 54-71.
- EPSTEIN, T. L. « Equity in Educational Experiences and Outcomes : The Role of the Educational Researcher in the History Education Reform Movement », *OHA Magazine of History*, vol. 6, n° 1 (1991), p. 35-40.
- EVANS, Ronald W. « Educational Ideologies and the Teaching of History ». Dans Gaea LEINHART, I. L. BECK et C. STAINTON, *Teaching and Learning in History*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 171-207.
- . « Ideology and the Teaching of History : Purposes, Practices, and Student Beliefs ». Dans Jere BROPHY, dir., *Advances in Research on Teaching, Vol. 4 : Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies*, Greenwich, Ct., Jai Press, 1993, p. 179-218.
- . « Teacher Conceptions of History Revisited : Ideology, Curriculum and Student Belief ». *Theory and Research in Social Education*, n° 18 (1990), p. 101-138.
- . « Teacher Conceptions of History ». *Theory and Research in Social Education*, n° 17 (1989), p. 210-240.
- . « Lessons from History : Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History ». *Theory and Research in Social Education*, vol. 16 (1988), p. 203-225.
- FARMER, R. « The Benefits of Historical Study ». *The Social Studies*, vol. 74, n° 1 (1983), p. 14-15.
- FENTON, Edwin. « A Structure of History ». Dans Irving MORRISSETT, dir., *Concepts and Structure in the New Social Science Curricula*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967, p. 52-53.
- GABELLA, Marcy Singer. « Beyond the Looking Glass : Bringing Students into the Conversation of Historical Inquiry ». *Theory and Research in Social Education*, vol. XXII, n° 3 (1994), p. 340-363.
- . « The Art(s) of Historical Sense ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 27, n° 2 (1994), p. 139-163.
- GÉRIN-GRATALOUP, A.-M., M. SOLONEL et N. TUTIAUX-GUILLON. « Situations-problèmes et situations scolaires en Histoire-Géographie ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 106 (1994), p. 25-37.
- GIOLITTO, P. *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. Paris, Armand Colin, 1986. 158 p.

- GRAY, Peter. « Problem Solving in History ». *Teaching History*, vol. 51 (1988), p. 20-23.
- GREENE, Stuart. « The Problem of Learning to Think Like an Historian : Writing History in the Culture of the Classroom ». *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2 (1994), p. 89-96.
- HÉBERT, Lise. « Évaluation de l'implantation en 2e secondaire ». *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 23, n° 6 (1985), p. 7-8.
- JOBIN, René. *Perfectionnement en Histoire générale et Histoire du Québec et du Canada : Rapport*. Québec, MEQ, Direction générale des programmes, 1989. 21 p.
- . « La définition du domaine d'un programme d'études ». *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 24, n° 5 (1986), p. 28-29.
- HERTZBERG, H. W. « Are Method and Content Enemies ? ». Dans B. R. GIFFORD, dir., *History in the Schools*, New York, Macmillan, 1988, p. 13-40.
- . « History and Progressivism : A Century of Reform Proposals ». Dans Paul GAGNON et THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, dir., *Historical Literacy. The Case for History in American Education*, New York, Macmillan, 1989, p. 69-99.
- HOLT, T. *Thinking Historically : Narrative, Imagination and Understanding*. New York, College Entrance Examination Board, 1990. (ERIC ED 341589), 141 p.
- HOTCHKISS, Ron. « A Place for the Social Science Approach to Hypothesizing and Hypothesis-Testing in History Teaching ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2 (1979), p. 88-92.
- HOWLETT, Charles F. « Two Minds One Thought : The Creation of a Students' History Journal ». Dans Robert BLACKKEY, dir., *History Anew : Innovations in the Teaching of History Today*, Long Beach, Ca., The University Press, California State University, 1993, p. 139-145.
- HVOLBEK, Russel H. « History and Humanities : Teaching as Destructive of Certainty » dans Robert BLACKKEY, dir., *History Anew : Innovations in the Teaching of History Today*, Long Beach, Ca., The University Press, California State University, 1993, p. 3-9.
- ISAAK, Rob. « Critical History ? ». *Teaching History*, n° 76 (1994), p. 17-18.
- JACKSON, Kennet T. et Barbara B. JACKSON. « Why the Time Is Right to Reform the History Curriculum ». Dans Paul GAGNON et THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, dir., *Historical Literacy. The Case for History in American Education*, New York, Macmillan, 1989, p. 3-15.
- JENKINS, Keith S. « A-Level History : From " Skillology " to " Methodology " ». *Teaching History*, n° 46 (1986), p. 3-12.
- JOHNSON, Micheline. *L'histoire apprivoisée*. Montréal, Boréal, 1979. 213 p.

- KANG, Sunjoo. *An Analysis of the Historical Thinking of Middle-School Students and Its Implications for Source Material Studies*. 1991, (ERIC n° ED 380393). 25 p.
- KARRAS, Ray W. « Teaching History through Argumentation ». *The History Teacher*, vol. 26, n° 4 (1993), p. 419-438.
- . « Writing Essays that Make Historical Arguments ». *OHA Magazine of History*, vol. 8, n° 4 (1994), p. 54-57.
- KELLER, Clair W. « Improving High School History Teaching ». Dans Chester E. FINN jr, Diane RAVITCH et Robert T. FANCHER, dir., *Against Mediocrity*, New York, Holmes & Meier, 1984, p. 79-94.
- KENNEDY, K. J. « Assessing the Relationship between Information Processing Capacity and Historical Understanding ». *Theory and Research in Social Education*, vol. 11, n° 2 (1983), p. 1-22.
- KING, A. J. C. « Implementing Procedures from the Social Sciences ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2 (1979), p. 79-83.
- KINTISH, S. et W. CORDERO. *Breaking Away from the Textbook : A New Approach to Teaching American History*, (2e éd.). Lancaster, Pa., Technomic, 1993. 256 p.
- KNIGHT, Peter T. « Research on Teaching and Learning in History : A Perspective from Afar ». *Social Education*, vol. 53, n° 5 (1989), p. 306-309.
- LALONDE-HAZEL, M. et D. GONTHIER. « Modifier sa façon de penser et d'apprendre : un moyen de cheminer à travers le cours d'histoire de 2e secondaire ». *Vie pédagogique*, n° 51 (1987), p. 27-29.
- LAUTHIER, Nicole. « La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 106 (1994), p. 67-77.
- . « La situation didactique dans l'enseignement de l'histoire en France ». *Informations Mitteilungen Communications*, vol. 14, n° 1 (1988), p. 22-26.
- LAVILLE, Christian. *L'histoire à l'école : Le point par le prof*. (Notes polycopiées pour le cours Didactique de l'histoire, Université Laval, 26-1-1990. 3 p.
- . « Le rôle de l'éducation historique ». *Traces*, vol. 26, n° 1 (1988), p. 33-35.
- . « Y-a-t-il un didacticien dans la salle ? ». *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 23, n° 3 (1985), p. 11-18.
- . « Enseigner l'histoire qui soit vraiment l'histoire ». Dans *Mélanges René Van Sanbergen*, n° spécial des *Cahiers de Clio*, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire et des sciences de l'homme, 1984, p. 170-177.
- et Linda W. ROSENZWEIG. « Teaching and Learning History : Developmental Dimensions ». Dans Linda W. ROSENZWEIG, dir., *Developmental Perspectives in the Social Studies*, Washington, NCSS, n° 66 (1982), p. 54-66.

- . « Place et rôle de l'enseignement de l'histoire principalement dans l'enseignement secondaire pour la formation de l'homme du XXe siècle ». *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 17, n° 2 (1979), p. 30-35.
- . « Psychologie de l'adolescent et enseignement historique : Le problème de l'accès à la pensée formelle ». *Cahier de Clio*, n° 43-44, 1975, p. 33-42.
- . « Peut-on enseigner l'histoire au secondaire ? ». *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 13, n° 2 (1975), p. 39-55.
- LEADBEATER, B. et D. Kuhn. « Interpreting Discrepant Narratives : Hermeneutics and Adult Cognition ». Dans J. Sinnot, dir., *Everyday problem-solving : Theory and Application*, New York, Praeger, 1989, p. 155-179.
- LEDUC, Jean, V. MARCOS-ALVARES et J. Le PELLEC. *Construire l'histoire*. Paris, Bertrand-Lacoste, 1994. 173 p.
- LEINHARDT, G. « History : A Time to be Mindful ». Dans G. LEINHARDT, I. L. BECK et C. STANTON, *Teaching and Learning in History*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 209-255.
- , I. L. BECK et C. STANTON. *Teaching and Learning in History*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994. 266 p.
- , C. STANTON, S. VIRJI et E. ODOROF. « Learning to Reason in History : Mindlessness to Mindfulness ». Dans M. CARRETERO et J. F. VOSS, dir., *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 131-158.
- , C. STANTON et S. M. VIRJI. « A Sense of History ». *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2 (1994), p. 79-88.
- LE PELLEC, Jacqueline et Violette MARCOS ALVARES. *Enseigner l'histoire : Un métier qui s'apprend*. Paris, Hachette, 1991. 122 p.
- LERNER, Gerda. « The Importance of History and the Role of the Teacher ». *OAH Magazine of History*, vol. 2, n° 2 (1986), p. 3-5, 16-19, 24.
- MARTINEAU, Robert. « Culture et mode de pensée historique à l'école de la démocratie ». *Informations Mitteilungen Communications*, vol. 17, n° 1 (1996), p. 9-21.
- . « L'histoire au delà de la mémoire. L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du Canada ». *Traces*, vol. 32, n° 5 (1994), p. 21-24.
- . « Apprendre l'histoire dans une société démocratique ». *McGill Journal of Education*, vol. 28, n° 3 (1993), p. 421-442.
- . « Difficultés des élèves et adaptation de l'enseignement de l'histoire ». *Traces*, vol. 29, n° 3 (1991), p. 11-15.
- . « La démocratie des maîtres ». *Dimensions*, vol. 12, n° 1 (1990), p. 11-15.

- . « A la guerre comme à la guerre ! ». *Traces*, vol. 27, n° 2 (1989), p. 2-3.
- . « Les cahiers d'exercices en histoire (2)... les fruits d'un débat ». *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 24, n° 1 (1986), p. 24-29.
- . « Les nouveaux manuels d'histoire... à travers la lunette du " programme " ! ». *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 24, n° 2 (1986), p.15-20.
- . « Les cahiers d'exercices... un Cheval de Troie dans la classe d'histoire ? ». *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 23, n° 6 (1985), p. 20-25.
- . « Les nouveau programmes d'histoire au secondaire : les étudiants seront-ils plus motivés ? ». *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 21, n° 3 (1983), p. 9-11.
- MARTY, Miron. « What do you Teach When you Teach History ? ». *The Social Studies*, vol. 74, n° 1 (1983), p. 10-13.
- McDIARMID, G. W. « Understanding History for Teaching : A Study of the Historical Understanding of Prospective Teachers ». Dans M. CARRETERO et J. F. VOSS, *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 159-185.
- McNEIL, W. H., M. KAMMEN et G. A. CRAIG. « Why Study History ? Three Historians Respond ». Dans Paul GAGNON et THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, dir., *Historical Literacy. The Case for History in American Education*, New York, Macmillan, 1989, p. 103-118.
- . « How History Helps Us To Understand Current Affairs ». Dans Paul GAGNON et THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, dir., *Historical Literacy. The Case for History in American Education*, New York, Macmillan, 1989, p. 157-169.
- MEHAFY, Georges L. « History as a Subject Matter ». Dans H. E. MITZEL, dir., *Encyclopedia of Educational Research* (5e éd.), vol. 2, New York, The Free Press, 1982, p. 803-808.
- MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*. Paris, Nathan, 1993. 247 p.
- . « Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels ». Dans F. AUDIGIER, dir., *Enseigner l'histoire et la géographie (Mélanges Victor et Lucille Marbeau)*, Paris, AFDG, 1992, p. 14-17.
- . « La didactique de l'histoire : quel profil ? ». Dans *Informations Mitteilungen Communications*, vol. 11, n° 2 (1990), p. 117-122.
- . « L'enseignement de l'histoire : Pluralité honteuse ou heureuse ? ». Dans G. RACETTE et L. FOREST, dir., *Pluralités des enseignements en sciences humaines à l'université*, Montréal, Noir sur Blanc, 1990, p. 55-60.

- . « Quelques interrogations historiennes aujourd'hui ». Dans L. MARBEAU et F. AUDIGIER, dir., *Actes du colloque : Savoirs enseignés-savoirs savants. Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences économiques. 2-3 et 4 mars 1988*, Paris, INRP, 1988, p. 16-24.
- . « Épistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire ». Dans F. AUDIGIER et F. MARBEAU, dir., *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie. Actes du colloque*, Paris, INRP, 1986, p. 35-44.
- . « Sur la didactique de l'histoire ». *Historiens et Géographes*, n° 303 (1985), p. 1169-1178.
- . « La recherche en didactique de l'histoire ». *Historiens et Géographes*, n° 346 (1984), p. 21-24.
- MOORE, Jerry R., James L. ALOUF et Janie NEEDHAM. « Cognitive Development and Historical Reasoning in Social Studies Curriculum ». *Theory and Research in Social Education*, vol. XII, n° 2 (1984), p. 49-64.
- MORROW FLING, Fred. « On the Use of Sources in the Teaching of History ». *The Social Studies*, (sept.-oct. 1994), p. 206-210.
- MUMFORD, R. L. « Teaching History through Analytical and Reflective Thinking Skills ». *The Social Studies*, (sept.-oct. 1991), p. 191-194.
- MYERS, J. J. « Cooperative Learning in History and Social Sciences : An Idea whose Time has Come ». *Canadian Social Studies*, vol. 26, n° 2 (1991), p. 60-64.
- O'REILLY, K. « Teaching Critical Thinking in High School U.S. History ». *Social Education*, (avril 1985), p. 281-283.
- PAGET, Gregory. « History Teachers are not Historians ! ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 24, n° 3 (1989), p. 132-135.
- POINSSAC-NIEL, Josette. *Technologie éducative et Histoire*. Paris, PUF, 1975. 315 p.
- PORTAL, Christopher. *The History Curriculum for Teachers*. Londres, The Falmer Press, 1987. 242 p.
- ROSA, A. « What Do People Consume History For ? (If they Do). Learning History as a Process of Knowledge Consumption and Construction of Meaning ». Dans M. CARRETERO et J. F. VOSS, dir., *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 221-234.
- SADOUN-LAUTHIER, Nicole. « La situation didactique dans l'enseignement de l'histoire en France ». *Informations Mitteilungen Communications*, vol. 14, n° 1 (1993), p. 22-26.
- SÉGAL, André. « Périodisation et didactique : Le Moyen-âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident ». *Traces*, vol. 30, n° 3 (1992), p. 8-13.

