

## Ateliers École d'été

1. en quoi la compréhension de la nature et des finalités de l'histoire est importante pour enseigner l'histoire?
2. en quoi une démarche constructiviste d'apprentissage est profitable aux élèves?
3. comment l'intégration des TIC peut constituer un outil didactique avantageux?

1. en quoi la compréhension de la nature et des finalités de l'histoire est importante pour enseigner l'histoire?

L'enseignement de l'histoire, tant au primaire qu'au secondaire ou au collégial, occupe de plus en plus de place dans les curriculum, et c'est tant mieux! C'est tant mieux, puisque cela permettra à des générations d'élèves de mieux saisir et comprendre la société dans laquelle ils vivent: nous apprenons l'histoire parce qu'elle nous aide à comprendre pourquoi le monde est comme il est présentement. L'histoire permet aussi d'apprendre que la société est construite autour de consensus établis par les citoyens, et que ces consensus ont changé avec le temps; l'histoire nous apprend aussi que nous sommes les héritiers de six millions d'années d'expérience, et qu'à notre tour nous léguerons à nos successeurs, nos façons de voir le monde. Des études ont montré que la qualité de l'enseignement de l'histoire dépendait de la perception que les enseignants se font de l'histoire.

La nature de l'histoire :

L'histoire est une discipline d'interprétation, et pour la pratiquer, il faut s'appuyer sur des documents d'époque, les seuls témoins qui peuvent nous informer sur ce qui s'est passé...dans le temps. À partir de ces témoignages nous tentons de reconstituer le passé : tentative hasardeuse étant donné que ces traces sont partielles et souvent, partiales! Ces traces sont partielles parce détruites en très grande partie, et le peu qu'il nous reste ne nous autorise pas d'affirmer avec certitude comment les gens de telle ou telle période vivaient; d'autant plus que les traces qui nous sont parvenues sont aussi partiales étant donné que leurs auteurs nous ont laissé une vision personnelle de l'environnement qu'ils nous décrivent : il n'est pas question uniquement de

crédibilité de l'auteur face à tel événement ou réalité sociale qu'il nous présente, mais aussi de sa mémoire des faits qui peut être défaillante! L'historien s'en sort de façon honorable grâce aux nombreux recoupements auxquels il doit procéder : la démarche historique, calquée sur la démarche scientifique, lui permet de s'interroger, de questionner les documents pour y puiser des informations susceptibles de l'aider à répondre à ses questionnements. La cueillette d'informations, leur traitement et la communication de synthèses amènent à leur tour d'autres questionnements repris par d'autres historiens : si nous ne pouvons être certain que nos interprétations sont pertinentes et probables, c'est que, contrairement aux disciplines dites scientifiques, on ne peut reproduire en laboratoire les réalités sociales du passé!

Les finalités de l'histoire :

Apprendre l'histoire ne consiste pas à mémoriser des dates et des faits comme on a longtemps obligé les élèves à le faire : cela consiste plutôt à les amener à développer leur pensée critique en leur donnant accès à des documents dans lesquels ils doivent repérer des informations susceptibles de les aider à saisir telle ou telle réalité sociale du passé. La connaissance du passé n'est qu'un prétexte pour faire comprendre que la société est en perpétuel changement... et qu'aujourd'hui est fait d'hier qui se sont matérialisés au fil du temps.

L'histoire sert d'assise pour développer chez les élèves les habiletés nécessaires à leur formation citoyenne : apprendre à critiquer les sources, à les confronter, à les organiser, à formuler des hypothèses quant à leur utilité, initier les élèves à débattre sur les enjeux de la société d'ici et d'ailleurs, d'aujourd'hui et d'hier, voilà autant d'habiletés intellectuelles qui entrent dans la formation de citoyens responsables, autonomes, critiques qui ne se laissent pas manipuler par les idées les plus saugrenues. La conquête des droits démocratiques ne s'est pas faite sans heurts, et leur préservation constitue un combat de tous les instants. Associés aux droits démocratiques, il faut comprendre l'importance des devoirs que chaque citoyen doit remplir.

