



Histoire du Canada: encadrement pédagogique

II. Histoire du Canada: encadrement pédagogique

Nota bene

Étant donné que le but du cours *Histoire du Canada* 11^e année est d'engager l'élève dans le développement de la pensée historique au moyen de l'exploration-recherche, ce cours est structuré en fonction des concepts et de la méthode qui sont propres à la discipline de l'Histoire et à la démarche au cœur du travail de l'historien.

VUE D'ENSEMBLE DU COURS HISTOIRE DU CANADA

Ce programme d'études appuie le concept fondamental de la citoyenneté et cherche à engager les élèves à la recherche historique. Guidés par une série de questions essentielles, les élèves étudient l'histoire canadienne depuis la période de l'autonomie autochtone jusqu'à présent. Un but principal du cours est de faciliter le développement de la conscience historique afin de permettre aux élèves de mieux comprendre le Canada actuel.

La pensée historique, basée sur la recherche de Peter Seixas du Centre pour l'étude de la conscience historique de l'Université de la Colombie-Britannique, est au cœur de ce nouveau cours. Les éléments de la pensée historique sont intégrés tout au long du cours et permettent aux élèves d'orienter leur apprentissage de l'histoire. Le programme d'études précise également les habiletés de recherche, de pensée critique et de communication qui sont requises pour développer la pensée historique.

Les résultats d'apprentissage, énoncés sous forme de connaissances fondamentales, sont présentés en fonction de cinq grands thèmes de l'histoire du Canada :

1. Peuples autochtones (Premières Nations, Métis et Inuits)
2. Dualité francophone-anglophone
3. Identité, diversité et citoyenneté
4. Gouvernance et économie
5. Le Canada et le monde

Le programme d'études est organisé selon cinq regroupements chronologiques, chacun présentant une suite de situations d'apprentissage qui explorent une question historique centrale. Les enseignants peuvent choisir une planification thématique ou chronologique de l'enseignement du cours.






II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

A series of horizontal dashed lines for writing, spanning the width of the page below the header.

II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

TABLEAU SYNOPTIQUE DU COURS

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?

Les débuts	1763	1867	1931	1982	Le présent
					
Les Premiers Peuples et la Nouvelle-France	L'Amérique du Nord britannique	Devenir une nation souveraine	Réalisations et défis	Définir le Canada contemporain	
(avant 1763)	(1763 à 1867)	(1867 à 1931)	(1931 à 1982)	(1982 – présent)	
<p>1.0 : Introduction : Pourquoi et comment étudier l'histoire?</p> <p>1.1 : Qui étaient les Premiers Peuples et comment organisaient-ils leurs sociétés?</p> <p>1.2 : Pourquoi les Français et autres Européens sont-ils venus en Amérique du Nord et quels rapports ont-ils établis avec les Premiers Peuples?</p> <p>1.3 : Comment la présence européenne et la traite de fourrures ont-elles influencé la vie dans le Nord-Ouest?</p>	<p>2.1 : Comment le régime colonial britannique a-t-il évolué pendant cette période et quel en a été l'impact sur la vie en Amérique du Nord?</p> <p>2.2 : Comment l'essor métis, la compétition pour les fourrures et le peuplement européen ont-ils changé le Nord-Ouest?</p> <p>2.3 : Pourquoi et comment la Confédération canadienne a-t-elle été établie en 1867 et quelle en est l'importance?</p>	<p>3.1 : Pourquoi les Métis ont-ils résisté à l'expansion canadienne et quelles en ont été les conséquences?</p> <p>3.2 : Quels ont été les effets de l'expansion territoriale, de l'immigration et de l'industrialisation sur la vie des Canadiennes et Canadiens?</p> <p>3.3 : Depuis la Confédération, quel impact le colonialisme a-t-il eu sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits?</p> <p>3.4 : Comment l'identité du Canada a-t-elle été forgée par son engagement à la Première Guerre mondiale et ses relations internationales?</p>	<p>4.1 : Comment la sécurité économique et la justice sociale au Canada ont-elles évolué pendant cette période?</p> <p>4.2 : Comment l'établissement d'institutions nationales a-t-il contribué à définir une identité canadienne?</p> <p>4.3 : Comment la présence du Canada dans le monde a-t-elle été transformée par son engagement à la Seconde Guerre mondiale et ses relations internationales?</p> <p>4.4 : Comment le débat au sujet de la place du Québec au Canada a-t-il influencé le fédéralisme et la francophonie canadienne?</p>	<p>5.1 : Comment la société canadienne et les communautés francophones minoritaires ont-elles été transformées par le pluralisme, la <i>Charte canadienne des droits et libertés</i> et les changements démographiques?</p> <p>5.2 : Comment la question de l'unité nationale a-t-elle façonné le débat constitutionnel et entraîné des changements politiques?</p> <p>5.3 : Depuis 1982, comment les Premières Nations, les Métis et les Inuits cherchent-ils à faire valoir leurs droits culturels, politiques et économiques?</p> <p>5.4 : Quelle a été la nature des relations internationales du Canada depuis 1982, et quels devraient être ses engagements envers les défis mondiaux de l'avenir?</p>	

Ce tableau est disponible au : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/docs/histoire_canada.pdf

TABLEAU SYNOPTIQUE DU COURS (suite)



Concepts de la pensée historique

1. établir *l'importance historique*
2. utiliser des **preuves** découlant de sources primaires
3. dégager la **continuité et le changement**
4. analyser les **causes et les conséquences**
5. adopter une **perspective historique**
6. considérer la **dimension éthique** de l'histoire



Habilités pour appuyer la pensée historique

1. formuler et préciser des questions pour guider l'enquête historique
2. sélectionner et identifier une variété de sources primaires et secondaires d'information historique
3. considérer le but et la validité des sources primaires et secondaires d'information historique
4. interpréter, analyser et enregistrer l'information provenant de diverses sources primaires et secondaires
5. comparer des interprétations divergentes ou contradictoires du passé
6. discerner les valeurs et les croyances qui sous-tendent les sources et témoignages historiques
7. construire et communiquer des récits, des explications, des arguments ou d'autres interprétations historiques au moyen d'une variété de médias



Concept fondamental de la citoyenneté

L'étude de l'histoire du Canada appuie les éléments suivants du concept fondamental de la citoyenneté :

1. une connaissance de l'histoire, un intérêt pour le passé et la pensée historique
2. la participation informée au dialogue civique et aux processus démocratiques
3. un engagement aux idéaux et aux principes de la démocratie et aux droits de la personne
4. l'acquisition d'une conscience éclairée de l'identité canadienne dans le contexte mondial
5. un engagement à l'avenir du Canada.

TABLEAU SYNOPTIQUE DU COURS (suite)

Connaissances fondamentales



Peuples autochtones (Premières Nations, Métis et Inuit)

1. Les peuples autochtones constituent un élément distinct de l'identité canadienne et jouent toujours un rôle vital dans l'histoire et l'identité du Canada.
2. Les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont une longue histoire en Amérique du Nord et possèdent des cultures diverses et complexes qui continuent d'évoluer en s'adaptant aux changements.
3. Les traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits tiennent que la qualité de vie repose sur l'harmonie et l'équilibre des éléments émotionnels, physiques, intellectuels et spirituels de la vie.
4. Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.
5. La Constitution de 1982 reconnaît les Premières Nations, les Métis et les Inuits comme les peuples autochtones du Canada et confirme leurs droits ancestraux et leurs droits issus des traités.



Dualité francophone-anglophone

1. Les institutions canadiennes témoignent de l'histoire du pays comme ancienne colonie française puis ancienne colonie britannique.
2. La dualité francophone-anglophone est enracinée dans l'histoire du Canada et constitue une caractéristique déterminante et constitutionnelle de la société canadienne.
3. La Nouvelle-France, l'Acadie, le Québec et les collectivités francophones de partout au Canada jouent un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.
4. La culture et les institutions politiques britanniques ont joué un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.
5. En raison de son histoire, de ses institutions et de son sentiment identitaire unique, le rôle du Québec dans la Confédération canadienne est le sujet d'un débat continu.
6. La dualité francophone-anglophone a façonné les relations entre les groupes majoritaires et minoritaires au Canada ainsi que les droits des citoyennes et citoyens canadiens.



Identité, diversité et citoyenneté

1. La diversité et l'immensité géographiques du Canada, sa nordicité et ses ressources naturelles ont toutes façonné l'histoire et l'identité du pays.
2. L'identité nationale et la citoyenneté font l'objet d'un questionnement continu dans la société pluraliste du Canada.
3. L'immigration a façonné l'histoire du Canada et continue de transformer la société et l'identité canadiennes.
4. L'histoire de la citoyenneté au Canada comprend les luttes de Canadiennes et de Canadiens pour obtenir l'équité et la justice sociale pour tous.
5. La définition de citoyenneté a évolué avec le temps et les droits, les responsabilités et les libertés des Canadiennes et Canadiens demeurent des questions de débat.

TABLEAU SYNOPTIQUE DU COURS (suite)

Connaissances fondamentales



Gouvernance et économie

1. Différents modèles de gouvernance ont été en place au Canada selon les époques : gouvernements autochtones autonomes, régime colonial français, régime colonial britannique, confédération autonome de provinces et de territoires.
2. La démocratie parlementaire au Canada est fondée sur la primauté du droit, la démocratie représentative et la monarchie constitutionnelle.
3. Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.
4. L'histoire du Canada a été façonnée par sa base de ressources naturelles, le développement agricole, industriel et technologique, et l'émergence d'une économie interdépendante mondiale.



Le Canada et le monde

1. Le Canada a toujours été influencé par des enjeux mondiaux touchant la guerre et la paix, les relations internationales et les interactions globales.
2. Les liens géographiques, économiques et culturels entretenus avec les États-Unis demeurent des éléments importants de l'histoire du Canada.
3. Dès le 20^e siècle, le Canada a joué un rôle de plus en plus actif dans les affaires internationales, notamment en ce qui concerne le commerce et le développement mondial, l'engagement militaire et la participation aux organisations internationales.
4. L'interdépendance mondiale continue d'inspirer les Canadiennes et Canadiens à redéfinir les responsabilités de la citoyenneté.

BUTS DE L'ÉTUDE DE L'HISTOIRE DU CANADA

Pourquoi l'histoire du Canada est-elle considérée assez importante pour être une condition d'obtention du diplôme d'études au Manitoba? L'importance de l'étude de l'histoire et les raisons de connaître l'histoire canadienne sont des sujets que les enseignants doivent aborder de façon explicite avec les élèves. Malgré la disponibilité et l'abondance d'informations aujourd'hui, les connaissances fondamentales qui permettent de comprendre le monde du passé et son influence sur le monde actuel demeurent des éléments significatifs dans une éducation intégrale.

Le manque de dissémination de l'histoire canadienne, de ses valeurs, de la culture nationale, qu'elle soit unique, bicéphale, multiple ou plurielle, mène à une ignorance profonde des enjeux citoyens et laissent aux journaux, à la télévision, à l'Internet le soin de remplir les lacunes... Tous ces liens qui unissent les citoyens les uns aux autres, et dont l'absence, la négation ou l'oubli mènent à un éparpillement du sentiment national et à une perte d'identité, tous ces liens doivent être tissés au secondaire.
– Jacqueline Blay (2007)

Voici des fondements permettant de comprendre les raisons de l'importance et de la pertinence de l'histoire à une éducation générale.

1. APPRENDRE CE QUE SIGNIFIE LA CITOYENNETÉ CANADIENNE

Les élèves doivent acquérir des connaissances, des valeurs et des compétences qui leur permettent de prendre leur place dans la société. Il faut donc entre autres choses apprendre ce que signifie « être un citoyen ». La compréhension de l'histoire du Canada contribue à la construction identitaire de l'élève, fournit un fondement pour l'engagement informé face au développement continu du Canada et cultive un empressement à travailler avec d'autres Canadiens pour relever les défis auxquels est confronté notre pays.

Les élèves doivent comprendre comment a été façonné le pays au fil du temps. Ils doivent donc apprendre de quelle façon le Canada a abordé les divers problèmes et est devenu le pays que nous connaissons maintenant. Ils doivent aussi apprendre à participer aux débats qui détermineront comment le Canada continuera à se développer dans l'avenir. Il est primordial pour tout pays d'avoir des citoyens qui possèdent une compréhension informée de l'histoire et cela est particulièrement important dans une démocratie fédérale pluraliste et officiellement bilingue comme le Canada.

2. ACQUÉRIR UNE CONSCIENCE CITOYENNE ET UN SENS DE L'INTERDÉPENDANCE MONDIALE

Le Canada se trouve dans un monde extrêmement interconnecté et les élèves doivent être sensibilisés à l'interdépendance des États modernes, ainsi qu'aux implications de cette interdépendance. Les élèves doivent comprendre les actions et les relations internationales du Canada d'hier et d'aujourd'hui et réfléchir aux interactions éventuelles au sein de la collectivité mondiale. Enfin, ils doivent se percevoir comme des citoyens du Canada et du monde et apprendre à gérer les revendications parfois contradictoires de la citoyenneté nationale et des intérêts mondiaux.

