

Développer des compétences pour favoriser la connaissance du passé dans les programmes d'études: le cas de l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire au Québec

The development of competences to promote the understanding of the past in academic programs: the case of the teaching of history in secondary schools in Quebec

MARC-ANDRÉ ÉTHIER*¹

Marc.andre.ethier@umontreal.ca

JEAN-FRANÇOIS CARDIN**

Jean-Francois.Cardin@fse.ulaval.ca

DAVID LEFRANÇOIS***

david.lefrancois@uqo.ca

**Université de Montréal, Québec, Canada*

***Université Laval, Québec, Canada*

****Université du Québec en Outaouais, Canada*

Resumen

Se revisan las críticas al enfoque de las habilidades históricas y se sintetizan investigaciones empíricas recientes sobre los efectos de este enfoque en el aprendizaje del pensamiento histórico. A este respecto, se propone una comparación de la efectividad de este enfoque en comparación

Abstract:

Critiques of the historical skills approach are reviewed and recent empirical research on the effects of this approach on the learning of historical thought is synthesized. A comparison is proposed of the effectiveness of this approach in this respect compared to that of teaching centered on

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Marc-André Éthier. Faculté des sciences de l'éducation - Département de didactique. Pavillon Marie-Victorin, local D509. 90, avenue Vincent-D'Indy. Outremont, H2V 2S9. Université de Montréal. Québec (Canada).

Développer des compétences pour favoriser la connaissance du passé dans les programmes d'études: le cas de l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire au Québec

MARC-ANDRÉ ÉTHIER, JEAN-FRANÇOIS CARDIN Y DAVID LEFRANÇOIS

con el de la enseñanza centrada en la narrativa ya construida del maestro.

Palabras clave:

Análisis de programamas; investigación de competencias; Didáctica de la Historia; enseñanza de la Historia en secundaria en Québec; pensamiento histórico.

the already constructed narrative of the teacher.

Key words:

Analysis of academic curricula; competence-based approach; history didactics; history teaching at secondary schools in Quebec; historical thinking.

Résumé:

Cet article fait état des critiques de l'approche par compétences en histoire et synthétise des recherches empiriques récentes sur les effets de cette approche sur l'apprentissage de la pensée historique. Une comparaison est proposée de l'efficacité de cette approche à cet égard par rapport à celle d'un enseignement centré sur le récit déjà construit de l'enseignant.

Mots-clés

Analyse de programmes; approche par compétence; Didactique de l'histoire; Enseignement de l'histoire au secondaire au Québec; Pensée historique.

Fecha de recepción: 15-10-2017

Fecha de aceptación: 7-2-2018

Introduction

Que faut-il enseigner? Comment faut-il s'y prendre? Voilà des questions fort complexes! En ce qui concerne l'histoire, bien des commentateurs de tous horizons semblent pourtant leur trouver facilement des réponses aussi simples qu'irréconciliables entre elles. Ces différences d'opinions soulèvent parfois de violentes passions. Au Québec, depuis 2006, les médias ont offert à intervalles réguliers le spectacle de ces brasiers qui se calment, puis se ravivent. Nos analyses antérieures de ce débat nous ont convaincus que certains militants politiques prétextaient se prononcer contre le programme d'histoire du Québec de 2007 à cause de l'approche par compétence (APC), mais s'y opposaient en fait surtout parce qu'ils y voyaient à tort l'incarnation d'un stratagème politique de leurs adversaires, et que cette perception faisait dévier la discussion (Ethier, Cardin et Lefrançois, 2013).

Si ces considérations circonstanciées clarifient à notre avis les termes du débat, elles ne disposent toutefois pas de la question de fond : l'APC en histoire nuit-elle à l'apprentissage des connaissances sans rien apporter de bon en retour? Selon certains détracteurs québécois de l'APC, les didacticiens de l'histoire n'ont pas rétorqué avec des arguments probants à la thèse

de l'inanité de l'APC (voire de sa nocivité) et de l'efficacité de l'enseignement centré sur la diffusion orale d'un récit déjà construit de l'enseignant ou qu'ils ont éludé ce débat (Prudhomme, 2014). Cet article résulte de la prise en compte de ce reproche et a pour but d'accéder à cette demande.

Après avoir résumé le contexte dans lequel s'est exprimé le point de vue des opposants de l'APC en histoire au Québec et avoir synthétisé cette perspective, cet article fait état de recherches récentes sur le développement par l'élève de compétences propres à cette discipline.

1. Ce qu'il faut enseigner et comment l'enseigner, selon les opposants à l'APC en classe d'histoire

La fédération canadienne compte 13 provinces et territoires autonomes, dont le Québec. L'éducation est de leur ressort exclusif. Au Québec, la seule juridiction de ce pays dont le français est la seule langue officielle, un nouveau programme de formation pour toutes les disciplines de l'école primaire et secondaire a été échaffaudé à compter de 1995 et a été implanté à partir des années 2000. Ce processus a produit des débats musclés, mais qui touchaient surtout le contenu du programme d'études de l'histoire du Québec adopté en 2007. Les opposant à ce programme l'accusaient de lâcher la proie pour l'ombre, c'est-à-dire de délaissier la mémorisation des connaissances sur l'origine et l'évolution de la nation québécoise pour faire développer des compétences qui sont chimériques ou que les élèves de cet âge ne peuvent apprendre. Ces débats aboutirent en 2017 à une nouvelle réforme du programme d'histoire axés sur la transmission des connaissances.