Faire de l'histoire suppose une série d'opérations que nous pourrions résumer ainsi :

1. rechercher des sources premières et les confronter pour en tirer la plus grande part de vérité historique;
2. utiliser toutes les formes de documents, tant écrits que figurés, matériels et audio-visuels;
3. rechercher le plus souvent possible les idées divergentes proposées par les sources secondes;

4. considérer l'histoire comme des réalités sociales à explorer et non pas des faits à mémoriser;
5. faire de l'histoire, c'est développer sa pensée critique;
6. faire de l'histoire, c'est établir des relations entre le passé et le présent par une démarche axée sur l'actualisation;
7. faire de l'histoire, c'est permettre aux gens qui s'y adonnent de formuler des hypothèses visant à reconstituer le contexte d'une réalité sociale;
8. faire de l'histoire, c'est permettre aux gens qui s'y adonnent, de clarifier leurs points de vue, les justifier en autant qu'ils sont appuyés sur des documents;
9. faire de l'histoire, c'est comprendre comment les gens de telle ou telle époque vivaient et pour y arriver, il devient nécessaire d'incarner ces personnages selon les sources disponibles;
10. les outils disponibles pour faire de l'histoire, ne se résument pas aux seuls manuels scolaires (avec lesquels il faut avoir un rapport critique), mais comportent aussi des environnements pédagogiques informatisés, les journaux, les films, la musique, les maquettes, les artefacts, les musées, les sites historiques...
11. faire de l'histoire c'est concevoir des environnements où les élèves pourront s'exprimer, poser des questions, confronter des points de vue, affiner leur raisonnement, respecter les propos de leurs collègues, rédiger leur propre interprétation sur des réalités sociales présentées sous la forme de situations-problèmes.

activité: pouvons-nous reconstituer le passé tel qu'il était?

Vous êtes des personnes crédibles? Objectives?

Mais êtes-vous des témoins crédibles, objectifs, quand il s'agit de décrire un fait dont vous avez été témoin?

Reconstitution des trois figures comprenant des cercles, des triangles, des carrés aux couleurs différentes.

## 1. Construire des connaissances

Jean Piaget proposait il y a plus de 30 ans, que « le maître cesse de n'être qu'un conférencier et qu'il stimule la recherche et l'effort au lieu de se contenter de transmettre des solutions toutes faites<sup>1</sup>. Ainsi, le professeur, loin d'être celui qui impose la mémorisation de connaissances toutes faites, devrait inviter les élèves à s'engager à fond dans leurs apprentissages en les conviant à se risquer à formuler des questions, des hypothèses de solution et des interprétations et les amener à exercer leurs capacités critiques sur les sociétés qu'ils ont à étudier. Cette interaction entre l'enseignant et les élèves a aussi été étudiée par Vygotski qui a énoncé en 1934 sa théorie de la zone de développement proximal, fer de lance de ce que nous appelons aujourd'hui le socio-constructivisme. Cette zone est celle où se situe un apprenant qui possède tel niveau de connaissance et le niveau qu'il pourrait atteindre avec l'aide d'autres personnes. Ainsi, le fait de considérer les idées des autres et de les confronter avec les siennes favorise une mutuelle construction des connaissances<sup>2</sup>, et permet l'émergence d'une communauté d'apprenants<sup>3</sup>. D.N. Perkins écrivait à ce sujet : « It is the job of the constructivist teacher (or interactive technology) to hold learners in their « zone of proximal development » by providing just enough help and guidance, but not too much »<sup>4</sup>. Enfin nous soulignons dans une

---

<sup>1</sup> Jean Piaget, *Où va l'éducation*, Paris, Denoël-Gonthier, 1972, p. 20. Piaget a démontré l'efficacité de cette démarche, qui vaut autant pour le développement d'habiletés intellectuelles que pour l'acquisition de connaissances factuelles. Ainsi, il a rapporté que : « Même dans le domaine des images souvenirs et de la mémoire, on peut montrer combien la structuration et la conservation même des souvenirs sont liées au schématisation des actions et des opérations : en faisant comparer, par exemple, sur des groupes distincts d'enfants la mémoire d'un assemblage de cubes, selon que cet assemblage a été (a) simplement regardé ou perçu, (b) reconstruit par l'enfant lui-même ou (c) construit par l'adulte sous les yeux de l'enfant, on constate un net avantage pour les souvenirs du type (b). La démonstration par l'adulte (c) ne donne rien de mieux que la simple perception (a), ce qui montre une fois de plus qu'en faisant des expériences devant l'enfant au lieu de les lui faire faire lui-même, on perd toute la valeur informatrice et formatrice que présente l'action propre comme telle ». (*Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969, p. 58-59).