3. COMPRENDRE LA DIVERSITÉ ET L'ÉTENDUE DE L'EXPÉRIENCE HUMAINE

La connaissance du passé aide les élèves à mieux comprendre la variété et l'ampleur de l'expérience humaine, dans ce qu'elle a de mieux et de pire. L'étude de l'histoire aide les élèves à avoir une réflexion plus profonde sur ce que signifie être un humain et sur la façon d'établir des rapports avec les autres. L'histoire est une forme de voyage dans le temps qui nous amène dans le passé, à une époque durant laquelle les gens agissaient et pensaient différemment et d'une manière qui peut surprendre. Comme dans le cas de tout voyage bien préparé, le retour dans l'histoire élargit les horizons et nous permet de voir les choses sous un nouveau jour une fois de retour dans notre réalité. L'étude de l'histoire nous aide à réexaminer ce que nous pourrions autrement tenir pour acquis tout en nous aidant à mieux comprendre la vie et peut-être même à la trouver plus intéressante.

4. ENRICHIR SES CONNAISSANCES CULTURELLES

L'étude de l'histoire enrichit le savoir culturel en faisant connaître aux élèves les événements et les personnages du passé. La connaissance de l'histoire est le fondement de la compréhension des discussions variées sur le présent et l'avenir. Dans la société actuelle riche en information, nous sommes bombardés par des références, des allusions et des réclamations qui reposent sur des connaissances historiques. En exposant les élèves à l'histoire, nous les aidons à comprendre le monde dans lequel ils vivent.

5. AIDER À RÉGLER DES PROBLÈMES SOCIAUX ET POLITIQUES COMPLEXES

Au Canada, comme ailleurs, les citoyens font face à des problèmes complexes qui portent sur des priorités conflictuelles, des valeurs divergentes et des solutions contradictoires. Par exemple, quelle devrait être la répartition des pouvoirs et des obligations entre les instances fédérales et provinciales en matière de soins de santé? Quel devrait être l'équilibre entre la règle de la majorité et les droits des minorités? Jusqu'à quel point l'État devrait-il être autorisé à s'immiscer dans la vie privée de ses citoyens? Tous ces problèmes ont des origines qui remontent dans le passé et il est essentiel de comprendre l'histoire pour les résoudre, particulièrement dans un pays démocratique comme le Canada.

*Historia magistra vitae est
(l'Histoire nous enseigne la vie).
– Ciceron*

6. COMPRENDRE LES CONCEPTS ET LA MÉTHODOLOGIE DE LA DISCIPLINE QU'EST L'HISTOIRE

Compte tenu de la valeur des connaissances historiques, il est important que les élèves comprennent la démarche historique et les concepts de la discipline. Ils doivent savoir comment analyser et construire un argument historique. Ils doivent comprendre comment les historiens font leur travail. Ils doivent saisir les implications des concepts tels que la nature des preuves historiques, l'objectivité et l'interprétation dans la recherche historique, le changement et la continuité, la causalité et l'analyse de divers points de vue. Ils doivent savoir que l'histoire a été utilisée – et pourrait encore l'être – comme instrument de propagande, pour servir des buts politiques ou autres. Ils doivent apprendre à penser sur le plan historique et à apprécier la méthodologie de cette discipline.

7. PARFAIRE SES COMPÉTENCES ET SES HABILITÉS GÉNÉRALES

L'étude de l'histoire donne accès à un vaste ensemble de renseignements, d'idées et de sujets. L'étude du passé permet aux élèves d'acquérir, de mettre en application et de perfectionner de nombreuses compétences et valeurs, notamment dans les domaines suivants :

- citoyenneté démocratique active;
- communication et littératie;
- pensée critique et créative;
- exploration et recherche; traitement de l'information et des idées;
- compétences interpersonnelles et collaboration;
- respect de la diversité;
- engagement aux droits de la personne;
- volonté de prendre position sur des questions d'éthique.

8. SE CONNAÎTRE DANS LE CONTEXTE HISTORIQUE ET CULTUREL DE SA COMMUNAUTÉ

Jocelyn Létourneau (2007) observe que l'histoire nationale et l'identité sont souvent liées : « Rares sont les programmes d'histoire qui ne visent pas, en même temps que de transmettre aux jeunes des connaissances sur le passé, à leur inculquer un certain sentiment identitaire. ». Au Canada tout comme ailleurs, dans cette étude de la mémoire collective et du sentiment identitaire national, il est important d'éviter la création d'une histoire mythologique qui met l'accent sur l'uniformité sans reconnaître la diversité culturelle et ethnique de la nation. Il faut fournir aux élèves des occasions de se situer et de se connaître en tant que citoyens dans le contexte canadien, dans le contexte mondial et dans le contexte de leurs communautés culturelles et linguistiques particulières.

Pour les peuples et pour toute collectivité, comme pour toute personne, le passé est à la fois mémoire et miroir. L'histoire, qu'elle soit la mémoire d'une personne ou celle d'un peuple, est la source première de l'identité, individuelle ou collective; elle fournit la matière de la construction identitaire.

- Guy Rocher, *Si je me souviens bien* (1999).

II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

Les êtres humains ont le désir de raconter, d'expliquer, de se souvenir. L'étude de l'histoire en tant qu'acte de mémoire collective et individuelle permet aux élèves de se trouver et de se définir comme membres d'une communauté qui est enracinée dans un patrimoine qui comprend des échecs, des réussites, des souffrances et des récits au fil de plusieurs générations. L'historienne Jacqueline Blay (2010) remarque que l'étude de sa communauté peut être considérée comme « devoir de mémoire. Devoir parce qu'il faut éviter que les luttes du passé tombent dans l'oubli tout simplement. »

L'étude historique peut mener l'élève du cours d'histoire à dépasser les limites du présent et à réfléchir sur des questions importantes telles que :

« Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire? »

« Comment mon identité personnelle a-t-elle été façonnée par l'histoire du Canada? »

9. DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE ET L'AUTONOMIE INTELLECTUELLE

La connaissance de l'histoire fournit aux élèves un moyen de se défendre sur le plan intellectuel. Dans toute société, on trouve des personnes qui présentent des arguments historiques – parfois fiables, parfois fragiles – ainsi que des personnes qui s'empressent de présenter ce qu'elles croient être des « leçons » de l'histoire. Nos vies sont façonnées par l'histoire, souvent d'une manière qui nous échappe.

La connaissance de l'histoire nous aide à conserver notre autonomie intellectuelle et notre pensée critique par rapport à tous ceux qui veulent nous dire quoi penser et comment nous comporter.

HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU MANITOBA

Comment le but visé par l'enseignement de l'histoire a-t-il évolué au fil du temps et de quelle façon a-t-il influencé la pédagogie à la base du programme d'études en histoire? Selon Ken Osborne (2000), on peut identifier trois grandes étapes dans le développement de l'enseignement de l'histoire au Manitoba et au Canada en général :

- 1) des années 1890 aux années 1960, l'accent a été mis sur la fondation de la nation canadienne et le façonnement de l'identité nationale;
- 2) depuis les années 1960, l'histoire a souvent été considérée comme un moyen de comprendre et de régler les problèmes du présent;
- 3) depuis les années 1990, l'enseignement de l'histoire a pris un virage pour enseigner aux élèves la pensée historique critique, pour les aider à comprendre le comment de l'histoire ainsi que les faits de l'histoire.

L'HISTOIRE EN TANT QUE RÉCIT DE LA FORMATION DE LA NATION

Jusque dans les années 1960, le programme d'études et les manuels d'histoire mettaient l'accent sur la naissance de la nation du Canada dans le but de faire naître un sentiment positif d'identité nationale chez les élèves. C'était alors par l'étude de l'histoire du Canada que les garçons et les filles apprendraient la signification d'être Canadiens et Canadiennes et ce qui était attendu d'eux en tant que citoyens canadiens. Ainsi, l'histoire est devenue ce que Peter Seixas (2002) a qualifié de fabuleux récit expliquant comment le Canada a accédé au statut de nation, une narration chronologique destinée à l'intégration plutôt qu'à l'interrogation. Avec la pression des examens provinciaux, l'histoire est devenue une matière à mémoriser et l'information était transmise aux élèves uniquement par les enseignants et les manuels. Il y avait bien entendu des enseignants qui faisaient appel à des méthodes plus novatrices, mais l'accent était généralement mis sur l'étude du programme et la mémorisation des faits pour que les élèves soient prêts à passer les examens provinciaux de fin d'année.

Il y a toujours eu des personnes pour critiquer cette approche de l'enseignement de l'histoire. Certains syndicalistes et socialistes ont rejeté cette méthode pour ses préjugés sur les classes sociales. Les féministes ont souligné l'absence des femmes dans les manuels scolaires et les programmes d'études en histoire. Les internationalistes ont demandé qu'on accorde plus d'importance à l'histoire mondiale. D'autres critiques ont dénoncé ce qu'ils percevaient comme un manque d'attention accordé aux enjeux régionaux et provinciaux. Les pédagogues ont demandé des méthodes d'enseignement davantage axées sur l'élève. Quelques intervenants ont exigé le remplacement de la narration chronologique par l'étude de thèmes et d'enjeux. Beaucoup d'historiens étaient d'avis que leur matière était bien mal enseignée dans les écoles. Certaines personnes se sont demandées si les enfants d'âge scolaire avaient la maturité nécessaire pour aborder la véritable histoire.

REMISE EN QUESTION DU GRAND RÉCIT NATIONAL

À partir des années 1960 et au cours des années 1970, l'approche de l'histoire sous l'angle de la naissance de la nation et de l'étude du programme scolaire a commencé à décliner. Des sondages ont montré que la plupart des élèves trouvaient les cours d'histoire ennuyeux et monotones et qu'ils oubliaient rapidement ce qu'ils avaient appris en classe. Des sondages ont aussi indiqué que les cours d'histoire n'atteignaient pas leurs objectifs en ce qui concerne la construction de la nation et que la citoyenneté canadienne n'était pas ce qu'elle devait être.

Au cours des dernières années, nombreux ont été ceux qui, aux quatre coins du Canada, ont manifesté leur désarroi face à l'état du grand récit collectif national et à son incapacité apparente de générer des raisons communes.

– Jocelyn Létourneau (2000),
Passer à l'avenir

L'analyse des manuels a permis de constater que ceux-ci étaient sexistes, racistes et tendancieux à bien des égards. L'apparition d'un nouveau genre d'histoire sociale a fait ressortir l'absence des femmes, des travailleurs, des minorités culturelles, ainsi que des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans les programmes d'études et a remis en question la narration racontant la naissance d'une nation. L'élimination des examens provinciaux a permis aux enseignants d'expérimenter un nouveau style pédagogique fondé sur l'exploration-recherche et l'utilisation de sources primaires d'information, de simulations, de jeux de rôle et d'autres méthodes basées sur des activités. On a alors soutenu avec plus d'insistance que, comme dans le cas de l'enseignement des sciences qui fait appel à des expériences de laboratoire et de l'enseignement des mathématiques qui montre aux élèves comment aborder les problèmes, le moyen le plus efficace pour apprendre l'histoire consistait à effectuer des recherches historiques.

DEUX NOUVELLES APPROCHES À L'HISTOIRE

Avec le déclin de la narration racontant la naissance d'une nation dans les années 1960 et 1970, l'enseignement de l'histoire a pris deux formes. D'une part, on a choisi d'enseigner aux élèves la nature de l'histoire en tant que discipline intellectuelle en les faisant participer à des projets de recherche à partir de sources primaires et à des analyses de comptes rendus historiques et de sources primaires. L'approche du survol chronologique de l'histoire a été remplacée par l'étude détaillée de quelques aspects choisis de l'histoire qui exigent analyse et discussion. L'accent a été mis sur l'histoire en tant que discipline et méthodologie intellectuelles.

La deuxième approche permet de présenter l'histoire comme un moyen de faire la lumière sur le présent et a remplacé la narration chronologique par l'étude de thèmes et d'enjeux modernes. L'histoire était ainsi considérée comme un moyen de se pencher sur les problèmes sociaux contemporains. Cependant, aucune de ces approches n'a entièrement remplacé la tradition de la narration racontant la naissance de la nation. Les manuels et les programmes d'études ont continué de contenir un ensemble éclectique des trois approches : la narration racontant la naissance de la nation, la recherche à partir de sources primaires et l'exploration-recherche historique en relation avec les enjeux actuels.

RÉCIT NATIONAL OU DISCOURS HISTORIQUE?

Avec le temps, la tradition de la narration racontant la naissance de la nation a de plus en plus été contestée. Certains historiens, particulièrement les postmodernistes, rejettent le concept d'un récit national unique. D'autres ont déploré ce qu'ils ont considéré être la fragmentation de l'histoire en tant que domaine d'études unifié. Pourtant, des historiens ont soutenu que les développements dans la recherche historique ont remis en question tout le concept de la narration racontant la naissance de la nation et de la création d'une identité nationale. Ils affirmaient que les nations modernes comptent un bon nombre de repositionnements et de revendications contradictoires face à l'identité et à la reconnaissance et que toute approche fondée sur une identité nationale faisant autorité devrait être rejetée. Voici une conclusion formulée par Peter Seixas (2002) :

En raison de la situation difficile dans laquelle nous nous trouvons au début du 21^e siècle, avec nos différents passés et nos différentes cultures se confrontant les unes aux autres, nos pratiques traditionnelles ne sont plus adéquates pour apporter des significations, principalement pour la raison suivante : elles ne fournissent aucun moyen de réconcilier différentes histoires et différents récits dans une société multiculturelle. Voilà la promesse du discours historique crucial : ce discours fournit une façon rationnelle, fondée sur la preuve et le débat, de discuter des différents récits qui se bousculent ou qui se contredisent. Il serait stérile de tenter de résoudre ces arguments avant d'arriver en classe dans le but de présenter aux élèves une vérité achevée. Nous devons plutôt apporter les arguments en classe. Les élèves doivent avoir l'occasion de contester les récits contradictoires, les diverses significations et les interprétations multiples du passé en étant encadrés, car ils seront confrontés à ce genre de réalité à l'extérieur de l'école et ils doivent apprendre à y faire face.