- . « Sujet historien et objet historique ». *Traces*, vol. 30, n° 12 (1992), p. 42-48.
- . « Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire ». *Traces*, vol. 29, n° 2 (1991), p. 16-20.
- . « L'éducation par l'histoire ». Dans Fernand DUMONT, dir., *L'éducation 25 ans plus tard et après*, Québec, Institut Québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 241-256.
- . « Enseigner la différence par l'histoire ». *Traces*, vol. 28, n° 1 (1990), p. 16-19.
- . « Pour une didactique de la durée ». *Cahiers de Clio*, n° 73 (1983), p. 33-47.
- SEIXAS, Peter. « Conceptualizing the Growth of Historical Understanding ». Dans David R. OLSON et Nancy TORRANCE, dir., *The Handbook of Education and Human Development*, Cambridge, Ma., Blackwell Publishers, 1996, p. 765-783.
- . « When Psychologists Discuss Historical Thinking : A Historian's Perspective ». *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2 (1994), p. 107-109.
- . « Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting ». *Curriculum Inquiry*, vol. 23, n° 3 (1993), p. 301-327.
- . « The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning : The Case of History ». *American Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2 (1993), p. 305-324.
- . « Critical Thinking in History ». *Horizon*, vol. 29, n° 1 (1991), p. 10-13.
- SHEMILT, Denis. « Adolescent Ideas About Evidence and Methodology in History ». Dans C. PORTAL, dir., *The History Curriculum for Teachers*, Londres, The Falmer Press, 1987, p. 62-99.
- SPOEHR, K. T. et L. W. SPOEHR. « Learning to Think Historically ». *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2 (1994), p. 71-77.
- STEARNS, Peter. *Meaning over Memory : Recasting the Teaching of Culture and History*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1993. 254 p.
- STEFFENS, H. « Using Informal Writing in Large History Classes. Helping Students to Find Interest and Meaning in History ». *The Social Studies*, vol. 82, n° 3 (1991), p. 107-109.
- STOVEL, J. E. « Help-New Tricks for Old Dogs ». Dans R. BLACKKEY, dir., *History Anew : Innovations in the Teaching of History Today*, Long Beach, Ca., The University Press of California State University, 1993, p. 127-131.
- SWARTS, A. « What Does a Historian Do ? — Middle School Students Present Their View ». *The Social Studies*, vol. 85, n° 3 (1994), p. 14-16.

- THORNTON Stephen J. « Should We Be Teaching More History ? ». *Theory and Research in Social Education*, n° 18 (1990), p. 53-60.
- . « What Children Learn from History ». *Childhood Education*, vol. 63, n° 4 (1987), p. 247-251.
- . « History in the Classroom », *OAH Magazine of History*, vol. 2, n° 2 (1986), p. 6-8 et 14.
- TUCKER, J. et M. TUCKER. « What Sort of History for the Core ? ». *Teaching History*, (juin 1987), p. 21-27.
- WILSON, Suzanne M. « Parades of Facts, Stories of the Past : What Do Novice History Teachers Need to Know ». Dans M. KENNEDY, dir., *Teaching Academic Subjects to Diverse Learners*, New York, Teachers College Press, 1991, p. 99-116.
- et G. SYKES. « Toward Better Teacher Preparation and Certification ». Dans Paul GAGNON et THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, dir., *Historical Literacy : The Case for History in American Education*, New York, Macmillan, 1989, p. 268-286.
- et Samuel S. WINEBURG. « Peering at History through Different Lenses : The Role of Disciplinary Perspectives in Teaching History ». *Teachers College Record*, n° 89 (1988), p. 525-539.
- WINEBURG, Samuel S. « Reading Historical Texts : Notes on the Breach Between School and Academy ». *American Educational Research Journal*, vol. 28, n° 3 (1992), p. 495-519.
- . « 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.
- et Suzanne M. WILSON. « Subject Matter Knowledge in the Teaching of History ». dans Jere E. BROPHY, dir., *Advances in Research on Teaching-Vol. 2 : Teachers' Knowledge of Subject Matter as it Relates to their Teaching Practice*, Greenwich, Co., Jai Press, 1991, p. 305-347.
- . « Rememberance of Theories Past ». *Educational Researcher*, vol. 18, no 7 (1989), p. 7-10.
- et Suzanne M. WILSON. « Models of Wisdom in the Teaching of History ». *Phi Delta Kappan*, n° 70 (sept. 1988), p. 50-58.
- ZACCARIA, Michael A. « The Development of Historical Thinking : Implications for the Teaching of History ». *The History Teacher*, vol. XI, n° 3 (1978), p. 323-340.
- ZARNOWSKI, M. « The Question and Answer Book : A Format for Young Historians ». *Social Studies and the Young Learner*, n° 11 (1991), p. 5-7.

4. HISTOIRE ET ÉPISTÉMOLOGIE

- ATKINSON, R. F. *Knowledge and Explanation in History : Introduction to the Philosophy of History*. New-York, Cornell University Press, 1978. 229 p.
- BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. (7e éd), Paris, Vrin, 1970. 256 p.
- BARZUN, J. et H. F. QUATT. *The Modern Researcher*. New York. Houghton Mifflin, 1992. 407 p.
- BECKER, Carl. « What are Historical Facts ? ». Dans J. P. SHAVER et H. BERLAK, *Democracy, Pluralism and the Social Studies*, Boston, Ma.: Houghton Mifflin, 1968, p. 185-196.
- BILLIG, M. et D. EDWARD. « La construction sociale de la mémoire ». *La Recherche*, vol. 25, n° 267 (1994), p. 742-745.
- BLOCH, Marc. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. 6e éd, Paris, Armand Colin, 1967. 112 p.
- DE CERTEAU, Michel. « L'opération historique ». Dans Jacques LEGOFF et Pierre NORA, dir., *Faire de l'histoire. T. I : Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974, p. 3-41.
- DHOQUOIS, G. *Histoire de la pensée historique*. Paris, A. Colin, 1992. 271 p.
- FEBVRE, Lucien. *Combat pour l'histoire*. (2e éd.), Paris, Armand Colin, 1965. 458 p.
- FISHER, D. H. *Historians' Fallacies : Toward a Logic of Historical Thought*. Londres, Routledge, 1971. 338 p.
- GUSTAFSON, Carl G.. *A Preface to History*. New York, McGraw-Hill, 1955. 222 p.
- HADDOCK, B. A. *An Introduction to Historical Thought*. Londres, Edward Arnold, 1980. 184 p.
- HALKIN, Léon-Ernest. *Initiation à la critique historique*. Liège, Serge Fleury Éd., 1982. 219 p.
- . *Éléments de critique historique*. (2e éd.), Liège, H. Dessain, 1966. 216 p.
- LEGOFF, Jacques. « Du bon usage du passé ». *Cahiers pédagogiques*, n° 238 (nov. 1985), p. 9-11.
- et Pierre NORA, dir. *Faire de l'histoire, Tome I : Nouveaux problèmes*. Paris, Gallimard, 1974. 231 p.
- LUKACS, John. *Historical Consciousness or the Remembered Past*. New York, Schocken Books, 1985. 409 p.

- MANDELBAUM, Maurice. *The Anatomy of Historical Knowledge*. Baltimore, John Hopkins University Press, 1977. 230 p.
- MARROU, Henri-Irénée. *De la connaissance historique*. Paris, Seuil, 1964. 316 p.
- MASSICOTTE, Guy. *L'histoire-problème, la méthode de Lucien Febvre*. St-Hyacinthe, Edisem, 1981. 122 p.
- MOMMSEN, Wolfgang J. « Social Conditioning and Social Relevance of Historical Judgments ». *History and Theory*, vol. XVII, n° 4 (1978), p. 19-35.
- MONIOT, Henri. « Épistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire ». Dans F. AUDIGIER et F. MARBEAU, dir., *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie. Actes du colloque*, Paris, INRP, 1986, p. 35-44.
- MUMBY, H. *What is Scientific Thinking ?* Ottawa, Science Council of Canada, 1982. 58 p.
- NAGEL, Ernest. « The Logic of Historical Analysis ». Dans J. P. SHAVER et H. BERLACK, *Democracy, Pluralism and the Social Studies*, Boston, Ma., Houghton Mifflin, 1968, p. 185-196.
- NEVEU, Hugues. « Sur les données historiques ». *Revue de Synthèse*, n° 1-2 (1986), p. 39-51.
- NOËL, Lise. « L'histoire, un axe de signification ». Dans *Liberté*, n° 147 (1983), p. 5-13.
- OAKESHOTT, Michael. « Historical Experience ». Dans Michael OAKESHOTT, *Experience and its Modes*, Cambridge, University Press, 1966, p. 86-168.
- . « The Activity of Being an Historian ». Dans *Rationalism in Politics and Other Essays*. Londres, Methuen, 1962, p. 137-167.
- . *On History and Other Essays*. Oxford, Basil Blackwell, 1983. 198 p.
- PARAIN-VIAL, Jeanne. *La nature du fait dans les sciences humaines*. Paris, PUF, 1966. 227 p.
- PERELMAN, C., dir. *Raisonnements et démarches de l'historien*. Bruxelles, Université libre de Bruxelles, 1963. 151 p.
- POMIAN, Krzysztof. *L'ordre du temps*. Paris, Gallimard, 1984. 363 p.
- . « Le passé, de la foi à la connaissance ». *Le Débat*, n° 24 (1983), p. 151-168.
- PROST, Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, Seuil, 1996. 330 p.
- PYCKE, Jacques. *La critique historique : quel long chemin à parcourir entre le témoignage et la synthèse*. Louvain-la-Neuve, Academia, 1992. 151 p.
- SÉGAL, André. « Sujet historien et objet historique ». *Traces*, vol. 30, n° 12 (1992), p. 42-48.

- STANFORD, Michael. *A Companion to the Study of History*. Cambridge, Ma., Blackwell, 1994. 309 p.
- THOMSON, David. « The Historical Attitude : The Point of It All ». Dans D. THOMSON, *The Aims of History*, Londres, Thames and Hudson, 1969, p. 103-107.
- THUILLIER, G. et J. TULARD. *Les écoles historiques*. Paris, PUF, 1990. 125 p.
- VEYNE, Paul. *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*. Paris, Seuil, 1971. 349 p.
- WALSH, W. H. « What Can We Learn From Historians ? ». Dans D. CARR *et al.*, dir., *La philosophie de l'histoire et la pratique historique d'aujourd'hui*, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1992, p. 179-194.

5. PSYCHOLOGIE

- ANDERSON, J. R. *Cognitive Psychology and its Implications*. New York, W. H. Freeman and Co., 1990. 503 p.
- , dir. *Cognitive Skills and their Acquisition*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1981. 386 p.
- . *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Ma., Harvard University Press, 1983. 345 p.
- ANDERSON, T. H. « Study Skills and Learning Strategies ». Dans H. F. O'NEIL jr. et C. D. SPIEL-BERGER, dir., *Cognitive and Affective Learning Strategies*, New York, Academic Press, 1979, p. 77-97.
- ANDRE, T. « Problem Solving and Education ». Dans T. ANDRE et G. D. PHYE, dir., *Cognitive Classroom Learning : Understanding, Thinking and Problem Solving*, Orlando, Fa., Academic Press, 1986, p. 169-204.
- et G. D. PHYE. « Cognition, Learning and Education ». Dans T. ANDRE et G. D. PHYE, dir., *Cognitive Classroom Learning : Understanding, Thinking and Problem Solving*, Orlando, Fa., Academic Press, 1986, p. 1-19.
- ARCHAMBAULT, Jean. « Apprendre à apprendre : les stratégies d'apprentissage en milieu d'éducation ». *Sciences et comportement*, vol. 20, n° 2 (1991), p. 73-92.
- ASHMAN, A. F. et R. N. F. CONWAY. *Cognitive Strategies for Special Education*. New York, Routledge, 1989. 250 p.
- AUMONT, B. et P.-M. MESNIER. *L'acte d'apprendre*. Paris, PUF, 1992. 301 p.

- BERRIMAN, Sue E. *Portents of Revolution : The Cognitive Sciences and Workplace Literacy*. New York, NCEE Occasional Paper n° 8 (1989). 12 p.
- BORKOWSKI, J. G. et N. MUTHUKRISHNA. *Moving Metacognition into the Classroom : Working Models and Effective Strategy Teaching*. Texte d'une conférence donnée à l'École de Psychoéducation de l'Université de Montréal, janv. 1992. 41 p.
- BOUFFARD-BOUCHARD, Thérèse. *La métacognition et ses apports à l'éducation*. Texte d'une communication présentée au Congrès annuel de l'Association québécoise des professeures et professeurs de français, Laval, nov. 1989. 34 p.
- BRANDHORST, A. R. « Critical Thinking: Shemata VS Skills ». *Theory and Research in Social Education*, vol. 17, n° 3 (1989), p. 196-209.
- BRIEN, Robert. *Science cognitive et formation*. Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1990, 130 p.
- BROWN, A. C. « Domain Specific Principles Affect Learning ». *Cognitive Science*, n° 14 (1990), p. 107-133.
- BROWN, A. L. « Knowing When, Where, and How to Remember : a Problem of Metacognition ». Dans R. GLASER, dir., *Advances in Instructional Psychology Vol.1*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1978, p. 77-165.
- BRUNER, Jerome. *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, Eshel, 1991. 173 p.
- et H. HASTE, dir. *Making Sense : The Child's Construction of the World*, Londres, Methuen, 1987. 204 p.
- . *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press, 1986. 201 p.
- . « Narrative and Paradigmatic Modes of Thought ». Dans 1985 Yearbook of The National Society for the Study of Education, *Learning and Teaching : The Ways of Knowing, Part II*, 1985, p. 97-115.
- . « The Act of Discovery ». Dans Jerome BRUNER, *Beyond the Information Given : Studying the Psychology of Knowing*, New York, Norton & Co., 1973, p. 401-412.
- . *The Process of Education*. Cambridge, Ma., Harvard University Press, 1960. 97 p.
- BÜCHEL, F. P. « Des stratégies d'apprentissage à un enseignement métacognitif », *Éducation et Recherche*, vol. 12, n° 3 (1990), p. 297-306.
- CHIPMAN, M., R. GLASER et E. REES. « Expertise in Problem Solving ». Dans R. J. STERNBERG, dir., *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1982, p. 161-163.
- CHIPMAN, S., J. W. SEGAL et R. GLASER, dir. *Thinking and Learning Skills, Vol. 2- Research and Open Questions*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1985. 639 p.

