

Bulletin d'histoire politique

L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire québécois. Proposition d'une autre perspective pour le développement des compétences prescrites par le programme

Clotaire Assoume-Mendene et Clermont Gauthier



Volume 22, numéro 3, printemps-été 2014

Le débat sur l'enseignement de l'histoire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024150ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024150ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association québécoise d'histoire politique
VLB éditeur

ISSN

1201-0421 (imprimé)

1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Assoume-Mendene, C. & Gauthier, C. (2014). L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire québécois. Proposition d'une autre perspective pour le développement des compétences prescrites par le programme. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 122–133.
<https://doi.org/10.7202/1024150ar>

L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire québécois. Proposition d'une autre perspective pour le développement des compétences prescrites par le programme

CLOTAIRE ASSOUME-MENDENE
Université Laval

CLERMONT GAUTHIER
Université Laval

Depuis 2006, l'enseignement de l'histoire au secondaire québécois fait l'objet d'un vif débat à propos des contenus des programmes et particulièrement sur la place et l'importance à accorder à la question de l'identité nationale. Sans nier l'importance de ces débats, nous aimerions plutôt orienter la réflexion sur la manière d'aider les élèves à développer la « pensée historique ». Il semblerait que le constructivisme comme perspective didactique adoptée par les auteurs du programme s'implante difficilement dans les milieux scolaires¹. C'est pourquoi un autre regard mérite d'être porté sur la façon dont est envisagé le développement des compétences disciplinaires prescrites par le programme. L'objectif de cet article est de décrire le fonctionnement de l'enseignement explicite, qui peut s'avérer un outil fort efficace pour le développement des compétences en classe d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

Depuis plus d'une quinzaine d'années déjà, le Québec s'est engagé dans une profonde réforme de son système éducatif, dont la principale nouveauté est l'adoption de programmes basés sur l'approche par compétences. Ces programmes prévoient l'enseignement de compétences disciplinaires propres à chaque domaine d'apprentissage. Le domaine dit « de l'univers social » comprend deux disciplines, l'histoire et la géographie², qui ont chacune trois compétences à développer chez les élèves.

Quelles sont les compétences disciplinaires à enseigner dans le nouveau programme d'histoire du secondaire? Quelle approche le Ministère

propose-t-il pour les développer chez les jeunes? Cette démarche est-elle adéquate pour le développement desdites compétences? Une autre perspective permettrait-elle de développer plus efficacement ces compétences disciplinaires prescrites par le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté?

Les trois compétences disciplinaires du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté

Comme dans les autres disciplines enseignées au secondaire, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté (HEC) s'articule autour de plusieurs compétences disciplinaires. Le Programme de formation de l'école québécoise, dans la section concernant le domaine de l'univers social, fait mention de trois compétences disciplinaires à développer par l'élève³. Des compétences qui forment un tout et se décomposent chacune en plusieurs composantes.

En effet, la première compétence, « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique⁴ », vise à développer chez le jeune une attitude intellectuelle fondamentale. Il s'agit pour l'élève, comme le précise le Programme de formation de l'école québécoise, de « se tourner vers le passé des réalités sociales, considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée, envisager les réalités sociales dans leur complexité⁵ ». En premier lieu, l'élève est appelé à se poser des questions sur l'origine des réalités sociales tout en s'imprégnant du contexte à l'étude et en réfléchissant sur les croyances, les attitudes et les valeurs de l'époque. En deuxième lieu, l'apprenant doit aborder les réalités sociales grâce aux repères temporels puis se focaliser sur les éléments de continuité et de changement tout en identifiant les traces des réalités sociales étudiées dans le présent. En troisième lieu, l'élève doit examiner les divers aspects des réalités sociales pour se donner une vision globale.