NOUVEAU DÉBAT CONCERNANT LE BUT ET LE CONTENU DES COURS D'HISTOIRE

Ainsi, durant les années 1990 au Canada et ailleurs, un débat vigoureux et souvent polémique a vu le jour concernant le but et le contenu des cours d'histoire. Certaines personnes regrettaient que les nouvelles approches de l'enseignement de l'histoire n'aient pas tout balayé. D'autres ont demandé le retour de l'ancienne tradition de la narration racontant la naissance de la nation. Certains ont dit que l'accent mis sur l'histoire sociale avait transformé l'histoire en « victimologie » détruisant par le fait même toute perception de réalisations positives du Canada chez les élèves. Des personnes ont affirmé que les nouvelles approches de l'enseignement de l'histoire affaiblissaient le sentiment d'identité nationale chez les élèves et accéléraient par le fait même la fragmentation du Canada.

À l'extérieur du Canada, cette agitation générale a amené la Grande-Bretagne à élaborer un programme d'études national en histoire; les États-Unis ont établi un ensemble de normes nationales en histoire; l'Australie a commencé l'élaboration d'un programme d'études national et des pays comme l'Afrique du Sud postapartheid, la Russie postsoviétique et les États successeurs ont commencé à s'attaquer à la préparation d'un nouveau programme d'études inclusif en histoire.

ANALYSE ET RECHERCHE SYSTÉMATIQUES

Alors que le débat faisait rage dans les années 1990, une nouvelle approche voyait le jour pour l'enseignement de l'histoire. Cette approche prenait naissance dans les événements survenus au Royaume-Uni au cours des années 1970 et envisageait l'histoire non pas en tant que narration chronologique du passé national, mais en tant qu'exercice systématique d'analyse et d'investigation historiques. Les partisans de cette approche ont identifié un certain nombre de concepts qu'ils jugeaient essentiels pour comprendre l'histoire. Ces concepts comprenaient la preuve, l'interprétation, la causalité, la coordination des points de vue ou l'empathie, ainsi que le changement et la continuité. On enseignait aux élèves à se servir des idées comme matériaux pour bâtir leur capacité à penser historiquement. Dans cette optique, deux des objectifs à atteindre du programme d'études national en histoire du Royaume-Uni étaient la compréhension des interprétations de l'histoire et l'utilisation de sources historiques, alors que les normes nationales en histoire des États-Unis portaient sur l'analyse et l'interprétation de l'histoire.

UNE DISPOSITION HISTORIQUE : VOIR LE MONDE AUTREMENT

Ken Osborne (2006) mentionne que ce dont nous avons besoin aujourd'hui est une formule qui combine des éléments des trois approches. Il propose un concept de « disposition pour l'histoire » qu'il voit comme l'amalgame de trois éléments :

- 1) l'étude des récits historiques, des connaissances factuelles et de la chronologie;
- 2) l'utilisation de l'histoire pour comprendre les enjeux du présent;
- 3) l'importance de l'histoire en tant que forme ou discipline de recherche vigoureuse.

Une disposition historique est le résultat de l'expansion de l'expérience qui découle de l'étude des autres époques et des autres lieux. Il s'agit de la capacité à situer les préoccupations immédiates du présent dans une sorte de perspective plus large et à voir le monde autrement. Cette démarche nous aide à nous percevoir comme les héritiers du passé et les légataires de l'avenir.

– Ken Osborne (2006)

PREMIÈRES NATIONS, MÉTIS ET INUITS ET L'HISTOIRE DU CANADA

Selon John Ralston Saul, le Canada est une nation qui repose sur trois « piliers » : autochtone, francophone et anglophone. La société canadienne a souvent ignoré les contributions que les peuples autochtones ont apportées et continuent d'apporter au Canada. Georges Erasmus observe que ce n'est que récemment que l'on a commencé à reconnaître la participation des peuples autochtones à la « formation du Canada tel que nous le connaissons ».

Pour corriger les préjugés historiques et sociaux, il est important d'intégrer davantage les perspectives autochtones dans les programmes d'études. Il revient aux enseignants de veiller à ce que les perspectives des Premières Nations, Métis et Inuits soient présentées à tous les élèves avec justesse et exactitude. Non seulement cette intégration sera bénéfique pour les élèves autochtones mais elle profitera également aux élèves non autochtones. Un enseignement de qualité doit inclure les contributions de tous les intervenants à l'édification du pays au fil du temps. Les cours d'histoire, en particulier, doivent reconnaître la multiplicité de perspectives et de peuples qui ont façonné l'histoire et l'identité du Canada. Pour ces raisons il est important de reconnaître que l'histoire de la colonisation euro-canadienne ne constitue pas le récit complet de la nation.

Ce cours repose sur la pensée historique et tente de répondre à la question suivante :

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?

Pour ce faire, l'étude historique doit inclure une réflexion sur les actions assimilatrices et colonialistes du passé ainsi qu'une considération profonde de la vision autochtone du passé, du présent et de l'avenir. En effet, selon John Ralston Saul (2008), ceci est notre patrimoine collectif : « Ce que nous sommes aujourd'hui est attribuable autant, et peut-être plus, à quatre siècles de cohabitation avec les civilisations autochtones qu'à quatre cent ans d'immigration. Nous sommes le résultat de cette expérience. »



NOUVELLE APPROCHE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE



Le présent programme d'études remplace le programme d'études de sciences humaines 11^e année *Histoire du Canada* publié en 1986. Depuis, de nouvelles connaissances concernant la réflexion et l'apprentissage ont changé notre façon d'enseigner et ont transformé nos écoles. L'enseignement de l'histoire a aussi évolué, passant de la simple mémorisation de faits à une démarche accordant une plus grande importance à la pensée critique et à la compréhension de concepts globaux qui persistent longtemps après l'acquisition des faits historiques.

En outre, les événements contemporains jouent un rôle plus important dans l'apprentissage du passé. Basées sur la recherche, les nouvelles tendances demandent un nouveau modèle de pensée et démontrent la nécessité de rendre l'étude de l'histoire plus expérientielle et plus significative. Le modèle proposé dans ce document est donc fondé sur les éléments suivants :

- *les principes de l'apprentissage constructiviste*
- *développer la pensée historique*
- *enseigner pour la compréhension*

PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE CONSTRUCTIVISTE

Une grande partie de la documentation portant sur l'enseignement de l'histoire, au Canada et ailleurs, met l'accent sur la théorie de l'apprentissage constructiviste et le développement de la pensée critique. Osborne (2000) reconnaît l'importance du constructivisme pour l'histoire et les sciences humaines :

Les conclusions indiquent que les élèves ont leurs propres idées concernant l'histoire et sont capables de faire plus que nous le pensions. Cela correspond au virage récent vers la théorie de l'apprentissage constructiviste qui nous dit – ce que les bons enseignants ont toujours su – que les élèves cherchent activement à construire le sens et que l'enseignement consiste à fournir l'environnement et l'orientation nécessaires pour leur permettre de comprendre ce qu'ils apprennent.

Selon la théorie constructiviste, l'apprentissage est un processus actif dans lequel les élèves exploitent leurs connaissances et élargissent leur cadre de référence. En général, l'apprentissage constructiviste a quatre caractéristiques :

- construire le savoir, et non le recevoir;
- réfléchir et analyser, et non accumuler et mémoriser des faits;
- comprendre et mettre en application, et non répéter;
- être actif, et non passif.

LA RECHERCHE SUR LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Au cours des dernières décennies, d'importantes recherches ont été menées sur le cerveau, le développement cognitif et l'apprentissage. Les chercheurs ont posé des questions sur la capacité des élèves à comprendre l'histoire et à exercer une pensée historique. Selon Jean Piaget (1896-1980), le développement cognitif n'atteint pas le stade opérationnel formel avant l'âge adulte, ce qui peut mener à la conclusion que l'histoire est trop abstraite et trop complexe pour les jeunes apprenants. Par contre, d'autres pédagogues maintiennent que la théorie de Piaget ne s'applique pas à la discipline de l'histoire. En raison de ces points de vue divergents, des recherches ont été entreprises sur la pensée historique en relation à la théorie de l'apprentissage constructiviste.

Au Canada, plusieurs recherches récentes ont conclu que les jeunes sont très capables de s'engager dans la pensée historique (Osborne, 2000; Seixas, 2006; Peck, 2005; Létourneau, 2007; Lévesque, 2011). Ces études fournissent un fondement pour passer à une démarche axée sur la pensée historique dans l'enseignement de l'histoire.

LA PENSÉE HISTORIQUE CHEZ LES JEUNES

Ken Osborne (2000) remarque que « les élèves, même ceux des années primaires, sont capables de procéder à une pensée beaucoup plus raffinée que nous l'avions pensé auparavant ». Carla Peck (2005) nous dit que « les élèves de tous les âges peuvent apprendre à utiliser certains des outils des historiens à divers degrés de complexité pour commencer à comprendre la nature de la pensée historique et pour s'orienter dans l'espace et le temps ». Dans le cadre d'une discussion sur la place de l'histoire dans les sciences humaines, Peter Seixas (1997) indique que « les jeunes ont effectivement des images du passé en tête et... tentent de comprendre ce que le passé peut signifier pour eux et pour leur avenir ». Seixas croit aussi que les éducateurs doivent aider les élèves à découvrir la signification de la pensée historique afin de rendre l'histoire pertinente pour les élèves. Bref, la documentation sur l'enseignement de l'histoire fournit d'importantes preuves que les jeunes ont effectivement la capacité d'avoir une pensée historique.

L'APPROCHE TRADITIONNELLE : « COUVRIR LES CONTENUS »

Traditionnellement, l'enseignement de l'histoire a mis l'accent sur la mémorisation de faits particuliers concernant les grands personnages politiques, les dates et les événements principaux. Une telle approche accorde peu d'importance à la considération du contexte des événements et à l'analyse critique des récits historiques, pour se concentrer plutôt sur les exposés d'actes grandioses et la narration d'une série d'événements jugés importants. Les sources primaires, l'interprétation, l'analyse critique des représentations du passé, le débat et le développement de la pensée historique ne font habituellement pas partie de l'approche traditionnelle.

APPRENDRE L'HISTOIRE EN FAISANT DE L'HISTOIRE

Comment peut-on changer l'enseignement pour rendre l'histoire plus intéressante et significative pour les élèves? Les enseignants doivent d'abord reconnaître l'importance de s'éloigner des cours magistraux et du seul manuel de base comme sources uniques d'information historique pour leurs élèves. Les élèves doivent « apprendre l'histoire en faisant de l'histoire » (Osborne, 2000). L'enseignement de l'histoire doit passer d'un processus de transmission de récits à un processus qui fournit aux élèves la matière première de l'histoire et qui les invite à déterminer quels récits devraient être racontés et dans quels buts (Peck, 2005).

Pour développer cette littératie critique, les élèves ont besoin de situer et de remettre en question les idées avancées par les textes et leurs auteurs. Il faut les amener à comprendre que les sources historiques doivent être lues et interprétées non pas comme une encyclopédie de faits incontestés, mais plutôt comme des empreintes sur les lieux d'un crime.

– Stéphane Lévesque (2011)

LES ÉLÈVES ONT LEURS PROPRES IDÉES CONCERNANT L'HISTOIRE

La méthode traditionnelle en histoire ne convient plus pour aider les élèves à comprendre, car elle ne peut concilier différents récits et exposés (Seixas, 2002). Pour atteindre une littératie critique, il est important que les débats sur le passé se déroulent en classe et que les élèves participent aux discussions historiques :

Les élèves doivent avoir la chance, tout en étant encadrés, de confronter les versions contradictoires, les diverses significations et les interprétations multiples du passé, car ils seront confrontés à ce genre de situations à l'extérieur de l'école. Ils doivent donc apprendre à réagir dans de tels cas. (Seixas, 2002)

L'APPRENTISSAGE ACTIF N'EST PAS UNE IDÉE NOUVELLE

La participation des élèves à leur apprentissage n'est ni une idée nouvelle, ni une démarche propre à l'histoire. Bon nombre d'enseignants possèdent une multitude de stratégies pour aider leurs élèves à trouver une pertinence et une signification et à prendre en main leur propre apprentissage. Les stratégies efficaces mobilisent les élèves et les encouragent à poser des questions, à formuler et à exprimer leurs propres idées, à exposer et à justifier leurs opinions, à entreprendre une exploration-recherche indépendante et à débattre des questions controversées. Les démarches axées sur l'élève, telles que l'exploration-recherche individuelle, l'apprentissage collaboratif, l'enseignement différentiel, le débat, la résolution de problème, la réflexion et la tenue d'un journal, facilitent l'acquisition significative du savoir et mènent à une plus grande responsabilisation des élèves face à leur apprentissage et à leur réussite globale.