- CHOUINARD, Roch. « La mise en situation d'apprentissage ». *Traces*, vol. 30, n° 2 (1992) p. 21-24.
- . « L'approche de traitement de l'information. L'acquisition et l'utilisation des connaissances ». *Traces*, vol. 30, n° 3 (1992), p. 14-18.
- CLARKE, J. H. *Patterns of Thinking : Integrating Learning Skills in Content Teaching*. Needham Heights, Ma., Allyn and Bacon, 1991. 312 p.
- CLOUTIER, Richard. *Psychologie de l'adolescence*. Montréal, Gaétan Morin, 1996. 326 p.
- et A. RENAUD. *Psychologie de l'enfant*. Montréal, Gaétan Morin, 1990. 773 p.
- CONNELY, F. et J. JEAN CLANDININ. « Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing : Relevance for Teaching and Learning ». Dans E. EISNER, dir., *Learning and Teaching the Ways of Knowing. Part II*, Chicago, Il., University of Chicago Press, 1985, p. 174-198.
- COSTA, Arthur. « Mediating the Metacognitive ». *Educational Leadership*, vol. 42, n° 3 (1984), p. 59-62.
- DANSEREAU, D. F. « Cooperative Learning Strategies ». Dans C. E. WEINSTEIN *et al.*, dir., *Learning and Study Strategies : Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*, New York, Academic Press, 1988, p. 103-119.
- *et al.* « Evaluation of a Learning Strategy System ». Dans H. F. O'NEIL et C. D. SPELBERGER, *Cognitive and Affective Learning Strategies*, New York, Academic Press, 1979, p. 3-43.
- DE BONO, E. « The Direct Teaching of Thinking as a Skill ». *Phi Delta Kappan*, vol. 64, n° 10 (1983), p. 703-708.
- DUELL, Orpha K. « Metacognitive Skills ». Dans G. D. PHYE et T. ANDRE, *Cognitive Classroom Learning, Understanding, Thinking and Problem Solving*, New York, Academic Press, 1986, p. 205-241.
- ENNIS, R. « A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities ». Dans J.-B. BARON et R. J. STERNBERG, dir., *Teaching for Thinking*, New York, Freeman, 1987, p. 9-26.
- FLAVELL, J. H. « Metacognition and Cognitive Monitoring : A New Area of Cognitive Development Inquiry ». *American Psychologist*, n° 34 (1979), p. 906-911.
- . « Speculations about the Nature and Development of Metacognition ». Dans F. E. WEINER et R. H. KLUWE, dir., *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1987, p. 21-29.
- GAGNÉ, Ellen D. *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston, Ma., Little Brown, 1985. 512 p.

- GAGNÉ, Robert M. *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*. (Traduction de Robert Brien et Raymond Paquin). Montréal, HRW, 1976. 148 p.
- GARMSTON, Robert, Christina LINDER et Jan WHITAKER. « Reflexions on Cognitive Coaching ». *Educational Leadership*, vol. 51, n° 2 (1993), p. 57-61.
- GARNER, Ruth. « Verbal Report on Cognitive and Metacognitive Strategies ». Dans C. E. WEINSTEIN, C. E. GOTZ et P. A. ALEXANDER, dir., *Learning and Study Strategies*, New York, Academic Press, 1988, p. 63-76.
- GLASER, R. « Thoughts on Expertise ». Dans C. SHOOLER et W. SCHAIES, dir., *Cognitive Functioning and Social Structure Over the Life Course*, Norwood, NJ, Ablex, 1987, p. 81-94.
- GLOVER, J. A., R. R. RUNNING et R. H. BRUNING. *Cognitive Psychology for Teachers*, New York, Macmillan, 1990. 416 p.
- HAMILTON, R. et E. GHATALA. *Learning and Instruction*. New York, McGraw Hill, 1994. 478 p.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. *Mental Models*. Cambridge, Ma., Cambridge University Press, 1983. 513 p.
- . « Logical Thinking : Does it Occur in Daylife ? Can It Be Taught ? ». Dans S. CHIPMAN, J. W. SEGAL et R. GLASER, dir., *Thinking and Learning Skills: Vol. 2- Research and Open Questions*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1985, p. 293-318.
- JONES, Beau Fly et al. *Strategic Teaching and Learning : Cognitive Instruction in the Content Areas*. Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development, 1987. 167 p.
- KAIL, R. V. jr. et J. BIZAN. « Cognitive Strategies ». Dans C. R. PUFF, dir., *Handbook of Research Methods in Human Memory and Cognition*, New York, Academic Press, 1982, p. 229-255.
- LANGEVIN, Louise. « Stratégies d'apprentissage : où en est la recherche ? ». *Vie pédagogique*, n° 77 (1992), p. 39-43.
- LEADBEATER, B. et D. KUNH. « Interpreting Discrepant Narratives : Hermeneutics and Adult Cognition ». Dans J. SINNOT, dir., *Everyday Problem-Solving : Theory and Application*, New York, Praeger, 1989. p. 155-179.
- LAWSON, M. J. « Being Executive About Metacognition ». Dans J. R. KIRBY, dir., *Cognitive Strategies and Educational Performance*, New York, Academic Press, 1984, p. 89-109.
- MAYER, R. E. « Learning Strategies : An Overview ». Dans C. E. WEINSTEIN et al., dir., *Learning and Study Strategies : Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*, San Diego, Ca., Academic Press, 1988, p. 11-22.

- McCORMICK, C. B., G. MILLER et M. PRESSLEY, dir. *Cognitive Strategy Research : From Basic Research to Educational Applications*, New York, Springer-Verlag, 1989. 340 p.
- McKEACHIE W. J. « The Need for Study Strategy Training ». Dans C. E. WEINSTEIN *et al.*, dir., *Learning and Study Strategies : Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*, New York, Academic Press, p. 3-9.
- MORANTE, E. A. et A. ULESKY. « Assessment of Reasoning Abilities ». *Educational Leadership*, vol. 42, n° 1 (1984), p. 71-74.
- NICKERSON, Raymond S. *Reflexions on Reasoning*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1986. 136 p.
- . « Problem Solving, Creativity and Metacognition ». Dans R.S. NICKERSON, D. N. PERKINS et E. E. SMITH, *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1985, p. 98-110.
- , D. N. PERKINS et E. E. SMITH. *The Teaching of Thinking*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1985. 383 p.
- . « Kinds of Thinking in Current Programs ». *Educational Leadership*, n° 42 (1984), p. 26-36.
- NISBET, J. et J. SHUCKSMITH. *Learning Strategies*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986. 104 p.
- NOËL, Bernadette. *La métacognition*. Paris, De Boeck-Wesmaël, 1991. 229 p.
- , M. ROMAINVILLE et J.-L. WOLFS. « La métacognition : facettes et pertinence en éducation ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 112 (1995), p. 47-56.
- NOVAK, Joseph D. « Metalearning and Metaknowledge Strategies to Help Students Learn How to Learn ». Dans Leo H. T. WEST et A. LEAN PINES, *Cognitive Structure and Conceptual Change*, Orlando, FL, Academic Press, 1985, p. 189-209.
- OCDE. *Apprendre pour penser, penser pour apprendre*. Paris, OCDE, 1993. 132 p.
- PARENT, S., S. LARIVÉE et T. BOUFFARD-BOUCHARD. « Compétence cognitive, capacités d'apprentissage et métacognition ». *Journal International de Psychologie*, vol 26, n° 6 (1991), p. 723-744.
- PERKINS, David N. « Teaching for Transfer ». *Educational Researcher*, n° 18 (1988), p. 16-26.
- . « Thinking Frames ». *Educational Leadership*, vol. 43, n° 7 (1986), p. 4-10.
- . *Knowledge as Design*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1986. 231 p.
- PHYE, G. D. et T. ANDRE. *Cognitive Classroom Learning, Understanding, Thinking and Problem Solving*. New York, Academic Press, 1986. 320 p.

- PRESSLEY, M., J. G. BORKOWSKI et W. SCHNEIDER. « Cognitive Strategies : Good Strategy User Coordinate Metacognition and Knowledge ». *Annals of Child Development*, vol. 4 (1987), p. 89-129.
- RINGS, S. et R. A. SHEETS. « Student Development and Metacognition : Foundations for Tutor Training ». *Journal of Developmental Education*, vol. 15, n° 1, 1991, p. 30-32.
- ROHWER, W. D. jr. et J. W. THOMAS. « Domain-Specific Knowledge, Metacognition, and the Promise of Instructional Reform ». Dans C. B. McCORMICK, G. MILLER et M. PRESSLEY, *Cognitive Strategy Research : From Basic Research to Educational Applications*, New York, Springer-Verlag, 1989, p. 104-132.
- ROYER, J. M., C. A. CISERO et M. S. CARLO. « Techniques and Procedures for Assessing Cognitive Skills », *Review of Educational Research*, vol. 63, n° 2 (1993), p. 201-243.
- RUMMELHART, D. E. « The Representation of Knowledge in Memory ». Dans R. C. ANDERSON, R. J. SPIRO et W. E. MONTAGUE, dir., *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977, p. 37-53.
- SCHMECK, R. R. « An Introduction to Strategies and Style of Learning ». dans R. R. SCHMECK, dir., *Learning Strategies and Learning Styles*, New York, Plenum Press, 1988, p. 3-20.
- . « Individual Differences and Learning Strategies ». Dans C. E. WEINSTEIN *et al.*, *Learning and Study Strategies*, New York, Academic Press, p. 171-192.
- SEGAL, J. W., S. F. CHIPMAN et R. GLASER, dir. *Thinking and Learning Skills. Vol I-Relating Instruction to Research*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1985. 554 p.
- SHORT, E. J. et J. A. WEISBEN-BENCHELL. « The Triple Alliance for Learning : Cognition, Metacognition and Motivation ». Dans C. B. McCORMICK, G. MILLER et M. PRESSLEY, dir., *Cognitive Strategy Research : From Basic Research to Educational Applications*, New York, Springer-Verlag, 1989, p. 33-64.
- SLAVIN, Robert E. *Educational Psychology : Theory and Practice*. Needham Heights, Ma., Allyn and Bacon, 1994. 616 p.
- . « Synthesis of Research on Cooperative Learning ». *Educational Leadership*, vol. 48, n° 5 (1991), p. 71-82.
- . « Cooperative Learning and Student Achievement ». *Educational Leadership*, vol. 85, n° 2 (1988), p. 31-33.
- SMITH, Frank. *To Think*. New York, Teachers College Press, Columbia University, 1990. 181 p.
- . *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal, HRW, 1979. 279 p.

- SNOWMAN, Jack. « Learning Tactics and Strategies ». Dans G. D. PHYE et T. ANDRE, dir., *Cognitive Classroom Learning, Understanding, Thinking and Problem Solving*, Orlando, Fl., Academic Press, 1986, p. 243-275.
- SYMONS, S., B. L. SNYDER, T. CARIGLIA et M. PRESSLEY. « Why Be Optimistic About Cognitive Strategy Instruction ? ». Dans C. B. McCORMICK, G. MILLER et M. PRESSLEY, dir., *Cognitive Strategy Research : From Basic Research to Educational Applications*, New York, Springer-Verlag, p. 3-32.
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Editions Logiques, 1992. 474 p.
- VON WRIGHT, J. « Reflexions on Reflexion ». *Learning and Instruction*, vol. 2 (1992), p. 59-68.
- WANG, M. C., G. D. HAERTEL et H.J. WALBERG. « What Influences Learning ? A Content Analysis of Review Litterature ». *Journal of Educational Research*, vol. 84, n° 1 (1990), p. 30-44. Ce texte a été traduit dans *Vie pédagogique*, n° 90 (1994), p. 45-49, sous le titre « Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? ».
- WEINSTEIN, C. E., A. ZIMMERMAN et R. PALMER. « Assessing Learning Strategies : The Design and development of the LASSI ». Dans C. E. WEINSTEIN, E. T. GOETZ et P. A. ALEXANDER, dir., *Learning and Study Strategies*, New York, Academic Press, 1985, p. 63-76.
- *et al.*, dir. *Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*. San Diego, Academic Press, 1988. 353 p.
- et R. E. MAYER. « The Teaching of Learning Strategies ». Dans M. C. WITTRUCK, dir., *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 1986, p. 315-327.
- et V. UNDERWOOD. « Learning Strategies : The How of Learning ». Dans J. W. SEGAL, S. F. CHIPMAN et R. GLASER, dir., *Thinking and Learning Skills. Vol 1-Relating Instruction to Research*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1985, p. 241-258.
- WHIMBEY, Arthur. « The Key to Higher Order Thinking is Precise Processing ». *Educational Leadership*, vol. 41 n° 2 (1984), p. 66-70.
- WHITE, R.T. « Metacognition ». Dans J. P. KEEVES, dir., *Educational Research, Methodology, and Measurement : An International Handbook*, New York, Pergamon Press, 1988, p. 70-74.
- WIENS, J. N. « Metacognition and the Adolescent Passive Learner ». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 16, n° 3 (1983), p. 145-149.
- WITTRUCK, M. C. « A Constructive Review of Research on Learning Strategies ». Dans C. E. WEINSTEIN *et al.*, dir., *Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*, San Diego, Academic Press, 1988, p. 287-297.

6. PUBLICATIONS OFFICIELLES

- BRUNELLE, Monique. *Les résultats des élèves à l'épreuve unique de juin 1991 en Histoire du Québec et du Canada*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1992. 12 p.
- . *Résultats des élèves à l'épreuve d'appoint de juin 1991 en Histoire Générale*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1992. 12 p.
- . *Résultats des élèves à l'épreuve unique de juin 1993 en Histoire du Québec et du Canada*. Québec, Ministère de l'éducation (n. d.). 10 p.
- . *Résultats des élèves à l'épreuve unique de juin 1995 en Histoire du Québec et du Canada*. Québec, Ministère de l'Éducation, 1995. (Document photocopie). 10 p.
- . *Résultats des élèves à l'épreuve expérimentale de juin 1995 en Histoire du Québec et du Canada*. Québec : Ministère de l'Éducation, 1995. (Document photocopie). 8 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Sainte-Foy, Gouvernement du Québec, 1991. 57 p.
- . *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité. Avis à la ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy, Gouvernement du Québec, 1993. 56 p.
- . *Pour des apprentissages pertinents au secondaire. Avis à la ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy, Gouvernement du Québec, 1994. 42 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes*. Québec, Direction générale des programmes, 1984. 46 p.
- . *Programme d'études : Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire*. Québec, Direction générale des programmes, 1982. 63 p.
- . *Programme d'études : Histoire générale, 2e secondaire*. Québec, Direction générale des programmes, 1982. 67 p.
- . *Programme d'études : Le 20e siècle, Histoire et civilisation, option, 5e secondaire*. Québec, Direction générale des programmes, 1988. 65 p.
- . *Programme d'études : Histoire du 20e siècle, 5e secondaire*. Québec, Direction de la formation générale des jeunes, 1996 (Document de travail). 55 p.
- . *Évaluation sommative en Histoire du Québec et du Canada : Définition du domaine*. (Version révisée). Québec, Direction de la formation générale des jeunes, 1986. 22 p.
- . *Évaluation sommative en Histoire générale : Définition du domaine*. Québec, Direction de la formation générale des jeunes, 1993. 21 p.

- . *Le matériel didactique de base à l'enseignement du programme d'Histoire générale, 2e secondaire : Devis*. Québec, Direction du matériel didactique, 1982. 119 p.
- . *Guide pédagogique : Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire*. Québec, Direction de la formation générale, 1983. 281 p.
- . *Rédaction des items: Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire*. Québec, Direction générale de l'évaluation et des ressources éducatives, 1992. 121 p.
- . *Évaluation des programmes d'études : Histoire générale. Rapport global*. Québec, Direction de la formation générale, 1988. 27 p.
- . *Évaluation des programmes d'études: Histoire du Québec et du Canada. Rapport global*. Québec, Direction de la formation générale, 1988. 30 p.