<sup>2</sup> John R. Savery, et Thomas M. Duffy. « Problem Based Learning : An Instructional Model and Its Constructivist Framework ». *Educational Technology*, sep-oct. 1995, p. 34.

<sup>3</sup> Viens et Amélineau ont résumé les 12 principes socio-constructivistes tels qu'énoncés par l'APA en 1995, et il en ressort que l'apprentissage est facilité par les interactions sociales; Jacques Viens et Catherine Amélineau, « Apprendre dans un environnement d'autoapprentissage collaboratif », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 4, no. 3, 1997, p. 341-342.

<sup>4</sup> David N. Perkins. « What Constructivism Demands of the Learner ». *Educational Technology*, may 1991, p. 20.

récente étude que « pour réaliser cet objectif, il faudrait que nous négociions le passage de l'apprentissage de contenus à celui de la résolution de problèmes »...et que « les enseignants cesseraient d'être des dispensateurs de connaissances achevées, pour devenir des agents d'aide qui posent des problèmes et qui encouragent les apprenants à mobiliser leurs connaissances antérieures et leurs savoir-faire afin de tenter de les résoudre »<sup>5</sup>.

Mais pour convaincre les élèves à s'engager dans des apprentissages actifs, il est essentiel qu'ils soient motivés à le faire...et nous croyons, à la suite de plusieurs chercheurs<sup>6</sup> que les TIC transforment peu à peu les pratiques pédagogiques tout en présentant d'énormes potentialités au niveau des apprentissages. De nouveaux rapports s'établissent entre l'enseignant, ses élèves et les ordinateurs, le professeur n'étant plus perçu comme celui qui fait tout mais comme celui qui aide ses élèves à s'approprier les objectifs de formation des programmes d'études. Nous avons recensé, dans l'étude pré-citée, six projets ou environnements d'apprentissage qui proposaient des apprentissages non séquentiels et interactifs : ces deux dernières caractéristiques, soit des apprentissages non séquentiels et interactifs, suscitent généralement un plus grand intérêt auprès des élèves car ils leur donnent plus de liberté pour explorer des informations et des documents. Enfin, il nous semble essentiel de créer un environnement où les élèves, avant de se lancer à la cueillette d'informations, sont appelés à formuler des hypothèses de solution aux problèmes qui leur sont proposés, donc à se risquer, dans un premier temps, à donner des réponses et à procéder par tâtonnements, pour, dans un deuxième temps, se lancer à la recherche d'informations pertinentes qui viendraient confirmer ou infirmer leurs premières impressions.

Malheureusement, la crainte de commettre des « erreurs », trop souvent associée aux fautes comme le soulignait Daniel Favre<sup>7</sup> et au mauvais rendement scolaire, rend les élèves peu enclins à participer et hésitants à fournir des réponses<sup>8</sup>. Par contre, dans un environnement où il est

---

<sup>5</sup> Luc Guay, *Conception et mise à l'épreuve d'un manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée historique à l'aide d'une démarche constructiviste*, thèse de doctorat, Université Laval, Québec, 2002, p. 22.

<sup>6</sup> Voir entre autres les ouvrages de Pierre Bordeleau, Bruneau Devauchelle, Christian Laguerre, Janet Ward Schofield.

<sup>7</sup> Daniel Favre, « Conception de l'erreur et rupture épistémologique ». *Revue française de Pédagogie*, no. 111, juin 1995, p. 90.

<sup>8</sup> Jean-Pierre Astolfi a rédigé un ouvrage intéressant sur le sujet, et dans le paragraphe intitulé « Vos erreurs m'intéressent! », il écrit : « Les modèles constructivistes, en fort développement

accepté de risquer des réponses qui peuvent être partiellement erronées, les élèves se sentent plus à l'aise pour résoudre des problèmes auxquels ils sont confrontés<sup>9</sup>.