Dans la deuxième compétence, « interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique⁶ », il revient à l'élève d'« établir les faits des réalités sociales, expliquer les réalités sociales, relativiser son interprétation des réalités sociales⁷ ». En se référant toujours au Programme de formation, il est demandé à l'élève de recourir à la documentation, faire une sélection des documents pertinents, situer les faits dans le temps et dans l'espace, déterminer les circonstances et les actions puis cibler les témoins et les acteurs. Ensuite, l'apprenant est appelé à dégager les éléments qui expliquent les réalités sociales en établissant les liens entre ces éléments et en déterminant les conséquences dans la durée. Enfin, l'élève doit dégager des similitudes et des différences entre les sociétés tout en tenant compte de ses représentations et du cadre de référence des acteurs.

La troisième compétence disciplinaire, « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire », demande au jeune, entre autres, de « rechercher des fondements de son identité sociale, qualifier la participation à la vie collective, établir l'apport des réalités sociales à la vie démocratique, comprendre l'utilité et le fonctionnement des institutions publiques⁸ ». Pour ce faire, le travail de l'élève consiste à relever les attributs de son identité sociale, à faire des liens entre ses attributs et leurs origines, et à reconnaître la diversité des identités sociales. L'apprenant devrait faire des liens entre l'action des hommes et le changement social, s'enquérir des types d'actions possibles et dégager les occasions de participation sociale. Il lui revient aussi de comprendre les valeurs et les principes émanant de réalités sociales, de s'enquérir des lieux d'exercice de principes et de valeurs qui fondent la vie démocratique, à prendre conscience des droits et des responsabilités des individus. Enfin, l'élève devrait analyser la nature, l'origine et le fonctionnement des institutions publiques, cerner la fonction de ces institutions et comprendre le rôle que chacune peut y jouer.

Pour arriver à développer ces trois compétences disciplinaires prescrites dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, la perspective didactique mise de l'avant appartient au modèle constructiviste. Comme le souligne Cardin :

Ces trois compétences disciplinaires... forment un tout, nous dit le MEQ, et elles ne peuvent être vues comme des démarches isolées. Et lorsqu'on les considère dans une perspective, disons holistique, force nous est de constater qu'elles s'avèrent un modèle très achevé du paradigme constructiviste qui est à la base du nouveau curriculum. En effet, elles amènent les adolescents du secondaire à s'inscrire dans une logique épistémologique propre à la discipline historique, soit celle qui préside en principe au travail des historiens professionnels, c'est-à-dire « construire » des connaissances en faisant plus que simplement « mimer » les gestes extérieurs que posent ces derniers dans leur travail, ce qui était le cas des « habiletés » des programmes par objectifs. En fait, il s'agit pour l'apprenant d'adhérer à toute la logique interprétative propre à la discipline historique et à l'appliquer de manière complète et authentique⁹.

Pour plusieurs enseignants, le paradigme constructivisme, à la base du nouveau programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté, semble inadéquat pour le développement des compétences chez les élèves

Une enquête par questionnaires et entretiens a été conduite en 2012 par le Groupe d'étude sur la réforme scolaire de l'université Laval (GERS) afin de cerner les perceptions, les interprétations que se font les enseignants du primaire et du secondaire du renouveau pédagogique, et plus particulièrement des stratégies d'enseignement et d'apprentissage mises de l'avant par la réforme. À la lumière des propos colligés, nous avons examiné les perceptions des enseignants en univers social à l'égard des stratégies d'enseignement et d'apprentissage mises de l'avant par la réforme¹⁰.

De nombreux enseignants en univers social interrogés dans le cadre d'entretiens disent éprouver d'énormes difficultés à adopter les procédés pédagogiques constructivistes¹¹ prescrits par la réforme. De plus, il ressort de cette étude que les enseignants d'univers social interrogés¹² ont une attitude critique ou sceptique envers la réforme. Par ailleurs, dans l'ensemble des enseignants des différentes disciplines ayant participé à l'enquête, les commentaires laissent à penser que ceux-ci n'ont pas délaissé certaines activités plus « traditionnelles » dans leur enseignement. Ainsi, il est question de l'enseignement magistral, de l'importance de l'apprentissage des connaissances, de l'utilisation au besoin de cahiers et de feuilles d'exercices. Quelques répondants affirment même n'avoir rien changé du tout à leur façon d'enseigner depuis l'avènement de la réforme où, après avoir essayé de nouvelles façons de faire, ils sont revenus vers ce qu'ils faisaient auparavant. Selon les commentaires recueillis, la pédagogie de la découverte semble relever de l'utopisme pour certains qui pensent plutôt que toute connaissance ne peut pas être découverte, mais bien transmise.