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Questionnaire aux enseignants et aux enseignantes

***L'enseignement et l'apprentissage de
l'Histoire dans les écoles secondaires
du Québec***

Présentation

1. Les questions posées dans ce questionnaire se rapportent à vos opinions et à vos conceptions relatives à l'histoire, à son enseignement et à son apprentissage. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions; vos choix sont l'expression de ce que vous pensez.
2. Toutes les données recueillies dans ces questionnaires demeureront strictement confidentielles et ne seront utilisées que pour les fins de cette recherche. D'ailleurs, dès que la saisie de données sera faite, notre échantillon sera rendu anonyme.
3. Ce questionnaire est divisé en deux sections:
 - a) la première porte sur des renseignements généraux qui permettront d'approfondir l'analyse des résultats.
 - b) la deuxième porte sur divers aspects relatifs à l'histoire, à son enseignement et à son apprentissage:
 - dans une première question, vous êtes invité(e)s à exprimer votre degré d'accord ou de désaccord sur une échelle de 1 à 6 avec une série d'énoncés.
 - suivent quatre questions vous demandant de faire des choix parmi les énoncés d'une liste.
4. Répondre à **toutes les questions** est important puisque des questionnaires incomplets changeraient les résultats de la recherche.
5. Après avoir complété le questionnaire, je vous prie de l'insérer dans l'enveloppe pré-affranchie et de me la retourner.

Grand Merci!

Robert Martineau
Université du Québec à Trois-Rivières

Première section: Renseignements généraux

Les questions suivantes portent sur des renseignements généraux qui permettent d'approfondir l'analyse des résultats. Selon le cas, indiquez votre choix par un chevron (✓) ou inscrivez vous-même la réponse dans l'espace prévu à cette fin.

1. Depuis combien d'années enseignez-vous? _____ ans
2. Combien d'années de scolarité avez-vous complétées? _____ ans
3. Détenez-vous un diplôme en histoire? Oui () Non ()
4. Si oui, lequel et en quelle année l'avez-vous obtenu? (Vous pouvez cocher plus d'une fois)

	(✓)	(Année)
• Baccalauréat spécialisé en histoire	()	()
• Licence en histoire	()	()
• Baccalauréat d'enseignement de l'histoire	()	()
• Maîtrise en histoire	()	()
• Doctorat en histoire	()	()
• Autres _____	()	()
5. Avez-vous bénéficié d'un perfectionnement pour enseigner les programmes d'histoire en vigueur depuis 1982?
Oui () Non ()

Si oui, quelle(s) forme(s) a pris ce perfectionnement? (Vous pouvez cocher plus d'une fois).

- Formation à l'université. ()
- Journées pédagogiques animées par un conseiller pédagogique. ()
- Participation à des ateliers aux congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec. ()
- Lecture d'articles dans la revue de la SPHQ. ()
- Autres _____ ()

Deuxième section: Questionnaire d'opinions

Les énoncés suivants expriment des conceptions ou avancent des opinions relatives à l'enseignement de l'histoire. Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre choix. Il est important de répondre à toutes les questions.

	-1- Fortement d'accord	-2- Moyennement d'accord	-3- Légerement d'accord	-4- Légerement en désaccord	-5- Moyennement en désaccord	-6- Fortement en désaccord
1. La procédure d'enquête historique peut être utile aux élèves pour apprendre l'histoire au secondaire.	1	2	3	4	5	6
2. La pédagogie est essentiellement une question d'expérience.	1	2	3	4	5	6
3. Enseigner, c'est d'abord transmettre des connaissances.	1	2	3	4	5	6
4. Un élève qui réussit son année en histoire 085414 peut être qualifié de compétent en histoire.	1	2	3	4	5	6
5. L'histoire, c'est le passé.	1	2	3	4	5	6
6. Certains élèves sont motivés à apprendre, d'autres le sont moins et un professeur peut difficilement changer ça!	1	2	3	4	5	6
7. Les élèves se servent de ce qu'ils savent déjà pour apprendre l'histoire.	1	2	3	4	5	6
8. L'apprentissage est très dépendant des circonstances dans lesquelles il se réalise.	1	2	3	4	5	6
9. En classe d'histoire, il faut montrer aux élèves à penser comme un historien.	1	2	3	4	5	6
10. L'histoire, c'est une interprétation de ce qui s'est passé, faite à l'aide de documents.	1	2	3	4	5	6
11. Apprendre, c'est absorber et enregistrer des connaissances transmises par le professeur.	1	2	3	4	5	6
12. À chaque période de cours, il est indispensable d'établir un contrat d'apprentissage avec les élèves.	1	2	3	4	5	6
13. Un cours d'histoire doit être bâti à partir de ce que les élèves savent d'un sujet.	1	2	3	4	5	6
14. L'histoire, c'est une façon de penser le passé à l'aide de documents.	1	2	3	4	5	6
15. Les élèves doivent avoir l'occasion d'éprouver l'utilité des apprentissages qu'ils font en classe d'histoire.	1	2	3	4	5	6

	-1- Fortement d'accord	2- Moyennement d'accord	3- L'assentiment d'accord	-4- L'assentiment en désaccord	5- Moyennement en désaccord	-6- Fortement en désaccord
16. Dans une classe, le groupe peut être un accélérateur de l'apprentissage.	1	2	3	4	5	6
17. L'histoire est une matière qui n'est pas accessible à tous les élèves.	1	2	3	4	5	6
18. L'enseignement étant une science appliquée, il doit s'appuyer sur les fruits de la recherche pour s'adapter.	1	2	3	4	5	6
19. Enseigner est une activité qui vise à susciter une activité de l'élève.	1	2	3	4	5	6
20. Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons.	1	2	3	4	5	6
21. La démarche historique est inapplicable en classe d'histoire au secondaire.	1	2	3	4	5	6
22. Dans le processus d'apprentissage, informations et connaissances sont synonymes.	1	2	3	4	5	6
23. Plus les élèves sont encadrés et dirigés, mieux ils apprennent.	1	2	3	4	5	6
24. L'histoire c'est ce dont on se souvient après avoir lu des documents.	1	2	3	4	5	6
25. La mémoire d'un individu est illimitée.	1	2	3	4	5	6
26. Il est important de consacrer au moins quinze minutes à la fin d'une période pour revenir sur ce qui a été fait .	1	2	3	4	5	6
27. Les élèves de quatrième secondaire sont trop jeunes pour apprendre la pensée historique.	1	2	3	4	5	6
28. La tâche essentielle du professeur d'histoire est d'exposer la matière.	1	2	3	4	5	6
29. La métacognition est un facteur important de succès dans l'apprentissage de l'histoire.	1	2	3	4	5	6
30. L'histoire, c'est le contenu d'un manuel d'histoire.	1	2	3	4	5	6
31. Apprendre, c'est faire des liens entre du nouveau et ce qu'on sait déjà.	1	2	3	4	5	6
32. On peut créer de la motivation chez les élèves qui n'aiment pas ou ne veulent pas apprendre l'histoire.	1	2	3	4	5	6
33. Le professeur d'histoire doit enseigner la pensée historique aux élèves.	1	2	3	4	5	6

	-1- Fortement d'accord	-2- Moyennement d'accord	-3- Légèrement d'accord	-4- Légèrement en désaccord	-5- Moyennement en désaccord	-6- Fortement en désaccord
34. L'histoire, c'est le récit des faits passés organisés en ordre chronologique .	1	2	3	4	5	6
35. La résolution de problèmes est un contexte d'apprentissage applicable en classe d'histoire.	1	2	3	4	5	6
36. Il est difficile de trouver une utilité précise à l'apprentissage de l'histoire.	1	2	3	4	5	6
37. Pour pouvoir enseigner, il suffit de bien connaître sa matière.	1	2	3	4	5	6
38. La démarche historique doit être au centre de ce qui se passe en classe d'histoire.	1	2	3	4	5	6
39. Le professeur d'histoire doit enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves.	1	2	3	4	5	6
40. Un élève brillant peut se concentrer sur une quantité illimitée d'informations en même temps s'il le veut.	1	2	3	4	5	6
41. Le meilleur contexte pour faire apprendre les élèves est une situation d'apprentissage en trois phases.	1	2	3	4	5	6
42. Enseigner c'est montrer à penser aux élèves.	1	2	3	4	5	6
43. Ce qui est appris en histoire est fonction de l'activité des élèves.	1	2	3	4	5	6
44. Un élève moyen avec de bonnes stratégies d'études peut réussir aussi bien qu'un élève brillant.	1	2	3	4	5	6
45. L'histoire c'est la recherche méthodique du passé en vue de comprendre le présent.	1	2	3	4	5	6
46. Faire travailler les élèves en équipe est une perte de temps .	1	2	3	4	5	6
47. La pensée historique est un objectif de formation poursuivi par le programme d'histoire de quatrième secondaire.	1	2	3	4	5	6
48. Lorsque des élèves ne comprennent pas, il faut leur expliquer à nouveau, jusqu'à ce qu'ils comprennent.	1	2	3	4	5	6
49. Une période de cours est le résultat de la pensée du professeur livré aux élèves.	1	2	3	4	5	6
50. En matière d'enseignement, l'expérience est plus utile que la théorie.	1	2	3	4	5	6
51. Il faut faire mémoriser les apprentissages faits par les élèves durant le cours d'histoire.	1	2	3	4	5	6
52. Au début de chaque période de cours, il faut activer les connaissances antérieures des élèves.	1	2	3	4	5	6
53. L'histoire nous révèle la vérité du passé.	1	2	3	4	5	6

Donnez trois solutions, parmi les suivantes que vous privilégieriez pour régler le problème des échecs en histoire. Indiquez, entre les parenthèses appropriées, votre premier choix par le chiffre (1), votre deuxième choix par le chiffre (2) et votre troisième par le chiffre (3).

1. Diviser les élèves en profils (forts, moyens, faibles). ()
2. Donner le cours seulement aux élèves moyens et forts. ()
3. Enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves. ()
4. Baisser le niveau des examens de fin d'année. ()
5. Donner des cours de rattrapage aux élèves faibles. ()
6. N'accepter que les élèves qui réussissent un examen préalable. ()
7. Modifier le programme d'études. ()
8. Donner aux enseignants l'entière responsabilité de l'évaluation. ()
9. Centrer davantage l'enseignement sur le processus d'apprentissage des élèves. ()
10. Obliger les élèves à acheter un cahier d'exercices. ()
11. Pratiquer l'évaluation formative. ()
12. Donner des devoirs à la maison. ()
13. Avoir de meilleurs manuels. ()
14. Disposer de plus de matériel audio-visuel. ()
15. Augmenter le temps annuel d'enseignement du programme. ()
16. Augmenter la fréquence des examens. ()
17. Éliminer l'examen uniforme du MEQ. ()

Avant de donner un cours d'histoire, quels sont les deux éléments parmi les suivants qui comptent le plus dans votre préparation?

Indiquez, entre les parenthèses appropriées, votre premier choix par le chiffre (1) et votre deuxième par le chiffre (2).

1. Avoir des manuels à ma disposition. ()
2. Déterminer les exercices à faire réaliser dans le cahier d'exercices. ()
3. Avoir un bon document audio-visuel à votre disposition. ()
4. Avoir des objectifs pédagogiques clairs et précis. ()
5. Avoir un scénario clair de la démarche d'apprentissage des élèves. ()
6. Imprimer les notes de cours pour les élèves. ()
7. Préparer l'exposé de la matière. ()
8. Faire une analyse des concepts centraux du cours. ()

Quels sont les deux éléments, parmi les suivants, qui vous préoccupent le plus durant une période de cours d'histoire?

Indiquez, entre les parenthèses appropriées, votre premier choix par le chiffre (1) et votre deuxième par le chiffre (2).

1. Gérer le comportement des élèves. ()
2. Présenter un ensemble cohérent d'activités d'apprentissage. ()
3. Faire travailler les élèves dans un bon cahier d'exercices. ()
4. Pratiquer l'évaluation formative. ()
5. Consacrer le plus de temps possible à des tâches d'apprentissage. ()
6. Passer toute la matière prévue. ()
7. Amener tous les élèves à atteindre les objectifs d'apprentissages prévus. ()
8. Faire progresser la démarche d'apprentissage des élèves. ()
9. Motiver les élèves. ()
10. Donner des activités d'apprentissage significatives aux élèves. ()
11. Corriger et noter les activités des élèves. ()
12. Enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves. ()

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Questionnaire aux élèves

**L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE
L'HISTOIRE DANS LES
ÉCOLES SECONDAIRES DU QUÉBEC**

Présentation

1. Les questions posées dans ce questionnaire se rapportent au cours d'histoire du Québec et du Canada que vous avez suivi l'année dernière, et plus spécifiquement aux apprentissages que vous y avez réalisés.
2. Toutes les données recueillies dans ce questionnaire demeureront strictement confidentielles et ne seront utilisées que pour les fins de cette recherche.
3. Ce questionnaire est divisé en deux grandes sections:
 - a) la première porte sur les activités d'enseignement et d'apprentissage qui se sont déroulées durant le cours d'histoire du Québec et du Canada suivi en 1994-1995.
 - b) la deuxième porte sur certains aspects de vos connaissances en histoire.
4. Pour répondre aux questions, vous êtes invités à *encercler le chiffre ou la lettre* qui correspond à votre choix.
5. Il est important de répondre à **toutes les questions**, puisque des questionnaires incomplets changeraient les résultats de la recherche.
6. À la fin de la période, je vous prie de remettre le questionnaire rempli au surveillant responsable.

Je vous remercie de votre collaboration.

R. Martineau
Professeur
Université du Québec à Trois-Rivières

PREMIÈRE SECTION

**Questions relatives au
cours d'Histoire du Québec et du Canada
suivi l'année dernière,
en 1994-1995**

Les énoncés suivants décrivent des activités d'enseignement ou d'apprentissage qui auraient pu avoir lieu durant les périodes du cours d'histoire du Québec et du Canada que vous avez suivi l'année dernière. Après avoir lu chacun des énoncés, indiquez, en encerclant le chiffre qui correspond à votre choix, si cette activité s'est déroulée *Très souvent* (1), *Souvent* (2), *Parfois* (3), *Très rarement* (4) ou *Jamais* (5) durant vos périodes de cours d'histoire de l'an passé.