La conception d'un tel environnement pédagogique où les élèves prennent en charge leur apprentissage, et manifestent de l'intérêt à le faire, est une préoccupation qui nous habite depuis longtemps, et la présentation du module d'apprentissage **Paix et Conflits** illustre comment des élèves canadiens et étrangers peuvent apprendre des segments de l'histoire canadienne.

## **2. Module d'apprentissage Paix et Conflits**

Le module d'apprentissage intitulé **Paix et Conflits** se rapporte à quelques conflits qui ont été vécus au Canada, des origines à nos jours. Nous avons documenté 36 de ces conflits, dont 24 ont été retenus et qui peuvent être exploités à partir d'une démarche de résolution de problèmes. Ces conflits touchent les quatre grandes périodes de l'histoire canadienne, soit les sociétés pré-européennes (les autochtones), celle du régime français (de 1534 à 1763), du régime britannique (de 1763 à 1867) et celle de la période contemporaine (de 1867 à nos jours).

**Paix et Conflits** s'adresse principalement aux élèves des niveaux secondaire et collégial, ainsi qu'à toute personne s'intéressant à l'histoire canadienne; les enseignants et les enseignantes y trouvent également un outil de travail stimulant et interactif qui pourrait être utilisé de maintes façons.

### **2.1. Description du module d'apprentissage**

**Paix et Conflits** a été développé et conçu selon une démarche constructiviste d'apprentissage qui prône l'échafaudage des connaissances par l'apprenant qui se trouve au centre de sa formation, et pour l'intéresser à s'engager dans son apprentissage de l'histoire canadienne, nous lui proposons des activités qui ont du sens pour lui. C'est pour cette raison que

---

ces dernières années, s'efforcent eux, contrairement aux précédents, de ne pas évacuer l'erreur et de lui conférer un statut beaucoup plus positif. Entendons-nous bien : le but visé est bien toujours de parvenir à les éradiquer des productions des élèves, mais on admet que pour y parvenir, il faut les laisser apparaître – voire même quelquefois les provoquer – si l'on veut réussir à les mieux traiter », Jean –Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, SF, 1997, p. 15.

<sup>9</sup> A.M. Guérin-Grataloup et al, « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie ». *Revue française de Pédagogie*, mars 1994, p. 35.

nous avons cru bon l'initier à l'apprentissage de l'histoire à partir d'une métaphore, soit celle du journalisme d'enquête. Ainsi, à partir d'une mission, il est appelé à se forger une opinion fondée sur des documents d'époque portant sur les manifestations historiques qui lui sont présentées, et à rédiger un article qui pourra ensuite être accessible en ligne à d'autres élèves de sa classe ou d'autres classes. Il s'agit de favoriser des discussions entre les apprenants, et ce, peu importe l'endroit où ils se trouvent au Canada ou dans le monde.

## **2.2. Une démarche simple**

La démarche consiste, dans un premier temps, à mettre l'apprenant en situation. Il sait que dans sa tâche de journaliste d'enquête, il devra évaluer les documents qui lui sont accessibles ainsi que ceux qu'il lui arrivera d'obtenir au hasard de ses recherches. Des sources sont mises à sa disposition et il doit en recueillir le plus grand nombre afin de produire un texte éditorial, le tout basé sur une argumentation qui s'appuie sur les données qu'il a amassées et qui sera soumise à l'opinion publique.

De plus, l'apprenant a accès à des dossiers de presse qui résument les conflits et présentent quelques-uns des acteurs impliqués : il a accès au contexte de l'époque et à un résumé d'une dizaine de lignes qui décrivent brièvement le conflit étudié; ces textes contiennent des hyperliens qui mènent à des biographies, des définitions, des cartes, des lignes du temps, des illustrations, des sites web portant sur le conflit étudié. Ainsi, grâce à ces courts textes, aux documents répertoriés, l'élève-enquêteur peut se faire une idée du conflit et doit la partager avec les autres élèves de sa classe ou de l'école ou des écoles de la planète.

Notre objectif était de faire ressortir les divers points de vue issus des conflits qui ont, rappelons-le, forger l'identité du pays. L'enseignant peut aussi fournir des documents supplémentaires à notre journaliste en herbe. Une fois l'exploration des données réalisées, nous invitons l'apprenant à produire un article présentant son interprétation du conflit qu'il pourra ensuite télécharger sur le site et permettre aux jeunes de partout d'interagir à ce sujet. À partir de ces articles, nous encourageons la discussion sur le forum dédié aux conflits.

## **2.3. Le développement de la pensée historique**

Comme ce module a été principalement conçu pour l'apprentissage de l'histoire, notre objectif était de faire acquérir la pensée historique aux apprenants. La pensée historique se

développe en mettant en pratique les différentes étapes de la démarche historique. Ainsi, nous souhaitons que l'élève puisse :

1. identifier et comprendre le problème auquel il est confronté,
2. formuler une ou des hypothèses (ainsi qu'accepter ou rejeter certaines hypothèses qui lui sont proposées), hypothèses formulées d'abord de façon intuitive puisées à partir des connaissances antérieurement acquises,
3. procéder méthodiquement à une collecte de données visant à confirmer les premières hypothèses formulées,
4. en faire le traitement en procédant aux différents recoupements que lui permettent les documents auxquels il a accès,
5. revoir les premières hypothèses et décider si elles confirment ou infirment leurs premières représentations, et le cas échéant, formuler une autre hypothèse de résolution,
6. produire une synthèse des informations recueillies,
7. présenter une conclusion qu'il communique à ses pairs.

Après avoir produit son article, l'élève-enquêteur se dirige vers le forum de discussion, où sa vision sera confrontée à celle d'autres élèves, ce qui devrait favoriser encore plus le développement de la pensée critique.

#### **2.4. Procédure d'utilisation**

Rappelons que nous avons retenu la métaphore d'une salle de rédaction d'un journal où un chef de pupitre demande à ses journalistes de procéder à une enquête sur des conflits survenus au Canada depuis ses origines jusqu'à nos jours : ces conflits ont été regroupés en cinq sections : justice, globalisation, souveraineté, développement et gouvernance. Ces cinq sections sont subdivisées en sous-thèmes et chacun comporte deux conflits que nous avons retenu pour leur pertinence.

Liste des sections, sous-thèmes et conflits :

##### **Justice:**

- revendications de minorités (la rébellion des Métis, l'émeute de Caraquet,);
- appropriation du territoire (la disparition des Béothuks, la déportation des Acadiens);



- revendications féminines ( l'affaire « personne », l'intégration des femmes sur le marché du travail);
- problèmes internes suite aux guerres mondiales (la crise de la conscription de 1917, le déplacement et l'internement de Japonais lors de la Deuxième Guerre mondiale);

**globalisation:**

- menace américaine (la guerre de Sept Ans , la guerre de 1812);
- rôle du Canada dans le maintien de la paix: les casques bleus (Bosnie, Rwanda);
- conflits internationaux (la bataille de Vimy, la guerre du flétan)

**souveraineté:**

- nationalisme et séparatisme (les troubles de 1837-38, la crise d'Octobre);
- revendications autochtones (la crise d'Oka, Ipperwash);

**développement:**

- libre échange (le traité de réciprocité de 1854, l'accord de libre-échange canado-américain de 1989);
- problèmes socio-économiques (marche sur Ottawa, la grève de Winnipeg, );

**gouvernance:**

- constitution (rapatriement de la constitution, l'Accord du Lac Meech).

Les élèves qui incarnent des journalistes doivent proposer une ou des interprétations susceptibles d'aider d'éventuels lecteurs à mieux saisir les enjeux et les impacts de ces conflits sur l'histoire du Canada. L'élève-enquêteur doit chercher des indices dans des documents d'époque choisis en fonction des idées divergentes qu'ils présentent. Pour ce faire, il est amené à répondre à trois questions :

- que pensez-vous des positions adoptées lors de ces conflits ?
- si vous aviez vécu à cette époque, comment vous seriez-vous positionné face à ces conflits ? Expliquez pourquoi.
- Sachant que la situation actuelle n'est pas la même, croyez-vous que des conflits semblables puissent se reproduire aujourd'hui ? Si oui, quelle position prendriez-vous ? si non, expliquez pourquoi, selon vous, ce n'est pas possible.

Nous voulons, par ces questions, que l'élève s'engage à fond dans la recherche d'informations susceptibles de l'aider à saisir les tenants et aboutissants des conflits qui ont été résolus de telle

façon par des hommes et des femmes qui ont vécu à une autre époque et qui étaient influencés par les préjugés qui les habitaient et un contexte sur lequel ils n'avaient pas de prise. Ce qui amène les élèves à comprendre que l'étude de l'histoire est fort complexe étant donné que les traces qui nous parviennent du passé sont non seulement partielles, mais aussi ...partiales. La critique des documents auxquels nous avons accès est une tâche complexe!

Une fois que l'interprétation de l'élève a été proposée dans le forum de discussion, il peut s'attendre à la rétroaction de ses pairs, ce qui lui permettra d'affiner son jugement et développer son esprit critique.

Notons que les savoirs à acquérir ne sont pas présentés déjà construits, mais le sont à partir d'îlots d'information contenus dans des définitions de concepts, de textes d'époque, d'illustrations, de cartes géographiques qui s'affichent grâce à la technique de l'hypertexte . C'est à partir des informations retenues que l'élève est invité à proposer une ou des interprétations qui synthétisent en quelque sorte ce qu'il sait de la société étudiée.

### **3. La technique de l'hypertexte permet des démarches interactives et non séquentielles**

L'une des grandes possibilités offertes par l'hypertexte consiste à responsabiliser le lecteur qui procède au choix de ses cheminements. L'étude menée par Christine Shin et al. montre que l'apprenant qui a recours à l'hypertexte prend plus de décisions que celui qui suit un système hiérarchique, c'est-à-dire séquentiel, où toutes les connaissances à acquérir sont déjà construites<sup>10</sup>. Dans un environnement hypertextuel, c'est le lecteur qui décide de la direction à prendre, et l'auteur n'exerce de contrôle que sur une partie du contenu, et peu sur la séquence. La démarche non séquentielle que permet la technique de l'hypertexte, favorise, de plus, l'autonomie accrue des apprenants. En effet, une fois que les lecteurs ont bien saisi le sens de la mission qui leur est confié, qu'ils se sont interrogés sur le sens des concepts utilisés, qu'ils ont sollicité leurs connaissances antérieures sur le sujet proposé, ils peuvent entreprendre leur démarche d'apprentissage à partir des ressources qui leur sont accessibles. Ils ne s'engagent pas dans une démarche d'apprentissage linéaire où tout est prévu d'avance. En effet, comme il n'y a pas de bonne réponse à chercher, mais des indices qui permettront de proposer des solutions au

---

<sup>10</sup> Christine E. Shin et al., « Effects of Learner Control, Advisement, and Prior Knowledge on Young Students Learning in a Hypertext Environment », *ETR & D*, vol. 42, no 2, 1994, p. 34.

problème posé, les élèves « naviguent d'îlots d'information en îlots d'information »<sup>11</sup>, et notent au passage ce qui leur semble approprié. L'information, rappelons-le, se trouve partout, dans les illustrations, les cartes, les textes d'époque, les définitions, les autres sites internet, les ouvrages imprimés...

#### **4. ... « inventer des procédés pédagogiques toujours plus efficaces »**

Phillippe Meirieu soulignait dans son ouvrage *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école?* que la tâche des enseignants et des enseignantes était, entre autres de :

« s'évertuer à inventer des procédés pédagogiques toujours plus efficaces, créer des dispositifs didactiques, les plus sophistiqués qui soient, prenant en compte tout ce que nous savons de l'apprentissage »<sup>12</sup>

Les TIC permettent de créer des « dispositifs didactique, les plus sophistiqués qui soient », nous donnant accès à des informations de tout ordre, tant écrites que figurées ou audiovisuelles; non seulement nous accédons plus rapidement et plus facilement aux informations les plus diverses, mais nous pouvons les consulter de façon non séquentielle grâce à la technique de l'hypertexte. Cependant, savoir interroger différentes banques de données et ne pas se limiter à la première information venue deviennent des habiletés de plus en plus incontournables dans notre société de l'information. Ce processus suppose que l'élève réfléchisse non seulement sur l'objet de sa recherche, mais aussi sur les connaissances qu'il possède déjà sur le sujet et qu'il les mette en relation les unes avec les autres. Il sait de plus que le résultat de ses découvertes sera lu non seulement par son professeur, mais aussi par toute la classe et peut-être même par plusieurs classes, constituant ce que nous appelons une communauté d'apprenants.

#### **Conclusion**

Construire des savoirs en histoire est un processus que les étudiants en formation initiale inscrits au baccalauréat en enseignement secondaire doivent maîtriser puisqu'ils auront, lorsqu'ils seront en exercice dans leurs classes, à faire en sorte que les élèves fassent de l'histoire et non plus la mémoriser tout simplement. Christian Laville l'avait exprimé très pertinemment lorsqu'il

---

<sup>11</sup> Jacques Rhéaume, « Les hypertextes et les hypermédias », *Éducatechnologiques*, vol. 1, no 2, Québec, 1993, p. 4.

<sup>12</sup> Philippe Meirieu, *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école?*, Paris ESF, 1993, p. 73.

écrivait, il y a 20 ans qu' « on apprend à marcher en marchant, pas en contemplant un marcheur expérimenté; on apprend à raisonner en raisonnant, à effectuer des raisonnements d'historien en raisonnant des problèmes d'histoire et non en mémorisant des conclusions toutes faites »<sup>13</sup>. Pour ce faire, les étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire doivent s'approprier les objectifs de formation qui sont regroupés autour des trois grandes compétences du programme d'études, soit :

1. d'interroger les réalités sociales
2. d'interpréter les réalités sociales
3. de construire une conscience citoyenne

Il ne s'agit pas d'avoir un rapport passif au passé, mais de considérer les impacts et les apports du passé sur aujourd'hui, d'où l'importance de l'actualisation des réalités sociales du passé comme nous l'avons proposée dans le module d'apprentissage **Paix et Conflits**. Et comme l'histoire est une discipline hypothético-déductive, une discipline d'interprétation faite à partir des documents qu'il nous a été donné de retracer, il allait de soi que les deux premières compétences se retrouvent dans le référentiel du programme d'histoire. Quant à la troisième compétence, elle insiste sur le fait que nous sommes les héritiers de six millions d'années d'expérience, ce qui nous a permis de construire la société dans laquelle nous vivons. Elle nous rappelle chaque jour combien la cohésion sociale à laquelle nous sommes arrivés est bien fragile, et que pour la maintenir, il faut participer activement à la défense des droits fondamentaux acquis, souvent, au prix de longues luttes et de coûteuses revendications. Construire des connaissances, voilà l'objectif que nous visons, et les TIC constituent un support efficace pour y arriver. Alors, pourquoi s'en priver?

## **Bibliographie**

Astolfi , Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, SF, 1997.

Favre, Daniel , « Conception de l'erreur et rupture épistémologique ». *Revue française de Pédagogie*, no. 111, juin 1995.

---

<sup>13</sup> Christian Laville, « Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire », *Mélanges René Van Santbergen*, numéro spécial des Cahiers de Clio, Bruxelles, 1984, p. 173.

Guay, Luc *Conception et mise à l'épreuve d'un manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée historique à l'aide d'une démarche constructiviste*, thèse de doctorat, Université Laval, Québec, 2002.

Guérin-Grataloup, A.M. et al, « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie ». *Revue française de Pédagogie*, mars 1994.

Laville, Christian, « Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire », *Mélanges René Van Santbergen*, numéro spécial des Cahiers de Clio, Bruxelles, 1984

Meirieu, Philippe, *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école?*, Paris ESF, 1993.

Perkins. David N. « What Constructivism Demands of the Learner ». *Educational Technology*, may 1991.

Piaget, Jean, *Où va l'éducation*, Paris, Denoël-Gonthier, 1972.

Piaget, Jean, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.

Rhéaume, Jacques, « Les hypertextes et les hypermédias », *Éducatechnologiques*, vol. 1, no 2, Québec, 1993.

Savery, John R. et Thomas M. Duffy. « Problem Based Learning : An Instructional Model and Its Constructivist Framework ». *Educational Technology*, sep-oct. 1995.

Shin, Christine E. et al., « Effects of Learner Control, Advisement, and Prior Knowledge on Young Students Learning in a Hypertext Environment », *ETR & D*, vol. 42, no 2, 1994.

Viens, Jacques et Catherine Amélineau, « Apprendre dans un environnement d'autoapprentissage collaboratif », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 4, no. 3, 1997.