LES TROIS PHASES DE L'APPRENTISSAGE

La démarche pédagogique à trois temps utilisée dans le programme d'études en sciences humaines du Manitoba est fondée sur un modèle d'apprentissage constructiviste. La phase de mise en situation permet aux élèves d'articuler leurs apprentissages antérieurs sur un sujet et de se préparer à de nouveaux apprentissages. Cette démarche devient le fondement pour la construction de nouvelles connaissances durant la phase de réalisation. Durant la phase de réalisation, les élèves incorporent les nouvelles informations à ce qu'ils savent déjà. Finalement, durant la phase d'intégration, l'apprentissage est renforcé et accru et les élèves font une réflexion active et évaluent comment leurs apprentissages s'intègrent à diverses situations.

L'ENQUÊTE OU L'EXPLORATION-RECHERCHE

Le modèle d'exploration-recherche ou d'enquête guidée est fondé sur la théorie constructiviste. L'exploration-recherche est basée sur la curiosité de l'élève et lui permet d'orienter le processus d'apprentissage par la possibilité de poser des questions, d'observer, de découvrir, d'analyser et de tirer des conclusions. L'exploration-recherche n'est pas un phénomène nouveau et fait partie intégrante du programme d'études en langues, en sciences et en sciences humaines du Manitoba et d'ailleurs. Glaserfeld (1995) souligne que de nombreux enseignants inspirés reconnaissent l'importance de la participation des élèves dans la construction de leur apprentissage et indique que des enseignants font appel à des stratégies et à des méthodes pédagogiques fondées sur une approche constructiviste et un modèle d'exploration-recherche.

EN HISTOIRE, LE CONTENU ET LA PÉDAGOGIE NE PEUVENT ÊTRE SÉPARÉS

Gibson et McKay (2001) croient qu'« il existe un potentiel qui n'a pas été atteint pour la théorie constructiviste en sciences humaines », alors que d'autres considèrent qu'elle est particulièrement pertinente en histoire. Osborne (2000) affirme que le constructivisme est particulièrement approprié à l'histoire : « il existe des moyens d'établir des liens entre la matière en histoire et les préoccupations des élèves et un de ces moyens consiste à aborder cette matière comme quelque chose à investiguer et à explorer plutôt qu'à mémoriser. En fait, il s'agit d'apprendre l'histoire en faisant de l'histoire ». D'autres personnes sont d'avis que la matière en histoire et les méthodes pédagogiques sont inséparables. Peck (2005) mentionne que le contenu et la pédagogie ne peuvent être séparés, « parce que la connaissance de l'histoire se développe mieux en faisant de l'histoire – en utilisant les outils de la discipline (ou de l'historien) pour construire la connaissance historique ».

L'APPROCHE CONSTRUCTIVISTE EN SCIENCES HUMAINES

La documentation indique que les sciences humaines ont du retard par rapport à d'autres matières dans le virage vers des stratégies d'apprentissage constructivistes. Toutefois, comme le soulignent Charland et Moisan (2003), les programmes d'études révisés récemment « favorisent la démarche constructiviste pour atteindre les objectifs visés ». Gibson et McKay (2001) croient que les conclusions des recherches sur le cerveau rendent nécessaires les changements majeurs sur le plan de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes d'études et que ces programmes doivent refléter la vision constructiviste.

Les principes de la théorie constructiviste soutenus par la recherche sur le cerveau exigent un changement radical sur le plan de l'élaboration et de la mise en œuvre du programme d'études en sciences humaines... Certains des changements apportés au programme d'études consisteraient à reconnaître et à célébrer l'enfant en tant que constructeur actif de la place qu'il occupe au sein d'une communauté de personnes qui fournit une tribune pour la négociation sociale des significations communes. (Gibson et McKay, 2001)

Murphy (1997) indique qu'une démarche constructiviste fournira un paradigme pour transformer la pratique pédagogique : « Pour bien des gens, le constructivisme est la solution pour répondre à un système scolaire en déclin et fournit une solution de rechange solide, cohérente et convaincante aux paradigmes actuels. »

UNE APPROCHE ÉQUILIBRÉE

Le constructivisme n'est pas la seule approche à utiliser en enseignement de l'histoire et elle n'est pas nécessairement la plus appropriée pour tous les élèves. Wiggins et McTighe (1998) affirment que « des méthodes et des techniques pédagogiques particulières découlent des types d'apprentissages nécessaires pour atteindre un résultat recherché ». Ils suggèrent que les enseignants adoptent une approche équilibrée comprenant des interventions didactiques et des stratégies d'accompagnement ainsi qu'une pédagogie constructiviste. L'approche sera déterminée par les besoins des élèves ainsi que les connaissances et les compétences à acquérir. Un élève qui éprouve des difficultés avec les concepts et les éléments fondamentaux pourrait obtenir de meilleurs résultats avec les méthodes didactiques et d'accompagnement. Les élèves autonomes bénéficieront quant à eux de la possibilité d'exploiter leur curiosité naturelle, de développer de nouvelles connaissances et de « découvrir » de nouvelles idées.

LE CLIMAT D'APPRENTISSAGE

Les recherches proposent une multitude de solutions pour rendre l'histoire plus intéressante aux yeux des élèves (Fielding, 2005; Osborne, 2000; Murphy, 1997). Voici ce que recommande Murphy aux enseignants :

- présenter et favoriser les points de vue diversifiés et les représentations des concepts et du contenu;
- collaborer avec les élèves pour établir des buts et des objectifs;
- jouer le rôle de guides, de moniteurs, d'accompagnateurs, de tuteurs et d'animateurs;
- offrir des activités, des possibilités, des outils et un milieu qui favorise la métacognition, l'auto-analyse, l'autodiscipline, l'autoréflexion et la conscience de soi;
- encourager les élèves à jouer un rôle central dans la médiation et le contrôle de l'apprentissage;
- concevoir des situations et des milieux d'apprentissage et mettre l'accent sur les compétences, le contenu et les tâches qui sont pertinents, réalistes et authentiques et représentent une complexité naturelle;
- donner aux élèves l'accès à des sources primaires d'information et s'assurer que ces sources sont authentiques;
- mettre l'accent sur la construction du savoir (plutôt que sur la reproduction);
- reconnaître que la construction du savoir se déroule dans des contextes individuels et dans le cadre de négociations, de collaborations et d'expériences sociales;
- tenir compte des connaissances, des croyances et des attitudes existantes des élèves durant le processus de construction du savoir;
- mettre l'accent sur la résolution de problèmes, la réflexion de niveau élevé et la compréhension profonde;
- reconnaître que les erreurs permettent de se pencher sur la construction du savoir actuel des élèves;



- encourager l'exploration et aider les élèves à acquérir des connaissances de façon indépendante alors qu'ils gèrent la poursuite de leurs propres objectifs d'apprentissage;
- donner aux élèves l'occasion de faire des apprentissages par la pratique en augmentant la complexité des tâches, des compétences et des connaissances à acquérir;
- mettre l'accent sur la complexité des connaissances, l'interrelation conceptuelle et l'apprentissage interdisciplinaire;
- encourager l'apprentissage collaboratif et coopératif pour exposer les élèves à différents points de vue;
- utiliser l'échafaudage pédagogique pour aider les élèves à se surpasser;
- encourager une évaluation qui sera authentique et enchâssée dans la matière enseignée.

UN CHANGEMENT DE PARADIGME

Le constructivisme est une démarche axée sur l'élève et dans laquelle l'enseignant joue un rôle essentiel. Les recherches confirment qu'un enseignement efficace selon une démarche constructiviste nécessite une solide base de connaissances, d'importantes compétences pédagogiques et de gestion, ainsi que la capacité de remplir divers rôles d'enseignement (Bruno-Jofré et Schiralli, 2002; Osborne, 2000; Murphy, 1997).

La mise en place des stratégies constructivistes exige un changement de paradigme au chapitre du rôle joué par l'enseignant. Osborne (2000) affirme que les enseignants ne peuvent pas utiliser la démarche de pensée historique constructiviste « s'ils ne la connaissent pas eux-mêmes sur le bout des doigts ». Il souligne l'importance que « l'enseignant connaisse sa matière sur le plan factuel et insiste sur la compréhension de la matière comme une forme d'exploration-recherche rigoureuse ». Bruno-Jofré et Schiralli (2002) croient que les enseignants en histoire doivent « ... comprendre l'histoire en tant que discipline, ainsi que les importants sujets de controverse et les divers paradigmes explicatifs avec lesquels les historiens travaillent ». Ces précisions contredisent clairement la croyance commune voulant que l'enseignement de l'histoire n'exige aucune compétence spécialisée.

UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE POUR L'ENSEIGNANT

L'enseignement de l'histoire exige des enseignants compétents sur le plan scolaire et pédagogique. De plus, le rôle des enseignants est aussi très différent dans une approche constructiviste, car ceux-ci doivent agir à titre d'animateurs, de guides et de mentors en plus de transmettre le savoir. Les enseignants préparent la voie à l'apprentissage et aident les élèves à établir les paramètres de la situation d'apprentissage et les critères d'évaluation. Murphy (1997) mentionne que « l'enseignement dans une telle perspective est aussi un processus d'apprentissage pour l'enseignant ».

La théorie constructiviste est fondée sur une épistémologie sérieuse. Elle offre des avantages bien documentés et est de plus en plus acceptée par les pédagogues et les concepteurs de programmes d'études au Canada et ailleurs dans le monde, selon Gibson et McKay (2001). Il s'agit d'un modèle soutenu par la recherche sur le cerveau et qui offre aux éducateurs « une occasion renouvelée de faire de l'enseignement et de l'apprentissage orientés sur l'exploration-recherche une réalité ».

COMMENT RENDRE L'HISTOIRE DU CANADA PERTINENTE POUR LES JEUNES?

Selon Jocelyn Létourneau (2007), il s'agit d'un défi costaud : « Comment amener les gens, les jeunes en particulier, à assimiler l'histoire plus complexe d'un pays dissonant depuis toujours et dont la force relative réside peut-être dans la reconnaissance politique de cette dissonance plutôt que dans sa dénégation? » Il admet que les jeunes ont souvent une vision plutôt mythologique du passé, une « mythistoire » qui doit être déconstruite malgré sa fonction identitaire.

RIGUEUR ET COMPLEXITÉ

Létourneau (2007) encourage les enseignants d'histoire à sortir du « canon habituel » de la discipline, et il leur conseille de mettre l'accent sur la rigueur et la complexité dans notre enseignement. Par rigueur, il entend « le souci des faits, le respect de ce qui est survenu, la décence de révéler l'ambiguïté des situations ». Il continue :

La noblesse de l'enseignement est d'amener les jeunes à voir le monde sous d'autres jours, à les introduire à des perspectives qui sortent du sens commun, à confronter leurs idées acquises, à les mener dans des ailleurs énonciatifs ou interprétatifs qu'ils ne soupçonnaient pas, et ce, en évitant de les abandonner à leur sort.

Par complexité, il entend « le souci de faire ressortir, auprès des jeunes, le caractère souvent composé, confus, embrouillé, ambigu, évasif, équivoque, paradoxal et touffu » du passé. Une telle approche à l'enseignement de l'histoire n'est ni simple ni facile, mais elle offre aux jeunes l'occasion de penser de manière critique et de dialoguer sur des sujets significatifs afin de se construire une compréhension plus profonde et enrichie de notre passé collectif.



DÉVELOPPER LA PENSÉE HISTORIQUE

La pensée historique s'appuie sur une attitude, une méthode et un langage qui permet de (re) construire des interprétations valides des réalités sociales d'autrefois. L'histoire, avant d'être un récit à transmettre ou à mémoriser, est un mode de développement du savoir, un moyen d'organiser et de partager la connaissance du passé. En élaborant ce savoir, les historiens acquièrent un certain pouvoir de contrôle et d'influence sociale. La pensée historique offre ainsi aux acteurs, qu'ils soient élèves ou experts, une certaine autonomie intellectuelle permettant aux titulaires d'avoir accès aux ressources du passé et surtout de les interpréter de manière à créer leur propre récit historique.

- Stéphane Lévesque (2011)

L'article suivant propose un cadre pour l'enseignement et l'évaluation de la pensée historique. Il est reproduit avec la permission de l'auteur : Peter Seixas (2006) du Centre pour l'étude de la conscience historique, Université de la Colombie-Britannique.

Cet article est aussi disponible en ligne sur le site du Projet de la pensée historique :

<http://www.historybenchmarks.ca/fr/>

Que devraient savoir les élèves et que devraient-ils être en mesure de faire une fois qu'ils ont terminé leur formation en histoire à l'école? La mémorisation de faits et de dates n'est certainement pas la bonne réponse à cette question. De nombreux documents accompagnant le programme d'études parlent de « pensée historique », mais ils n'en décrivent pas très clairement le sens pour les enseignants et les élèves. Si ce n'est pas la connaissance cumulative de faits, alors quel est le fondement d'un programme d'histoire qui s'étend sur plusieurs années? Quel que soit ce fondement, il doit guider les évaluations en histoire. Sinon, comment être certain de bien mesurer les véritables acquis? Les énoncés généraux des programmes d'études sur les valeurs de l'étude de l'histoire ne sont pas suffisants, sauf si ce sont ces principes qui guident nos évaluations. Le présent document vise à définir la pensée historique et à nous donner des fondements de l'évaluation en histoire.

Ken Osborne mentionne : « ... on ne sait pas si, ou dans quelle mesure, les cours d'histoire aux différents niveaux sont conçus pour reposer les uns sur les autres, de façon cumulative. »¹ Des chercheurs et des créateurs de programme britanniques se sont justement penchés sur ce problème de progression. La pensée historique, ce n'est pas tout ou rien : à la base de sa définition repose la notion de progression, mais la progression vers quoi?²

Des chercheurs ont identifié des concepts historiques « structurels » qui forment la base de la pensée historique. Le cadre proposé adopte une telle approche, avec six concepts de la pensée historique distincts, mais étroitement interreliés.³

¹ Osborne, K. (2004). *Canadian History in the Schools*. Toronto: Historica, p. 13
Document disponible en ligne : <http://www.historica.ca/prodev/file.do?id=20688>

² Lee, P., & Shemilt, D. (2003). "A scaffold, not a cage: progression and progression models in history", *Teaching history*, 113, p. 2-3.

³ Ashby, R. (2005). "The nature of levels and issues of progression in history: Notes and extracts for reflection", *PGCE Support Materials* (p. 7). Royaume-Uni: Institute of Education. <http://www.ncaction.org.uk/subjects/history/levels.htm> (3 avril 2006). Pour une version antérieure de la formulation de Seixas, voir Seixas (1996), « Conceptualizing the growth of historical understanding », dans D. Olson & N. Torrance (eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching, and Schooling*, Oxford, UK: Blackwell, p. 765-783.

II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

Les élèves devraient être en mesure :

1. d'établir **la pertinence historique** (pourquoi s'intéresser, aujourd'hui, à certains événements ou à certaines tendances de l'histoire; *p. ex., pourquoi la bataille des Plaines d'Abraham joue-t-elle un rôle si important dans l'histoire du Canada?*)
2. de recourir à **des traces ou des preuves** découlant de sources primaires (comment trouver, choisir, contextualiser et interpréter des sources en vue d'en tirer un argument historique; *p. ex., que nous dit un article d'un journal de Berlin, en Ontario, en 1916, sur les attitudes à l'égard des Canadiens allemands en temps de guerre?*)
3. de dégager **la continuité et le changement** (qu'est-ce qui a changé et qu'est-ce qui est demeuré constant au fil du temps; *p. ex., qu'est-ce qui a changé et qu'est-ce qui est demeuré inchangé dans la vie des jeunes adolescentes, entre les années 1950 et aujourd'hui?*)
4. d'analyser **les causes et les conséquences** (comment et pourquoi certaines conditions et actions en déclenchent d'autres; *p. ex., quelles étaient les causes de la rébellion du Nord-Ouest?*)
5. d'adopter **des perspectives historiques** (comprendre le passé comme s'il s'agissait d'un « pays étranger » avec ses contextes sociaux, culturels, intellectuels et même émotionnels différents, contextes qui ont façonné la vie et les gestes des populations; *p. ex., qu'est-ce qui a incité John A. Macdonald à comparer les Chinois à des bêtes de somme en 1886?*)
6. de comprendre **la dimension éthique** des interprétations historiques (recoupe bon nombre d'autres questions : comment nous, aujourd'hui, évaluons les agents de divers événements du passé, dans quelle mesure les interprétations du passé diffèrent-elles des positions morales d'aujourd'hui, quand et comment les injustices du passé exercent-elles leur influence sur notre société actuelle? *p. ex., que faire, aujourd'hui, de l'héritage laissé par les pensionnats autochtones?*)

II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

Mis ensemble, ces concepts lient la « pensée historique » aux compétences de la « littératie historique ».⁴ Cette formulation n'est pas un énoncé définitif de la pensée historique, ni la seule façon de l'approcher. Comme l'a écrit Patrick Watson, dans son rapport d'avril 2006 au Symposium national sur le projet de la pensée historique, alors qu'il citait Niels Bohr sur l'étude de la physique et des mathématiques : « L'élaboration d'une nouvelle formule n'était pas, en fait, une avancée vers la vérité, mais plutôt la création d'un langage grâce auquel les chercheurs pouvaient s'entendre et qui représentait les objectifs de la recherche. »

Il importe également de noter que ces éléments ne sont pas des « habiletés », mais plutôt un ensemble de concepts qui guident et façonnent la pratique de l'histoire. Afin de comprendre la continuité et le changement, par exemple, il faut savoir ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé. La pensée historique ne prend son sens que lorsqu'elle repose sur un contenu pertinent.

*Étudier l'histoire, c'est penser la réalité humaine de manière historique.
Au risque de simplifier, disons que pour des fins didactiques que ce mode
particulier d'appréhender le passé s'appuie sur au moins trois composantes
de la discipline : l'attitude, la méthode et le langage.*
- Stéphane Lévesque (2011)

⁴ Dans des versions précédentes, le terme « littératie » était utilisé au lieu de « pensée ». En avril 2006 lors d'un symposium national on a discuté de cette question de terminologie sans la résoudre. Au symposium on a noté un lien à la « littératie culturelle » de E.D. Hirsch, ce qui désigne un ensemble de connaissances factuelles communes. Puisque ce projet ne cherche pas à préciser les contenus factuels des programmes d'études, le mot « littératie » a été remplacé par « pensée » historique. Cependant, les éléments de la littératie critique (dégager la perspective en lecture, le texte argumentatif en écriture) demeurent des buts fondamentaux du cadre de la pensée historique.

Afin d'adopter une pensée historique, les historiens, le public en général et les élèves en particulier doivent :

IH ÉTABLIR L'IMPORTANCE HISTORIQUE

Les principes qui permettent de déterminer « qui » et « quoi » enseigner, apprendre et garder en mémoire.

Le passé, c'est tout ce qui s'est produit avant, partout. Nous ne pouvons pas bien sûr apprendre tout cela. Nous faisons des efforts pour apprendre ce qui est pertinent sur le plan historique pour s'en souvenir, mais comment déterminer ce qui est pertinent? Les élèves qui ne s'intéressent pas à cette question se contenteront de ce qu'on leur présente (que ce soit l'enseignant ou le manuel). Mais d'un autre côté, et cela pose également problème, les élèves peuvent traduire « pertinent » par « ce qui m'intéresse ». La clé d'une meilleure compréhension de la pertinence repose sur la capacité de relier des tendances ou des événements particuliers à d'autres et ce, de diverses façons. Ainsi, les événements pertinents comprennent ceux qui ont entraîné de grands changements sur de longues périodes pour un grand nombre de personnes (p. ex., la Seconde Guerre mondiale). Mais, il existe d'autres critères de pertinence possibles.⁵ Le problème de la pertinence est complexe car il dépend du point de vue et du but : ce qui est considéré comme pertinent peut varier au fil du temps et d'un groupe à un autre.

Aspects de la pertinence historique :

- a) donne lieu à un changement (l'événement, la personne ou la situation a eu un impact important, pour de nombreux individus, pendant une longue période).
- b) est révélatrice (l'événement, la personne ou la situation met en lumière une situation nouvelle, ou de longue date dans l'histoire et dans la vie contemporaine, ou était important à un moment de l'histoire dans la mémoire collective d'un ou de plusieurs groupes).

Remarque : De nombreux sujets présentent soit a) soit b), mais pas nécessairement les deux.

Il faut également mentionner que dans les deux cas, les élèves peuvent établir la pertinence historique d'un événement ou d'un personnage en le reliant à d'autres événements dans un texte ou un argument historique. « C'est pertinent parce que c'est dans le manuel d'histoire. » et « C'est pertinent parce que je m'y intéresse. » : voilà deux explications inadéquates de la pertinence historique.

5. Counsell, C. (2004). « Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance ». *Teaching History*, 114, p. 30-36.

P RECOURIR AUX PREUVES DÉCOULANT DES SOURCES PRIMAIRES

Ici, on entend comment trouver, sélectionner, interpréter et contextualiser des sources primaires. Il existe différentes formes de sources primaires, p. ex., des relevés, des témoignages, des reliques : les différences entre ces documents appellent des questions particulières. Lire une source pour y trouver des *faits* exige des stratégies différentes que lire une source pour y trouver de l'*information*.

On peut voir cela, de façon grossière, comme la différence entre lire le bottin téléphonique (pour trouver de l'information) et étudier l'empreinte d'une botte dans la neige sur la scène d'un meurtre (pour trouver des preuves ou des faits). En consultant le bottin téléphonique, on ne se demande pas « Qui a écrit ce bottin? » ou « Pourquoi a-t-il été organisé de cette façon? » (sauf, peut-être, si nous obtenons un mauvais numéro). D'un autre côté, avec l'empreinte du pied, cette trace du passé, nous étudions pour savoir si elle peut nous donner des indices sur la personne qui portait les bottes, le moment où l'empreinte a été faite, ainsi que d'autres détails sur ce qui se passait à ce moment précis. La première chose à établir ici est la suivante : « Quelle est cette trace dans la neige? » Les manuels d'histoire sont généralement utilisés comme des bottins téléphoniques : on y cherche de l'information. Les sources primaires doivent être lues différemment. Pour bien les utiliser, il faut les placer dans leur contexte historique et tirer des hypothèses.

Aspects des preuves historiques :

Remarque : Le terme « auteur » est ici utilisé pour désigner toute personne qui a écrit, peint, photographié, dessiné ou créé la source en question.

- a) De bonnes questions sont essentielles afin de transformer une source en faits, la première question est la suivante : « De quoi s'agit-il? »
- b) Auteur : la position de l'auteur est un aspect essentiel.
- c) Les sources primaires peuvent révéler de l'information sur les buts (conscient) de l'auteur, ainsi que sur ses valeurs (inconscient) et son point de vue sur le monde.
- d) Une source doit être lue dans son contexte historique.
- e) L'analyse de la source doit également nous donner des faits nouveaux sur son contexte historique.

À un niveau plus avancé, les élèves doivent être en mesure :

- a) d'utiliser plusieurs sources primaires pour construire le récit d'un événement historique.

DÉGAGER LA CONTINUITÉ ET LE CHANGEMENT

La continuité et le changement sont essentiels pour organiser la complexité du passé. Il s'est passé beaucoup de choses, à tout moment de l'histoire. Les changements surviennent selon un rythme différent, à différents moments de l'histoire, et en même temps dans différents aspects de la vie. Par exemple, les changements technologiques peuvent survenir très rapidement à un moment où il y a peu de changement sur le plan politique. Une des clés de la continuité et du changement est de rechercher le changement là où il ne semble pas en avoir, et de chercher la continuité là où l'on s'imaginait trouver du changement. Les élèves se méprennent souvent sur l'histoire en croyant qu'il ne s'agit que d'une liste d'événements. Lorsqu'ils voient que certaines choses changent alors que d'autres demeurent inchangées, ils se font une idée toute autre du passé. Ils ne diront plus « il ne s'est rien passé en 1901 ». Nos jugements sur la continuité et le changement reposent sur des comparaisons entre un moment du passé et du présent, ou entre deux moments du passé (p. ex., avant et après la Révolution française).

Remarque : Comme la continuité et le changement sont étroitement reliés aux causes et aux conséquences, les tâches des élèves réunissent souvent ces deux concepts.

Aspects de la continuité et du changement :

- La continuité et le changement sont interreliés : le processus du changement est généralement continu, et n'est pas isolé en une série d'événements distincts.
- Certains aspects de la vie changent plus rapidement que d'autres au cours de certaines périodes. Les points tournants et même parfois les événements déclencheurs, aident à situer le changement.
- Le **progrès et le déclin** sont des façons d'évaluer le changement au fil du temps. Changement ne signifie pas toujours progrès.
- La **chronologie** aide à organiser notre compréhension de la continuité et du changement (on ne peut comprendre la continuité et le changement sans connaître l'ordre dans lequel les événements sont survenus).
- La **périodisation** aide à organiser notre compréhension de la continuité et du changement.

À un niveau plus avancé, les élèves doivent être en mesure :

- d'expliquer comment certaines choses changent alors que d'autres demeurent inchangées, à n'importe quel moment de l'histoire.
- d'identifier les changements au fil du temps dans certains aspects de la vie que l'on considère généralement continus, et de dégager des continuités dans certains aspects de la vie où l'on s'attend à trouver des changements.
- de comprendre que la périodisation et les jugements sur le progrès et le déclin peuvent varier selon le but et le point de vue.

Tâches des élèves :

- Placer une série d'images en ordre chronologique et expliquer pourquoi elles sont dans cet ordre.
- Comparer deux documents (ou plus) de différentes périodes et expliquer ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé.
- Évaluer le progrès et le déclin du point de vue de différents groupes, depuis un certain moment dans le temps.



ANALYSER LES CAUSES ET LES CONSÉQUENCES

Au centre des causes et des conséquences, on retrouve le rôle actif, ou *agent*, que jouent les gens (individuellement ou collectivement) pour promouvoir et façonner le changement dans l'histoire, ou y résister. Les causes sont liées aux *motivations* (ou intentions) d'un individu ou d'un groupe, mais s'en distinguent. Elles sont donc multiples et multidimensionnelles, et reposent sur des idéologies, des institutions et des conditions à long terme, et des actions et des événements à court terme. Les causes avancées pour un événement en particulier (et leur ordre de priorité) peuvent différer selon l'importance de cet événement historique et les approches et points de vue idéologiques de l'historien.

Aspects des causes et des conséquences :

- a) Les êtres humains peuvent déclencher des changements historiques, mais ils le font dans des contextes qui imposent des limites au changement. Ces contraintes peuvent être l'environnement naturel, la géographie, l'héritage historique, ainsi que d'autres personnes qui souhaitent des choses différentes. Les agents humains sont donc perpétuellement confrontés à des conditions dont plusieurs (p. ex., les systèmes politiques et économiques) sont héritées d'actions humaines antérieures.
- b) Les actions ont souvent des conséquences inattendues.

À un niveau plus avancé, les élèves doivent être en mesure :

- a) d'identifier le rôle des actions humaines intentionnelles et des contraintes à ces actions dans le changement.
- b) d'identifier diverses causes d'un événement particulier, à partir d'un ou de plusieurs récits d'un événement.
- c) de construire des hypothèses (p. ex., si la Grande-Bretagne n'avait pas déclaré la guerre à l'Allemagne en 1914, alors...).

Tâches des élèves :

- a) Étudier un événement de la vie quotidienne (p. ex., un accident de voiture) afin d'en déceler les causes possibles (p. ex., l'habileté et le temps de réaction du conducteur, l'état de santé ou de fatigue du conducteur, la distraction, une infraction au code de la route, la condition de la voiture, la technologie, le climat, l'affichage, l'absence de feux de circulation, la vitesse, la taille du véhicule qui venait en sens inverse, etc.).
- b) Analyser un passage historique et identifier les « types de causes » (p. ex., économiques, politiques, culturelles, conditions, actions individuelles) présentées comme telles.
- c) Étudier la relation entre les motivations et les intentions individuelles d'un quelconque intervenant et les conséquences de ses actions.
- d) Créer un graphique des causes (p. ex., internement des Japonais) et expliquer la disposition choisie.
- e) Comment les gens à l'époque ont-ils expliqué les causes de [x] et en quoi cette explication est-elle différente de celle que nous avancerions aujourd'hui?

PH ADOPTER UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE

« Le passé est un pays étranger », et par conséquent difficile à comprendre. Mais se plier à cet exercice nous donne une meilleure idée de toute l'étendue des comportements humains, de l'organisation sociale et des options autres que celles que l'on tient pour acquies, et nous permet également de placer nos préoccupations actuelles dans un contexte élargi. Par adopter un point de vue historique, on entend comprendre le contexte social, culturel, intellectuel et même émotionnel qui a façonné la vie et les actions des gens du passé. Même si l'on parle parfois d'« empathie historique », il s'agit d'une notion fort différente de celle de l'identification à une autre personne.

Aspects de la perspective historique :

- a) Pour adopter le point de vue d'intervenants de l'histoire, il faut recourir à des faits pour tirer des hypothèses sur ce que les gens ressentaient et pensaient (éviter le présentisme – l'application injustifiée d'idées actuelles à des intervenants du passé). L'empathie qui n'est pas fondée sur des faits est sans valeur historique.
- b) Tout événement ou toute situation historique en particulier fait appel à des intervenants qui pouvaient avoir des points de vue différents sur cet événement ou cette situation. Pour comprendre l'événement, il est essentiel de comprendre les perspectives multiples des intervenants historiques.
- c) Adopter le point de vue d'un intervenant historique, ce n'est pas s'identifier à cet intervenant.

À un niveau plus avancé, les élèves doivent être en mesure :

- a) de reconnaître le présentisme dans un récit historique.
- b) d'utiliser des faits et leur compréhension du contexte historique pour déterminer pourquoi les gens ont agi comme ils l'ont fait (ou pensé ce qu'ils ont pensé), même si leurs gestes semblent de prime abord irrationnels ou inexplicables, ou encore différents de ce que *nous aurions fait ou pensé*.

Tâches des élèves :

- a) Écrire une lettre, un journal, une affiche (etc.) selon le point de vue de [x], et reposant soit sur des sources fournies par l'enseignant, soit sur des sources trouvées par les élèves.
- b) comparer les sources primaires écrites (ou dessinées, peintes, etc.) selon deux points de vue contradictoires ou différents d'un même événement. Expliquer les différences.



COMPRENDRE LA DIMENSION ÉTHIQUE DE L'HISTOIRE

Les historiens essaient de ne pas exprimer de jugements moraux explicites sur des intervenants en pleine action. Mais une fois que tout est dit et fait, si l'histoire est pertinente, elle s'accompagne d'un jugement d'ordre éthique. Ainsi, ce que nous apprenons du passé peut nous aider à faire face aux enjeux moraux d'aujourd'hui. L'héritage d'actions passées est un des nombreux révélateurs de la dimension éthique de l'histoire : dans quelles circonstances doit-on se souvenir (p. ex., des soldats morts au combat) ou offrir réparation (p. ex., aux victimes des pensionnats autochtones)?

Aspects de la dimension éthique :

- a) Tous les récits historiques pertinents reposent sur un jugement éthique explicite ou implicite.
- b) Le jugement éthique en histoire est plus difficile à rendre en raison de la responsabilité collective et des changements importants qui surviennent au fil du temps. En portant un jugement éthique sur des actions passées, nous risquons toujours d'imposer nos propres valeurs anachroniques.
- c) Les historiens remédient souvent au conflit entre a) et b) en :
 - encadrant les questions qui ont une dimension morale;
 - en évitant de porter un jugement afin de comprendre les perspectives des intervenants;
 - en tirant de leur étude des observations sur les répercussions morales, aujourd'hui, de leurs textes narratifs et arguments.

À un niveau plus avancé, les élèves doivent être en mesure :

- a) de rendre des jugements sur les gestes posés par les gens du passé, de reconnaître le contexte historique dans lequel ils ont posé ces gestes.
- b) d'utiliser des textes historiques pour étayer leurs jugements sur des questions éthiques et stratégiques actuelles.

Tâches des élèves :

- a) Étudier un événement historique qui repose sur un conflit (p. ex., attitudes en faveur et contre le droit de vote des femmes, pourquoi le Canada a-t-il admis si peu de Juifs en 1933-1939, l'interdiction du potlatch), identifier les perspectives en cours à cette époque et expliquer ce que ces conflits historiques nous ont appris.
- b) Les élèves choisissent un enjeu moral actuel (p. ex., le rôle du Canada en tant que gardien de la paix, soins de santé publics par rapport aux soins privés, protection de l'environnement), ils mènent une recherche sur ses antécédents historiques et en expliquent les répercussions.

ENSEIGNER POUR LA COMPRÉHENSION

L'exploration-recherche est menée par l'élève.

L'exploration-recherche constructiviste mène à un véritable et riche apprentissage centré sur l'élève. Ce modèle est axé sur l'importance de poser des questions, de recueillir et d'interpréter des preuves et de formuler des conclusions en vue d'acquérir d'importantes connaissances à long terme. Les situations d'apprentissage fondées sur un modèle d'exploration-recherche ont pour but d'aider les élèves à acquérir des connaissances fondamentales ayant d'importants liens conceptuels interdisciplinaires.

... toutes les disciplines ont des méthodes particulières de raisonner un problème. ... Celle propre à l'histoire s'appuie sur une démarche d'enquête qui vise à problématiser un objet d'étude circonscrit dans le temps et l'espace selon une série d'étapes : poser le problème, faire la recherche documentaire, analyser les sources, interpréter les données et présenter (synthétiser) les résultats.
- Stéphane Lévesque (2011)

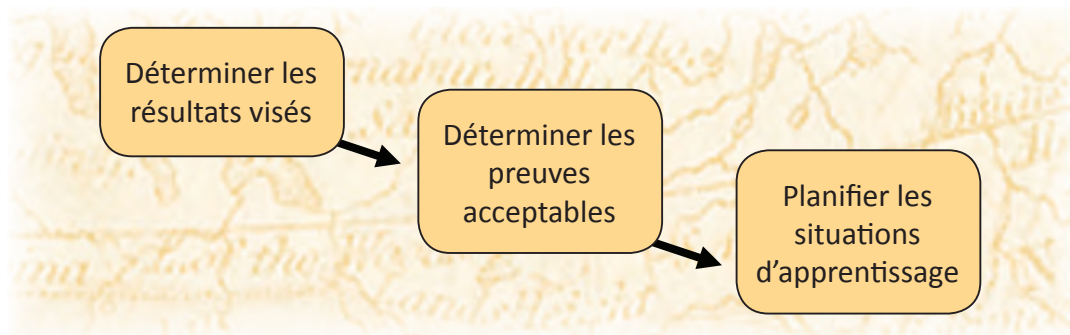
LE MODÈLE DE PLANIFICATION À REBOURS

La planification traditionnelle commence avec les activités.

L'ouvrage *Understanding by Design* (Wiggins et McTighe, 1998) présente une manière d'envisager les programmes d'études ainsi que les stratégies d'enseignement et d'évaluation. Cette approche, appelée « planification à rebours », s'oppose à l'approche traditionnelle dans laquelle la planification commence par la matière à enseigner, pour ensuite passer aux activités de l'élève et se terminer par l'évaluation des apprentissages.

La planification à rebours commence par les résultats d'apprentissage.

Le modèle de planification à rebours comporte trois phases qui orientent la planification de l'enseignement et de l'apprentissage. La planification de l'enseignement est fondée sur ce que l'élève doit savoir et doit pouvoir faire pour acquérir les « connaissances fondamentales » visées. Les tâches demandées à l'élève sont conçues de façon à permettre la mise en pratique et à produire des preuves de l'apprentissage.



Adapté de Wiggins et McTighe (1998), Figure 1.1

APPLIQUER LA PLANIFICATION À REBOURS À UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE EN HISTOIRE

1. Déterminer les résultats visés :

- établir les *connaissances fondamentales* visées (les idées et concepts au cœur de l'apprentissage);
- à partir d'une *question essentielle*, établir les contenus historiques incontournables (ce que les élèves doivent savoir);
- déterminer quels *concepts de la pensée historique* et quelles *habiletés* seront mis en œuvre au cours de l'apprentissage (ce que les élèves doivent savoir faire);

2. Déterminer les preuves acceptables :

- préciser la tâche ou les tâches qui fourniront les preuves de l'acquisition des apprentissages ciblés;

3. Planifier les situations d'apprentissage :

- définir les tâches des élèves pour chaque phase de la situation d'apprentissage (mise en situation, réalisation, intégration);
- décider des stratégies d'enseignement et d'évaluation pour chaque phase de la situation d'apprentissage.

Le modèle de planification à rebours propose une approche très différente de l'évaluation comparativement aux méthodes d'enseignement traditionnelles qui évaluent souvent les élèves à la fin des apprentissages au moyen de questionnaires, de tests et d'examens. Le modèle de planification à rebours amène l'enseignant à d'abord cerner ce qui constitue une preuve acceptable de la réussite des élèves concernant les résultats visés *avant* de planifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

L'évaluation significative doit être authentique et continue. Les enseignants doivent surveiller les apprentissages des élèves en faisant des observations fréquentes pour vérifier la compréhension et les progrès. L'évaluation peut être informelle et prendre la forme d'un dialogue entre l'enseignant et l'élève ou être plus formelle et planifiée en prenant la forme de tâches et de projets à exécuter ou d'examens. Lorsque l'instruction est soigneusement planifiée et est fondée sur des preuves de l'apprentissage, l'enseignement devient plus canalisé et l'apprentissage devient ciblé. Comme l'indiquent Wiggins et McTighe (1998), « La plus grande cohérence entre les résultats visés, les connaissances acquises et les situations d'apprentissage se traduit par un meilleur rendement de l'élève, soit le but visé par la planification. »

CONNAISSANCES FONDAMENTALES

Il faut d'abord définir les apprentissages incontournables.

Les connaissances fondamentales sont les concepts importants qui sont conservés par les apprenants une fois le processus formel de scolarisation terminé. Wiggins et McTighe (1998) indiquent que ces connaissances fondamentales forment la base de la situation d'apprentissage :

Le terme « fondamentales » fait référence aux idées générales ou aux connaissances importantes que nous voulons que les élèves « acquièrent » et conservent une fois les nombreux détails oubliés. Autrement dit, les connaissances fondamentales motivent de façon plus globale l'apprentissage du contenu ciblé. Elles répondent de façon implicite à la question : *Pourquoi cette matière vaut-elle la peine d'être étudiée?*

En bout de ligne, il s'agit du but visé par la scolarisation : traiter et comprendre les questions, les concepts et les sujets qui valent réellement la peine d'être retenus. Les connaissances fondamentales, ainsi que les valeurs et les dispositions qu'elles sous-entendent, peuvent former les citoyens et fournir la base de l'enseignement visant la compréhension.

La transmission de l'information n'est pas une preuve de la compréhension.