	-1- Très souvent	-2- Souvent	-3- Parfois	-4- Très rarement	-5- Jamais
1. Le professeur nous donne un devoir complémentaire au contenu du cours à faire à la maison.	1	2	3	4	5
2. Durant la période de cours, le professeur nous parle de la démarche historique pour analyser les sociétés du passé..	1	2	3	4	5
3. Au début d'une période de cours, le professeur nous demande ce que nous savons sur le sujet à l'étude.	1	2	3	4	5
4. Après avoir cherché des informations historiques pour répondre à une question, nous nous servons de tableaux (de comparaison, de classification) pour organiser ces informations.	1	2	3	4	5
5. Au début du cours, nous identifions ensemble un problème historique sur lequel nous allons travailler durant le reste de la période.	1	2	3	4	5
6. Ce qu'on fait en classe d'histoire est logique.	1	2	3	4	5
7. Une fois un problème historique posé, nous formulons des questions auxquelles nous tenterons de répondre durant le reste de la période.	1	2	3	4	5
8. Le professeur fait des liens entre les apprentissages faits durant les périodes du cours d'histoire et ceux des autres matières.	1	2	3	4	5
9. Après avoir posé un problème historique, nous formulons une hypothèse que nous tenterons de vérifier durant la période.	1	2	3	4	5
10. Au début du cours, le professeur pique notre curiosité sur le sujet qui sera abordé durant la période.	1	2	3	4	5
11. Nous remplissons des feuilles que nous a distribuées le professeur pendant qu'il nous explique la matière.	1	2	3	4	5
12. Au début de la période, le professeur nous donne un exposé magistral de la matière et nous travaillons ensuite dans notre cahier d'exercices.	1	2	3	4	5
13. Le professeur nous enseigne des stratégies pour mieux apprendre l'histoire.	1	2	3	4	5
14. La période de cours se déroule en trois étapes : une étape de préparation à l'apprentissage, une étape de réalisation de l'apprentissage, une étape de retour.	1	2	3	4	5
15. Nous faisons le lien entre des situations du passé et des situations du présent.	1	2	3	4	5
16. En classe, nous utilisons la méthode historique pour expliquer les phénomènes passés et présents.	1	2	3	4	5
17. Le professeur nous explique à quoi sert d'apprendre l'histoire.	1	2	3	4	5

-1- Très souvent	-2- Souvent	-3- Parfois	-4- Rarement	-5- Jamais
18. Après avoir formulé des questions à propos d'un événement historique, nous cherchons à y répondre à l'aide de notre manuel d'histoire.	1	2	3	4 5
19. Outre le contenu du programme d'histoire, le professeur nous enseigne les règles, les procédures et les stratégies qui aident à apprendre l'histoire.	1	2	3	4 5
20. Nous cherchons des informations dans des documents que nous a fourni le professeur afin de répondre à des questions formulées auparavant.	1	2	3	4 5
21. Nous établissons les faits d'une situation historique en nous servant de documents.	1	2	3	4 5
22. Dès le début de la période, le professeur nous dit ce qu'il attend de nous et nous décrit les activités qui vont se dérouler durant celle-ci.	1	2	3	4 5
23. Nous travaillons en équipe sur un aspect d'un problème ou d'une question historique à l'étude.	1	2	3	4 5
24. Avant de nous faire lire un texte, le professeur nous explique comment faire et nous enseigne des stratégies de lecture efficaces.	1	2	3	4 5
25. Le professeur fait un exposé de la matière .	1	2	3	4 5
26. Nous faisons le lien entre l'actualité et le passé étudié.	1	2	3	4 5
27. Vers la fin de la période, à la lumière des informations trouvées, nous vérifions la valeur de l'hypothèse préalablement formulée.	1	2	3	4 5
28. Le professeur établit des consignes précises de travail dès le début de la période.	1	2	3	4 5
29. Le professeur nous apprend à pratiquer la pensée historique.	1	2	3	4 5
30. À la fin d'une période, nous comparons nos nouvelles connaissances aux connaissances antérieures que nous avons en début de période sur le sujet à l'étude.	1	2	3	4 5
31. Nous comparons diverses interprétations d'un événement historique.	1	2	3	4 5
32. Vers la fin de la période, nous présentons au reste de la classe les conclusions de nos recherches.	1	2	3	4 5
34. Nous participons à un débat sur une question historique à l'étude.	1	2	3	4 5
35. Après avoir fouillé et trouvé des réponses à nos interrogations, nous discutons avec le professeur à propos de la question à l'étude.	1	2	3	4 5
36. Le professeur nous montre comment analyser un document pour en tirer des informations.	1	2	3	4 5
37. Le professeur nous présente des projets à réaliser qui nous permettent d'utiliser ce que nous avons appris dans le cours.	1	2	3	4 5

	-1- Très souvent	-2- Souvent	-3- Parfois	-4- Rarement	-5- Jamais
38. Nous étudions une situation historique à partir de divers points de vue (Celui d'un historien, celui de personnages de l'époque, le nôtre, etc).	1	2	3	4	5
39. Nous regardons un film durant toute la période.	1	2	3	4	5
40. Au début de la période, le professeur nous informe de ce qui va se passer durant la période (Sujet à l'étude, objectifs poursuivis, activités prévues, consignes).	1	2	3	4	5
41. Au début du cours, le professeur identifie les concepts préalables importants sur lesquels reposent les apprentissages proposés et s'assure que les élèves les possèdent suffisamment.	1	2	3	4	5
42. Nous cherchons dans notre manuel les réponses aux questions de notre cahier d'exercices.	1	2	3	4	5
43. Le professeur nous donne un petit examen à la fin de la période.	1	2	3	4	5
44. Le professeur nous donne des activités d'apprentissage intéressantes à faire.	1	2	3	4	5
45. À la fin de la période, nous faisons un retour sur ce que nous avons fait durant la période, sur ce que nous y avons appris et comment nous avons appris.	1	2	3	4	5
46. Le professeur nous donne des occasions de constater à quel point étudier l'histoire est utile pour notre vie actuelle et future.	1	2	3	4	5
47. Devant une tâche nouvelle, le professeur nous montre comment procéder en le faisant lui-même, puis nous invite à l'imiter dans de nouvelles activités.	1	2	3	4	5
48. Au début de la période, le professeur fait le lien entre l'apprentissage à réaliser et les cours précédents.	1	2	3	4	5
49. Certaines activités d'évaluation formative, qui ne comptent pas, nous permettent de vérifier où nous faisons des erreurs et si nous progressons dans nos apprentissages.	1	2	3	4	5
50. Le professeur nous montre comment aborder un examen, comment y répondre de façon intelligente et efficace.	1	2	3	4	5
51. Le professeur nous enseigne quand, comment et pourquoi utiliser nos connaissances historiques pour comprendre l'actualité.	1	2	3	4	5
52. Nous apprenons à formuler des hypothèses et à les vérifier à l'aide de documents historiques.	1	2	3	4	5
53. Nous travaillons dans notre cahier d'activités ou d'exercices..	1	2	3	4	5
54. Nous apprenons à distinguer un fait d'une opinion à propos d'une situation historique.	1	2	3	4	5

DEUXIÈME SECTION

***Questions relatives à certains aspects
d'une compétence historique.***

L'attitude historique

Les énoncés suivants portent sur l'histoire, sa nature et son utilité. Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion. N'oubliez pas de répondre à toutes les questions.

	-1- Fortement d'accord	-2- Légèrement d'accord	-3- Légèrement en désaccord	-4- Fortement en désaccord	-5- Je ne sais pas
1. L'histoire, c'est ce que j'apprends par coeur pour l'examen de fin d'année.	1	2	3	4	5
2. L'histoire c'est ce dont on se souvient après avoir lu des documents.	1	2	3	4	5
3. On apprend l'histoire à l'école pour développer l'esprit critique.	1	2	3	4	5
4. Pour faire de l'histoire, il faut partir d'un problème .	1	2	3	4	5
5. Dans ma vie comme dans celle des sociétés, tout ce qui arrive devait arriver.	1	2	3	4	5
6. L'histoire, c'est une interprétation de ce qui s'est passé, faite à l'aide de documents.	1	2	3	4	5
7. L'histoire, c'est une histoire construite par un historien.	1	2	3	4	5
8. Etudier l'histoire est une perte de temps.	1	2	3	4	5
9. L'histoire, c'est le passé.	1	2	3	4	5
10. L'histoire est une invention des historiens.	1	2	3	4	5
11. Il n'est pas donné à tous de savoir apprendre l'histoire.	1	2	3	4	5
12. Plus je connais le passé, mieux je connais le présent..	1	2	3	4	5
13. L'histoire, c'est le contenu du manuel d'histoire .	1	2	3	4	5
14. L'histoire, c'est une façon de penser le passé.	1	2	3	4	5
15. Certains événements n'ont ni cause ni conséquence.	1	2	3	4	5
16. L'histoire est une matière importante pour ma vie future.	1	2	3	4	5
17. L'histoire est une science qui permet de connaître la vérité à propos du passé.	1	2	3	4	5
18. Ce que raconte l'histoire est la vérité.	1	2	3	4	5
19. Celui qui ne connaît pas l'histoire est condamné à la répéter.	1	2	3	4	5
20. Le passé et le présent sont deux réalités différentes et séparées.	1	2	3	4	5
21. Apprendre l'histoire, c'est apprendre à penser.	1	2	3	4	5
22. On connaît le passé par l'idée qu'on s'en fait, à l'aide de documents.	1	2	3	4	5

	-1- Fortement d'accord	-2- Légèrement d'accord	-3- Légèrement en désaccord	-4- Fortement en désaccord	-5- Je ne sais pas
23. Un bon professeur d'histoire, c'est d'abord quelqu'un qui sait bien la raconter.	1	2	3	4	5
24. Apprendre l'histoire, c'est retenir la matière exposée par le professeur.	1	2	3	4	5
25. La connaissance historique repose sur une bonne hypothèse.	1	2	3	4	5
26. L'histoire, c'est ce que je fais quand je raisonne à propos du passé à l'aide de documents.	1	2	3	4	5
27. L'apprentissage de l'histoire développe la fierté nationale.	1	2	3	4	5
28. L'apprentissage de l'histoire n'a pas d'utilité précise.	1	2	3	4	5
29. Apprendre l'histoire me permet d'être une meilleure citoyenne ou un meilleur citoyen..	1	2	3	4	5
30. On peut apprendre à apprendre l'histoire.	1	2	3	4	5
31. La méthode historique est une technique pour résumer le contenu de documents en classe d'histoire.	1	2	3	4	5
32. Grâce à l'histoire, on peut savoir exactement ce qui s'est réellement passé durant la conquête de la Nouvelle-France.	1	2	3	4	5
33. On apprend l'histoire pour comprendre les problèmes du présent.	1	2	3	4	5
34. Apprendre l'histoire, c'est apprendre à poser des questions au passé.	1	2	3	4	5

Le raisonnement historique

-316-

1-

Voici cinq titres d'articles que l'on aurait pu lire dans les journaux québécois de la fin des années 1920 à propos des conditions de vie des travailleurs montréalais:

- «Grâce à leurs puissants syndicats, les ouvriers spécialisés sont très bien payés!»
- «Qui s'instruit s'enrichit!»
- «Un grand nombre d'ouvriers vit au dessus de la moyenne générale des revenus.»
- «Une majorité de la population profite de la prospérité économique!»
- «La prospérité favorise la natalité!»

Quatre de ces titres expriment *des opinions*, et l'un exprime *un fait*. À la lumière des informations contenues dans le tableau suivant, encerclez l'énoncé qui exprime *un fait*.

Revenus annuels versés aux salariés masculins de Montréal en 1928-1929

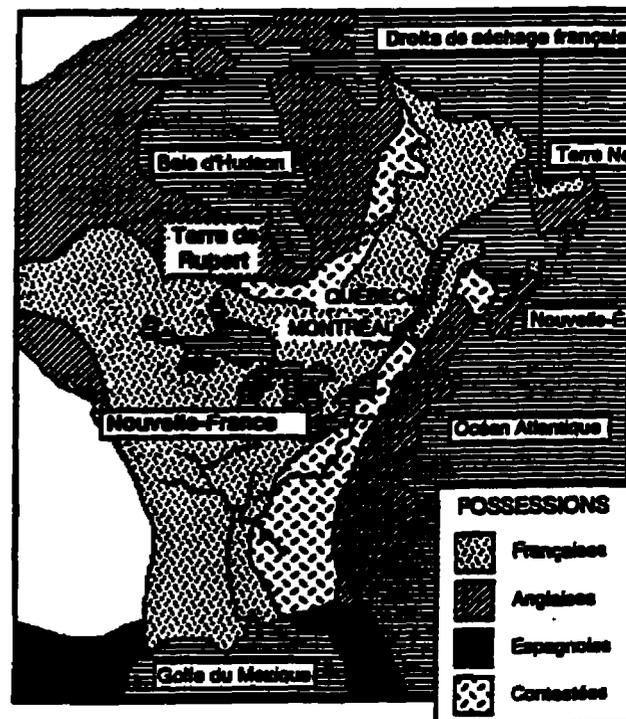
Types de salariés	Salaires	% de la main-d'œuvre active
Administrateurs	3448\$	2,8%
Professions libérales (Notaires, avocats, médecins, etc)	2347\$	4,1%
Commerçants	1972\$	4,0%
Contremaîtres et surveillants	1752\$	4,1%
<i>Minimum vital pour une famille de cinq personnes</i>	1560\$	
Vendeurs	1367\$	4,1%
Employés de bureau	1336\$	9,2%
<i>Moyenne générale des revenus</i>	1321\$	
Ouvriers spécialisés	1270\$	20,6%
Employés des services	1000\$	4,1%
Ouvriers semi-spécialisés	1000\$	10,9%
Ouvriers sans spécialisation	836\$	29,3%
Ouvriers des services peu spécialisés	783\$	3,4%

3. Quelle hypothèse, parmi les suivantes, est-il possible de confirmer à l'aide des trois tableaux et de la carte du bas de la page? (Encerclez la lettre qui correspond à votre réponse)
- A la veille de la Conquête, la Nouvelle-France et les colonies anglaises d'Amérique du nord sont également peuplées et bien appuyées militairement par leurs métropoles respectives
 - A la veille de la Conquête, la Nouvelle-France, avantaagée par l'ampleur de son territoire, peut résister aux pressions des colonies anglaises qui, très peuplées, ne peuvent toutefois compter sur une aide militaire suffisante de leur métropole.
 - A la veille de la Conquête, les colonies anglaises de l'Amérique du nord, plus peuplées et mieux appuyées par leur métropole, sont avantaagées face à la Nouvelle-France, obligée de défendre un territoire immense et peu habité.
 - A la veille de la Conquête, les colonies britanniques, encerclées par la Nouvelle-France, doivent affronter une population française plus nombreuse et une armée plus puissante qui l'avantagent dans une lutte éventuelle pour la domination de l'Amérique du nord.
 - A la veille de la Conquête, compte tenu du rapport des forces en présences, il était évident que la France allait emporter la guerre.

Colonies en 1750	Métropole	Population	Territoire de l'Amérique du nord possédé (%)	Territoire occupé (peuplé) (%)
Nouvelle-France	France	70 000 h.	70%	5%
Nouvelle-Angleterre	Angleterre	1 600 000 h.	30%	60%

Effort de guerre en Amérique 1750-60	
Soldats:	
France:	7 000
Angleterre:	12 000
Millelens:	
France:	15 000
Angleterre:	21 000
Amérindiens:	
France:	2 000
Angleterre:	Confédération iroquoise

Flotte comparée	
France	
75 navires de guerre	
Angleterre	
400 navires de guerre	



4. Voici un ensemble de documents évoquant les événements de 1837-1838 dans le Bas-Canada. Après avoir examiné rapidement ceux-ci, répondez aux questions de la page suivante en encerclant la réponse de votre choix.



Discours de Papineau



Illustration suivante évoque la bataille de Saint-Eustache



Production de blé au Bas-Canada.