La pédagogie de la découverte ne serait pas applicable dans tous les contextes d'enseignement. Il revient à la pédagogie par projets de recevoir la plus grande concentration de commentaires : une majorité d'enseignants est en faveur ou favoriserait ce type de pédagogie, mais son applicabilité dans l'enseignement en classe dépendrait de plusieurs facteurs dont le milieu de travail, le niveau scolaire et la matière enseignée, l'autonomie des élèves, le temps démesuré accordé à l'évaluation. Une proportion importante de répondants souligne la nécessité de varier son enseignement. Ils indiquent, entre autres, que le choix d'une approche dépend de la situation et des difficultés rencontrées par les élèves. Selon eux, la diversification des activités pédagogiques favoriserait l'apprentissage des élèves.

En univers social plus particulièrement, un enseignant écrit : « la pédagogie de la découverte, c'est n'importe quoi, car de toute façon, nous ne bénéficions jamais d'assez de temps pour l'appliquer ». Toujours dans la même étude, d'autres informations provenant des enseignants en univers social indiquent que 21,4 % seulement d'entre eux affirment que depuis l'implantation de la réforme au secondaire, les élèves apprennent mieux, et 17,9 % seulement soulignent que les élèves sont plus autonomes.

Il est clair que la majorité des répondants en univers social s'interroge sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mises de l'avant par la réforme. C'est dans cette optique que nous proposons une autre perspective pédagogique pour développer les compétences disciplinaires prescrites par le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire québécois : l'enseignement explicite.

L'« enseignement explicite », approche d'inspiration cognitiviste, a été expérimenté dans diverses matières (dont l'histoire), dans une variété de

contextes et auprès de diverses catégories d'élèves¹³. L'efficacité de cette approche a été démontrée dans nombre d'études¹⁴. Selon nous, cette approche est maîtrisée plus facilement par les enseignants que la pédagogie par projets proposée actuellement dans le cadre de la réforme.

L'enseignement explicite, une autre perspective pour le développement des compétences disciplinaires prescrites par le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté

L'idée avancée par les constructivistes que l'enfant construit son savoir ne suscite pas vraiment de controverse. En revanche la question pertinente devient plutôt : comment l'enseignant peut-il l'aider au mieux à le construire ? Il semble que ce soient les pédagogies systématiques et explicites qui offrent présentement les meilleures preuves d'efficacité auprès des élèves, les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en bénéficient tout particulièrement¹⁵.

L'enseignement explicite, à l'instar de plusieurs autres approches (telles que le *Direct instruction*, *Success for All*, la pédagogie de maîtrise, l'enseignement de précision, l'enseignement réciproque, etc.), appartient à une famille que l'on peut désigner du nom d'« instructionnisme ». Ce terme regroupe l'ensemble des démarches pédagogiques dirigées par l'enseignant et dans lesquelles les contenus scolaires sont enseignés de manière systématique, structurée et explicite¹⁶. Comme l'indique le terme « enseignement explicite », l'enseignant cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourraient nuire à l'apprentissage.

Quelles sont alors les stratégies que l'enseignant utilise au quotidien pour enseigner explicitement ? Pour y arriver, il met en place toute une série de mesures de soutien pour aider les élèves dans leur processus d'apprentissage. Ces stratégies de soutien ou d'étayage passent par les actions de dire, de montrer, de guider les élèves dans leur apprentissage. Dire, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et les objectifs visés par la leçon. Dire, aussi, au sens de rendre explicites et mobilisables les connaissances antérieures dont les élèves auront besoin. Montrer, au sens de rendre explicite pour les élèves l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant devant eux et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. Guider, au sens d'amener les élèves à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique. Guider, aussi, au sens de leur fournir une rétroaction appropriée, afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit¹⁷.