La compréhension est un processus cognitif complexe et ne peut se résumer à la simple transmission de l'information. La capacité des élèves à répondre à des questions, à répéter des définitions ou des théories, à présenter un projet ou à réussir des tests et des examens n'est pas nécessairement une preuve de leur compréhension. Wiggins et

McTighe considèrent que la compréhension touche plusieurs éléments complexes :

...l'abstrait et le conceptuel, pas simplement le concret et le distinct : concepts, généralisations, théories et relations mentales entre les faits. La compréhension concerne aussi la capacité à utiliser les connaissances et les compétences en contexte plutôt que de faire quelque chose de façon automatique et machinale dans des exercices ou des évaluations hors contexte... nous voulons que les élèves soient capables d'utiliser les connaissances en situations réelles et de comprendre le fondement de ces connaissances.

La compréhension se manifeste de diverses façons.

La compréhension est complexe, présente de multiples facettes et peut se manifester de diverses façons. Wiggins et McTighe définissent la compréhension selon six capacités apparentées :

- *L'explication* : capacité à faire un compte rendu complet, appuyé et défendable concernant un phénomène, un fait et des données.
- *L'interprétation* : capacité à raconter des histoires significatives; à faire des traductions pertinentes; à apporter une dimension historique ou personnelle aux idées et aux événements; à rendre les connaissances personnelles ou accessibles par des images, des anecdotes, des analogies ou des modèles.
- *L'intégration* : capacité à utiliser et à adapter les connaissances dans divers contextes.
- *La perspective* : capacité à voir et à entendre des points de vue essentiels; à avoir une vision d'ensemble.
- *L'empathie* : capacité à trouver de la valeur dans ce que d'autres personnes peuvent considérer bizarre, étrange ou peu vraisemblable; à percevoir avec sensibilité en se fondant sur l'expérience directe.
- *La connaissance de soi* : capacité à percevoir le style personnel, les préjugés, les projections et les tournures d'esprit pouvant influencer et entraver la compréhension; à connaître les limites et les difficultés de la compréhension.

Démonstration de la compréhension dans la phase d'intégration de l'apprentissage.

C'est durant la troisième phase du processus d'apprentissage, lorsque les élèves *intègrent* les apprentissages, qu'ils démontrent les signes les plus évidents de la compréhension. Les productions et les rendements des élèves reflètent les connaissances, les compétences et les attitudes nouvellement acquises. La compréhension profonde devient évidente lorsque les élèves démontrent comment leurs apprentissages s'intègrent à diverses situations. Lorsqu'ils sont capables de restructurer l'information, d'exprimer de nouvelles idées sous une forme différente ou d'intégrer ce qu'ils ont appris à des concepts dans d'autres matières, il devient évident que les élèves ont compris et il est probable que cette compréhension sera durable.

CONNAISSANCES FONDAMENTALES EN HISTOIRE 11^E ANNÉE

Quelles sont les connaissances fondamentales de l'histoire du Canada?

Les situations d'apprentissage du programme d'études sont structurées en fonction des connaissances fondamentales, qui peuvent être considérées comme des résultats d'apprentissage dans leurs grandes lignes. Cette approche permet aux enseignants de mettre l'accent sur l'histoire comme une forme d'enquête méthodique qui permet aux élèves d'acquérir les compétences de la pensée historique et de la recherche.

Les connaissances fondamentales sont fondées sur ces cinq thèmes récurrents de l'histoire du Canada :

1. *Peuples autochtones (Premières Nations, Métis et Inuits)*
2. *Dualité francophone-anglophone*
3. *Identité, diversité et citoyenneté*
4. *Gouvernance et économie*
5. *Le Canada et le monde*

Pour la liste complète des connaissances fondamentales du cours d'*Histoire du Canada*, veuillez vous reporter au [Tableau synoptique du cours](#).

Les connaissances de faits historiques sont essentielles à la pensée historique.

L'accent mis sur la pensée critique et la compréhension de la méthode historique n'écarte pas le contenu historique. L'acquisition de connaissances factuelles et conceptuelles reste un élément essentiel de l'étude de l'histoire. Il est important que les élèves connaissent les principaux événements de l'histoire canadienne, qu'ils acquièrent un sens de la chronologie et qu'ils soient capables de décrire les causes et les effets des événements historiques importants. Pour arriver à avoir une pensée critique face au passé, les élèves doivent acquérir des connaissances historiques. Ainsi, les connaissances fondamentales doivent être appuyées par des connaissances factuelles. Dans le programme d'études, on propose une méthode d'organisation du contenu pour chaque situation d'apprentissage. Les enseignants peuvent choisir le contenu sur lequel ils mettront l'accent pour réussir à atteindre les objectifs visés en matière de connaissances fondamentales et d'intégration des concepts de pensée historique.

Il semble que l'enseignement visant la compréhension soit un concept pertinent et adéquat dans un programme d'études en histoire au secondaire qui est en mesure de motiver les élèves. Bien longtemps après que les détails factuels précis pourraient avoir été oubliés, ce sont la pensée historique et la compréhension qui jetteront de la lumière sur la pertinence et l'influence du passé. Ce genre d'apprentissage est au cœur de la discipline de l'histoire et représente le moyen le plus efficace de former des citoyens informés et engagés possédant une bonne connaissance du passé et ayant des préoccupations face à l'avenir.

QUESTIONS ESSENTIELLES

Les questions essentielles captent l'attention des élèves et guident la recherche.

Les questions, peu importe leur forme, sont à la base des pratiques pédagogiques efficaces et sont utilisées pour appuyer l'exploration-recherche, la résolution de problèmes, l'enquête, la pensée critique et créative et la pédagogie différenciée. Lorsque les questions sont formulées par les élèves, elles expriment la curiosité intellectuelle, reflètent la motivation d'apprendre et servent à orienter le processus d'apprentissage.

Comme le soulignent Wiggins et McTighe (1998) : « Une stratégie de planification importante consiste à élaborer d'abord et avant tout un programme d'études qui s'inspire de questions qui mènent à la compréhension du contenu, plutôt que de se contenter d'enseigner aux élèves des réponses d'experts. Si on ne pose pas et n'explore pas les questions essentielles, l'élève est confronté à un ensemble d'activités déconnectées et acquiert par conséquent une compréhension minimale des concepts importants. »

Les questions essentielles orientent l'exploration-recherche de l'élève. La recherche des réponses aux questions essentielles mène à la découverte et à l'intériorisation des concepts importants et entraîne une compréhension durable. « Les questions essentielles sont des questions auxquelles on ne peut pas répondre de façon satisfaisante en une seule phrase. Pour arriver à une compréhension profonde et durable, nous devons utiliser des questions à plusieurs volets qui amènent à réfléchir afin de révéler la richesse et la complexité d'un sujet. » (Wiggins et McTighe, 1998)

Selon Wiggins et McTighe (1998), les questions essentielles :

- touchent le cœur d'une discipline et peuvent être trouvées dans les problèmes et les sujets les plus importants et controversés de divers domaines d'études;
- réapparaissent naturellement au cours de l'apprentissage d'une personne et dans l'histoire d'un domaine d'études. Les mêmes questions importantes, découlant de l'étude, sont posées encore et encore. Nos réponses peuvent se raffiner de plus en plus et la formulation de la question peut refléter une nouvelle nuance, mais nous retournons encore et encore à ces questions;
- soulèvent d'autres questions importantes. Elles lancent invariablement un sujet en laissant voir sa complexité et ses difficultés; elles promettent des recherches fructueuses plutôt que de mener à des conclusions prématurées ou à des réponses non équivoques;
- sont formulées dans un langage approprié pour les apprenants.

II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

Les questions essentielles sont le point de mire de l'exploration-recherche dans chaque situation d'apprentissage.

Le programme d'études en *Histoire du Canada* présente des questions essentielles qui servent à canaliser l'exploration-recherche dans chaque situation d'apprentissage. Les questions sont les titres de chaque situation d'apprentissage. Les enseignants peuvent choisir de développer des questions plus précises au moment de planifier leurs stratégies d'enseignement et d'inviter les élèves à poser leurs propres questions au cours du processus d'apprentissage. Les questions essentielles encouragent les élèves à développer leur propre savoir afin d'améliorer leurs structures cognitives existantes et favorisent l'utilisation et l'acquisition de la pensée historique.

La planification à rebours consiste à proposer des situations d'apprentissage qui soulèvent naturellement de nouvelles questions et présentent de nouvelles idées.

Le concept d'enseigner en tenant compte du résultat final n'est pas nouveau. Cependant, le document *Understanding by Design* présente des perspectives, des directives pratiques et des ressources philosophiques solides pour une planification plus efficace ne pouvant mener qu'à un apprentissage et à une compréhension plus efficaces pour les élèves. « Ultiment, notre succès repose sur nos compétences en matière de planification », expliquent Wiggins et McTighe (1998). « Nous arrivons à concevoir des activités et des évaluations qui soulèvent *naturellement* des questions et de nouvelles idées plutôt que de présenter aux élèves ce que nous savons et ce que nous présumons qu'ils comprennent. » Un tel modèle a beaucoup à offrir aux enseignants en histoire du Manitoba.

Principes et stratégies de l'enseignement menant à la compréhension

Wiggins et McTighe proposent des idées pratiques aux enseignants pour utiliser les questions essentielles en classe. Ils suggèrent des principes et des lignes de conduite pour soutenir l'exploration-recherche des élèves :

- Faire participer les élèves à des tâches d'exploration et faisant appel le plus tôt possible à l'esprit inventif. Résister à la tentation de présenter de but en blanc tous les renseignements nécessaires. Prévoir des lectures pour la « mi-temps » et « l'analyse d'après-match » lorsque les élèves sont plus susceptibles de les comprendre et de les apprécier.
- Utiliser le manuel comme ouvrage de référence et non comme plan de cours.
- Enseigner en soulevant plus de questions et en répondant à moins de questions. Poser encore et encore les questions importantes et répondre aux questions secondaires.
- Montrer en parole et en fait qu'il n'y a pas de question stupide.
- Inverser les rôles; poser des questions naïves et demander aux élèves de donner des réponses fondées sur des explications et des interprétations.
- Soulever des questions ayant plusieurs réponses plausibles pour pousser les élèves à tenir compte de multiples perspectives et à donner des réponses compréhensives. Élaborer des tâches d'apprentissage qui amènent les élèves à enquêter et à défendre divers points de vue.
- Enseigner aux élèves à présenter des travaux efficaces (p. ex., présentations orales ou graphiques).
- Tenter de développer une plus grande autonomie chez les élèves pour qu'ils arrivent à acquérir des connaissances seuls et puissent s'auto-évaluer et s'autodiscipliner de façon adéquate.
- Évaluer périodiquement la compréhension et pas seulement à la fin d'une leçon, d'une unité ou d'un cours. Ne jamais présumer qu'il sera suffisant d'aborder la matière une seule fois pour que les élèves la comprennent.

ÉVALUATION EN FONCTION DES BUTS VISÉS

L'évaluation est un processus continu, systématique et complet au cœur même de l'enseignement, et faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. L'évaluation est essentielle à l'apprentissage et à la planification de l'enseignement car elle fournit une rétroaction à l'enseignant et aux apprenants qui leur permet d'ajuster, de modifier et de planifier en tenant compte de ce qui est appris et de ce qui reste à apprendre.

ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation en salle de classe a pour objectif premier d'aider les élèves à faire les meilleurs choix possibles pour leur apprentissage et de fournir à l'enseignant de l'information qui guidera son enseignement. Il est essentiel que l'enseignant et les élèves comprennent clairement à la fois l'objectif de l'évaluation et comment utiliser les résultats de l'évaluation. Si les élèves comprennent bien l'objectif de l'évaluation, ils seront davantage motivés à assumer la responsabilité de leur apprentissage afin de mieux orienter leurs efforts. Quant à l'enseignant, il saura mieux choisir des stratégies d'enseignement et d'évaluation qui auront pour effet d'améliorer le rendement des élèves.

Lorsque l'évaluation se fait de façon continue et constructive, elle aide les élèves à mieux réfléchir sur leur apprentissage, à faire la synthèse de ce qu'ils ont appris, à résoudre divers problèmes et à mettre en œuvre les savoirs acquis dans les contextes variés de la vie quotidienne. Elle fournit également à l'enseignant l'occasion de réfléchir sur sa pratique d'enseignement et de la planifier en vue du progrès des élèves.

L'évaluation est un processus à la fois proactif et rétroactif au service de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle comprend divers modes d'intervention qui tiennent compte de facteurs personnels, sociaux, culturels et institutionnels, ainsi que des besoins particuliers des élèves. Les modes d'intervention doivent être cohérents avec les approches pédagogiques et offrir des situations dans lesquelles les apprenants peuvent démontrer ce qu'ils ont appris.

Une évaluation efficace encourage la prise en charge personnelle de la part des apprenants de leur apprentissage. La rétroaction des pairs et de l'enseignant, l'autoévaluation et l'objectivation permettent aux élèves de prendre davantage conscience de l'objet de leur apprentissage ainsi que des stratégies qu'ils utilisent pour apprendre.

ÉVALUATION SOMMATIVE

L'évaluation des réalisations des élèves est une importante composante de l'apprentissage. Tout comme pour l'enseignement, il est important d'utiliser une large variété de stratégies d'évaluation au cours du processus d'apprentissage. Ces stratégies peuvent inclure des portfolios, des entrevues, des recherches individuelles et collectives, des journaux de bord, des jeux de rôles, des présentations orales, des tests, des projets dirigés, des listes de contrôle, des observations de l'enseignant, des autoévaluations et des évaluations par les pairs. En s'intégrant à une pédagogie différenciée qui favorise la réussite de tous les élèves, l'évaluation comprend la mise en application d'une gamme de réalisations et de tâches de performance. Certaines stratégies sont, de par leur nature, plus propices à l'évaluation de certains résultats d'apprentissage. Il existe une variété de tâches, de productions et d'activités qui pourraient être utilisées pour l'évaluation des résultats d'apprentissage en sciences humaines.

Quelles que soient les stratégies utilisées, l'évaluation doit comprendre une phase d'autoévaluation et de réflexion personnelle sur l'apprentissage ainsi que diverses occasions de réinvestir les connaissances, les habiletés et les valeurs acquises.

L'intégration de pratiques évaluatives en salle de classe, pour des fins précises et claires, peut servir à mettre en valeur l'apprentissage et l'enseignement. La recherche récente en éducation distingue trois différents types d'évaluation en classe :

- l'évaluation *au service de* l'apprentissage, qui est intégrée au processus interactif de l'apprentissage et de l'enseignement, et qui fournit des données qui permettent de modifier et de différencier le processus;
- l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, qui engage l'élève à un processus métacognitif pour analyser et estimer son processus d'apprentissage, pour ensuite effectuer les ajustements nécessaires;
- l'évaluation *de* l'apprentissage, qui sert à définir le rendement de l'élève à un moment déterminé du processus.

Il est possible d'envisager l'évaluation dans un continuum qui agence, dans son ensemble, des stratégies traditionnelles et des stratégies novatrices pour des buts éducatifs différents mais interdépendants. Le tableau suivant résume les principales caractéristiques des différents types d'évaluation.

II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

ÉVALUATION <i>FORMATIVE</i>		ÉVALUATION <i>SOMMATIVE</i>
Évaluation <i>au service de</i> l'apprentissage	Évaluation <i>en tant qu'</i> apprentissage	Évaluation <i>de</i> l'apprentissage
Accent sur l'évaluation formative en cours d'apprentissage	Accent sur la réflexion et la métacognition au cours de l'apprentissage	Accent sur les tests de fin d'unité et les examens (évaluation sommative)
Participation de l'élève à la conception et à la planification de l'évaluation	La prise en charge de l'apprentissage par l'élève	Stratégies d'évaluation conçues par l'enseignant ou d'autres autorités en éducation
L'évaluation implique plusieurs personnes : l'élève, les pairs et autres	L'évaluation implique la prise en charge et la prise de décision de l'apprenant par rapport à son apprentissage	L'évaluation est uniquement la tâche de l'enseignant
Adaptation d'outils et de stratégies d'évaluation selon le style d'apprentissage et les besoins de l'élève	Instruments et stratégies qui stimulent la métacognition et qui incitent l'apprenant à décrire son cheminement	Stratégies et instruments d'évaluation communs et uniformes
L'évaluation vise l'application, le jugement et le traitement innovateur des connaissances	L'évaluation vise la pensée critique, la métacognition, l'autonomie, le choix de stratégies	L'évaluation vise avant tout les preuves de l'acquisition de connaissances
Objectifs et critères sont explicités de manière descriptive	Objectifs et critères sont explicités avec et par élève	Objectifs et critères ne sont pas nécessairement précisés dans les instruments d'évaluation
Résultats de l'évaluation également utilisés pour modifier les objectifs et les stratégies d'enseignement	Résultats de l'évaluation également utilisés par l'élève dans la planification de son apprentissage	Résultats d'évaluation utilisés uniquement pour estimer le rendement de l'élève ou faire le bilan de ses apprentissages

II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

	L'évaluation <i>au service de</i> l'apprentissage	L'évaluation <i>en tant qu'</i> apprentissage	L'évaluation <i>de</i> l'apprentissage
Pourquoi évaluer?	pour permettre aux enseignants de déterminer les étapes suivantes de l'apprentissage des élèves	pour guider chaque élève et lui donner des occasions de veiller à son apprentissage, d'y réfléchir d'un œil critique et d'en déterminer les prochaines étapes	pour attester la compétence de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus au programme d'études ou pour en informer les parents ou d'autres personnes
Quoi évaluer?	les progrès et les besoins d'apprentissage de chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus dans le programme d'études	la réflexion de chaque élève par rapport à son apprentissage, les stratégies qu'il utilise pour appuyer ou remettre en question son apprentissage ainsi que les mécanismes dont il se sert pour l'adapter et le faire progresser	le degré auquel les élèves peuvent appliquer les connaissances, les habiletés, les attitudes et les concepts essentiels qui sont liés aux résultats d'apprentissage
Par quelles méthodes?	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui font la lumière sur les habiletés et la compréhension des élèves	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui incitent l'élève à apprendre et à se servir de ses capacités métacognitives	diverses méthodes et différents modes d'évaluation à la fois du produit et du processus
Assurer la qualité	<ul style="list-style-type: none"> exactitude et cohérence des observations et des interprétations concernant l'apprentissage des élèves attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage notes précises et détaillées permettant de fournir une rétroaction descriptive à chaque élève 	<ul style="list-style-type: none"> exactitude et cohérence de l'autoréflexion, de l'auto-surveillance et de l'autoadaptation de l'élève engagement de l'élève pour ce qui est d'examiner et de remettre en question sa façon de raisonner teneur d'un dossier sur son apprentissage par l'élève lui-même 	<ul style="list-style-type: none"> exactitude, cohérence et équité des jugements fondés sur des renseignements de grande qualité attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage communication sommative, équitable et exacte des renseignements
Exploiter les données	<ul style="list-style-type: none"> fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour qu'il poursuive son apprentissage différencier l'enseignement en vérifiant constamment où se situe chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prescrits fournir aux parents ou aux tuteurs une rétroaction descriptive sur l'apprentissage des élèves et leur faire des suggestions pour qu'ils apportent leur soutien 	<ul style="list-style-type: none"> fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour l'aider à acquérir des habitudes en matière d'apprentissage autonome inciter chaque élève à se concentrer sur la tâche à accomplir et sur son apprentissage (et non pas sur le fait de trouver la bonne réponse) fournir à chaque élève des idées pour qu'il modifie, repense et explique son apprentissage offrir les conditions qui permettent à l'enseignant et à l'élève de discuter d'autres possibilités faire en sorte que les élèves fassent un compte rendu de leur apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> indiquer le niveau d'apprentissage de chaque élève baser les discussions sur le placement et la promotion des élèves communiquer des renseignements équitables, exacts et détaillés pouvant servir à décider des prochaines étapes de l'apprentissage de l'élève

Pour plus de renseignements sur l'évaluation, veuillez consulter la *Trousse d'outils d'évaluation*, tableau 2.2, dans le document *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés* (2006) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf

RÉFÉRENCES

- Banks, James, 2001. « Approaches to Multicultural Curriculum Reform », *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston, Allyn & Bacon.
- Blay, Jacqueline, 2010. *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba* (DVD). Winnipeg, Manitoba, Bureau de l'éducation française.
- Blay, Jacqueline, 2010. *Histoire du Manitoba français*, Tome 1. Saint Boniface, Éditions du Blé.
- Blay, Jacqueline, mars 2007. « Citoyens canadiens du 21^e siècle pour le 21^e siècle », document non publié créé pour le Bureau de l'éducation française.
- Bliss, Michael, 2002. "Teaching Canadian National History", *Canadian Social Studies*, volume 36, n° 2, hiver 2002.
- Bruno-Jofré, Rosa et Martin Schiralli, 2002. "Teaching History: A Discussion of Contemporary Challenges", dans *Encounters on Education*, volume 3, automne 2002.
- Case, Roland et Penney Clark (éditeurs) 1997. *The Canadian Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Teachers*. Vancouver, Pacific Educational Press.
- Charland, Jean-Pierre et Sabrina Moisan, 2003. *L'enseignement de l'histoire dans les écoles françaises du Canada* (en ligne) <http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20692> (consulté le 15 septembre 2011).
- Cogan J., et R. Derricott (éditeurs), 1998. *Citizenship for the 21st Century*. London, Kogan Page Limited.
- Denos, Mike et Roland Case, 2006. *Tools for Historical Understanding: Teaching about Historical Thinking*. Vancouver, Critical Thinking Consortium.
- Fielding, John, 2005. "Engaging Students in Learning History", *Canadian Social Studies Journal*, volume 39, n° 2, hiver 2005.
- Gibson, Sue et Roberta McKay, 2001. "What Constructivist Theory and Brain Research May Offer Social Studies", *Canadian Social Studies Journal*, volume 35, n° 4, été 2001.
- Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, rapport Lacoursière, 1994. *Se souvenir et devenir*, Gouvernement du Québec, mai 1994.

RÉFÉRENCES (SUITE)

Lee, Peter, 1998. "Making Sense of Historical Accounts", *Canadian Social Studies*, volume 32, n° 2, hiver 1998.

Les grands mystères de l'histoire canadienne, 2008. « Concepts clés de la pensée historique », article en ligne, <http://www.canadianmysteries.ca/fr/keyConcepts.php> (15 septembre 2011)

Létourneau, Jocelyn, 2000. *Passer à l'avenir*. Montréal, Éditions du Boréal.

Létourneau, Jocelyn, 2007. « Histoire et mémoire collective », présentation au Forum national sur l'histoire du Canada, Ottawa.

Lévesque, Stéphane, 2009. *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. Toronto, University of Toronto Press.

Lévesque, Stéphane, 2005. "Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of 'historical significance' ", *Canadian Social Studies*, 39, en ligne (15 octobre 2011): http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARLevesque_second-order_concepts.htm

Lévesque, Stéphane, 2005. "Essay Review: In Search of a Purpose for School History", *Journal of Curriculum Studies*, 37, 349-358.

Lévesque, Stéphane, 2011. « La pensée historique: pour le développement de la littératie critique en histoire », dans *Canadian Issues/Thèmes canadiens*. Montréal, Association d'études canadiennes, été 2011.

Manitoba, Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, 2006. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés, 2^e édition*, Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens. http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf (26 octobre 2011).

Manitoba, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, 2003. *Sciences humaines, Maternelle à la 8^e année, Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse. <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/fl1/documents.html> (20 octobre 2011).

Manitoba, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, 2003. *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse. <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/fl1/documents.html> (20 octobre 2011)

RÉFÉRENCES (SUITE)

Manitoba, Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse, 2000. *L'éducation pour un avenir viable : Guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse. <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/fl1/documents.html> (20 octobre 2011)

Marlowe, Bruce et Marilyn Page (1999). "Creating the Constructivist Classroom", *The Video Journal Of Education*, Utah, États-Unis.

Martineau, Robert et Christian Laville, 1998. "Learning History: Pre-eminent Pathway to Citizenship?" *One World*, 37, 1 (2000). Alberta Teachers' Association Social Studies Council.

Meisel, John et Guy Rocher, et al., 1999. *Si je me souviens bien, As I Recall*. Montréal, Institut de recherche en politiques publiques.

Murphy, Elizabeth (1997). "Constructivism: From Philosophy to Practice", Centre for Distance Learning and Innovation, Ministère d'Éducation, Newfoundland et Labrador.

Nora, Pierre (1986). *Les lieux de mémoire*. Paris, Gallimard.

Osborne, Ken, 1999. "Is There A Crisis in History Teaching?" An Address to the Manitoba Historical Society, September 22, 1999.

Osborne, Ken, 2000. "Designing a High School Course in Canadian History", document non publié pour le ministère d'Éducation de la Nouvelle-Écosse.

Osborne, Ken, 2004. "L'histoire canadienne dans les écoles, un bref survol", rapport pour la Fondation Historica (en ligne) : <http://www.histori.ca/prodev/article.do?id=11631&cvview=pf> (26 octobre 2011)

Peck, Carla, 2005. "Introduction of the Special Edition of Canadian Social Studies: New Approaches to Teaching History". *Canadian Social Studies Journal*, volume 39, n° 2, hiver 2005.

Saul, John Ralston, 2000. Discours inaugural prononcé pour le Symposium Baldwin-Lafontaine.

Saul, John Ralston, 2008. *Mon pays métis : quelques vérités sur le Canada*. Montréal, Éditions du Boréal.

RÉFÉRENCES (SUITE)

Seixas, Peter, 1999. "Beyond 'Content and Pedagogy': In Search of a Way to Talk about History Education", *Journal of Curriculum Studies*, volume 31, n° 3, 317-337.

Seixas, Peter, 2002. "The Purpose of Teaching Canadian History", *Canadian Social Studies Journal*, volume 36, n° 2, hiver 2002.

Seixas, Peter, 2006. *Les éléments (dimensions) de la pensée historique : Un cadre d'évaluation pour le Canada*. Université de la Colombie-Britannique, Centre pour l'étude de la conscience historique. Document en ligne, site Web du Projet de la pensée historique : <http://historicalthinking.ca/fr> (5 octobre 2011).

Von Glaserfeld, E., 1995. "A Constructivist Approach to Teaching", dans L. Steffe et J. Gale (éditeurs), *Constructivism in Education*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Wiggins, Grant et Jay McTighe, 1999. *Understanding by Design Handbook*. Professional Development Workbook", Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiggins, Grant et Jay McTighe, 2005. *Understanding by Design*, 2^e édition. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.