«Sans opérer le changement ni trop rapidement ni trop rudement pour ne pas froisser les sentiments et ne pas frustrer le bien-être de la génération actuelle, ce doit être désormais la première et ferme intention du gouvernement britannique d'établir une population anglaise, avec les lois et la langue anglaise, dans la province, et de ne confier son gouvernement qu'à une législature décidément anglaise»
(Rapport Durham)

Quelle affirmation, parmi les suivantes, peut être confirmée à l'aide de ces documents?

- a) Le soulèvement de la population n'avait aucune cause réelle.
- b) Une crise politique se doublait d'une crise économique.
- c) La violence n'est pas une façon de régler les différends.
- d) Il faut se méfier des politiciens.
- e) Ces événements eurent peu de conséquences ultérieures.

5. Les historiens ont beaucoup écrit sur la conquête de la Nouvelle-France. Voici des textes de trois d'entre eux:

« La Conquête a été le résultat d'une défaite et le propre d'une défaite, c'est de défaire... Le Canada perd tout, il perd la plus grande partie de son territoire (...), il perd jusqu'à son nom, puisque c'est à compter de ce moment que le Canada devient la province de Québec... Donc, le Canada devient une colonie anglaise. Qu'est-ce qui va en résulter? Cette population se trouve entièrement démunie, coupée de ses sources, privée de ses apports indispensables».
(Guy Frégault, Université de Montréal)

« La Conquête a créé des problèmes aux Canadiens-français dans l'immédiat mais, dans l'ensemble, elle n'a pas brisé les structures économiques du pays, elle n'a pas brisé aussi les structures sociales. Les hommes de 1760 (...) étaient attachés à la monarchie. Que le roi soit catholique ou protestant (...) n'était pas un problème central. Économiquement, l'annexion à l'Empire britannique a provoqué l'ouverture d'un marché pour les produits agricoles du pays, ce qui n'avait pratiquement pas existé sous le régime français...»
(Fernand Ouellet, Université Laval)

« La Conquête militaire, suivie de l'annexion du Canada à l'Angleterre, est un phénomène très important et très lourd de conséquences pour la collectivité canadienne-française; c'est la fin de la projection et de la protection française.(...) Il serait possible de juger cette conquête anglo-américaine et ce changement d'empire comme un désastre majeur dans l'histoire du Canada-français; c'est une catastrophe qui arrache cette jeune colonie à son milieu protecteur et nourricier et l'atteint dans son organisation comme peuple et comme nation en formation.»
(Maurice Séguin, Université de Montréal)

À la lecture de ces documents, quelle proposition, parmi les suivantes, peut être acceptée:

- a) En histoire, il ne peut y avoir plusieurs interprétations d'un même événement..
- b) Pour tous les historiens, la Conquête a été une catastrophe.
- c) Certains historiens prétendent que la Conquête a été malgré tout une bonne chose pour les Canadiens-français.
- d) Les interprétations de la Conquête diffèrent totalement d'un historien à l'autre.

Le langage de l'histoire

1. Voici un extrait d'une lettre écrite le 15 mai 1713 par le comte de Pontchartrain, Ministre français la Marine, à Vaudreuil, Gouverneur de la Nouvelle-France:

«Le Roi ayant jugé à propos de céder par le traité de paix signé à Utrecht le 11 du mois dernier à la Reine et à la Couronne de la Grande-Bretagne, l'Acadie, l'Isle de Terre-Neuve et la Baie d'Hudson pour les posséder à l'avenir en pleine souveraineté et propriété, et sa majesté désirant que cela soit ponctuellement exécuté, Elle m'a commandé de vous en donner avis et de vous dire que son intention est que vous n'y apportiez aucun trouble ni empêchement et qu'au contraire vous vous y conformiez.»

On retrouve, dans le contenu et le sens de cet extrait, les caractéristiques d'un type de régime politique. Quel est-il?

- a. Le mercantilisme
 - b. La démocratie
 - c. La monarchie absolue
 - d. Le matriarcat.
 - e. La monarchie constitutionnelle
2. Plusieurs facteurs ont contribué au peuplement de la Nouvelle-France aux dix-septième et dix-huitième siècles. Le tableau suivant illustre l'influence de l'un d'eux. Quel est-il?

**Population arrivée de France en Nouvelle-France
entre 1608 et 1760.**

1608-1640	:	296
1640-1660	:	964
1660-1680	:	2542
1680-1700	:	1092
1700-1740	:	659
1720-1740	:	1008
1740-1760	:	3565

- a. La natalité
 - b. L'immigration
 - c. L'émigration
 - d. Le mercantilisme
 - e. L'autarcie
-

3. Voici un extrait d'un document écrit au dix-neuvième siècle:

«Nous, les représentants des Etats-Unis de l'Amérique, assemblés en Congrès général, attestant le Juge suprême de l'Univers de la droiture de nos intentions, au nom et en l'autorité du bon peuple de ces colonies, publions solennellement et déclarons que ces Colonies-Unies sont et doivent être de droit des Etats libres (...), qu'elles sont franches et exemptes de toute obéissance à la Couronne britannique; que toute liaison politique entre elles et l'Etat de la grande-Bretagne est, et doit être, entièrement dissoute...»

Ce texte réunit les principales caractéristiques:

- a. d'une déclaration de capitulation
 - b. d'un manifeste pour la monarchie
 - c. d'une déclaration d'indépendance
 - d. d'un acte d'alliance avec un autre pays
 - e. d'une déclaration de guerre
4. Voici un extrait d'un discours d'un homme politique canadien du 19e siècle:

«Ici, nous avons adopté un système différent; nous avons concentré la force dans le gouvernement central. Nous avons remis à la législature centrale toutes les grandes questions de législation. Nous lui avons conféré, non seulement en les spécifiant et détaillant, tous les pouvoirs inhérents à la souveraineté et à la nationalité, mais nous avons expressément déclaré que tous les sujets d'un intérêt général, non délégués aux législatures provinciales, seraient du ressort du gouvernement fédéral et que les matières locales, du ressort des gouvernements provinciaux.»

Dans cet extrait, on retrouve les principales caractéristiques d'une forme d'organisation politique. Laquelle?

- a. Le fédéralisme
 - b. L'union législative
 - c. La monarchie absolue
 - d. Le duplessisme
 - e. Le parlementarisme
-

5. Quel phénomène, illustré par le tableau suivant, caractérise l'évolution de la société québécoise de la deuxième moitié du 19^e siècle?

Année	Population des villes (%)	Population rurale (%)
1861	16,6%	83,4%
1871	19,9%	80,1%
1881	23,8%	76,2%
1891	28,6%	71,4%

- a. La politique nationale
 - b. L'industrialisation
 - c. La colonisation
 - d. L'urbanisation
 - e. L'agriculturisme
6. Quel mot, parmi les suivants, contient tous les autres?
- a. Débats
 - b. Députés
 - c. Ministres
 - d. Parlementarisme
 - e. Président de la chambre d'assemblée
-

7. Les documents suivants portent sur les relations entre l'Angleterre et ses colonies, notamment le Canada, au début du 20^e siècle:

«Ayant embrassé plus qu'elle ne peut étreindre, entourée d'ennemis ou d'indifférents, l'Angleterre de M. Chamberlain a besoin de soldats et de marins pour maintenir les œuvres de son délire. N'en trouvant plus chez elle, elle s'adresse à ses colonies. Sachant qu'elle ne peut atteindre son but sans détour, elle trompe, endort ou corrompt les gouvernants des colonies et grise de chauvinisme leurs populations naïves...»

(Henri Bourassa, 1902)

«Occupons-nous d'abord du Canada. C'est non seulement la patrie que la Providence a donné à tous les Canadiens, c'est aussi la patrie de l'Empire que la Couronne et le parlement impérial ont commise à nos soins. Si nous la négligeons pour faire la besogne des autres, ce ne sont ni les Anglais ni les Australiens qui viendront nous aider à mettre de l'ordre dans notre maison...»

(Henri Bourassa, 1912)

Quel nom porte l'idéologie politique dont on reconnaît les caractéristiques dans ces deux extraits?

- a. Le nationalisme
 - b. Le capitalisme
 - c. L'impérialisme
 - d. Le colonialisme
 - e. Le socialisme
-

Lettre au responsable des programmes de sciences humaines au MÉQ

Trois-Rivières, le 22 août 1995

**Monsieur Marius Langlois
Responsable des programmes de sciences humaines
Ministère de l'éducation du Québec
Direction de la formation générale
1035 de la Chevrotière, 9e étage
Québec, G1R 5A5**

Mon cher Marius

La présente est pour te faire une demande bien singulière. Dans le cadre de la recherche que je suis à mener pour mes études doctorales en didactique, j'aurais besoin d'une lettre d'appui du responsable des programmes de sciences humaines au MEQ.

Je te rappelle les grandes lignes de ma recherche: Les programmes d'études en histoire énoncent des orientations et des objectifs de formation relatifs à la pensée historique. Ils rejoignent en ce sens les curricula de plusieurs pays occidentaux qui accordent une grande valeur éducative au développement par les élèves du secondaire de la pensée historique, sans toutefois définir de façon très explicite en quoi elle consiste, nonobstant la méthode historique, et sans expliquer non plus comment on peut amener des élèves à construire et à utiliser en classe d'histoire un tel mode de pensée. Ma recherche vise à mieux cerner le concept de mode de pensée historique, à en examiner les possibilités d'apprentissage en classe d'histoire et à proposer des modalités d'enseignement favorisant cet apprentissage, dans les contextes habituels de nos écoles secondaires. Dans le cadre de ma démarche, je procéderai à une enquête auprès de 34 groupes d'élèves ayant suivi le programme d'histoire du Québec et du Canada en 1994-95, et de leurs professeurs respectifs, afin de chercher des corrélations entre les fondements théoriques de l'enseignement de l'histoire, les

modalités de la pratique et les retombées éducatives, particulièrement en ce qui a trait à certains aspects d'un mode de pensée historique.

Je voudrais annexer aux documents explicatifs acheminés dans le milieu scolaire une lettre d'appui venant de la SPHQ ainsi qu'une autre de toi-même. Te serait-il possible de me fournir une telle lettre dans les délais les plus courts possibles. Je t'en serais grandement reconnaissant.

En espérant un accueil positif à ma requête, je t'offre mes meilleures salutations.



Robert Martineau
Professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500, Trois-Rivières
Québec, Canada / G9A 5H7

Lettre de Marius Langlois, responsable des sciences humaines au MÉQ



Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

Québec, le 29 août 1995

Madame,
Monsieur,

La présente a pour but de vous inviter à collaborer à la recherche conduite par monsieur Robert Martineau, professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

La recherche de monsieur Martineau gravite autour du mode de pensée historique. L'objet de cette recherche s'avère pertinent, particulièrement en cette période où le ministre de l'Éducation s'interroge publiquement sur les contenus des programmes d'histoire et sur la façon d'enseigner l'histoire dans les écoles du Québec.

C'est avec grand intérêt que je prendrai connaissance des conclusions de votre recherche. Qu'il en émerge une remise en question de certaines de nos pratiques actuelles dans l'enseignement de l'histoire ou l'exposition de nouvelles avenues à explorer, il y aura là une réflexion à considérer et à apprécier lors de toute révision ou de toute réécriture de programme d'études d'histoire.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Marius Langlois
Responsable des programmes
de sciences humaines

Lettre de Jean-Vianney Simard, président de la SPHQ

sphq

Société des professeurs d'histoire du Québec

600, rue Fullum, 6e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1

Tél.: SPH
CP
Fa

Québec, le 11 septembre 1995

Madame
Monsieur

C'est avec enthousiasme que la Société des professeurs d'histoire du Québec appuie la recherche que mène monsieur Martineau pour ses études doctorales en didactique.

Depuis des années, les professeurs d'histoire informent auprès des commissions scolaires et des directeurs d'école l'importance de l'histoire pour aider les élèves à acquiescer une façon d'analyser, un esprit de synthèse et une méthodologie de travail. Le 21 août dernier, nous avons présenté un rapport aux États généraux sur l'Éducation dans lequel nous insistons à nouveau sur l'importance de l'histoire comme moyen de stimulation intellectuelle chez les élèves.

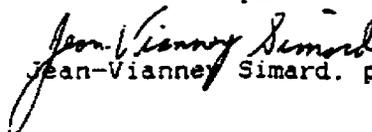
Monsieur Martineau, dans sa recherche, veut approfondir comment les élèves du secondaire peuvent être amenés à "construire et à utiliser la pensée historique". Nous trouvons que votre recherche arrive à point et sommes assurés que monsieur Martineau saura la mener à bien.

En conséquence, madame, monsieur, nous vous demandons de faciliter la tâche à monsieur Martineau dans l'enquête qu'il mène auprès de nombreux groupes d'élèves et de leurs professeurs respectifs.

Vous remerciant à l'avance, madame, monsieur, de l'attention que vous apporterez à la présente, nous vous prions d'accepter l'expression de nos sentiments distingués.

Les membres du C.A. de la SPHQ

par


Jean-Vianney Simard, président

Lettre aux directions des écoles de l'échantillon



Université du Québec à Trois-Rivières
C. P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada - G8A 5H7
Téléphone : (819) 378-5011

Le 15 septembre 1995

Directrice ou Directeur
«école»
«adresse»
«ville»
«cp»

Madame la Directrice,
Monsieur le Directeur,

Il se fait peu de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au Québec. Pourtant, le besoin est là et se fait sentir depuis longtemps. Depuis deux ans, je pilote une recherche sur le rôle central de la pensée historique dans l'apprentissage de l'histoire au secondaire. Cette recherche a reçu l'appui de l'exécutif de la Société de professeurs d'histoire du Québec ainsi que du responsable de science au MEQ, monsieur Marius Langlois, comme en font foi les lettres annexées.

Comment les professeurs interprètent-ils les programmes d'études? Sur quels fondements s'appuie leur pratique d'enseignement de l'histoire? Quelles sont les meilleures conditions d'application de ces programmes d'études? Quelles sont les approches les plus rentables? À quelles conditions peut-on faire de la pensée historique un objet central de l'apprentissage de l'histoire? Les réponses à ces questions sont d'un grand intérêt pour permettre aux professeurs d'histoire de mieux saisir les visées des programmes d'études et d'ajuster le tir au besoin dans leurs interventions pédagogiques.

Cette recherche porte sur l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire dans le cadre des nouveaux programmes en vigueur depuis 1982, et j'ai besoin de votre collaboration pour mener à bien ce projet. Il me serait en effet à peu près impossible de tirer des résultats significatifs et de conclusions généralisables sans pouvoir compter sur le support d'éducateurs directement impliqués sur le terrain comme vous.

...

Le nom d'un de vos enseignants, en l'occurrence («titre» «nom») ainsi qu'un de ses groupes, ont été sélectionnés au hasard parmi l'ensemble des professeurs qui étaient chargés d'enseigner le programme d'Histoire du Québec et du Canada en 1994-1995. J'apprécierais que vous m'en permettiez :

- Δ Dans un premier temps, de soumettre, s'il le veut bien, à cet enseignant un questionnaire relatif à ses conceptions pédagogiques;
- Δ Dans un deuxième temps, de soumettre au groupe d'élèves un questionnaire portant sur divers aspects de l'apprentissage de l'histoire du Québec et du Canada.