La fonction principale de ces stratégies d'étayage est d'éviter de surcharger la *mémoire de travail des élèves*¹⁸. On sait maintenant, grâce aux travaux réalisés sur l'architecture cognitive, que la capacité de la mémoire

de travail est limitée, de sorte que, pour faciliter l'apprentissage, il est préférable pour l'enseignant de décomposer le savoir complexe ou la compétence à faire acquérir en composantes plus simples, que les élèves apprennent progressivement. En enseignement de l'histoire, il ne serait pas avantageux de mettre les élèves en situation de réaliser des projets faisant appel à des savoirs et à des compétences complexes s'ils ne maîtrisent pas au préalable des savoirs et des habiletés plus simples mais nécessaires aux apprentissages de plus grande complexité.

Certains associent à tort l'enseignement explicite à la pédagogie traditionnelle. Il serait sans doute plus approprié de parler, dans ce cas, d'enseignement magistral que de pédagogie traditionnelle car, comme l'a montré Kessler¹⁹, la « pédagogie traditionnelle » est davantage une caricature simpliste, élaborée dans un but polémique, qu'un concept rigoureux visant à décrire la réalité de la tradition d'enseignement. Par ailleurs, l'enseignement magistral est simplement une modalité de la tradition pédagogique dans laquelle l'enseignant privilégie la transmission du savoir sous forme de monologue, alors que, dans l'enseignement explicite, l'enseignant dialogue constamment avec les élèves pour faciliter l'apprentissage des contenus.

Loin d'être un nouveau dogme, l'enseignement explicite est l'approche pédagogique pour laquelle nous disposons du plus grand nombre de données probantes, qui en montrent l'efficacité pour la plupart des catégories d'élèves, des contextes et des matières à enseigner²⁰. Bien sûr, dans les cas où les apprenants ont déjà une certaine expertise, où le contenu et le contexte d'enseignement s'y prêtent, les approches par découverte peuvent être indiquées. Cependant, il faut reconnaître que les classes de la grande majorité des enseignants n'appartiennent généralement pas ou peu à cette catégorie, et que ces derniers ne maîtrisent pas nécessairement les habiletés pédagogiques nécessaires pour les appliquer avec succès.

Stratégies d'enseignement explicite

Il est possible de caractériser les stratégies d'enseignement explicite en trois grandes phases: la préparation, l'interaction avec les élèves et la consolidation. Chacune comprend plusieurs stratégies que nous examinons brièvement.

La phase de préparation du curriculum

Durant cette phase, l'enseignant travaille à partir du curriculum et cherche à le « mettre à sa main ». Il l'analyse pour en faire ressortir les composantes principales et les difficultés potentielles, ainsi que pour déterminer l'ordre dans lequel il serait préférable d'enseigner les éléments

de contenu. La phase de préparation comprend un ensemble de stratégies : 1) préciser les objectifs d'apprentissage ; 2) identifier les idées maîtresses ; 3) déterminer les connaissances préalables ; 4) intégrer de manière stratégique les différents types de connaissances ; 5) planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage ; 6) planifier la révision ; 7) vérifier l'alignement curriculaire.

Préciser les objectifs d'apprentissage : Depuis les travaux classiques de Tyler²¹, il est reconnu que la précision des objectifs est essentielle pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage. L'énoncé de l'objectif doit indiquer les attentes à l'égard de l'élève au terme de l'apprentissage. Il permet à l'enseignant de se concentrer sur l'atteinte des objectifs et à l'élève de savoir ce qu'on attend de lui. Il permet aussi à l'enseignant de mieux sélectionner les activités d'apprentissage pertinentes et facilite l'évaluation des apprentissages.

Identifier les idées maîtresses : Tout n'est pas important au même degré dans un programme. C'est pourquoi il importe de distinguer l'essentiel de l'accessoire. Les idées maîtresses sont les éléments centraux, les concepts clés, les savoirs fondamentaux, les habiletés de base que l'enseignant doit absolument enseigner. Faire ressortir les idées maîtresses permet en même temps de repérer les notions accessoires.

Déterminer les connaissances préalables : Certains savoirs ou savoir-faire sont en amont, et leur maîtrise est préalable à l'acquisition des nouvelles connaissances visées. Par exemple, avant d'enseigner une résolution de problème nécessitant le calcul de l'hypoténuse, l'enseignant doit s'assurer que l'élève maîtrise la racine carrée. Il doit donc vérifier le niveau de difficulté de la tâche à accomplir, de sorte que les connaissances à enseigner s'emboîtent du simple au complexe.

Intégrer de manière stratégique les divers types de connaissances : Les connaissances peuvent être déclaratives ou procédurales-conditionnelles²². Cette distinction est importante, car elle a permis de prendre conscience du fait que l'on ne peut amener les élèves à développer des habiletés procédurales si l'on se limite à enseigner des connaissances déclaratives et que l'on ignore les connaissances conditionnelles. Non seulement les élèves ne sauront pas comment exécuter la tâche, mais ils ne pourront pas non plus reconnaître le contexte dans lequel l'accomplir.

Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage (scaffolding) : L'enseignement explicite se caractérise par l'utilisation de plusieurs dispositifs de soutien (visuels, verbaux, physiques) que l'enseignant choisit selon le niveau

d'habileté des élèves et qu'il retire ensuite progressivement à mesure qu'il constate les progrès de ces derniers.

Planifier la révision : L'enseignant doit prévoir du temps pour la révision du contenu. Pour être plus efficace, celle-ci doit être distribuée, cumulative et variée. Rosenshine et Stevens (1986) proposent une révision quotidienne, hebdomadaire et mensuelle.

Vérifier l'alignement curriculaire : Le concept d'alignement curriculaire est primordial, car il permet de s'assurer de bien adapter le travail prévu à celui qui sera accompli. Au cours de la phase de préparation, l'enseignant vérifie la cohérence entre le curriculum prescrit, l'enseignement qu'il prévoit effectuer et l'évaluation qu'il anticipe. Il ne serait pas très conséquent d'évaluer un autre contenu que celui qui a été enseigné aux élèves.

La phase d'interaction avec les élèves

Une fois la planification terminée, l'enseignant passe à l'interaction proprement dite avec les élèves. Il accomplit plusieurs actions telles que vérifier quotidiennement les devoirs, ouvrir la leçon, conduire la leçon et, enfin, la clore.

Vérifier quotidiennement les devoirs : La question des devoirs est controversée. Cependant, l'enseignant qui utilise les devoirs à bon escient en fera bénéficier ses élèves. Hattie²³ a examiné plusieurs méta-analyses des devoirs et constaté un effet d'une ampleur $d = 0,29$. Ainsi, lorsque sont comparés les élèves des classes qui ont des devoirs à faire à ceux qui n'en ont pas eu, l'auteur souligne que les devoirs permettent de faire progresser les élèves ou d'augmenter leur taux d'apprentissage de 15 %.

Ouvrir la leçon : Lors de l'ouverture de la leçon, l'enseignant s'assure d'obtenir d'abord l'attention des élèves. Ensuite, il présente l'objectif d'apprentissage, le justifie au besoin, le lie au contenu vu antérieurement. Il peut résumer le contenu qui sera abordé dans la leçon et en donner le plan. Puis, il activera les connaissances préalables à l'apprentissage des contenus ou des habiletés.

Conduire la leçon : La conduite de la leçon comprend le recours à un ensemble de stratégies qui peuvent être mises en application en trois temps : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. L'enseignant commence la leçon par l'étape du *modelage*. Il démontre les apprentissages à réaliser. Ce faisant, il explique comment il procède, il verbalise ainsi chacune des étapes pour réaliser la tâche, les questions qu'il se pose, les

stratégies qu'il utilise. L'enseignant poursuit avec l'étape de la *pratique guidée*. Au cours de celle-ci, il fait travailler les élèves, généralement en équipe, tout en les supervisant étroitement. Il pose des questions et travaille à partir de problèmes déjà résolus²⁴. Il met en place des mesures de soutien appropriées et vérifie la compréhension des élèves. Il offre une rétroaction et corrige les réponses des élèves. Enfin, au cours de l'étape de la *pratique autonome*, l'élève accomplit la tâche demandée seul et sans aide. Si les élèves ne savent pas comment exécuter seuls la tâche et que l'enseignant continue à leur demander de s'exercer, ils intégreront dans leur mémoire des erreurs de compréhension. Il sera alors très difficile pour l'enseignant de travailler à leur faire désapprendre ce qui aura été emmagasiné dans leur mémoire. Il est inutile de donner des dizaines de problèmes à résoudre lorsque les élèves ne savent pas accomplir le travail demandé. Il est préférable alors de réenseigner. Lors de la pratique autonome, l'enseignant ne donne pas aux élèves des exercices d'une nature différente de ceux qu'ils ont faits lors de la pratique guidée.

Clore la leçon: Enfin, au terme de la leçon, l'enseignant en profite pour assurer l'objectivation des apprentissages réalisés. Il fait ressortir « l'essentiel à retenir ». Puis, il annonce la prochaine leçon et propose des activités pour poursuivre la consolidation et l'automatisation.

La phase de consolidation des apprentissages

Au cours de cette phase, l'enseignant mettra l'accent sur deux grandes stratégies en vue d'assurer la consolidation et l'automatisation des apprentissages : donner des devoirs et procéder à des révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles.

Donner des devoirs: Les devoirs permettent aux élèves de s'exercer à utiliser le contenu vu en classe, afin d'en arriver à automatiser les apprentissages. L'enseignant ne donne pas de devoirs comportant de nouveaux éléments. Les devoirs font partie de la routine de la classe et ne sont pas négociés tous les jours. L'enseignant sait également que les devoirs non revus en classe engendreront plus tard des devoirs que les élèves auront mal faits ou n'auront pas faits. Par ailleurs, Marzano, Pickering et Pollock²⁵ ont observé que lorsque l'enseignant fait des commentaires sur les devoirs, l'ampleur de l'effet est $d = 0,83$, ce qui signifie un gain percentile de 30 points. En revanche, quand il n'y a ni commentaires ni notes, l'ampleur chute à $d = 0,28$, soit 11 points de percentile, ce qui est beaucoup moins efficace. D'une manière générale, les auteurs préconisent des devoirs courts et fréquents, qui impliquent la pratique d'habiletés simples. L'enseignant pré-

pare soigneusement les devoirs, et les élèves s'exercent à les faire en classe, puis les revoient collectivement.

Révisions hebdomadaires et mensuelles : Les révisions permettent de bien organiser en réseau les nouveaux savoirs et rendent possible leur mobilisation lorsqu'on a besoin de leur faire appel. Les enseignants efficaces consacraient de 15 à 20 % de leur temps d'enseignement à la révision hebdomadaire et mensuelle.

Conclusion

En conclusion, l'enseignement explicite se caractérise par la mise en place de dispositifs d'étayage en vue de simplifier la tâche d'apprentissage des élèves. Il est principalement fondé sur le fait que la mémoire de travail a des capacités limitées et devient rapidement surchargée. Un travail minutieux de préparation, ainsi que l'emploi de bonnes stratégies d'interaction avec les élèves, notamment par le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome, et la réalisation des activités de consolidation, permettront de faciliter l'apprentissage du contenu par les élèves. Il va sans dire que ces stratégies sont très simples et faciles à maîtriser par les enseignants. Pourquoi les enseignants d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté se perdraient-ils dans les labyrinthes du constructivisme, des approches par découverte et des projets alors qu'il est nettement plus simple et efficace de fonctionner selon une approche qui a fait ses preuves ? Un chantier de travail pourrait être mis sur pied à partir de l'enseignement explicite pour outiller les enseignants à utiliser ces diverses stratégies dans le contexte de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Ce serait un projet porteur à explorer.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Anthony Cerqua et Clermont Gauthier, *Esprit es-tu là ? Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010 ; Steve Bissonnette, Clermont Gauthier et Mario Richard, *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005.
2. Ministère de l'Éducation du Québec, *L'école tout un programme*, Québec, MEQ, 1997.
3. Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Chapitre 7, Québec, Direction générale des programmes, Gouvernement du Québec, 2011. Pour être fidèles à l'esprit du programme, nous reprenons plusieurs passages qui font état des composantes des compétences disciplinaires telles que décrites dans le programme de formation de l'école québécoise de 2011.
4. *Ibid.*, p. 344.

5. *Ibid.*, p. 345.
6. *Ibid.*, p. 346.
7. *Ibid.*, p. 347.
8. *Ibid.*, p. 349.
9. Jean-François Cardin, «Le nouveau programme d'histoire au secondaire: trois compétences à enseigner», *Formation et profession*, 11, 1, 2005, p. 35-59, 36.
10. Un compte-rendu de cette recherche paraîtra en 2014. Voir Jean-François Cardin et Clotaire Assoume-Mendene, «Les perceptions des enseignants en univers social à l'égard des stratégies d'enseignement et d'apprentissage mises de l'avant par la réforme», Communication présentée au Colloque international du CRIFPE, Montréal, 2013.
11. Les définitions du concept de constructivisme abondent. Sans entrer dans les détails, reprenons Legendre qui, dans le dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition, 2005, le définit comme suit: «Théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle actif du sujet dans le développement de sa connaissance sur le monde.» (p. 288). Toutefois, le constructivisme ne se limite pas à la dimension épistémologique, il donne lieu à des activités d'enseignement telles que la pédagogie par projets, la pédagogie par découverte et est plutôt réfractaire aux formes classiques de transmission des savoirs.
12. Soixante-quatorze enseignants en univers social ont participé à l'enquête sur les 235 de l'ensemble des répondants du secondaire, soit 31,5%.
13. Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard et Mireille Castonguay, *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*, Québec, ERPI Éducation, 2013.
14. Steve Bissonnette, Clermont Gauthier, et Mario Richard, *Échec scolaire...*, *op. cit.*
15. *Ibid.*
16. Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard et Mireille Castonguay, *op. cit.*
17. *Ibid.*
18. John Sweller, «Cognitive load during problem solving: Effects on learning», *Cognitive science*, 12, 1988, p. 257-285; Paul A. Kirschner, John Sweller et Richard E. Clark, «Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching», *Educational psychologist*, 41, 2, 2006, p. 75-86.
19. Albert Kessler, *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle/école nouvelle*, Fribourg, Suisse, Éditions universitaires, 1964.
20. Gary L. Adams et Siegfried Engelmann, *Research on direct instruction: 25 years beyond DISTAR*, Seattle, Educational Achievement Systems, 1996; Steve Bissonnette, Clermont Gauthier et Mario Richard, *op. cit.*
21. Ralph W. Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, University of Chicago, 1949.
22. Connaissances déclaratives: connaissances se rapportant aux choses, aux faits, aux concepts, aux images mentales et dont l'individu se sert pour décrire le monde qui l'entoure. Connaissances procédurales-conditionnelles: connaissances liées à l'action ou aux séquences d'actions; elles concernent les com-

ment, quand, où et pourquoi faire quelque chose et se traduisent concrètement par l'apprentissage de séquences d'actions et de comportements. Voir Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard et Mireille Castonguay, *op. cit.*, p. 298.

23. John A. Hattie, *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, New York, Routledge, 2012.
24. Les travaux de John Sweller (1988) sur la charge cognitive ont montré que l'apprentissage était facilité quand l'enseignant travaillait avec les élèves sur chacune des étapes d'un problème au lieu de leur donner une série de problèmes qu'ils devront résoudre par eux-mêmes.
25. R. J. Marzano, D. J. Pickering et J. E. Pollock, *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement*, Alexandria, Association for supervision and curriculum development, 2001.