Dans cette première partie de l'article, nous verrons d'abord le déroulement de cette saga, après quoi nous exposerons succinctement les deux principales allégations des opposants au programme et y opposerons quelques faits qui les remettent en question à notre avis. Ce faisant, nous mettrons la table pour la suite de notre développement visant à exposer des résultats de recherche qui comparent l'efficacité de l'émission d'un récit sur le passé, d'une part, et de l'enseignement des démarches de critique et d'interprétation des textes —via l'APC notamment—, d'autre part, comme support à l'assimilation de connaissances déclaratives et procédurales en histoire, entre autres.

1.1. Récapitulatif historique

En 1995, le ministre québécois de l'Éducation d'alors a nommé une Commission des États généraux sur l'éducation; celle-ci a aussitôt lancé un large processus de consultation qui a mené à une révision de la structure, des objectifs et des contenus des cours primaires et secondaires. Cela a entre autres abouti, quelques années plus tard, à l'adoption d'un nouveau cours, intitulé *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC). Ce programme d'études se composait en fait de deux programmes distincts, souscrivant toutefois pareillement à l'APC. Le premier portait sur l'histoire (surtout « occidentale ») enseignée aux élèves âgés (en général) de 12 à 14 ans. Il n'a guère roulé de houles lorsqu'il fut dévoilé en 2001. Aujourd'hui, en 2018, il est encore en vigueur tel quel. L'autre, toutefois, portait sur l'histoire du Québec enseignée aux élèves de 14 à 16 ans (en général). Il a été adopté en 2007, mais son contenu a fait l'objet d'une fuite en 2006. Celle-ci a ouvert le premier d'une série de débats qui a tout de suite pris l'ampleur d'un tsunami médiatique, bien qu'il ait engagé surtout des universitaires, intellectuels et faiseurs d'opinions. Le ressac qui s'ensuivit a d'abord entraîné la révision du programme HEC du deuxième cycle à compter de 2013 et son remplacement à l'automne 2017.

Plusieurs des récriminateurs de ce programme se sont réclamés du conservatisme en éducation et d'une certaine tradition de l'enseignement de l'histoire. Ils ont notamment fondé leur contestation sur deux grandes oppositions: (1) les compétences évacuent les connaissances et (2) l'enquête évacue le magistral.

1.2. Les connaissances congédiées par les compétences

Dans le débat québécois sur l'enseignement de l'histoire comme dans d'autres du même type ailleurs dans le monde, les détracteurs de l'APC ont souvent dépeint les compétences et les connaissances comme étant mutuellement exclusives. Cette opération discursive anticompetence ne concernait donc pas que l'histoire. Elle a même précédé de beaucoup le débat de 2006 sur le programme d'études en HEC du deuxième cycle et l'adoption de ce même programme en 2007. Ainsi, Boutin et Julien (2000) se sont rapidement dressés contre ce qu'ils appelaient « l'obsession des compétences » prévalant alors selon eux au ministère de l'Édu-

cation et dans les facultés des sciences de l'éducation. Ces deux universitaires dénonçaient la centration de cette approche sur l'élève et sur son apprentissage au détriment de l'enseignant et de son enseignement, ce dernier étant réduit, disaient-ils, à un rôle de motivateur et de planificateur d'activités d'apprentissage. Ils présentaient aussi l'APC comme un moyen plus efficace que les autres pour assujettir l'école à l'entreprise, en formant des citoyens malléables, polyvalents et dociles. L'APC aurait rompu avec la tradition humaniste et son appui sur les auteurs classiques, dont l'œuvre est porteuse de connaissances ayant fait leurs preuves, garantes d'une riche culture millénaire et prémunissant contre l'immédiatisme et le consumérisme aliénant. Le sujet compétent pouvant être enrôlé rapidement par l'entreprise supplanterait dorénavant le sujet connaissant, porteur de connaissances s'inscrivant dans une tradition et constituant donc un frein à la malléabilité voulue par les employeurs.

Ce discours fut réactivé et adapté aux enjeux propres à l'histoire scolaire en 2006, à l'occasion du premier débat sur le projet de programme d'histoire du Québec. Les adversaires du programme d'histoire nationale accusaient celui-ci d'évincer les faits, dates, personnages et autres connaissances déclaratives connus et reconnus de l'histoire québécoise et le récit qui les porte, au profit de connaissances secondaires ou de « nébuleuses » compétences.

Certains d'entre eux concédaient que les élèves pourraient certes traiter des connaissances se rattachant, par exemple, à l'architecture de la maison type de la région de Québec au dix-huitième siècle en réalisant une recherche sur ce thème, mais ils émettaient cependant la crainte que les apprenants intègrent ces connaissances de manière désorganisée, parcellaire, non hiérarchisée et sans un fil conducteur chronologique associé au temps long ou moyen. Selon eux, les élèves soumis à un tel enseignement ne pourraient pas ensuite en arriver à se connecter à la trame historique plus globale de la période concernée. Or, les jeunes Québécois, lorsqu'ils se prêtent à l'exercice de faire le récit de leur histoire en quelques pages, produisent plutôt aisément une narration cohérente, synthétique et traditionnelle du passé de leur société ou de leur nation (Létourneau, 2014 ; Moisan, 2010).

D'autres adversaires du programme affirmaient l'existence d'une opposition épistémique nette et immuable entre le développement de compétences et l'apprentissage de connaissances : l'APC formerait des « élèves-sachant-faire-mais-ne-sachant-rien ». La deuxième partie de l'ar-

title examinera plus longuement les données de la recherche pouvant éclairer cette assertion.

1.3. L'approche par compétences oblige le projet ou l'enquête et proscrit le magistral

Une autre ligne argumentative des opposants au programme HEC laissait entendre que l'APC imposait en classe la formule du projet ou de l'enquête et, de ce fait, proscrivait l'exposé, dit magistral, de l'enseignant. Il faut spécifier que, lorsque la réforme des programmes se mettait en place (à l'ordre primaire, en premier), certains porte-paroles du ministère de l'Éducation et professeurs des facultés d'Éducation tinrent un discours enthousiaste, voire exubérant, en ce sens, souvent en détournant la signification de ces deux concepts pour en faire un fourretout. Aux yeux des opposants, la parole de l'enseignant, de celui qui sait dans une classe, était non seulement discréditée, dans ce contexte, mais cette omniprésence supposée du projet reposait sur la douteuse prémisse que l'élève pouvait « tout apprendre tout seul ».

Or, nulle part dans le programme incriminé ni dans la recherche sérieuse sur l'APC ne peut-on trouver une injonction imposant le projet ou l'enquête comme seule démarche valable en classe d'histoire ou proscrivant en tout temps le recours à toute intervention magistrale. Critiquer l'exposé comme unique ou principal procédé d'enseignement, en énonçant par exemple son effet limité sur la rétention et la compréhension de certains contenus par plusieurs élèves, ne signifie pas le proscrire totalement. L'exposé magistral peut, par exemple, servir de support et de complément à une démarche centrée sur le développement de la pensée historienne, en aidant à poser des problèmes, à choisir les bonnes démarches de collecte ou de traitement de l'information et à les démontrer, à contextualiser ou à comprendre un texte, à conceptualiser, à débattre, à préciser des mandats, à encourager, à se réguler et ainsi de suite. Il n'en demeure pas moins que, si l'on vise le développement de compétences, c'est-à-dire la capacité des élèves à *faire* de l'histoire (collecter des informations en fonction de questions qu'elles et ils se posent, les organiser, les interpréter, etc.) en pleine conscience, l'exposé magistral ne peut être la démarche d'enseignement de base, surtout si cet exposé répond à une question que les élèves ne se posent pas d'avance ou qu'ils n'ont pas été amenés à se poser.

Le programme HEC a aussi encouru d'autres reproches graves, en particulier celui d'endoctriner. L'éducation à la citoyenneté (troisième et dernière compétence du programme) était vue comme étant contraire à la fonction scolaire de l'histoire et comme servant de moyen pour évacuer le récit traditionnel de la nation canadienne-française devenue québécoise, tout en visant à faire accepter le multiculturalisme canadien. Nous avons montré que les programmes études de l'histoire ont partout et toujours eu pour objectif principal une forme d'éducation à la citoyenneté, qu'il s'agissait alors plutôt de civisme et de patriotisme même si une part croissante de formation à l'esprit critique apparaissait, que le programme québécois de 2007 affectait plutôt la velléité de former des citoyens critiques, qu'il ne pouvait pas y arriver, entre autres en raison de sa structure, et qu'il adhérait néanmoins à une variante du nationalisme québécois centrée sur le territoire plutôt que sur la culture d'une ethnie, ce qui consommait la rupture déjà ancienne avec le clériconalisme (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014). Nous ne développerons pas ici ces nombreuses allégations et réfutations, car elles ne concernent pas l'objet de cet article, à savoir que l'on peut avec succès enseigner les euristiques en histoire à l'école primaire et secondaire. Pour les mêmes raisons, nous ne tiendrons pas compte des contraintes socioculturelles et institutionnelles qui réduisent l'autonomie des enseignants et favorisent « la reproduction d'une forme de pédagogie traditionnelle de "transmission-reproduction" et des rapports de pouvoirs qui s'y inscrivent » (Lessard, Bergeron, Demers et Anwandter Cuellar, 2017, p. 177).

2. Les recherches montrent que les élèves sont capables d'apprendre et de transférer des euristiques

La deuxième partie de cet article décrit des résultats de recherches sur des pratiques d'enseignement de l'histoire visant à faire développer par les élèves des attitudes et des habiletés analogues aux compétences disciplinaires du programme de 2007. La lecture d'une trentaine de ces écrits a permis d'atteindre une saturation des données, en raison du degré d'intertextualité élevé qui marque ce corpus.

Ces recherches partagent premièrement un « fonds de commerce » épistémologique. Elles s'intéressent à un enseignement de l'histoire centré sur le développement de la pensée et de la méthode historique, dans

le sillage des travaux de Wineburg (2001). Ce chercheur a mis l'accent sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de quatre grandes stratégies qui recourent à différents types de savoirs que les historiens utilisent dans leurs pratiques de critique et d'interprétation des sources. Il a défini ces attitudes et démarches méthodologiques (que l'on peut ranger dans la typologie des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, des habiletés intellectuelles et techniques, etc.). Wineburg les nomme « euristiques » : (1) la pratique de la lecture approfondie (lire en examinant attentivement ce que dit une source et le langage utilisé pour le dire), (2) le *sourcing* (considérer l'attribution d'un document ou d'un discours), (3) la contextualisation (situer le document et les événements qu'il rapporte dans le temps, l'espace et le social), (4) la corroboration (vérifier les points d'accord et de désaccord dans plusieurs sources).

Les articles retenus rapportent des résultats de recherches qualitatives, quasi expérimentales ou expérimentales, faisant participer des élèves ou leurs enseignants. Dans plusieurs cas, elles se déroulent en classe et décrivent l'évolution des scores obtenus par les élèves avant et après une intervention expérimentale, dans des tests exploitant des documents divers, dans des conditions comparables à celles qui s'exercent dans les classes ordinaires, souvent en comparant avec des groupes exposés à une autre modalité d'enseignement. Les échantillons comprennent jusqu'à 2 084 élèves, le plus souvent dans des milieux multiethniques et parfois désavantagés sur le plan socioéconomique. Si plusieurs études concernent le primaire, cet article se penche surtout sur les recherches au secondaire.

Depuis 2005, Susan De La Paz s'intéresse en particulier aux apprentissages des élèves en difficultés ou allophones. Elle touche parfois aux musées et aux technologies de l'information, ainsi qu'à la formation continue. La plupart de ses articles examinent les apprentissages d'élèves californiens de la huitième ou de la onzième année.

L'échantillon du premier article (De La Paz, 2005) se composait d'élèves de huitième année fréquentant tous la même école : 70 dans le groupe test, dont 11 présentaient des problèmes d'apprentissage diagnostiqués ; 62 dans le groupe de contrôle. Le premier groupe était soumis à une condition expérimentale. Il recevait un enseignement de 12 jours sur le raisonnement en histoire et de 10 jours sur l'argumentation écrite en histoire, avec des occasions multiples de pratiques guidée (en équipes) et autonome (individuellement). L'autre groupe recevait l'ensei-

gnement habituel, sur le même thème. Seule la modalité d'enseignement variait, en principe. Le matériel utilisé en classe consistait en des sources contradictoires du 19^e siècle et des extraits de manuels à propos de six thèmes (concernant l'expansion étatsunienne vers l'Ouest) dont l'enseignement était prévu pour les élèves des deux groupes. À la fin, les deux groupes devaient écrire un texte argumentatif. La qualité de leurs textes indique que les élèves rompus aux euristiques étaient plus nombreux dans le groupe test que dans le groupe de contrôle. Les arguments des élèves du groupe test étaient d'ailleurs plus détaillés et exacts que ceux du groupe de contrôle. Des entretiens avec 25 élèves du groupe test ont aussi permis à l'auteure de constater que les élèves comprenaient mieux les raisons des désaccords entre historiens et le rôle que l'exploitation des sources jouait dans leurs débats.

Les élèves dont traite le deuxième article (Hernandez-Ramos et De La Paz, 2009) étudiaient le même programme que ceux de l'étude précédente. Cependant, pendant six semaines, les 100 élèves du groupe test recevaient un enseignement sur l'enquête historique et la réalisation de documentaires multimédias, en vue de réaliser un projet coopératif de création de documentaires. Au même moment, un enseignant exposait la matière à un groupe comparable de 70 élèves. Avant et après ces six semaines, les auteurs ont réalisé des tests de connaissances, analysé des projets en équipe et mené des sondages d'opinion. Ils visaient à comparer l'évolution des connaissances des élèves en histoire, ainsi que leurs attitudes et opinions sur cette discipline. Deux types d'élèves étaient comparés : ceux qui participaient à une expérience d'apprentissage par projet assisté par la technologie, d'une part, et ceux qui avaient reçu une forme plus traditionnelle d'enseignement, d'autre part. Avant l'intervention, les niveaux de connaissance du contenu et de maîtrise des euristiques des élèves dans les deux groupes s'équivalaient. Après l'intervention, les résultats des mesures de connaissances ont montré des gains significatifs pour les élèves du groupe test par rapport à ceux du groupe de contrôle. Le travail des élèves dans la condition expérimentale a également révélé une croissance de leur compréhension de la pensée historique, tandis que celles du groupe de contrôle avaient pris peu d'ampleur.

Le troisième article (De La Paz et Felton, 2010) analyse l'effet de l'enseignement des euristiques sur deux groupes d'élèves de la onzième année. Ces derniers étudiaient les mêmes thèmes en histoire des États-Unis au 20^e siècle et lisaient les mêmes sources et documents. Les 81 élèves

du groupe test apprenaient entre autres à composer des textes argumentatifs associés à des événements historiques. Les élèves ont appris des stratégies de recherche historiques et une stratégie de préécriture pour composer des essais argumentatifs liés à chaque événement historique. Les 79 autres suivaient leurs cours habituels. Après l'enseignement, les écrits des élèves du groupe test étaient plus longs, ils étaient nettement plus précis au plan historique, ils étaient plus probants et ils contenaient des arguments et des réfutations très élaborés.

Bien que les historiens utilisent un éventail de genres littéraires dans la présentation de leurs sujets, les éducateurs privilégient de plus en plus l'argumentation pour aider les novices à raisonner à partir du contenu historique. Cependant, l'effet du genre littéraire et de la connaissance du contenu sur l'apprentissage de l'histoire n'a pas été examiné. De La Paz et Wissinger (2015) s'intéressaient justement à l'effet, sur l'acquisition des habiletés mentales associées à l'histoire, de l'enseignement de ces euristiques. Ils ont analysé les effets du type de tâches et des connaissances antérieures sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture disciplinaires. Leur échantillon comprenait 101 élèves de onzième année, dont 10 avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Chaque élève recevait la même information contextuelle et les mêmes sources contradictoires à propos d'un événement controversé (les incidents du golfe du Tonkin, durant la guerre du Vietnam, en 1964). Certains devaient écrire un texte argumentatif et les autres, un résumé. La qualité globale des écrits des premiers était un peu meilleure, mais la différence avec les seconds n'était pas significative. Les résultats indiquent que les élèves qui connaissent le contenu réussissent mieux quand ils doivent écrire des textes argumentatifs, mais que les étudiants ayant des connaissances limitées comprennent mieux quand ils doivent écrire des résumés. Quoique les élèves ayant plus de connaissances aient écrit des textes plus longs, les élèves qui ont écrit des résumés n'ont pas été désavantagés quant à la qualité de la pensée historique ou de la qualité globale que manifestaient leurs écrits. Les auteurs expliquent le succès de ces enseignements entre autres par l'engagement dans des tâches disciplinaires visant à déterminer le sens ou l'importance de certains événements controversés et à évaluer des interprétations contradictoires de ceux-ci, mais non pas par le genre littéraire des productions demandées. Enfin, lorsque les textes étaient adaptés (raccourcis, traduits en langage d'aujourd'hui,

etc.), les élèves qui présentaient des difficultés de lecture ont accompli les tâches avec des résultats comparables à leurs pairs. Sur cette base, les auteurs soutiennent qu'un peu d'adaptation des sources contribuerait à ce que les élèves présentant des difficultés utilisent les euristiques aussi bien que leurs pairs n'éprouvant pas ces difficultés.

De La Paz, Malkus, Monte-Sano et Montanaro (2011) examinent quant à eux les effets du développement professionnel des enseignants sur la qualité des réponses écrites de leurs élèves qui devaient utiliser et interpréter des sources. L'échantillon comprenait 53 enseignants — de la cinquième année (primaire), la huitième année (deuxième secondaire) et la onzième année (cinquième secondaire) — répartis dans cinq écoles. La formation continue commune à tous les enseignants consistait en quatre journées sur l'historiographie et le contexte historique, ainsi que sur le repérage, l'analyse et l'interprétation de sources; une partie des enseignants a accepté de recevoir plus d'heures de formation durant l'année, tandis qu'une autre partie a refusé. Les enseignants du groupe test (ayant assisté à un total de 40 heures ou plus de formation continue) ont utilisé davantage de sources pour leurs leçons et ont demandé à leurs élèves de mener plus de recherches dans les sources que les enseignants inscrits à moins de 20 heures de formation continue. En outre, les scores de leurs élèves aux tests de connaissance et d'usage des euristiques ont progressé davantage que ceux des autres. De façon générale, le rendement des élèves de cinquième et onzième dont les enseignants ont été impliqués dans des activités de formation pendant au moins 30 heures par année surpasse ceux des autres. Enfin, les enseignants qui, au cours de l'année, ont réussi à engager leurs élèves dans des activités signifiantes et conformes à la méthode proposée leur ont permis d'accroître leur connaissance du contenu et de mieux utiliser les sources primaires.

Le sixième article (De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias et Hoffman, 2014) examine la même question. Les auteurs y indiquent que les élèves des enseignants qui avaient enseigné les euristiques comme prévu ont réussi deux fois mieux au posttest que les élèves des enseignants qui avaient dérogé au protocole expérimental.

De 2008 à 2015, Chauncey Monte-Sano a notamment publié des articles de recherche à propos de l'écriture (argumentation) et de la lecture en histoire. L'une d'elles traite des apprentissages d'un échantillon de 101 élèves de la dixième et la onzième année (Monte-Sano et De La Paz, 2012). Les auteures voulaient mesurer l'influence des structures de

quatre tâches d'écriture sur la qualité des productions des élèves et le raisonnement historique. Les résultats indiquent que la nature des tâches explique 31 % de la variance de la qualité du raisonnement historique global des élèves, et ce, en contrôlant les variables associées à leur rendement scolaire. Une analyse plus approfondie des différents aspects montre que les résultats des élèves se sont améliorés en ce qui a trait à la compréhension et à l'appréciation des différences entre les perspectives lorsque les activités impliquaient du *sourcing* (analyse de sources), de la corroboration et de l'analyse causale. Les tâches qui demandaient des élèves qu'ils s'imaginent eux-mêmes comme agents historiques et écrivent à la première personne entraînaient des scores inférieurs.

De 2007 à 2014, Jefferey Nokes a publié quatre recherches dans des revues savantes. Nous en examinerons deux. La première enquête (Nokes, Dole et Hacker, 2007) teste l'efficacité de différents types d'enseignement et de textes sur l'apprentissage (a) du contenu de l'histoire et (b) d'un ensemble d'heuristiques que les historiens utilisent pour penser d'une façon critique sur les textes des élèves du secondaire. Les élèves participant à l'étude étaient au nombre de 326, âgés de 16 et 17 ans, et provenant de deux écoles secondaires de l'ouest des États-Unis. Huit classes d'histoire ont été assignées au hasard à une des quatre interventions : (a) les manuels traditionnels et un enseignement axé sur le contenu, (b) les manuels traditionnels et un enseignement explicite des heuristiques, (c) plusieurs textes et un enseignement axé sur le contenu ou (d) plusieurs textes et un enseignement explicite des heuristiques. L'enseignement explicite des heuristiques portait sur le *sourcing*, la corroboration et la contextualisation. Les élèves ont réalisé des prétests sur la connaissance du contenu et sur l'utilisation de ces heuristiques. Après une intervention de trois semaines, des posttests équivalents leur ont été administrés. Deux conclusions ressortent de cette étude : les scores pour l'apprentissage du contenu augmentent peu dans les groupes 1 et 2, tandis qu'ils s'améliorent beaucoup dans les groupes 3 et 4. En ce qui concerne l'apprentissage des heuristiques, les scores régressent dans le groupe 1, s'améliorent un peu dans le groupe 2, ne varient pas dans le groupe 3, mais s'améliorent considérablement dans le groupe 4. L'enseignement de l'histoire basé sur les heuristiques ne nuit donc pas nécessairement à la mémorisation : au contraire, si l'élève recourt à des sources multiples, il peut améliorer l'apprentissage davantage que les autres modalités analysées. Les résultats soulignent l'importance de lire

plusieurs textes pour approfondir la connaissance du contenu et faciliter l'utilisation des euristiques historiennes.

Nokes (2014) rapporte les résultats d'une étude basée sur des questionnaires et des entrevues réalisés auprès d'élèves de la cinquième année du primaire, au début et à la fin de l'année scolaire. Elle avait pour but d'étudier l'impact de leçons hebdomadaires intégrant, dans un programme plutôt traditionnel, un enseignement des euristiques, une exploitation des controverses historiques, la pratique de l'analyse documentaire et une réflexion destinée à aider les élèves à comprendre la nature de la connaissance historique, et à apprécier (évaluer) le travail des historiens, à lire et à réfléchir avec une plus grande sophistication historique. L'auteur confirme que les résultats des élèves se sont améliorés de façon modeste, mais significative, du début à la fin de l'année scolaire. Il a en effet amené les élèves du primaire à se voir davantage dans un nouveau rôle, celui de participants actifs et critiques à l'enquête historique.

Avishag (aussi appelée Abby, dans certains articles) Reisman a produit des recherches dans lesquelles elle propose aux groupes tests un enseignement en trois temps : un accès aux connaissances antérieures et une problématisation; une analyse de sources pertinentes (en petits groupes ou individuellement) pour répondre au questionnement découlant de la problématisation; une discussion en plénière basée sur l'usage de preuves issues des documents et sur le respect des pratiques et des normes disciplinaires. En somme, chaque période se déroule de la même manière : les élèves reçoivent ou se rappellent d'abord l'information contextuelle pertinente, passent ensuite l'essentiel du cours à lire et à interpréter des documents, puis proposent et examinent collectivement des réponses à la question historique pour résoudre les contradictions qui en résultent.

Dans une première recherche (Reisman, 2012b), les scores des élèves soumis au traitement expérimental dépassent ceux des autres dans les quatre dimensions mesurées : (a) la pensée historique des élèves; (b) leur capacité à transférer les stratégies de la pensée historique aux questions socialement vives; (c) leur maîtrise des connaissances factuelles; (d) la croissance de leur compréhension générale en lecture. Une analyse statistique (une analyse de la covariance multivariée) a montré que la condition expérimentale a des effets significatifs sur les quatre mesures des résultats.

Dans un article plus récent, Reisman (2015) a étudié l'effet de la discussion, par toute une classe, autour d'interprétations de sources historiques, en onzième année du secondaire. De façon plus spécifique, cette étude explore comment les enseignants et les étudiants dans cinq classes ont participé à la discussion, en utilisant des matériaux d'intervention visant à promouvoir la discussion sur des questions d'histoire. L'auteure a analysé les cours enregistrés sur bande vidéo pour voir (a) dans quelle mesure le matériel didactique a favorisé la discussion sur les textes disciplinaires et (b) quelles pratiques d'enseignement facilitaient une discussion disciplinaire. Cette étude qualitative faisait partie d'une étude quasi expérimentale plus importante sur les effets des connaissances antérieures, de la pensée historique et de la lecture. Elle analyse des vidéos tournées dans cinq classes expérimentales au cours des six mois de l'expérience. Chaque enseignant a été filmé une fois par semaine, pour un total de 20 leçons filmées par enseignant.

Les analyses ont montré que la discussion disciplinaire était rare et la discussion favorable à la compréhension historique, encore plus rare. Les discussions qui ont le mieux réussi dans l'approfondissement de la compréhension historique, par les élèves, étaient celles durant lesquelles les enseignants attiraient l'attention des élèves sur le texte et assignaient un statut plus officiel au savoir, à partir de leurs délibérations. L'auteure souligne que les discussions disciplinaires occupent peu de place dans les cours, même lorsque des directives expresses l'exigent, comme c'est le cas dans sa « méthode ». En effet, dans trois classes d'histoire de onzième année, elle a constaté que les enseignants observés ont consacré 132 des 4 200 minutes des cours qu'elle a enregistrés à des discussions sur les textes à lire. La plupart du temps, les enseignants attendaient des élèves qu'ils émettent des jugements sur les acteurs historiques, et non qu'ils analysent des preuves. En outre, le taux de participation des élèves dans ces discussions variait de 30 à 70 % et ceux qui participaient parlaient peu (ils prononçaient de 7 à 54 mots chacun par tour). Les élèves s'engageaient toutefois davantage dans des discussions avec substance et exactitude des faits, lorsque les enseignants : exigeaient d'eux qu'ils appuient leurs arguments sur des preuves tirées des sources ; leur posaient des questions spécifiques sur ces sources ; reformulaient leurs commentaires pour analyser la structure d'un argument ou pour en corroborer le contenu historique. Au contraire, en l'absence de ces interventions, les élèves s'engageaient moins dans des interactions de ce type. En d'autres

termes, pour apprendre les euristiques historiennes, les novices doivent naviguer en zone de développement prochain (ou proximal) : avoir de nombreuses occasions de les pratiquer collectivement, recevoir de la rétroaction, être tenus et se tenir de plus en plus responsables de la lecture et de l'interprétation de documents multiples.

Conclusion

Parle-leur de batailles et de rois, de chevaux, de diables, d'éléphants et d'anges, mais n'ometts pas de leur parler d'amour et de choses semblables.

Kipling (1891). *Au hasard de la vie*

Titus, qui aimait passionnément Bérénice (...), la renvoya de Rome, malgré lui et malgré elle, dès les premiers jours de son empire.

Racine (1671). *Bérénice*

Pourquoi le ministère de l'Éducation québécois, qui semblait en 2007 aimer si passionnément son programme d'histoire du Québec au secondaire, a-t-il annoncé dès 2012 qu'il le répudierait? Pourquoi l'a-t-il remplacé en 2017 par un autre, plus centré sur les récits de conjonctures politiques, de géographie, de culture, d'économie et de culture, mais n'omettant pas non plus de parler de démographie et de structures sociales semblables? Est-ce par sens du devoir envers les racines d'une ethnie – le groupe majoritaire d'origine française – ou pour créer un programme qui constituera un délice du genre des humanités? Cet article ne pouvait pas et ne cherchait pas à trancher cette question, mais il avait pour but de vérifier si des faits appuyaient ou contredisaient les arguments supportant certaines réponses. Nous croyons avoir montré que les arguments prétendant que l'enseignement centré sur le récit déjà construit de l'enseignant est moins efficace pour l'apprentissage du contenu notionnel et des euristiques de l'histoire que l'APC.

Malgré la critique que nous avons déjà faite des entraves au dialogue – sous forme, notamment, de fausses oppositions – sur l'enseignement de l'histoire et malgré cette démonstration-ci, il se peut que la force d'aucun argument ne suffise à penser et agir rationnellement en la matière, que ce soit parce que nous sommes nous-mêmes aveuglés par nos aprioris idéologiques ou scientifiques et nos intérêts (culturels, profession-

nels, sociaux, etc.) ou parce que les autres le sont. Les intérêts sociaux agissent en effet parfois plus fort que les arguments et le discours rationnels; espérons que ce ne soit pas éternellement le cas. Quoi qu'il en soit, il nous apparaît clair que l'enseignement de l'histoire doit chercher à former des citoyens autonomes et critiques et que l'école doit permettre aux humains de s'émanciper. À leur manière, les études recensées dans la deuxième partie de cet article faisaient état de démarches d'enseignement allant en ce sens.

Bibliographie

- Barton, K. C. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boutin, G. et L. Julien (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal: Éditions nouvelles.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156.
- De La Paz, S. (2009). Rubrics: Heuristics for developing writing strategies. *Assessment for Effective Intervention*, 34(3), 134-146.
- De La Paz, S. (2013). Teaching and learning in history: Effective and reform-based practices for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 89-105.
- De La Paz, S. et M. Felton (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174-192.
- De La Paz, S., M. Felton, C. Monte-Sano, R. Croninger, C. Jackson, J. S. Deogracias et B. P. Hoffman (2014). Developing historical reading and writing with adolescent readers: Effects on student learning. *Theory and Research in Social Education*, 42(2), 228-274.
- De La Paz, S., R. Ferretti, D. Wissinger, L. Yee et C. MacArthur (2012). Adolescents' disciplinary use of evidence, argumentative strategies, and organizational structure in writing about historical controversies. *Written Communication*, 29(4), 412-454.
- De La Paz, S., N. Malkus, C., Monte-Sano et E. Montanaro (2011). Evaluating American history teachers' professional development: Effects on student learning. *Theory and Research in Social Education*, 39(4), 494-540.
- De La Paz, S. et C. K. Sherman (2013). Revising strategy instruction in inclusive settings: Effects for English learners and novice writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(3), 129-141.
- De La Paz, S. et D. R. Wissinger (2015). Effects of genre and content knowledge on histo-

- tical thinking with academically diverse high school students. *Journal of Experimental Education*, 83(1), 110-129.
- Espin, C. A., S. De La Paz, B. J., Scierka et L. Roelofs (2005). The relationship between curriculum-based measures in written expression and quality and completeness of expository writing for middle school students. *Journal of Special Education*, 38(4), 208-217.
- Éthier, M.-A., J.-F. Cardin et D. Lefrançois (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2), 87-107.
- Éthier, M.-A. J.-F. Cardin et D. Lefrançois (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178.
- Hernandez-Ramos, P. et S. De La Paz (2009). Learning history in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 151-173.
- Howard, S., L. M. DaDeppo et S. De La Paz (2008). Getting the bugs out with PESTS: A mnemonic approach to spelling sight words for students with learning disabilities. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(5), 12.
- Lessard, G., J. Bergeron, S. Demers et N. Anwandter Cuellar (2017). L'approche écolaborative en éducation : un métissage culturel en quête d'homéostasie, d'émancipation et de self-empowerment. *Phronesis*, 6(1-2), 177-188.
- Létourneau, J. (2014). *Je me souviens? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Montréal : Fides.
- Martineau, R. (1999). *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation : rapport de recherche*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation.
- Moisan, S. (2002). *Mémoire historique de l'aventure québécoise chez les jeunes franco-québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde et analyse des résultats*. Mémoire de maîtrise. Sainte-Foy : Université Laval.
- Monte-Sano, C. (2008). Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1045-1079.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568.
- Monte-Sano, C. (2011a). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.
- Monte-Sano, C. (2011b). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 260-272.
- Monte-Sano, C. (2012). What makes a good history essay? Assessing historical aspects of argumentative writing. *Social Education*, 76(6), 294-298.
- Monte-Sano, C. et C. Budano (2013). Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: An exploration of two novice teachers' growth over three years. *Journal of the Learning Sciences*, 22(2), 171-211.

Développer des compétences pour favoriser la connaissance du passé dans les programmes d'études: le cas de l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire au Québec

MARC-ANDRÉ ÉTHIER, JEAN-FRANÇOIS CARDIN Y DAVID LEFRANÇOIS

- Monte-Sano, C. et K. Harris (2012). Recitation and reasoning in novice history teachers' use of writing. *Elementary School Journal*, 113(1), 105-130.
- Monte-Sano, C. et M. Cochran (2009). Attention to learners, subject, or teaching: What takes precedence as preservice candidates learn to teach historical thinking and reading? *Theory and Research in Social Education*, 37(1), 101-135.
- Monte-Sano, C. et S. De La Paz (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273-299.
- Monte-Sano, C., S. De La Paz et M. Felton (2014). Implementing a disciplinary-literacy curriculum for US history: Learning from expert middle school teachers in diverse classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 540-575.
- Nokes, J. D. (2008). Aligning Literacy Practices in Secondary History Classes with Research on Learning. *Middle Grades Research Journal*, 3(3), 29-55.
- Nokes, J. D. (2008). The Observation/Inference Chart: Improving Students' Abilities to Make Inferences while Reading Nontraditional Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 538-546.
- Nokes, J. D. (2010). Observing literacy practices in history classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 515-544.
- Nokes, J. D. (2014). Elementary Students' Roles and Epistemic Stances During Document-Based History Lessons. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 375-413.
- Nokes, J. D., J. A. Dole et D. J. Hacker (2007). Teaching High School Students to Use Heuristics While Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504.
- Nokes, J. D., R. V. Bullough, W. M., Egan, J. R. Birrell et J. M. Hansen (2008). The paired-placement of student teachers: An alternative to traditional placements in secondary schools. *Teaching and teacher education*, 24(8), 2168-2177.
- Prud'homme, J. (2014). Le débat sur l'enseignement de l'histoire. En gros et en détail : les pièces manquantes du débat. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 103-111.
- Québec (gouvernement du), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : domaine de l'univers social : parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée*. Québec : gouvernement du Québec/ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Reisman, A. (2012a). The 'document-based lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 233-264.
- Reisman, A. (2012b). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Reisman, A. (2015). Entering the historical problem space: Whole-class text-based discussion in history class. *Teachers College Record*, 117(2), 1-44.
- Reisman, A. et S. Wineburg (2008). Teaching the skill of contextualizing in history. *Social Studies*, 99(5), 202-207.
- Seixas, P. (1994). Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism. *American Journal of Education*, 102(3), 262-285.
- Sherman, C. K. et S. De La Paz (2015). FIX: A strategic approach to writing and revision for students with learning disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 48(2), 93-101.

Développer des compétences pour favoriser la connaissance du passé dans les programmes d'études: le cas de l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire au Québec

MARC-ANDRÉ ÉTHIER, JEAN-FRANÇOIS CARDIN Y DAVID LEFRANÇOIS

- Stoddard, J. D. (2010). The roles of epistemology and ideology in teachers' pedagogy with historical 'media', *Teachers and Teaching*, 16(1), 153-171.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphie: Temple University Press.
- Wineburg, S. et A. Reisman (2015). Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636-639.
- Wissinger, D. R. et S. De La Paz (2016). Effects of critical discussions on middle school students' written historical arguments. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 43-59.