Les données recueillies demeureront strictement confidentielles et seront utilisées exclusivement pour les fins de cette recherche. Je vous ferai parvenir par la suite une synthèse des résultats et mes conclusions. Je communiquerai sous peu avec vous par téléphone afin de convenir des modalités de notre collaboration.

En espérant recevoir un accueil positif à ma demande, permettez-moi de vous offrir mes salutations les meilleures.



Robert Martineau
Professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
Tél. : (819) 376-5095, poste 3638, (où vous pourrez laisser un message au besoin)
Télécopieur : (819) 376-5127

Lettre aux professeurs d'histoire de l'échantillon



Université du Québec à Trois-Rivières
C. P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada • G9A 5H7
Téléphone: (819) 378-5011

Le 15 septembre 1995

Professeur d'histoire
École secondaire

Montreal (Québec) (Québec)
H1X 1H2

Madame ou Monsieur,

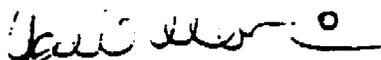
Il se fait peu de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au Québec. Pourtant, le besoin est là et se fait sentir depuis longtemps. Je mène présentement une recherche sur l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire dans le cadre des nouveaux programmes en vigueur depuis 1982, notamment sur la pensée historique des élèves, et j'ai besoin de votre collaboration pour mener à bien mon projet. Cette recherche a reçu l'appui de l'exécutif de la Société des professeurs d'histoire du Québec ainsi que du responsable des programmes de sciences humaines au MEQ, monsieur Marius Langlois, comme en font foi les lettres annexées.

Comment sont interprétés les programmes d'études? Sur quels fondements s'appuie la pratique d'enseignement de l'histoire? Quelles sont les meilleures conditions d'application de ces programmes d'études? Quelles sont les approches les plus rentables? À quelles conditions pourrait-on faire de la pensée historique un objet central de l'apprentissage de l'histoire? Les réponses à ces questions sont d'un grand intérêt pour nous permettre de mieux saisir les visées des programmes d'études et d'ajuster le tir au besoin dans nos interventions pédagogiques.

Votre nom a été sélectionné au hasard parmi l'ensemble des professeurs qui étaient chargés d'enseigner le programme d'Histoire du Québec et du Canada en 1994-1995. Vous me rendriez un énorme service en répondant attentivement au questionnaire ci-inclus, et en me le retournant dès que possible dans l'enveloppe affranchie aussi incluse.

Dans ce questionnaire, je voudrais connaître vos idées et vos opinions relatives à l'histoire, à son apprentissage et à son enseignement. Le tout demeurera bien sûr confidentiel et vous recevrez ultérieurement une synthèse des résultats de mes travaux.

En espérant recevoir un accueil positif à ma demande, permettez-moi de vous offrir mes salutations les meilleures.



Robert Martineau
Professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

P.S.: Pour toute information additionnelle, vous pouvez me rejoindre au (819) 376-5170, poste 3638, où vous pourrez laisser un message au besoin.

Lettre aux directions accompagnant les questionnaires



Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada G8A 5M7
Téléphone : (819) 376-5011

Trois-Rivières, le 31 octobre 1995

Madame
Directrice
Ecole Secondaire

Bonjour madame

Comme je le soulignais dans une lettre que je faisais parvenir récemment à votre école, il se recherche sur l'enseignement de l'histoire au Québec, bien que le besoin existe pourtant. Quelles meilleures conditions d'application de ces programmes d'études? Quelles sont les approches rentables? Peut-on amener des élèves du secondaire à pratiquer la pensée historique? A quelles peut-on faire de la pensée historique un objet central de l'apprentissage de l'histoire? Les réponses sont d'un grand intérêt pour nous permettre de mieux saisir les visées des programmes d'ajuster le tir au besoin dans nos interventions pédagogiques.

Dans le cadre d'une recherche que je mène depuis deux ans sur l'enseignement et l'apprentissage au secondaire, un groupe d'élèves de votre institution, ayant suivi le cours d'Histoire du Québec et l'an passé, a été sélectionné au hasard parmi l'ensemble des groupes-classes qui étaient inscrits au programme d'Histoire du Québec et du Canada en 1994-95.

Pour les fins de cette recherche, je désire soumettre à ce groupe d'élèves, dont je vous ai fourni le cet envoi, un questionnaire explorant certains aspects non évalués par le MEQ de leurs connaissances historiques et tentant de cerner l'influence de certains facteurs pédagogiques sur la construction des connaissances en classe d'histoire.

Compte tenu de la grande dispersion de mon échantillon sur le territoire québécois, il me faut votre collaboration d'éducatrices comme vous et je vous remercie grandement d'avoir accepté, lors de notre conversation téléphonique du 12 octobre, de faciliter la réalisation d'une tâche qui n'est pas facile, mais qui est au coeur de ma recherche, notamment par l'importance des données qu'elle peut générer.

Je vous résume en quelques mots en quoi consiste cette tâche:

- 1) Vous trouverez, dans cette enveloppe, une liste des élèves faisant partie du groupe l'année dernière. S'y trouve aussi un questionnaire pour chacun des élèves de la liste. Chaque questionnaire porte une étiquette identifiant les élèves par leur nom et leur numéro permanent.
- 2) D'ici la fin de novembre 1995, à un moment déterminé par vous, il s'agit de rassembler un même local ce groupe d'élèves maintenant en cinquième secondaire afin de leur faire participer à cette recherche sur l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire en leur faisant de répondre consciencieusement au questionnaire.
- 3) Au moment prévu, et selon les modalités retenues par vous, consacrer environ une heure (maximum une heure et quart) pour superviser, ou faire superviser, la passation du questionnaire par le groupe d'élèves qui accepteront de participer.
- 4) A la fin de la période, ramasser les questionnaires et me retourner le tout (les questionnaires remplis et non remplis) dans l'enveloppe pré-affranchie aussi incluse.

Les données recueillies demeureront strictement confidentielles et seront utilisées exclusivement pour les besoins de cette recherche. Je vous ferai parvenir par la suite une synthèse des résultats et mes coordonnées. Sachant que votre tâche régulière n'est pas de tout repos, je tiens à exprimer combien j'apprécie votre collaboration qui est d'importance majeure pour mes travaux.

Permettez-moi en terminant, madame, de vous offrir mes salutations les meilleures.

Robert
F
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500, Trois-Rivières
Canada

Tél: (819) 376-5035, poste 3638, (où vous pouvez laisser un message au besoin), Télécopieur: (819) 376-5035

Lettre de remerciement aux enseignants



Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada G8A 5H7
Téléphone: (819) 376-5011

Le 11 mars 1996

Professeur d'histoire
École secondaire

Madame ou Monsieur,

À l'automne dernier, je sollicitais votre collaboration en regard d'une étude que je mène présentement sur l'apprentissage de la pensée historique par les élèves des cours d'histoire dans le cadre de ma recherche doctorale. À cet égard, un groupe d'élèves inscrits en *histoire du Québec et du Canada* en 1994-95 à votre école était invité à remplir un questionnaire portant sur leurs conceptions de l'histoire, les modalités d'enseignement/apprentissage vécues durant le cours et mesurant certains aspects de la maîtrise d'un mode de pensée historique.

Je désire par la présente, vous faire part des résultats de cette cueillette et témoigner ma grande reconnaissance pour l'appui reçu de la part des directeurs et directrices, des enseignants et enseignantes et des élèves qui ont acceptés de m'appuyer dans ma démarche. De plus, je tiens à souligner la précieuse collaboration tout au long de ce processus, de madame Monique Brunelle, responsable de l'évaluation en sciences humaines au ministère de l'Éducation du Québec.

Sur les 928 questionnaires acheminés aux élèves de 35 écoles secondaires réparties sur le territoire de la province de Québec, 490 copies dûment remplies m'ont été retournées, ce qui, pour ce genre d'enquête, et compte tenu des conditions difficiles dans lesquelles elle devait s'effectuer, est une réponse fort respectable. J'aimerais, si possible, que vous leur fassiez savoir à quel point j'ai été impressionné par le sérieux et la qualité des réponses et combien j'ai apprécié leur collaboration essentielle à ma recherche.

Quant aux enseignants, la presque totalité (33) a accepté de participer ce qui dénote à mon avis, un sens professionnel élevé, une conscience aiguë des problèmes que rencontre l'enseignement de l'histoire présentement, ainsi qu'une volonté générale de participer à la recherche de solutions. Permettez-moi en passant, devant cette participation importante, de croire plus que jamais en la poursuite de telles collaborations indispensables et mutuellement profitables entre professeurs d'histoire et chercheurs en sciences de l'éducation. Il me semble en effet que la base de recherches québécoises en didactique de l'histoire gagnerait à être étoffée.

Je suis présentement à traiter ces riches données que vous m'avez fait parvenir afin de pouvoir tirer des conclusions d'ici le mois de juin. Toutefois que promis, je vous ferai parvenir une synthèse de mes travaux probablement d'ici septembre.

Permettez-moi donc, en terminant, de vous remercier chaleureusement et de vous dire combien j'apprécie les énergies et le temps que vous m'avez consacré à la nécessité votre collaboration, d'autant plus que je connais bien les conditions difficiles d'exercice de l'enseignement de l'histoire au secondaire. J'ai en effet consacré plus de vingt-cinq années sur ce terrain à titre de professeur puis de conseiller pédagogique à la CECM.

Je vous offre mes meilleures salutations.

Robert Martineau
Professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
Tél. : (819) 376-5095, poste 3638, (où vous pourrez laisser un message au besoin)
Télécopieur : (819) 376-5127

Lettre de remerciement aux directions des écoles



Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada · G8A 5H7
Téléphone: (819) 376-5011

Le 11 mars 1996

Monsieur
Directeur général

Monsieur le Directeur,

À l'automne dernier, je sollicitais votre collaboration en regard d'une étude que je mène présentement sur l'apprentissage de la pensée historique par les élèves des cours d'histoire dans le cadre de ma recherche doctorale. À cet égard, un groupe d'élèves inscrits en *histoire du Québec et du Canada* en 1994-95 à votre école, ainsi que leur professeur, étaient invités à remplir chacun un questionnaire portant sur leurs conceptions de l'histoire, les modalités d'enseignement/apprentissage vécues durant le cours et mesurant certains aspects de la maîtrise d'un mode de pensée historique.

Je désire par la présente, vous faire part des résultats de cette cueillette et témoigner ma grande reconnaissance pour l'appui reçu de la part des directeurs et directrices, des enseignants et enseignantes et des élèves qui ont acceptés de m'appuyer dans ma démarche. De plus, je tiens à souligner la précieuse collaboration, tout au long de ce processus, de madame Monique Brunelle, responsable de l'évaluation en sciences humaines au ministère de l'Éducation du Québec.

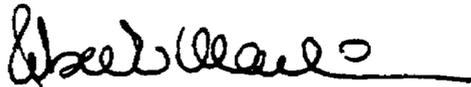
Sur les 928 questionnaires acheminés aux élèves de 35 écoles secondaires réparties sur le territoire de la province de Québec, 490 copies dûment remplies m'ont été retournées, ce qui, pour ce genre d'enquête, et compte tenu des conditions difficiles dans lesquelles elle devait s'effectuer, est une réponse fort respectable. J'aimerais, si possible, que vous leur fassiez savoir à quel point j'ai été impressionné par le sérieux et la qualité des réponses et combien j'ai apprécié leur collaboration essentielle à ma recherche.

Quant aux enseignants, la presque totalité (33) a accepté de participer ce qui dénote, à mon avis, un sens professionnel élevé, une conscience aigüe des problèmes que rencontre l'enseignement de l'histoire présentement ainsi qu'une volonté générale de participer à la recherche de solutions.

Je suis présentement à traiter ces riches données afin de pouvoir tirer des conclusions d'ici le mois de juin. Tel que promis, je vous ferai parvenir une synthèse de mes travaux probablement d'ici septembre.

Permettez-moi donc, en terminant, de vous remercier chaleureusement et de vous dire combien j'apprécie les énergies et le temps qui ont nécessité votre collaboration, d'autant plus que je connais bien la lourdeur des tâches administratives dans vos écoles ainsi que les conditions difficiles d'exercice de l'enseignement de l'histoire au secondaire. J'ai en effet consacré plus de vingt-cinq années sur le terrain à titre de professeur puis de conseiller pédagogique à la CECM.

Je vous offre, monsieur Lafontaine, mes meilleures salutations.



Robert Martineau

Professeur

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Tél. : (819) 376-5095, poste 3638, (où vous pourrez laisser un message au besoin)

Télécopieur : (819) 376-5127

Tableau 26
Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VESH :
les conceptions relatives à l'histoire enseignée à l'école secondaire

SCORE (sur 72)	FRÉQUENCE (F)	FRÉQUENCE (en %)	FRÉQUENCE CUMUMATIVE (en %)
39	1	3,7	3,7
41	3	11,1	14,8
44	1	3,7	18,5
45	2	7,4	25,9
46	2	7,4	33,3
47	1	3,7	37,0
48	1	3,7	40,7
49	1	3,7	44,4
50	2	7,4	51,9
51	1	3,7	55,6
52	1	3,7	59,3
53	2	7,4	66,7
54	2	7,4	74,1
55	1	3,7	77,8
56	1	3,7	81,5
57	1	3,7	85,2
58	2	7,4	92,6
63	1	3,7	96,3
65	1	3,7	100,0
TOTAL	27	100,0	

N = 27
Moyenne = 50,407

Médiane = 50,00
Écart-type = 6,733

Tableau 28
Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VESA :
les conceptions des enseignants relatives à l'apprentissage

SCORE (sur 84)	FRÉQUENCE (F)	FRÉQUENCE (en %)	FRÉQUENCE CUMUMATIVE (en %)
47	1	3,7	3,7
49	1	3,7	7,4
53	3	11,1	18,5
55	1	3,7	22,2
56	1	3,7	25,9
58	1	3,7	29,6
61	1	3,7	33,3
63	4	14,8	48,1
64	1	3,7	51,9
65	2	7,4	59,3
67	2	7,4	66,7
68	2	7,4	74,1
69	2	7,4	81,5
71	1	3,7	85,2
74	1	3,7	88,9
76	1	3,7	92,6
77	1	3,7	96,3
81	1	3,7	100,0
TOTAL	27	100,0	

N = 27
Moyenne = 63,630

Médiane = 64,000
Écart-type = 8,594

Tableau 30
Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VESE :
les conceptions relatives à l'enseignement

SCORE (sur 96)	FRÉQUENCE (F)	FRÉQUENCE (en %)	FRÉQUENCE CUMUMATIVE (en %)
53	1	3,7	3,7
55	1	3,7	7,4
56	1	3,7	11,1
57	1	3,7	14,8
60	2	7,4	22,2
62	1	3,7	25,9
64	1	3,7	29,6
66	1	3,7	33,3
67	2	7,4	40,7
68	2	7,4	48,1
69	3	11,1	59,3
70	1	3,7	63,0
72	2	7,4	70,4
73	1	3,7	74,1
74	1	3,7	77,8
75	1	3,7	81,5
76	1	3,7	85,2
80	1	3,7	88,9
87	1	3,7	92,6
88	2	7,4	100,0
TOTAL	27	100,0	

N = 27
Moyenne = 69,074

Médiane = 69,00
Écart-type = 9,470

Tableau 31
Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VES :
le savoir conceptuel de l'enseignant

SCORE (sur 252)	FRÉQUENCE (F)	FRÉQUENCE (en %)	FRÉQUENCE CUMUMATIVE (en %)
143	1	3,7	3,7
149	1	3,7	7,4
154	1	3,7	11,1
167	1	3,7	14,8
168	1	3,7	18,5
170	3	11,1	29,6
171	1	3,7	33,3
175	2	7,4	40,7
178	1	3,7	44,4
184	1	3,7	48,1
185	3	11,1	59,3
186	2	7,4	66,7
187	1	3,7	70,4
190	1	3,7	74,1
191	1	3,7	77,8
196	1	3,7	81,5
201	1	3,7	85,2
208	1	3,7	88,9
215	1	3,7	92,6
227	1	3,7	96,3
228	1	3,7	100,0
TOTAL	27	100,0	

N = 27
Médiane = 185,00

Moyenne = 183,11
Écart-type = 20,70

Tableau 33
Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VEPD :
une pratique « axée sur la discipline historique »

SCORE (sur 85)	FRÉQUENCE (F)	FRÉQUENCE (en %)	FRÉQUENCE CUMUMATIVE (en %)
15	1	0,2	0,2
29	2	0,4	0,6
30	2	0,4	1,0
32	1	0,2	1,2
33	3	0,6	1,8
34	6	1,2	3,1
36	2	0,4	3,5
37	6	1,2	4,7
38	12	2,5	7,2
39	8	1,6	8,8
40	4	0,8	9,6
41	9	1,8	11,5
42	9	1,8	13,3
43	9	1,8	15,2
44	5	1,0	16,2
45	18	3,7	19,9
46	9	1,8	21,7
47	16	3,3	25,0
48	19	3,9	28,9
49	19	3,9	32,8
50	21	4,3	37,1
51	21	4,3	41,4
52	24	4,9	46,3
53	28	5,7	52,0
54	25	5,1	57,2
55	26	5,3	62,5
56	21	4,3	78,1
57	14	2,9	69,7
58	20	4,1	73,8
59	21	4,3	78,1
60	12	2,5	80,5
61	18	3,7	84,2
62	18	3,7	87,9
63	7	1,4	89,3
64	9	1,8	91,2
65	11	2,3	93,4
66	9	1,8	95,3
67	2	0,4	95,7
68	7	1,4	97,1
69	2	0,4	97,5
70	1	0,2	97,7
71	5	1,0	98,8
72	1	0,2	99,0
73	1	0,2	99,2
74	1	0,2	99,4
75	1	0,2	99,6
76	1	0,2	99,6
77	1	0,2	99,8
78	1	0,2	100,0
TOTAL	488	100,0	

N = 488
Médiane = 53,000

Moyenne = 52,773
Écart-type = 8,912

Tableau 35
Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VEPA :
une pratique « centrée sur l'apprentissage »

SCORE (sur 65)	FRÉQUENCE (F)	FRÉQUENCE (en %)	FRÉQUENCE CUMUMATIVE (en %)
10	1	0,2	0,2
15	1	0,2	0,4
19	2	0,4	0,8
21	2	0,4	1,2
23	3	0,6	1,8
24	4	0,8	2,7
25	5	1,0	3,7
26	2	0,4	4,1
27	3	0,6	4,7
28	4	0,8	5,5
29	10	2,0	7,6
30	7	1,4	9,0
31	9	1,8	10,9
32	7	1,4	12,3
33	9	1,8	10,9
34	10	2,0	16,2
35	11	2,3	18,4
36	12	2,5	20,9
37	20	4,1	25,0
38	22	4,5	29,5
39	18	3,7	33,2
40	24	4,9	38,1
41	22	4,5	42,6
42	23	4,7	47,3
43	20	4,1	51,4
44	25	5,1	56,6
45	20	4,1	60,7
46	19	3,9	64,5
47	17	3,5	68,0
48	24	4,9	73,0
49	15	3,1	76,0
50	22	4,5	80,5
51	3	0,6	85,2
52	12	2,5	87,7
53	12	2,5	90,2
54	13	2,7	92,8
55	7	1,4	94,3
56	7	1,4	95,7
57	8	1,6	97,3
58	6	1,2	98,6
59	1	0,2	98,8
60	1	0,2	99,0
62	1	0,2	99,2
63	3	0,6	99,8
65	1	0,2	100,0
TOTAL	488	100,0	

N = 488
Médiane = 43,000

Moyenne = 42,775
Écart-type = 8,637

Tableau 37
Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VEPS :
une pratique « stratégique »

SCORE (sur 85)	FRÉQUENCE (F)	FRÉQUENCE (en %)	FRÉQUENCE CUMUMATIVE (en %)
15	1	0,2	0,2
20	2	0,4	0,6
21	1	0,2	0,8
23	1	0,2	1,0
26	2	0,4	1,4
27	3	0,6	2,0
28	1	0,2	2,3
29	10	2,0	4,3
30	5	1,0	5,3
31	6	1,2	6,6
32	8	1,6	8,2
33	6	1,2	9,4
34	7	1,4	10,9
35	11	2,3	13,1
36	10	2,0	15,2
37	19	3,9	19,1
38	9	1,8	20,9
39	8	1,6	22,5
40	8	1,6	24,2
41	15	3,1	27,3
42	16	3,3	30,5
43	15	3,1	33,6
44	21	4,3	37,9
45	19	3,9	41,8
46	14	2,9	44,7
47	19	3,9	48,6
48	13	2,7	51,2
49	17	3,5	54,7
50	20	4,1	58,8
51	15	3,1	61,9
52	23	4,7	66,6
53	18	3,7	70,3
54	19	3,9	74,2
55	21	4,3	78,5
56	16	3,3	81,8
57	13	2,7	84,4
58	11	2,3	86,7
59	6	1,2	87,9
60	8	1,6	89,5
61	1	0,2	86,7
62	8	1,6	93,4
63	8	1,6	95,1
64	2	0,4	95,5
65	8	1,6	97,1
66	3	0,6	97,7
67	1	0,2	98,0
68	1	0,2	98,2
69	3	0,6	98,8
70	3	0,6	99,4
71	1	0,2	99,6
72	1	0,2	99,8
74	1	0,2	100,0
TOTAL	488	100,0	
N = 488	Moyenne = 47,533		
Médiane = 48,000	Écart-type = 10,174		

Tableau 39
Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VCA :
la présence de l'« attitude historique »

SCORE (sur 135)	FRÉQUENCE (F)	FRÉQUENCE (en %)	FRÉQUENCE CUMUMATIVE (en %)
47	1	0,2	0,2
50	1	0,2	0,4
53	1	0,2	0,6
57	1	0,2	0,8
58	1	0,2	1,0
60	1	0,2	1,2
64	1	0,2	1,4
65	3	0,6	2,0
67	2	0,4	2,5
68	2	0,4	2,9
69	3	0,6	3,5
71	6	1,2	4,7
72	2	0,4	5,1
73	4	0,8	5,9
74	5	1,0	7,0
75	6	1,2	8,2
76	5	1,2	9,2
77	8	1,6	10,9
78	5	1,0	11,9
79	10	2,0	13,9
80	16	3,3	17,2
81	5	1,0	18,2
82	14	2,9	21,1
83	10	2,0	23,2
84	9	1,8	25,0
85	9	1,8	26,8
86	11	2,3	29,1
87	14	2,9	32,0
88	17	3,5	35,5
89	12	2,5	37,9
90	23	4,7	42,6
91	17	3,5	46,1
92	14	2,9	49,0
93	22	4,5	53,5
94	16	3,5	63,9
95	18	3,7	60,5
96	17	3,5	63,9
97	20	4,1	68,0
98	18	3,7	71,7
99	14	2,9	74,6
100	14	2,9	77,5
101	16	3,3	80,7
102	12	2,5	83,2
103	7	1,4	84,6
104	12	2,5	87,1
105	13	2,7	89,8
106	6	1,2	91,0
107	9	1,8	92,8
108	9	1,8	94,7
109	6	1,2	95,9
110	3	0,6	96,5
111	3	0,6	97,1
112	3	0,6	97,7
113	4	0,8	98,6
114	3	0,6	99,2
116	1	0,2	99,4
117	1	0,2	99,8
119	1	0,2	99,8
120	1	0,2	100,0
TOTAL	488	100,0	
N = 488	Moyenne = 91,76		
Médiane = 93,000	Écart-type = 11,460		

Tableau 41
Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VCM :
la maîtrise de la « méthode historique »

SCORE (sur 4)	FRÉQUENCE (F)	FRÉQUENCE (en %)	FRÉQUENCE CUMUMATIVE (en %)
0,00	12	2,5	2,5
1,00	77	15,8	18,2
2,00	215	44,1	62,3
3,00	137	28,1	90,4
4,00	47	9,6	100,0
TOTAL	488	100,0	

N = 488
Médiane = 2,00

Moyenne = 2,266
Écart-type = 0,924

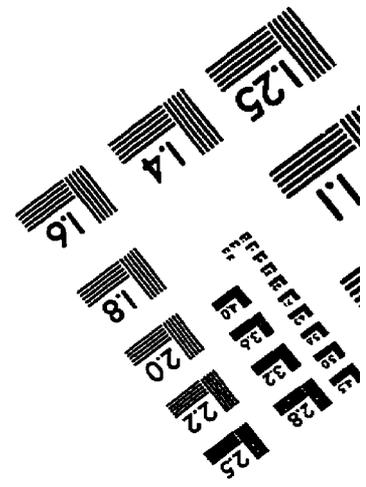
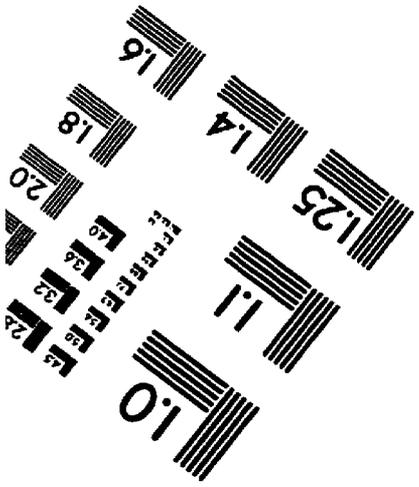
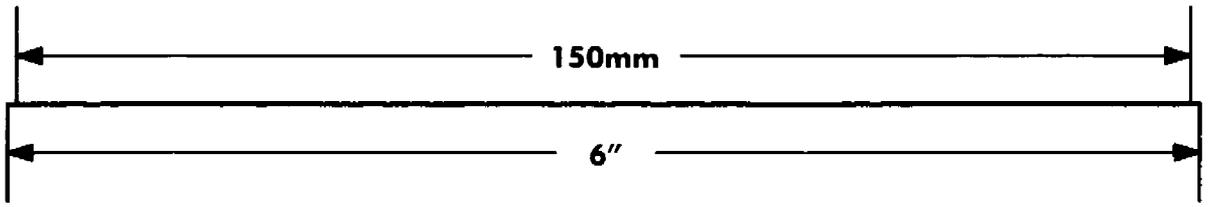
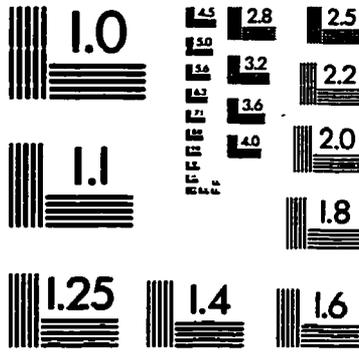
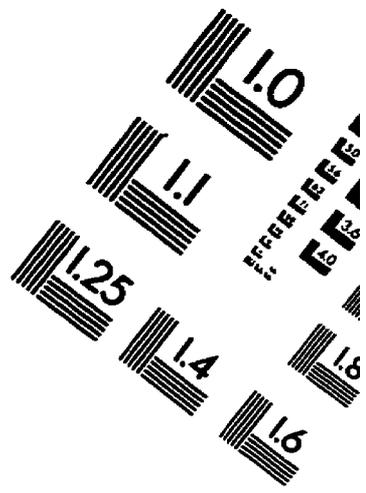
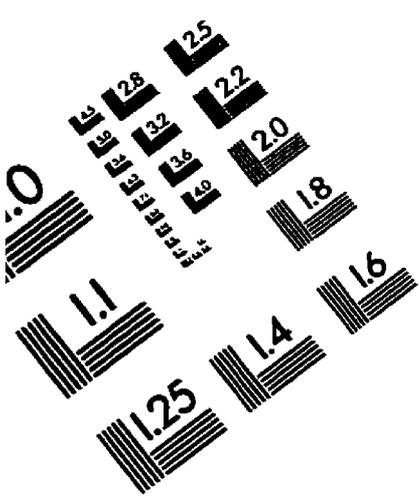
Tableau 43
Scores obtenus pour l'ensemble de la variable VCL :
la maîtrise du « langage de l'histoire »

SCORE (sur 7)	FRÉQUENCE (F)	FRÉQUENCE (en %)	FRÉQUENCE CUMUMATIVE (en %)
,00	3	0,6	0,6
1,00	9	1,8	2,5
2,00	24	4,9	7,4
3,00	60	12,3	19,7
4,00	113	23,2	42,8
5,00	136	27,9	70,7
6,0	96	19,7	90,4
7,00	47	9,6	100,0
TOTAL	488	100,0	
N = 488	Moyenne = 4,660		
Médian e= 5,00	Écart-type = 1,444		

Tableau 54
Choix de solutions privilégiées pour régler le problème des échecs en histoire.

#	Solution	Premier choix n = 27	Deuxième choix n = 27	Troisième choix n = 27	Total
1	Diviser les élèves en profils (forts, moyens, faibles).	0	0	0	0
2	Donner le cours seulement aux élèves moyens et forts.	0	0	0	0
3	Enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves.	11	5	2	18
4	Baisser le niveau des examens de fin d'année.	0	0	0	0
5	Donner des cours de rattrapage aux élèves faibles.	2	3	5	10
6	N'accepter que des élèves qui réussissent un examen préalable.	0	0	1	1
7	Modifier le programme d'études.	1	3	0	4
8	Donner aux enseignants l'entière responsabilité de l'évaluation.	0	1	3	4
9	Centrer davantage l'enseignement sur le processus d'apprentissage des élèves.	3	7	2	12
10	Obliger les élèves à acheter un cahier d'exercices.	0	0	1	1
11	Pratiquer l'évaluation formative.	1	4	6	11
12	Donner des devoirs à la maison.	0	1	1	2
13	Avoir de meilleurs manuels.	0	0	0	0
14	Disposer de plus de matériel audio-visuel.	0	2	1	3
15	Augmenter le temps annuel d'enseignement du programme.	7	1	3	11
16	Augmenter la fréquence des examens.	0	0	0	0
17	Éliminer l'examen uniforme du MÉQ.	0	2	1	3

IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE, Inc
1653 East Main Street
Rochester, NY 14609 USA
Phone: 716/482-0300
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved