UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE MAITRISE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

GENEVIÈVE GOULET

EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT DES OPÉRATIONS DE LA PENSÉE HISTORIENNE COMBINÉ À LA VISITE D'UN LIEU HISTORICO-PATRIMONIAL SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE HISTORIENNE D'ÉLÈVES DE QUATRIÈME SECONDAIRE

JUIN 2019

Sommaire

Les travaux en didactique de l'histoire encouragent le développement de la pensée historienne (Martineau, 1999; Wineburg, 2001). Lors de la mise en place de la réforme scolaire au secondaire en 2007, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a inclus des éléments de la pensée historienne dans le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* de quatrième secondaire. Dans la pratique de l'enseignement de l'histoire, l'utilisation de sources primaires, présentes notamment dans les lieux historico-patrimoniaux, peut favoriser l'apprentissage de la pensée historienne chez les élèves (Seixas et Peck, 2004).

L'objectif de cette recherche en éducation est de décrire les effets d'une intervention en classe, qui consiste à enseigner explicitement les opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial, sur le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire. Des données issues de questionnaires, de grilles d'évaluation et d'entrevues semi-dirigées permettent de déterminer le degré de manifestation de la pensée historienne des élèves. Le choix des instruments de collecte et d'analyse s'inscrit dans une approche méthodologique mixte.

Les résultats montrent que les élèves se déclarent assez familiers avec les concepts de la pensée historienne, mais qu'ils maitrisent peu les opérations associées à ceux-ci. L'enseignement explicite des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial semble aider les élèves à manifester une meilleure compréhension et une plus grande maitrise des opérations de la pensée historienne.

Mots clés : enseignement de l'histoire, pensée historienne, lieu historico-patrimonial, école secondaire, Québec.

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Chantal Déry qui a dirigé ce mémoire en étant présente et compréhensive tout au long du processus de recherche et de rédaction. Je la remercie pour tous ses conseils, son écoute et son temps, éléments si précieux dans nos vies débordantes d'activités.

Je désire remercier Monsieur David Lefrançois qui a codirigé ce mémoire et m'a offert plusieurs occasions pour développer mon potentiel de chercheuse universitaire.

Un merci tout spécial à ma famille qui m'a offert le support nécessaire pour m'accomplir et concilier travail, famille et études. Merci à mes parents qui m'ont transmis des valeurs de persévérance et de rigueur. Merci à mes enfants : Lawrence, Julianne et Edward pour leur discrétion et leur autonomie pendant les longues heures de recherche et de rédaction. Merci à mon amoureux, Alban, qui m'a encouragé à terminer ce projet.

Je voudrais remercier aussi mes amis du C.A. de la Société des professeurs d'histoire du Québec : Raymond, Félix, Madeleine, François, Véronique et Gilles. Ils ont à cœur, comme moi, l'enseignement de l'histoire et le souci du développement des compétences professionnelles. La SPHQ a le vent dans les voiles!

Finalement, je voudrais remercier mes collègues de travail de la Commission scolaire de Laval, du Collège Sainte-Anne et de Pearson ERPI pour leur soutien dans mes choix professionnels et personnels.

Table des matières

Sommaire ii

Remerciements iii

Table des matières iv

Liste des tableaux x

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I 3

PROBLÉMATIQUE 3

1.1 La pensée historienne en didactique de l'histoire et dans le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC) 4

1.2 L'apprentissage difficile de la pensée historienne 6

1.3 L'enseignement complexe des opérations de la pensée historienne 7

1.4 L'utilisation de sources pour favoriser le développement de la pensée historienne 9

1.5 Le manque de recherches empiriques portant sur les liens entre la pensée historienne et les sources présentes dans les lieux historico-patrimoniaux 10

1.6 La question et l'objectif de la recherche 12

CHAPITRE II 13

CADRE THÉORIQUE 13

2.1 La pensée historienne 14

2.1.1 Le choix de la définition de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) 15

2.1.2 La définition de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) 17

2.1.3 La résolution de problème en classe d'histoire 19

2.1.4 La pensée historienne dans le programme d'HEC 20

2.1.5 Les manifestations de la pensée historienne chez les élèves 27

2.2 Le lieu historico-patrimonial 29

2.2.1 La dimension historique 29

2.2.2 La dimension patrimoniale 30

2.2.3 Le lieu historico-patrimonial dans le programme d'HEC 31

2.2.4 Les bénéfices didactiques associés aux lieux historico-patrimoniaux 33

2.2.5 La place des sources dans les lieux historico-patrimoniaux 34

2.2.6 Le choix du lieu historico-patrimonial : le musée Boréalis 35

CHAPITRE III 37

MÉTHODOLOGIE 37

3.1 Le type de recherche et l'approche méthodologique 38

3.2 Les participants 40

3.3 Le devis et le déroulement de la recherche 41

3.4 L'intervention X 43

3.4.1 L'enseignement explicite des opérations de la pensée historienne 44

3.4.2 La visite du lieu historico-patrimonial : le musée Boréalis 45

3.5 Les instruments 46

3.5.1 Les questionnaires 48

3.5.2 L'entrevue semi-dirigée 53

3.6 Le plan d'analyse 57

3.7 Les limites de la recherche 59

CHAPITRE IV 62

RÉSULTATS 62

4.1 Les données sociodémographiques 63

4.2 Le niveau de familiarité déclaré des élèves participants avec les concepts de la pensée historienne et la maitrise des opérations de la pensée historienne avant l'intervention X 64

4.2.1 Le niveau de familiarité déclaré des concepts de la pensée historienne 64

4.2.2 La maitrise des opérations de la pensée historienne 67

4.2.3 Conclusion 69

4.3 Les effets de l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite du lieu historico-patrimonial après l'intervention X 70

4.3.1 Le niveau de familiarité des concepts de la pensée historienne 70

4.3.2 La maitrise des opérations de la pensée historienne 73

4.3.3 Les perceptions des élèves sur leur expérience de la visite du lieu historico-patrimonial 85

4.3.4 Conclusion 89

CHAPITRE V 91

DISCUSSION 91

5.1 Le niveau de familiarité déclaré des élèves avec les indicateurs des six concepts de la pensée historienne 92

5.2 Le niveau de maitrise des opérations de la pensée historienne des élèves 94

5.2.1 La pertinence historique (1) 95

5.2.2 Les sources (2) 96

5.2.3 La continuité et le changement (3) 98

5.2.4 Les causes et les conséquences (4) 99

5.2.5 La perspective historique (5) 100

5.2.6 La dimension éthique (6) 102

5.3 Les perceptions des élèves sur leur expérience de la visite du lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne 104

5.4 Conclusion 105

CONCLUSION 106

RÉFÉRENCES 109

APPENDICE A 124

APPENDICE B 127

APPENDICE C 129

APPENDICE D 135

APPENDICE E 149

APPENDICE F 156

APPENDICE G 163

APPENDICE H 166

APPENDICE I 169

APPENDICE J 171

APPENDICE K 180

APPENDICE L 193

APPENDICE M 204

APPENDICE N 210

Liste des figures

Figure 1. Le déroulement de la collecte de données de l'année scolaire 2014-2015 42

Figure 2. Les moyennes des six concepts de la pensée historienne du groupe avec intervention et du groupe sans intervention lors du prétest du *questionnaire A* 66

Figure 3. Les moyennes des opérations portant sur les six concepts de la pensée historienne du groupe avec intervention et du groupe sans intervention lors du prétest du *questionnaire B* ... 68

Figure 4. Les moyennes des six concepts de la pensée historienne du groupe sans intervention lors du prétest et du post-test du *questionnaire A* 71

Figure 5. Les moyennes des six concepts de la pensée historienne du groupe avec intervention lors du prétest et du post-test du *questionnaire A* 72

Figure 6. Les moyennes de l'évaluation des résolutions de problèmes liés aux six opérations de la pensée historienne du groupe avec intervention et du groupe sans intervention lors du prétest et du post-test du *questionnaire B* 74

Figure 7. Les moyennes de l'évaluation des résolutions de problèmes des six opérations de la pensée historienne du groupe sans intervention lors du prétest et du post-test du *questionnaire B* 75

Figure 8. Les moyennes de l'évaluation des résolutions de problèmes des six opérations de la pensée historienne du groupe avec intervention lors du prétest et du post-test du *questionnaire B* 76

Liste des tableaux

Tableau 1. Liens entre les opérations intellectuelles du MELS présentes dans l'épreuve ministérielle et les opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) 24

Tableau 2. Adaptation des repères de maitrise des concepts de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) 28

Tableau 3. Les instruments de collecte de données en lien avec l'objectif de recherche 48

Tableau 4. Niveau de maitrise pour chacune des questions et opérations pour le *questionnaire B* 59

Tableau 5. La fréquence des répondants lors du prétest du *questionnaire A* 65

Tableau 6. Test d'égalité des espérances : deux observations de variances différentes 67

Tableau 7. Test d'égalité des espérances : deux observations de variances différentes 69

Tableau 8. Test d'égalité des espérances : observations de variances différentes 70

Tableau 9. Maitrise de l'opération établir la pertinence historique (1) du groupe avec intervention dans le *questionnaire B* (n = élèves) et calcul du khi deux 77

Tableau 10. Maitrise de l'opération utiliser des sources (2) du groupe avec intervention dans le *questionnaire B* (n = élèves) et calcul du khi deux 79

Tableau 11. Maitrise de l'opération définir la continuité et le changement (3) du groupe avec intervention dans le *questionnaire B* (n = élèves) et calcul du khi deux 80

Tableau 12. Maitrise de l'opération analyser les causes et les conséquences (4) du groupe avec intervention dans le *questionnaire B* (n = élèves) et calcul du khi deux 81

Tableau 13. Maitrise de l'opération adopter une la perspective historique (5) du groupe avec intervention dans le *questionnaire B* (n = élèves) et calcul du khi deux 82

Tableau 14. Maitrise de l'opération comprendre la dimension éthique des interprétations historiques (6) du groupe avec intervention dans le *questionnaire B* (n = élèves) et calcul du khi deux 84

Tableau 15. Réponses à l'entrevue semi-dirigée en lien avec les critères d'évaluation des six opérations de la pensée historienne (n = élèves)..... 87

INTRODUCTION

L'histoire, avant d'être un récit à transmettre ou à mémoriser, est un mode de développement des savoirs qui consiste en un moyen d'organiser et de partager les connaissances et les interprétations sur le passé (Lévesque, 2011). C'est pourquoi, depuis plusieurs années, le programme québécois de formation en histoire s'est donné comme finalité de former des élèves capables de penser historiquement (MELS, 2007). Cette recherche en sciences de l'éducation s'intéresse au développement de la pensée historienne chez les élèves de quatrième secondaire.

La problématique présentée dans le premier chapitre souligne la place de la pensée historienne en didactique de l'histoire, dans le cadre du programme de formation, ainsi que les difficultés reliées à son apprentissage et à son enseignement. Ensuite, l'insuffisance de recherches empiriques sur l'utilisation de sources, présentes dans les lieux historico-patrimoniaux, pour favoriser le développement de la pensée historienne est constatée. Cette situation amène l'élaboration d'une question et d'un objectif de recherche.

Le second chapitre présente le cadre théorique dans lequel les concepts de pensée historienne et de lieu historico-patrimonial sont explicités. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de la recherche en lien avec la question et l'objectif de recherche. De plus, le type de recherche, le déroulement de la recherche, les différents instruments de collecte de données, l'analyse des données et les limites de la recherche y sont présentés. Le quatrième et le cinquième chapitre portent sur l'analyse et la discussion des résultats. Les retombées de la recherche, les recommandations ainsi que la conclusion complètent ce mémoire de maitrise.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique de cette recherche fait état de la place de la pensée historienne[1] en didactique de l'histoire et dans le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC)[2]. Ensuite, il est question des principales difficultés propres à l'apprentissage et à l'enseignement de ce type de pensée. Puis, le peu de recherches empiriques portant sur les liens entre la pensée historienne et les sources présentes dans les lieux historico-patrimoniaux sont constatées. Ces éléments conduisent vers une question et un objectif de recherche présentés à la fin de ce chapitre.

1.1 La pensée historienne en didactique de l'histoire et dans le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC)

La pensée historienne est présente dans les recherches depuis 1960, mais elle est une réelle préoccupation des chercheurs depuis les années 1990 et 2000 (Gagnon, 2011). Particulièrement en didactique de l'histoire, les travaux de recherche encouragent le développement de la pensée historienne et soulignent l'importance de son enseignement (Heimberg, 2011; Idrissi, 2005; Martineau, 2010; Seixas et Peck, 2004; Wineburg, 2001). En effet, en développant ce mode de pensée, les élèves s'approprient des

---

[1] L'expression « pensée historienne » est ici préférée à l'expression « pensée historique » utilisée par certains didacticiens en histoire. Selon Ségal (1992), l'adjectif « historique » est utilisé pour désigner ce qui se rapporte au concept objectif et passif de l'histoire tandis que l'adjectif « historien » se rapporte au concept subjectif et actif de l'histoire. Ainsi, un évènement, un document ou un lieu est « historique », alors qu'une méthode, une démarche ou une pensée est « historienne ».

[2] Le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* de 4e secondaire a été en vigueur au Québec de 2007 à 2018. Par la suite, il a été remplacé par le programme *Histoire du Québec et du Canada*.

connaissances historiques et, surtout, ils développent leur regard critique sur le monde, deux finalités centrales de l'enseignement de l'histoire (Gagnon, 2011).

Lors de la mise en place de la réforme scolaire au secondaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) a jugé essentiel d'inclure des éléments de la pensée historienne dans le programme d'HEC et de la rendre plus explicite par rapport aux anciens programmes d'histoire. Cette exigence faisait suite au rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, communément appelé le Rapport Lacoursière, qui suggérait de renforcer l'éducation « civique » à l'aide de l'histoire (MEQ, 1996). Comme le souligne Cardin (2004), ce rapport recommandait un enseignement de l'histoire axé sur le développement des habiletés fondamentales et transférables propres à la démarche historienne. Le choix de former à la citoyenneté dans le programme d'histoire passe par le développement de la pensée historienne :

> [...] surtout parce que la démarche et les opérations de la pensée historique sont, en substance, celles dont on se sert pour prendre des décisions personnelles réfléchies, et également celles que l'on emploie pour participer aux prises de décisions collectives [...] (MEQ, 1996, p. 5).

Suivant les recommandations du rapport Lacoursière, le programme d'HEC de 2007 du deuxième cycle du secondaire présente un apprentissage de l'histoire qui favorise le développement d'une démarche intellectuelle, d'un langage et d'attitudes qui rendent possible l'appropriation graduelle d'une pensée historienne (MELS, 2007). Pour y arriver, le programme d'HEC vise le développement de trois compétences chez les élèves :

1. Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

2. Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

3. Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire (MELS, 2007)

Dans leur formulation et fortement influencées par les travaux du didacticien Robert Martineau (1999), ces compétences impliquent le développement de la pensée historienne. Ainsi, en développant ces trois compétences, les élèves apprennent à interroger des réalités sociales dans une perspective historique et à fonder la compréhension qu'ils en donnent en recourant à des sources documentaires et en déployant un raisonnement instrumenté qui vise le développement de la pensée historienne et l'éducation à la citoyenneté (MELS, 2007).

1.2 L'apprentissage difficile de la pensée historienne

Malgré les volontés didactiques et curriculaires visant à former des élèves ayant la capacité de penser historiquement (VanSledright, 2004), il s'avère difficile pour les élèves de penser historiquement. Selon Wineburg (2001), penser historiquement n'est pas un processus naturel et sa réalisation va à l'encontre de la manière dont nous pensons habituellement. Il est donc plus facile d'apprendre des dates ou des évènements que de développer les structures mentales fondamentales pour saisir le sens du passé (Wineburg, 2001). Par exemple, pour plusieurs jeunes, l'histoire demeure un récit véridique et achevé (Martineau, 1999). Une majorité d'élèves conçoivent donc l'histoire comme une science permettant de connaitre la vérité et confondent l'histoire et le passé

(Martineau, 1999). Le passé, c'est le temps écoulé. L'histoire est, quant à elle, formulée sous la forme d'un récit construit. Ce récit est issu de l'interprétation du passé que les historiens bâtissent à partir de traces dont ils disposent. Bien que l'apprentissage de la pensée historienne soit complexe pour les élèves, il demeure toutefois possible et essentiel afin de bien saisir le passé (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010; Wertsch, 2000).

1.3 L'enseignement complexe des opérations de la pensée historienne

Développer la pensée historienne chez les élèves est exigeant pour l'enseignant, car, pour y arriver, il doit soumettre aux élèves des tâches complètes, complexes et diversifiées de résolution de problèmes (Martineau, 1999). Selon Heimberg (2002), la mise en place d'une situation problème en histoire est difficile et ne va pas toujours de soi, puisque, selon cet auteur, la notion de situation problème provient, a priori, de la didactique des mathématiques et des sciences expérimentales. Par conséquent, la plupart du temps, la pensée historienne est absente des activités de la classe d'histoire et les pratiques d'enseignement de cette discipline, ainsi que les fondements théoriques qui les sous-tendent, sont souvent mal adaptés pour atteindre cette visée (Idrissi, 2005; Martineau, 1999).

Plusieurs recherches empiriques montrent que les pratiques enseignantes ont peu évolué vers une méthode d'enseignement constructiviste, et, par conséquent, critique et interprétative soutenant le développement de la pensée historienne. Aussi, elles montrent que l'enseignement de la pensée historienne est quasi absent des pratiques des

enseignants. Par exemple, Boutonnet (2013) indique que les observations qu'il a faites en classe d'histoire indiquent que l'exercice de la méthode historienne, impliquant la résolution de problèmes associée au développement de la pensée historienne est inégal et, surtout, insuffisant. Bien que le programme d'histoire vise un enseignement constructiviste et qu'il existe des ressources disponibles pour arriver à cette fin, Boutonnet (2013) et Yelle (2017) soulignent la persistance de pratiques transmissives et magistrocentrées par les enseignants limitant ainsi l'exercice de la méthode historienne et laissant croire aux élèves que l'histoire est une série de faits à mémoriser. Il en va de même pour Martineau (2007) qui soutient que peu d'enseignants utilisent l'*approche par problèmes* en classe d'histoire, privilégiant une pratique centrée sur la *matière à passer* plutôt que sur le développement de compétences. Dans son étude multicas, Demers (2011) souligne que les enseignants observés dans leur pratique présentent des approches essentiellement transmissives, et cela de manière cohérente avec leur perspective objectiviste sur le plan épistémologique. Il se crée donc un écart important entre les compétences disciplinaires du curriculum et les pratiques d'enseignement. L'éducation à la citoyenneté, au cœur de la troisième compétence du programme et théoriquement relative au développement de la pensée historienne, est peu présente dans les pratiques enseignantes telles qu'évoquées dans les recherches de Karwena (2012) et Moisan (2010).

Pour arriver à contourner ces lacunes, certaines pratiques d'enseignement peuvent être mises de l'avant. De nombreux auteurs tels que Levstik et Barton (2015), Nokes, Dole et Hacker (2007), Seixas et Morton (2013), Wineburg (1991) et Wineburg,

Martin et Monte-Sano (2011) proposent de mettre les élèves en situation de résolution de problèmes en utilisant des documents historiques comme le font les historiens dans leur pratique. Heimberg (2002) suggère aux enseignants de choisir une situation problème mettant en évidence certains éléments de la pensée historienne et offrant un niveau de complexité adéquat pour que les élèves puissent la résoudre. Il recommande aussi aux enseignants d'avoir comme objectifs l'appropriation de connaissances par les élèves ainsi que le développement cognitif et réflexif de ceux-ci. Toujours selon cet auteur, lorsque la situation problème en histoire est adéquatement structurée, elle permet le développement de la pensée historienne chez les élèves, car elle rend évident le phénomène de construction du savoir historique.

Certains chercheurs estiment que pour que la pensée historienne se développe chez les élèves, les exercices soutenant celle-ci doivent être explicitement dirigés afin d'atteindre cette visée (Martineau 1999; Monte-Sano, 2008; Nokes, Dole et Hacker, 2007). C'est pour cette raison que la présente recherche introduit une intervention auprès des élèves qui consiste à enseigner de manière explicite les opérations de la pensée historienne, opérations comportant des situations de résolution de problèmes, pour en voir les effets sur le groupe avec intervention.

1.4 L'utilisation de sources pour favoriser le développement de la pensée historienne

Le MELS (2007) recommande le recours à des sources primaires et à des visites de lieux historiques, de musées ou de centres d'interprétation pour aider au développement des compétences du programme d'HEC, compétences qui, rappelons-le,

visent le développement de la pensée historienne. Selon Barton (2008), l'observation directe des sources primaires est particulièrement motivante pour les élèves en contexte d'éducation à l'extérieur de l'école. L'idée de travailler avec des « traces du passé » permet de donner une meilleure signification de la réalité d'aujourd'hui (Heimberg, 2002; Idrissi, 2005; Martineau, 1999; Seixas et Peck, 2004). Il semble également que l'utilisation des sources primaires lors de la réalisation en classe d'activités d'apprentissage accompagnées d'un enseignement approprié peut aider au développement de la pensée historienne (Seixas et Peck, 2004; Tally et Goldenberg, 2005; Van Drie et Van Boxtel, 2008) et plusieurs recherches montrent que cela est possible dès le primaire (Barton, 2001; Cooper et Capita, 2004; Pontecorvo et Girardet, 1993; VanSledright, 2002). Dans la pratique de l'enseignement de l'histoire, la possibilité d'intégrer des sources primaires, présentes en grand nombre dans les lieux historico-patrimoniaux et dans les activités qu'ils offrent, devient particulièrement intéressante pour favoriser l'apprentissage de la pensée historienne chez les élèves (Demers, Boutonnet, Lessard, Éthier et Lefrançois, 2016; Moisan, 2014; Seixas et Peck, 2004).

1.5 Le manque de recherches empiriques portant sur les liens entre la pensée historienne et les sources présentes dans les lieux historico-patrimoniaux

Malgré l'importance de la pensée historienne dans le programme d'HEC (MELS, 2007) et le rôle que peut jouer l'utilisation de sources présentes dans les lieux historico-patrimoniaux dans l'apprentissage de l'histoire et dans le développement de la pensée

historienne (Demers, Boutonnet, Lessard, Éthier et Lefrançois, 2016; Demers et Poyet, 2018; Meunier, 2018; Moisan, 2014; Seixas et Peck, 2004), il existe actuellement peu de recherches empiriques décrivant les effets de l'enseignement de la pensée historienne combinés à la visite d'un lieu historico-patrimonial. Au Québec, depuis cinq ans, les travaux récents portant sur la pensée historienne en didactique de l'histoire au secondaire ont, jusqu'à ce jour, portés principalement sur les ressources didactiques et leurs usages en lien avec la méthode historienne et l'intervention éducative d'enseignants (Boutonnet, 2013), la représentation par les élèves du féminisme dans les manuels d'histoire (Brunet, 2016), la description et l'analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle (Déry, 2016), les finalités de l'enseignement de l'histoire nationale dans les représentations sociales des enseignants (Lanoix, 2015), la description des pratiques enseignantes en lien avec l'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historienne (Moreau, 2016) et l'appropriation par un enseignant d'une ressource didactique permettant le développement de la pensée historienne (Yelle, 2017). À notre connaissance, il n'y a que peu de recherche au Québec sur le lien entre l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial et le développement de la pensée historienne des élèves. C'est pourquoi il est pertinent de se demander si l'enseignement explicite des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial, dans lequel on trouve des sources primaires, peut avoir des effets positifs sur le développement de la pensée historienne chez des élèves de quatrième secondaire.

1.6 La question et l'objectif de la recherche

La problématique amène à formuler la question de recherche suivante : Dans quelle mesure l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial favorise ou non le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire ?

Cette question générale mène à un objectif de recherche spécifique qui guidera la recherche. L'objectif est de décrire les effets de l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire. Enfin, le chapitre suivant présente le cadre théorique de la recherche et il définit les concepts qui soutiennent cette recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Cette recherche a comme objectif de décrire les effets de l'enseignement explicite des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire. Dans ce chapitre portant sur le cadre théorique, la pensée historienne et le lieu historico-patrimonial sont expliqués et définis en profondeur.

2.1 La pensée historienne

Selon Déry (2008), toute définition de la pensée historienne est teintée d'une variété d'interprétations personnelles de la part des différents auteurs sur le sujet. À cela, il faut nécessairement ajouter l'importance des contextes social et curriculaire, c'est-à-dire des divers programmes de formation en histoire dans les différents États occidentaux. On peut dire qu'il existe autant de définitions de la pensée historienne qu'il existe d'auteurs (Van Drie et Van Boxtel, 2008).

Malgré les différences identifiables entre les définitions de la pensée historienne, l'on note que plusieurs aspects convergent. Ainsi, peu importe leur formulation, toutes les définitions sous-tendent le même principe voulant que l'épistémologie de l'histoire soit un cadre de référence fondamental en didactique (Martineau, 2010). Chacune des définitions de la pensée historienne propose aux élèves une méthode à suivre pour raisonner à partir d'un problème (Heimberg, 2011; Idrissi, 2005; Martineau, 1999; Seixas et Morton, 2013; Wineburg, 2001). Cette méthode ou ce processus élaboré en une suite d'opérations définies et proposées à l'élève (Duquette, 2011) s'apparente aux

étapes effectuées par un historien dans son travail. L'ensemble des définitions touchant la pensée historienne souligne également le caractère critique de l'exercice de cette dernière, tout en accordant une grande place aux différentes connaissances historiques (Heimberg, 2002). De plus, comme dans le travail des historiens, toutes les définitions soulignent l'importance d'analyser et d'interpréter les sources, de préférence les sources primaires, lesquelles sont des traces du passé (Seixas et Peck, 2004). En contexte scolaire, les élèves apprennent à utiliser des sources en appliquant une méthode historienne comme le font les historiens dans leur travail. Autrement dit, la méthode historienne et l'utilisation de sources se trouvent au cœur de toutes les définitions de la pensée historienne. C'est la façon dont cette méthode historienne est décortiquée en différentes opérations qui constitue les différences entre les définitions.

2.1.1 Le choix de la définition de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013)

Parmi toutes les définitions de la pensée historienne, la définition de Seixas et Morton (2013) est ciblée, et ce, pour trois raisons. Premièrement, cette définition a acquis une certaine reconnaissance scientifique au cours des dernières années en didactique de l'histoire au Canada. En effet, cette définition a été initialement élaborée par Seixas et Peck en 2004 portant le nom de *Repères de la pensée historique*. Puis, la définition fut reprise par Seixas en 2006 sous la forme d'un cadre d'évaluation pour l'enseignement de l'histoire dans les écoles canadiennes des éléments (dimensions) de la pensée historienne. Aujourd'hui, ceux-ci portent le nom de *concepts* de la pensée historienne (la pertinence historique, les sources, la continuité et le changement, les

causes et les conséquences, la perspective historique et la dimension éthique). De 2006 à 2014, les concepts de la pensée historienne sont exposés dans le cadre du *Projet de la pensée historique* (*Historical Thinking Project*). Ce projet est appuyé sur de vastes et d'importantes recherches théoriques et empiriques réalisées au Canada et à l'étranger. Il est également chapeauté par le *Centre for the Study of Historical Counsciousness* qui réunit une équipe de chercheurs pancanadiens et internationaux[3]. Deuxièmement, il existe une convergence importante entre le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2007) et le *Projet de la pensée historique* dont les six concepts font l'objet d'un livre publié en 2013 par Seixas et Morton s'adressant aux enseignants d'histoire du Canada (Lefrançois et Demers, 2009; Morton, 2011). Troisièmement, le modèle de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) est intimement lié au travail des historiens et les auteurs se soucient de sa transposition didactique en classe d'histoire.

> Il s'appuie sur leur méthode pour s'attaquer aux problèmes liés à la compréhension du passé, pour rendre celui-ci accessible à la société et à la culture d'aujourd'hui, et pour orienter dans le continuum des époques passées, présentes et futures. [Le] but est d'amener les élèves à les imiter à l'aide d'un processus par étapes stimulant et accessible pour eux (Seixas et Morton, 2013, p. 7).

Finalement, les opérations intellectuelles constitutives de cette définition de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) sont essentiellement basées sur l'analyse

---

[3] Le *Projet de la pensée historique* est en mode veille depuis 2014. Or, les ressources didactiques sont toujours disponibles à l'adresse suivante : http://histoirereperes.ca/.

de sources, celles-ci étant présentes dans le lieu historico-patrimonial qui fera l'objet d'une visite par les élèves au cours de cette recherche.

2.1.2 La définition de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013)

La définition de Seixas et Morton (2013), élaborée sous la forme de six concepts de la pensée historienne, prend appui sur des verbes d'action qui conduisent directement à l'idée de processus ou d'opérationnalisation conceptuelle[4]. Les six opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) ne suivent pas un ordre particulier, elles ne sont ni hiérarchisées ni progressives (Lefrançois et Demers, 2009). Les opérations sont les suivantes : (1) établir la pertinence historique, (2) utiliser des sources, (3) définir la continuité et le changement, (4) analyser les causes et les conséquences, (5) adopter une perspective historique et (6) comprendre la dimension éthique des interprétations historiques.

Selon Seixas et Morton (2013), établir la pertinence historique (1) permet de comprendre que tout ce qui est important dans l'histoire est source de débats et change dans le temps. Les évènements, les gens et les changements qui sont importants dans l'histoire entrainent des transformations et sont révélateurs. Puisque la pertinence historique est construite, celle-ci se modifie dans le temps et varie d'un groupe à l'autre. L'histoire est une interprétation basée sur des inférences. Le passé doit être étudié par

---

[4] Puisque les concepts de la pensée historienne renvoient directement à des opérations intellectuelles inhérentes à la méthode mise en place par les historiens dans leur pratique, les concepts de la pensée historienne portent le nom d'opérations de la pensée historienne lorsque ceux-ci sont accompagnés de verbes d'action tout au long de cette recherche.

l'utilisation des sources (2) primaires ou secondaires qu'il faut interpréter en se posant des questions. Les sources deviennent alors des éléments de preuve pouvant être utilisées dans un récit historique. Les sources doivent être analysées selon le contexte de son cadre historique.

Définir la continuité et le changement (3) permet de comprendre ce qui a changé ou est demeuré stable dans le temps. La continuité et le changement sont interreliés. Les notions de progrès et de régression sont des évaluations approximatives du changement dans le temps. La périodisation, issue d'un processus d'interprétation, aide à organiser la compréhension de la continuité et du changement. Le changement est apporté par de multiples causes et entraine de multiples conséquences. Ainsi, analyser les causes et les conséquences (4) permet de mieux comprendre les facteurs d'influence et leurs répercussions sur le cours de l'histoire. Les évènements résultent de l'interaction des acteurs historiques et des conditions dans lesquels ils évoluent. Tous les évènements du passé n'étaient pas inévitables, tout comme ceux de l'avenir.

Adopter une perspective historique (5), c'est explorer comment les acteurs historiques voyaient le monde en replaçant leurs actions dans le contexte de l'époque pour mieux les distinguer du monde actuel. Différents acteurs historiques n'ont pas la même perspective sur les évènements qui les concernent. Aussi, il est important d'explorer ces diverses perspectives pour mieux comprendre les évènements historiques. Comprendre la dimension éthique (6) des interprétations historiques permet de s'interroger sur les défis que posent les jugements contemporains sur l'histoire et les

actions du passé ainsi que sur les responsabilités des groupes et des individus pour les gestes posés dans le passé.

2.1.3 La résolution de problème en classe d'histoire

L'enseignement de la pensée historienne passe par la résolution de problèmes. D'après l'adage de l'historien Febvre (cité dans Martineau, 1999) : « Pas de problème, pas d'histoire » (p. 146). De nombreux livres portant sur la didactique de l'histoire, comme ceux de Dalongeville (2006), Le Roux (2004) et Martineau (2010), se penchent sur cette question de l'enseignement de l'histoire par la résolution de problèmes. Il existe selon eux plusieurs manières d'aborder un problème en histoire. Ainsi, il est possible d'amener les élèves à répondre à une situation simple de résolution de problèmes ou à une situation problème. Dans la même veine, Seixas et Morton (2013) ajoutent que les six opérations de la pensée historienne contiennent des problèmes inhérents à la construction de l'histoire, comme adopter une perspective historique oblige à envisager le point de vue d'un acteur historique dont la vision du monde était fort différente dans le passé. C'est cette idée de résolution de problèmes, basée sur la méthode historienne à partir de traces du passé, qui est exploitée dans cette recherche en vue de décrire les effets de l'enseignement explicite des six opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire dans le programme d'HEC.

2.1.4 La pensée historienne dans le programme d'HEC

Le programme d'HEC du deuxième cycle du secondaire de 2007 est issu de la mise en place de nouvelles orientations d'enseignement et d'apprentissage de la réforme curriculaire de 2001. Il propose en partie le développement de la pensée historienne chez l'élève dans le but d'amener celui-ci à comprendre le présent à l'aide du passé et à participer à une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde (MELS, 2007). Le développement de trois compétences disciplinaires (CD), étroitement liées, a pour objectif d'atteindre cette finalité (MELS, 2007).

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique est la première compétence disciplinaire (CD1). L'élève est amené à questionner les réalités sociales du passé et du présent pour en comprendre la complexité en adoptant une perspective historique (Seixas et Morton, 2013; Wineburg, 2001). En développant le réflexe de se tourner vers le passé pour comprendre le présent, l'élève apprend à saisir dans la durée des éléments de continuité et de changement (Seixas et Morton, 2013) tels que les concepts d'antériorité et de postérité. Ce mode de questionnement est d'autant plus complexe au deuxième cycle du secondaire alors que l'élève doit comprendre le point de vue d'acteurs historiques en s'interrogeant sur les croyances, les intentions et les motifs d'action de ceux-ci à d'autres époques. Le fait d'interroger les réalités sociales dans une perspective historique permet à l'élève de poser un regard critique et un retour réflexif sur la méthode utilisée (consultation de diverses sources telles des faits, des opinions, des repères temporels, etc.) pour faire de l'histoire.

Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique est la seconde compétence disciplinaire (CD2). Elle renvoie à la méthode d'enquête historique qui permet d'apporter des réponses aux interrogations et donner une meilleure signification aux réalités sociales. En plusieurs étapes, l'élève sélectionne et recueille de l'information dans diverses sources, émet des hypothèses (facteurs explicatifs), analyse les données et élabore une interprétation (Idrissi, 2005; Martineau, 1999). Cette démarche implique un retour réflexif sur le cheminement suivi par l'élève (composante métacognitive). Dans l'interprétation, l'élève est amené à se poser de nouvelles questions (CD1) et donc d'accroitre sa capacité d'analyse pour nuancer ses explications.

Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire est la troisième compétence disciplinaire (CD3). Par sa formulation, cette compétence d'éducation à la citoyenneté devient plus explicite que dans les programmes d'histoire précédents (Martineau, 1998). Essentiellement, par la compréhension de la vie démocratique et des institutions qui s'y rattachent, celle-ci amène l'élève à mieux comprendre les enjeux du présent, et ce, en prenant du recul à l'égard des réalités sociales. Comme dans la CD1 et la CD2, l'élève fait un retour réflexif qui lui permet de déceler les difficultés rencontrées dans l'exercice de la démocratie. En débattant d'enjeux sociaux, l'élève du deuxième cycle du secondaire est invité à prendre davantage conscience de son rôle de citoyen. L'élève capable d'interroger et d'interpréter les réalités sociales du présent et du passé (CD1 et CD2) est davantage en mesure de consolider l'exercice de sa citoyenneté.

2.1.4.1 Les liens entre les six opérations de la pensée historienne et les compétences disciplinaires du programme d'HEC.

Les six opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) ainsi que les compétences disciplinaires du programme d'HEC ont comme finalité le développement d'habiletés intellectuelles et critiques (Lefrançois et Demers, 2009). Établir la pertinence historique (1) n'est pas une opération qui fait partie intégrante du programme d'HEC, bien que l'objet d'étude des phénomènes de rupture historique présente dans la CD1 laisse présager que les élèves doivent, pour les considérer, appliquer des critères de pertinence historique (Morton, 2011). Réfléchir à des phénomènes sociaux à l'aide de repères de temps (CD1) amène assurément les élèves à considérer des éléments de continuité et de changements (3) (MELS, 2007). Lorsque les élèves empruntent le regard d'acteurs et de témoins pour chercher à en comprendre le point de vue (CD1), ils adoptent une perspective historique (5).

En interprétant des réalités sociales à l'aide de la méthode historique (CD2), les élèves doivent utiliser des sources (2) afin de les analyser pour les interpréter. Or, il n'y a pas d'indications quant à la nature des sources (primaires ou secondaires) dans le programme d'HEC. Analyser les causes et les conséquences (4) est une opération explicitement énoncée dans la CD2 lorsque les élèves doivent établir des liens entre les facteurs explicatifs et leurs conséquences.

Comprendre la dimension éthique des interprétations historiques (6) n'est pas une opération abordée dans le programme d'HEC (Morton, 2011). À l'inverse, la CD3,

qui a comme finalité le développement de la conscience citoyenne, ne se retrouve pas dans les six opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) (Lefrançois et Demers, 2009).

2.1.4.2 Les liens entre les six opérations de la pensée historienne et les opérations intellectuelles du programme d'HEC.

Dans les années suivant la mise en place du programme, deux documents importants sont publiés par le MELS. Ils apportent des modifications importantes au programme d'HEC et ils viennent préciser certaines directives aux enseignants. Le premier document intitulé : « Cadre d'évaluation des apprentissages » établit les modalités d'évaluation des élèves en fonction de la maitrise et de l'utilisation appropriée des connaissances par la réalisation d'opérations intellectuelles (MELS, 2011a). Ces opérations intellectuelles font donc partie de l'épreuve ministérielle de fin d'année en 4e secondaire, qui est devenue une épreuve unique depuis 2012, permettant d'obtenir les crédits essentiels du cours d'histoire obligatoire à l'obtention du diplôme d'études secondaires du Québec. Le deuxième document intitulé : la « Progression des apprentissages » indique des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser en 3e et 4e secondaire afin de soutenir le développement des trois compétences prescrites par le programme (MELS, 2011b). Il est à noter que contrairement au programme d'HEC, aucune connaissance historique ne fait partie des six opérations de la pensée historienne, puisque celles-ci peuvent être adaptées à différents programmes d'histoire du Québec ou d'ailleurs (Lefrançois et Demers, 2009).

Il est possible de faire des rapprochements entre les opérations intellectuelles et les six opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) qui est mis en exergue dans le tableau 1.

Tableau 1

Liens entre les opérations intellectuelles du MELS[5] présentes dans l'épreuve ministérielle et les opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013)[6]

Opérations intellectuelles du MELS	Description[7]	Comportement attendu	Opérations de la pensée historienne[8]	Repères (Appendice A)
Établir des faits	Identifier des faits pertinents et exacts à partir de documents.	L'élève doit indiquer un fait, par exemple un acteur, un groupe, une action, une mesure, un rôle, un territoire, une activité économique, un mouvement de pensée, un phénomène.	Utiliser des sources (2)	1-2-3
Situer dans le temps et dans l'espace	Ordonner chronologiquement des faits.	L'élève doit ordonner des faits les uns par rapport aux autres en tenant compte de repères de temps.	Définir la continuité et le changement (3) Utiliser des sources (2)	1-4 1-2-3
	Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps.	L'élève doit associer des faits à la période correspondante.		
	Établir l'antériorité et la postériorité de faits.	L'élève doit classer des faits, selon qu'ils sont antérieurs ou postérieurs à un repère de temps.		
	Situer des territoires dans le temps.	L'élève doit identifier un territoire en tenant compte de repères de temps.		
	Situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace.	L'élève doit identifier sur une carte ce qui correspond à un élément géographique, un fait ou un territoire donné.		

[5] Opérations intellectuelles présentes dans l'épreuve ministérielle de l'année de la collecte de données 2014-2015.

[6] Une version préliminaire de ce tableau est disponible en ligne : http://thenhier.ca/fr/content/rapprochements-entre-les-op%C3%A9rations-intellectuelles-du-mels-et-les-six-concepts-de-la-pens%C3%A9e.html. Cette version du tableau a été réalisée avec la collaboration de David Lefrançois, codirecteur de cette recherche.

[7] Les opérations intellectuelles, la description et le comportement attendu des élèves se trouvent dans le *Document d'information sur l'épreuve unique* (MEESR, 2015). Ce document est disponible à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/examens-et-epreuves/documents-dinformation-sur-les-epreuves/.

[8] Opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) présentes en tout ou en partie dans les opérations intellectuelles du MELS.

Opérations intellectuelles du MELS	Description[9]	Comportement attendu	Opérations de la pensée historienne[10]	Repères (Appendice A)
Établir des comparaisons	Dégager des similitudes ou des différences.	L'élève doit indiquer ce qui est semblable ou ce qui est différent par rapport à un ou plusieurs objets de comparaison.	Adopter une perspective historique (5) Utiliser des sources (2)	1-3-5 1-2-3-4
	Dégager un point de convergence ou de divergence.	L'élève doit indiquer le point précis sur lequel deux acteurs ou deux historiens sont d'accord ou en désaccord.		
Caractériser une réalité historique	Mettre en évidence des particularités.	L'élève doit indiquer des particularités d'une réalité historique, par exemple des conditions spécifiques d'une situation économique, des attributs d'un territoire, des idées propres à un mouvement de pensée.	Adopter une perspective historique (5) Utiliser des sources (2)	1 1-2-3
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	Identifier des faits qui expliquent une réalité.	L'élève doit indiquer un fait, par exemple le contexte, des intérêts, des objectifs, des influences, des actions, qui explique une réalité historique.	Analyser les causes et les conséquences (4) Utiliser des sources (2)	1 1-2-3
	Identifier des faits qui découlent d'une réalité.	L'élève doit indiquer un fait qui découle d'une réalité historique.		
Déterminer des éléments de continuité et des changements	Identifier ce qui se maintient à travers le temps.	L'élève doit indiquer un fait qui montre qu'une réalité historique se maintient.	Définir la continuité et le changement (3) Utiliser des sources (2)	1-2-3-4 1-2-3
	Mettre en évidence une transformation dans le temps.	L'élève doit indiquer un fait qui montre qu'une réalité historique se transforme.		
Mettre en relation des faits	Effectuer un rapprochement entre des faits.	L'élève doit associer des documents qui présentent des manifestations ou des descriptions à des faits qui leur sont apparentés.	Adopter une perspective historique (5) Utiliser des sources (2)	3 1-2-3-4
Établir des liens de causalité	Exprimer un enchainement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences.	L'élève doit préciser trois éléments en les qualifiant, en les quantifiant, en les détaillant ou en fournissant des exemples. L'élève doit démontrer le lien de cause à effet qui existe entre les éléments. Ce lien doit être logique et peut s'exprimer, par exemple, par l'emploi d'expressions telles que « cela entraine », « ce qui favorise », « ce qui a pour effet de », « alors », ou par un rappel de l'élément qui précède.	Analyser les causes et les conséquences (4) Utiliser des sources (2)	1-3 1-2-3

[9] Les opérations intellectuelles, la description et le comportement attendu des élèves se trouvent dans le *Document d'information sur l'épreuve unique* (MEESR, 2015). Ce document est disponible à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/examens-et-epreuves/documents-dinformation-sur-les-epreuves/.

[10] Opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) présentes en tout ou en partie dans les opérations intellectuelles du MELS.

Les opérations intellectuelles du MELS peuvent s'appliquer à une ou deux opérations de la pensée historienne. Aucune opération intellectuelle ne correspond à l'opération de la pensée historienne établir la pertinence historique (1) ni à celle de comprendre la dimension éthique des interprétations historiques (6). Généralement, les opérations intellectuelles amènent les élèves à utiliser des sources (2), puisqu'un dossier documentaire comportant des sources primaires et secondaires (iconographies, cartes géographiques, schémas, documents écrits, tableaux, lignes du temps et diagrammes) fait partie de l'épreuve ministérielle et guide les élèves à répondre à des questions évaluatives. Selon l'analyse de plusieurs épreuves ministérielles réalisée par Déry (2016), ces sources sont toutefois formées à 79,9% de sources secondaires, provenant pour la plupart de manuels scolaires. Elles sont majoritairement présentes dans le dossier documentaire probablement parce que celles-ci sont davantage accessibles, par leur vocabulaire plus actuel, pour les élèves.

Enseigner explicitement les six opérations de la pensée historienne aux élèves permet d'enseigner les opérations intellectuelles du MELS et, par conséquent de préparer ceux-ci à l'examen du ministère de fin d'année de 4e secondaire. Au contraire, enseigner explicitement les opérations intellectuelles du MELS ne permet d'enseigner qu'en partie les six opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013). Ainsi le lien qu'il est possible de faire entre les opérations intellectuelles et les six concepts de la pensée historienne témoigne de la présence de ceux-ci dans le programme d'HEC.

2.1.5 Les manifestations de la pensée historienne chez les élèves

Pour savoir si les élèves pensent historiquement, il faut reconnaitre des manifestations chez ceux-ci. Dans le cadre de cette recherche, deux critères permettant d'observer des manifestations ont été retenus afin de déterminer si les élèves pensent historiquement.

Le premier critère consiste à observer le niveau de familiarité déclaré des élèves à propos de la nature de la connaissance historique à l'aide d'indicateurs des concepts de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013). Comprendre que l'histoire est un construit nécessite que les élèves soient conscients du matériel qui constitue l'histoire tels que les sources ou les témoignages d'acteurs historiques. Sans cette familiarité de ce langage lié à l'histoire, les élèves ont généralement une conception de l'histoire comme étant une vérité (Martineau, 1999). Les travaux de Lee et Ashby (2000) montrent que les stades conceptuels liés à la représentation de l'histoire et du passé qu'ont les élèves sont variés. Selon Seixas et Morton (2013), être familier avec le langage utilisé par les historiens permet aux élèves de passer de la théorie à la pratique et vice-versa.

Le second critère retenu afin de déterminer si les élèves pensent historiquement consiste à déterminer le niveau de maitrise des opérations de la pensée historienne. Seixas et Morton (2013) ont dressé une liste explicite de repères indiquant que les élèves

maitrisent de manière approfondie les six concepts de la pensée historienne. Le tableau 2 présente les repères utilisés dans le cadre de cette recherche[11].

Tableau 2
Adaptation des repères de maitrise des concepts de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013)

Concept de la pensée historienne	**Repères indiquant que l'élève possède une maitrise approfondie du concept**
La pertinence historique	- L'élève offre une justification de l'ordre de sélection à partir des critères (révélateur, entraine des transformations) de façon réfléchie. - L'élève présente les preuves ou éléments clés pour chaque critère choisi.
Les sources	- L'élève pose des questions efficaces permettant de transformer les sources primaires en éléments de preuve utiles lors d'une enquête, d'une argumentation ou de la construction d'un récit. - L'élève remet les sources dans leur contexte, c'est-à-dire qu'il tient compte des conditions et des visions du monde les plus courantes à l'époque.
La continuité et le changement	- L'élève montre que la continuité et le changement sont interreliés et que le changement détermine des moments décisifs. - L'élève décrit le progrès et la régression, et note que le progrès pour un groupe peut représenter une régression pour un autre.
Les causes et les conséquences	- L'élève analyse les causes d'un évènement historique précis, et justifie de façon adéquate leur degré d'influence. - L'élève fait la différence entre les conséquences prévues et les conséquences involontaires et est capable de démontrer qu'un certain évènement historique n'était pas inévitable.
La perspective historique	- L'élève trouve des exemples de différences majeures entre les visions du monde actuelles et celles du passé. - L'élève relève et distingue les diverses perspectives des acteurs historiques sur le même évènement.
La dimension éthique	- L'élève utilise ses connaissances du contexte historique pour émettre des jugements éthiques raisonnés sur des actions controversées des gens du passé. - L'élève évite de se baser sur les normes contemporaines de bien et de mal quand il émet un jugement éthique sur le passé.

[11] Ce tableau présente deux repères de maitrise approfondie par concept de la pensée historienne choisis dans le cadre de cette recherche. Puisque la limite de temps pour réaliser cette recherche étant d'une année scolaire, il était impossible de prendre tous les repères pour bâtir les différents instruments de collecte de données. Les repères retenus (deux pour chaque concept) sont ceux en lien avec le contenu enseigné, le type d'enseignement et le type de tâches créées en lien avec le programme d'histoire et les opérations intellectuelles. La liste complète des repères est disponible dans le livre : *Les six concepts de la pensée historique* de Seixas et Morton (2013).

Le rôle des sources primaires dans des activités de résolution de problèmes peut favoriser l'apprentissage de la pensée historienne chez les élèves et par conséquent, les manifestations de celle-ci. Ces sources sont présentes notamment dans les lieux historico-patrimoniaux et elles sont utilisées dans la présente recherche. La seconde section définit ce qu'est un lieu historico-patrimonial.

2.2 Le lieu historico-patrimonial

Le lieu historico-patrimonial est un endroit possédant à la fois une dimension historique et une dimension patrimoniale. Il importe de voir ces deux volets afin de mieux le définir.

2.2.1 La dimension historique

Selon l'UNESCO (2014), un site qui a une valeur universelle exceptionnelle du point de vue historique comprend des œuvres de l'homme ou des œuvres conjuguées de l'homme et de la nature. Le site Web de la Bibliothèque et des Archives du Canada définit le lieu historique comme un endroit où se sont déroulés des évènements ayant marqué l'histoire du Québec ou une aire renfermant des biens ou des monuments historiques. Selon le ministère de la Culture, Communication et Condition féminine (2007), une source représente tout manuscrit, imprimé, document audiovisuel ou objet façonné dont la conservation présente un intérêt historique, à l'exclusion d'un immeuble. Pour sa part, un monument historique est un immeuble qui présente un intérêt historique par son utilisation ou son architecture. Les nombreuses « traces du passé » que l'on

trouve dans les lieux historiques peuvent constituer des sources primaires (uniques et rares, créées durant ou peu après l'évènement passé) ou des sources secondaires (abondantes, créées après une source primaire et qui les utilisent ou en parlent) (Létourneau, 2006).

2.2.2 La dimension patrimoniale

Le patrimoine culturel, constitué pour sa part de biens, de lieux, de paysages, de traditions et de savoirs, reflète les identités d'une société. Il transmet des valeurs de cette société de génération en génération et sa conservation favorise le caractère durable de son développement (Ministère de la Culture, Communication et Condition féminine, 2007). Il peut être perçu dans l'espace-temps comme un objet vivant et évolutif qui constitue un « ensemble de savoirs, de valeurs, de réalisations et de traditions – ressource sans cesse enrichie et réévaluée, servant à la fois au développement et au renforcement du lien social et politique » (Basilico, 2005, p. 136). Cette chercheuse précise également que la dimension historique du patrimoine culturel est certaine, puisque témoin de la culture et de la civilisation humaine, d'où sa relation à la mémoire. Ainsi, la relation entre l'identité et la mémoire constitue le sens même de la notion de patrimoine.

> Le patrimoine est [...] l'appellation que l'on peut donner à un ensemble de mémoire particulier – cette notion d'ensemble recouvrant aussi bien, en l'occurrence, un concept abstrait que sa représentation concrète (ou sa matérialisation), sous forme de bâtiments, de sites et de pratiques. (Gillis, 1994, p. 3)

Le patrimoine occupe donc une place importante dans notre société et atteste l'évolution de celle-ci en entretenant « le souvenir d'activités humaines abandonnées ou en voie de l'être » (Basilico, 2005, p. 138).

La Loi sur le développement durable du Québec (chapitre II, article 6) de 2006[12] indique qu'il importe d'assurer l'identification, la protection et la mise en valeur du patrimoine, en tenant compte des composantes de rareté et de fragilité qui le caractérisent. Le patrimoine se bâtit sous l'influence de valeurs culturelles dominantes en évolution, d'acteurs divers et il répond à des besoins économiques, sociaux et culturels qui varient au fil du temps (Turgeon, Bergeron et Fournier, 2010). En ce sens, la Loi sur le patrimoine culturel de 2011[13] ajoute des ressources pouvant être incluses dans son répertoire et permet au gouvernement provincial et aux communautés locales de désigner des paysages culturels et des objets immatériels, ainsi que de commémorer des personnages, des évènements et des lieux historiques.

2.2.3 Le lieu historico-patrimonial dans le programme d'HEC

Dans les années soixante au Québec, il existe des textes en lien avec l'enseignement de l'histoire qui montrent de manière explicite l'importance d'éveiller la curiosité des élèves dans des activités se déroulant hors classe, et ce, dans des musées ou des lieux historiques :

---

[12] http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/D-8.1.1, consulté le 6 juillet 2017.
[13] http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/P-9.002, consulté le 12 juillet 2017.

> 851. [...] Pour que l'histoire soit vraiment une discipline formatrice pour l'esprit, pour qu'elle habitue à l'objectivité, à la conjecture fondée sur des institutions et des inductions justes, à la lecture critique et comparée des textes, il faudra entrainer l'élève à des méthodes de travail personnel et collectif. Pour éveiller sa curiosité et l'alimenter, le film, la photographie, les gravures, la visite de musées, de lieux historiques, d'archives, les volumes de toutes sortes serviront de complément à la leçon. (Gouvernement du Québec, 1966, p. 183)

Dans la même optique que les programmes d'histoire au secondaire qui l'ont précédé, le programme d'HEC du deuxième cycle du secondaire de 2007 recommande à l'enseignant de rendre accessibles aux élèves des ressources variées afin que ceux-ci développent les compétences inhérentes au développement de la pensée historienne :

> [Ces ressources] peuvent se trouver dans l'environnement immédiat de l'élève –bibliothèque, classe multimédia, communauté – ou nécessiter des sorties éducatives. Les ressources utiles au développement des compétences en *histoire et éducation à la citoyenneté* sont extrêmement variées : musées, centres d'interprétation, entreprises, cartes, plans, témoignages, documents iconographiques, patrimoniaux, audiovisuels, etc. (MELS, 2007, p. 9)

Bien que l'accessibilité aux ressources variées soit mentionnée par le programme d'HEC, Larouche (2014) précise toutefois que la notion de patrimoine demeure presque entièrement absente du curriculum dans le domaine de l'univers social et que cette situation montre une lacune importante de ce programme d'enseignement de l'histoire au secondaire. Une recherche de Demers, Boutonnet, Lessard, Éthier et Lefrançois (2016) effectuée auprès d'enseignants montre que ces derniers ne font pas systématiquement les liens entre le Programme de formation de l'école québécoise et les

objets d'apprentissage de l'enquête de terrain malgré le fait que tous s'entendent pour dire que les activités d'apprentissage dans les lieux historico-patrimoniaux constituent une situation enrichissante et habilitante pour le développement des compétences associées à la pensée historienne des élèves. Ce sont surtout des détails de logistique tels que les coûts de déplacements des élèves ou l'organisation de l'horaire scolaire qui empêchent certains enseignants d'utiliser les ressources présentes dans les lieux historico-patrimoniaux comme recommandé dans le programme d'HEC.

2.2.4 Les bénéfices didactiques associés aux lieux historico-patrimoniaux

Pourtant, il existe de nombreux bénéfices didactiques liés à l'exploitation des lieux historico-patrimoniaux, tels que : la dimension affective des apprentissages ciblés (Larouche, 2011), la sensation d'être en contact avec l'objet culturel (Gohier, 2002), l'impact positif sur la rétention de connaissances historiques (Cormier et Savoie, 2011) et l'étude de l'histoire plus concrète (Conseil supérieur de l'éducation, 1987). De plus, les activités d'apprentissage en histoire qui se déroulent en contexte hors classe dans le prolongement de ce qui se fait en classe offrent une complémentarité aux savoirs acquis en classe et obtiennent davantage de pertinence et d'objectivité aux yeux des élèves (Gosselin, 2011; Meunier et Luckerhoff, 2012). Mises en contexte et employées dans une situation de la vie réelle, les activités d'apprentissage réalisées hors classe rendent les savoirs formels plus opérationnels et facilitent le transfert des compétences (Moisan, 2014).

Plusieurs bénéfices didactiques sont étroitement associés au développement de la pensée historienne. Selon Cooper et Dilek (2007), un accompagnement soutenu des élèves dans l'interprétation de sources issues du patrimoine permettrait d'initier les élèves à des dimensions de la pensée historienne. Moisan (2014) indique que les savoirs scolaires formels réalisés en classe, tels que l'analyse critique des documents, l'interprétation des faits, les questionnements sur les faits et les phénomènes, l'esprit critique et le développement de connaissances sur une période donnée, sont légitimités par l'expérience de terrain comme une visite des musées ou des lieux historico-patrimoniaux lorsqu'ils sont appliqués dans une démarche historienne. Des recherches telles que celles de Seixas et Clark (2004), Gosselin (2011) et Stoddard, Marcus, Squire et Martin (2015) montrent la possibilité de développer la pensée historienne des élèves par l'analyse critique de sources variées et présentes dans les lieux historico-patrimoniaux ou les musées.

2.2.5 La place des sources dans les lieux historico-patrimoniaux

Tout d'abord, les lieux historico-patrimoniaux possèdent une grande quantité de sources primaires dont certaines ne peuvent être apportées en classe à cause de leur format ou leur rareté. Aussi, si le lieu historico-patrimonial est aussi une ressource muséale, les sources peuvent être exposées selon un contexte pédagogique déterminé par les muséologues favorisant des éléments de la pensée historienne (Moisan, 2014). Par exemple, la présence de témoignages de différents acteurs historiques qui émettent des opinions différentes peut alimenter la discussion autour du concept de perspective

historique ou celui de l'interprétation de la dimension éthique (Seixas et Morton, 2013). Moisan (2014) ajoute qu'à l'inverse, les sources peuvent être exposées afin de servir les intérêts sociaux ou politiques de ceux qui financent le musée. Comme enseignant, il devient donc important de bien cibler la nature des apprentissages potentiels chez les élèves selon le type de ressource du milieu mobilisé.

2.2.6 Le choix du lieu historico-patrimonial : le musée Boréalis

Dans le cadre de cette recherche, les élèves visitent le musée Boréalis[14] situé au confluent de la rivière Saint-Maurice et du fleuve Saint-Laurent à Trois-Rivières, capitale mondiale du papier journal dans les années 1920. Ce musée est un centre d'histoire de l'industrie papetière mettant en valeur une ancienne usine de filtration des eaux, partie prenante d'une usine de pâtes et papiers, qui a appartenu longtemps à la Canadian International Paper (CIP).

Plusieurs raisons expliquent le choix de ce musée. Tout d'abord, il offre une grande variété de sources primaires dont certains artéfacts qui ne peuvent être apportés en classe en raison de leur dimension. Il est aussi possible pour les élèves de découvrir le fonctionnement d'une machine à papier, d'expérimenter le pompage et la filtration de l'eau et d'explorer des voûtes souterraines et une tour d'eau située au centre de la rivière Saint-Maurice. Les élèves sont invités à regarder des artéfacts tels que des godendards, des pipes, des livres, etc. et même à en manipuler comme la gaffe du draveur. De plus, il

---

[14] Site Web du musée : http://www.borealis3r.ca

est possible d'écouter des témoignages des travailleurs ou des entrepreneurs de l'époque sur leurs conditions de travail dans les camps de bûcherons ou à l'usine de pâtes et papiers et d'écouter des témoignages de ces derniers sur leurs conditions de vie dans les quartiers ouvriers d'origine canadienne-française ou dans les quartiers bourgeois anglophones.

La mission que s'est donnée le musée Boréalis est d'être un lieu d'histoire et de mémoire qui aborde la trame sociale, économique et environnementale de l'industrie papetière au Québec dans une perspective trifluvienne. Par le biais de ses expositions, de sa collection et de sa programmation, le musée œuvre à la sensibilisation de ses visiteurs face aux patrimoines matériel et immatériel d'hier et d'aujourd'hui et provoque des réflexions sur les enjeux de demain. Ces raisons ont influencé le choix de ce musée pour la présente recherche.

Afin de mieux comprendre comment les six concepts de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) et le lieu historico-patrimonial du musée Boréalis ont été utilisés dans cette recherche, le prochain chapitre porte sur la méthodologie employée durant la recherche. De plus, les limites méthodologiques y sont présentées.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de la recherche. En premier lieu, le type de recherche, l'approche méthodologique et les participants sont présentés. Ensuite, le déroulement de la recherche, l'enseignement explicite des opérations de la pensée historienne et la visite d'un lieu historico-patrimonial sont détaillés. Les instruments de collecte et d'analyse de données relatives à l'objectif de la recherche qui est de décrire les effets de l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire sont précisés. Enfin, le plan d'analyse et les limites en lien avec le type de méthodologie retenu sont exposés.

3.1 Le type de recherche et l'approche méthodologique

Ce sont les visées de la recherche qui déterminent les types de recherche choisis (Angers, 2009). Il s'agit d'une recherche à visée descriptive à la fois quantitative et qualitative, puisqu'elle compte présenter une image précise d'un phénomène et de ses caractéristiques (Fortin, Côté et Filion, 2006; Legendre, 2005) et en décrire les effets de manière claire et systématique (Deshaies, 1992). En les réduisant à leurs composantes, les descriptions ont pour but de rendre compréhensibles des réalités complexes (Bernard, 1998 : cité dans Miles et Huberman, 2003). Cette recherche est aussi de type exploratoire, car elle vise à décrire des éléments contextuels propres à la recherche (Del Baso et Lewis, 2007; Fortin et *al.*, 2006; Legendre, 2005). Il s'agit en effet d'une recherche avec des élèves de quatrième secondaire, dont ceux d'un groupe recevant l'enseignement du programme d'HEC et des six opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) combiné à la visite d'un lieu

historico-patrimonial qui est le musée Boréalis. De plus, puisque la recherche mise de l'avant s'inscrit dans une approche pragmatique, la méthodologie mixte, dans laquelle des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives, est utilisée afin d'enrichir la compréhension et les résultats de recherche (Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Pinard, Potvin et Rousseau, 2004).

Dans la partie quantitative de cette recherche exploratoire, la chercheuse prend une part active en introduisant une intervention ou un traitement et en évaluant, auprès des groupes, les effets de cette intervention sur d'autres variables (Fortin *et al.*, 2006). Ainsi, pour décrire les effets de l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire, la variable indépendante est l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite du lieu historico-patrimonial. Cette intervention peut avoir des effets sur la variable dépendante qui est le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire.

La partie qualitative vient compléter la recherche et permet de faire ressortir le sens ou la signification que le phénomène étudié revêt pour les individus, en l'occurrence pour les élèves (Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Fortin *et al.*, 2006). Cela permettra de décrire plus en profondeur les effets de façon plus complète du phénomène étudié (Deshaies, 1992).

3.2 Les participants

Une soixantaine d'élèves de quatrième secondaire d'une école secondaire privée de la région de Montréal participent à la recherche[15]. Ces élèves représentent un échantillonnage intentionnel non probabiliste puisqu'ils n'ont pas été sélectionnés au hasard. Selon Amyotte (2011), les techniques non aléatoires sont moins fiables que les techniques aléatoires puisqu'elles fournissent des échantillons non représentatifs. Or, toujours selon cet auteur, les techniques non aléatoires peuvent être utilisées dans les études exploratoires lorsque la population étudiée est relativement homogène. Dans cet échantillonnage *au jugé* (Amyotte, 2011), les élèves issus du même niveau scolaire et de la même région de Montréal représentent un échantillon relativement homogène. Cet aspect vient donc pallier en partie la limite que représente un échantillonnage non probabiliste.

Parmi les 68 élèves de quatrième secondaire qui participent à cette recherche, 34 élèves font partie du groupe avec intervention[16]. Issus d'un même groupe fermé, les élèves de ce groupe reçoivent, de la part de la chercheuse, l'enseignement explicite des six opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013). Aussi, ces élèves participent à une visite dans un lieu historico-patrimonial. Ce groupe fait donc partie des classes de la chercheuse qui est enseignante d'histoire.

Un deuxième groupe de 34 élèves de la même école participe aussi à la recherche. Puisque ces élèves ne font pas partie des classes de la chercheuse, nous supposons que les élèves ne reçoivent pas de manière intentionnelle l'enseignement explicite des six opérations

---

[15] Voir Appendice B pour l'autorisation de la direction de l'établissement.
[16] Dans cette recherche, il peut parfois être appelé groupe expérimental.

de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) et qu'ils n'effectuent pas la visite du lieu historico-patrimonial qu'est le musée Boréalis. Ces élèves font partie d'une classe d'une collègue du même collège et reçoivent l'enseignement du programme d'HEC de quatrième secondaire. Dans cette recherche exploratoire, nous l'appellerons groupe sans intervention[17].

Tous les élèves participants à la recherche répondent à deux questionnaires, et ce, à deux reprises au cours d'une année scolaire. Les élèves sont numérotés par souci de confidentialité. De plus, parmi les 34 élèves du groupe avec intervention, six élèves sont choisis pour participer à une entrevue semi-dirigée. Puisque plusieurs élèves font du sport ou doivent aller à des récupérations, les six élèves, portant un prénom fictif pour fin de confidentialité, sont sélectionnés à partir de leur disponibilité à participer à l'entrevue à l'heure du diner.

3.3 Le devis et le déroulement de la recherche

Dans cette recherche descriptive et exploratoire, le devis mixte séquentiel à deux temps de collecte de données permet de mieux voir les effets de l'intervention X (figure 1) sur le développement de la pensée historienne des élèves de quatrième secondaire au cours d'une année scolaire. Il y a donc une collecte de données en début d'année scolaire et une seconde à la fin de celle-ci. La figure 1 représente le déroulement de la collecte de données dès l'automne 2014.

---

[17] Dans cette recherche, il peut parfois être appelé groupe témoin ou groupe contrôle.

<table>
<tr><td>Année scolaire 2014-2015</td><td colspan="2">22 oct. 29 oct.</td><td colspan="2">nov. à mars</td><td>2 avril</td><td colspan="2">13 mai 20 mai</td><td>1er et 2 juin</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="8">----------→</td></tr>
<tr><td>Gr. avec intervention (classe de la chercheuse)</td><td>QA1</td><td>QB1</td><td colspan="3">INTERVENTION X
Enseignement explicite des six opérations de la pensée historienne (enseignement avec intention)</td><td>Visite du lieu historico-patrimonial</td><td>QA2</td><td>QB2</td><td>Entrevue semi-dirigée</td></tr>
<tr><td>Gr. sans intervention (classe d'une collègue enseignante)</td><td>QA1</td><td>QB1</td><td colspan="4">Enseignement sans intention d'enseigner de manière explicite les six opérations de Seixas et Morton (2013)
Aucune visite du lieu historico-patrimonial</td><td>QA2</td><td>QB2</td><td>___</td></tr>
</table>

Figure 1. Le déroulement de la collecte de données de l'année scolaire 2014-2015

La ligne pointillée sépare les deux groupes répartis de façon non aléatoire (Boudreault et Cadieux, 2011). QA représente le *questionnaire A* portant sur les indicateurs des six concepts de la pensée historienne. QB représente le *questionnaire B* portant sur les activités de résolution de problèmes en lien avec les six opérations de la pensée historienne. QA1 et QB1 dressent un portrait permettant de se rapprocher de l'équivalence initiale, puisque les questionnaires sont passés en début d'année (prétest) dans le groupe avec intervention et le groupe sans intervention. Une semaine d'intervalle sépare la passation du QA1 et du QB1 à cause du temps disponible pour chacun des groupes à passer des questionnaires en classe.

Ensuite, a lieu l'intervention X qui consiste à enseigner de façon explicite les six opérations de la pensée historienne en classe de novembre à mars et à effectuer une visite dans un lieu historico-patrimonial, soit au musée Boréalis à Trois-Rivières avec le groupe avec intervention, le 2 avril 2015. Puis, le groupe avec intervention repasse les *questionnaires A et B* nommés QA2 et QB2 (post-tests) ainsi que le groupe sans intervention (qui a reçu l'enseignement du cours d'histoire sans avoir intentionnellement reçu l'enseignement des six opérations de la pensée historienne ni effectué une visite dans un lieu historico-patrimonial). Encore une fois, une semaine sépare la passation des deux questionnaires selon les disponibilités des deux groupes. Puis, six entrevues semi-dirigées ont lieu le 1er juin et 2 juin 2015 à l'heure du diner avec six élèves du groupe avec intervention. L'entrevue vient compléter la collecte de données pour dégager les perceptions des élèves sur leur expérience de la visite du lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne des élèves.

3.4 L'intervention X

L'intervention X consiste, dans un premier temps, à enseigner le programme d'HEC prescrit par le MELS. Au même moment, on suppose que le groupe sans intervention bénéficie du même enseignement du cours d'HEC donné par une enseignante qui n'est pas la chercheuse et dans lequel l'enseignante tout comme la chercheuse évaluent les trois compétences chez les élèves, insiste sur l'acquisition des connaissances de la progression des apprentissages et sur l'évaluation d'opérations intellectuelles. Ce qui distingue l'intervention X est qu'elle consiste, dans un deuxième temps, à enseigner de façon explicite les six

opérations de la pensée historienne et à effectuer une visite dans un lieu historico-patrimonial. Cette section présente les détails relatifs à ces deux derniers volets.

3.4.1 L'enseignement explicite des opérations de la pensée historienne

L'enseignement explicite des six opérations de la pensée historienne se déroule sur plusieurs cours, c'est-à-dire sept cours de 75 minutes du mois de novembre à mars. De cette manière, chaque opération est vue à un moment différent selon le contenu abordé du cours d'histoire. Le déroulement des cours d'histoire et les présentations PowerPoint sont détaillés (Appendice C). Les présentations PowerPoint permettent aux élèves de suivre les explications données par l'enseignante. Par la suite, les élèves doivent colliger les informations reçues dans un cahier préparé à cet effet et y résoudre des activités d'application et de résolution de problèmes en lien avec l'opération de la pensée historienne abordée (Appendice D). Ce cahier a pour objectif de développer la pensée historienne des élèves de quatrième secondaire en vue de les préparer à l'épreuve ministérielle de fin d'année[18]. Cet objectif concret et réaliste encourage les élèves à participer au déroulement des activités. De plus, deux projets viennent compléter l'enseignement des opérations de la pensée historienne du groupe avec intervention. Le premier projet est la réalisation d'affiches sur des personnages historiques qui a pour objectif d'apprendre aux élèves à utiliser des sources primaires (2).Ceux-ci doivent chercher les sources primaires à la bibliothèque ou sur Internet et les analyser en lien avec les biographies des personnages choisis (Appendice E). Le deuxième projet porte sur la Seconde Guerre mondiale. Les élèves doivent utiliser des sources primaires (2) iconographiques

---

[18] L'épreuve ministérielle de fin d'année contient des opérations intellectuelles dont les liens avec les six opérations de la pensée historienne ont été présentés dans la section 2.1.4.2.

représentant des personnages historiques de cet évènement en précisant la nature, le lieu, l'époque, le contexte historique, etc. à l'aide de l'application en ligne *Thinglink*. Un des objectifs de ce projet est d'apprendre aux élèves à adopter une perspective historique (5) en lien avec des personnages historiques. La correction du travail se fait par les pairs (Appendice F)[19].

3.4.2 La visite du lieu historico-patrimonial : le musée Boréalis

La visite au musée du groupe avec intervention se déroule en trois phases : la préparation, la réalisation de la visite et le prolongement (Goulet, 2014). Ce modèle permet de créer un lien entre la classe et le musée (Meunier, 2018). Lors de la phase de préparation, une semaine avant la visite au musée, les élèves sont informés des buts de l'activité et des tâches qu'ils ont à accomplir, afin que ceux-ci prennent conscience que cette visite s'inscrit dans le cadre du cours d'histoire et qu'elle fera objet d'un réinvestissement en classe (Moisan, 2014), réinvestissement en lien avec les six opérations de la pensée historienne. Avant d'effectuer la visite, les élèves regardent un court métrage produit par l'ONF intitulé « La Drave » et interprété par l'auteur-compositeur-interprète, Félix Leclerc. Ce visionnement permet aux élèves de se familiariser avec une partie du sujet de l'exposition du musée. Une activité portant sur le vocabulaire lié à l'industrie papetière permet aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures.

[19] Ce projet a remporté le prix d'histoire du gouvernement du Canada en 2015. Le projet est détaillé sur le site suivant : http://gcawards.canadashistory.ca/History-Awards/Teaching-Award/Plans-de-lecons/Genevieve-Goulet

Lors de la journée de la visite[20], l'enseignante arrive au musée avant les élèves afin de discuter avec la directrice des objectifs de la recherche. Cette dernière est enchantée de savoir que son musée fait partie d'une recherche universitaire menée auprès d'élèves du secondaire. Le déroulement de la visite du musée s'effectue en deux phases. La première partie est une visite guidée de l'exposition permanente du musée. La chercheuse constate que certaines informations demandées n'ont pas été données par les guides aux élèves. Cette situation est hors du contrôle de la chercheuse et constitue donc une limite à cette recherche. La deuxième partie de la visite est un jeu-questionnaire intitulé : « Les travailleurs de l'ombre » qui se déroule dans l'ancien réservoir d'eau de l'usine de filtration. Cette activité n'a pas de lien avec l'histoire, car les questions portent essentiellement sur les sciences pures et les mathématiques. Ce jeu-questionnaire n'est pas le même que lors de la visite qui s'était déroulée l'année scolaire précédente. Encore une fois, cette situation échappe au contrôle de la chercheuse.

Lors du retour en classe, le premier cours suivant la visite au musée, des discussions sont amorcées en plénière sur le déroulement de la visite, discussions portant principalement sur l'appréciation de la visite. C'est au cours d'entrevues semi-dirigées avec six élèves, que les six opérations de la pensée historienne sont abordées plus en profondeur en lien avec la visite du lieu historico-patrimonial qu'est le musée Boréalis.

3.5 Les instruments

Pour mener à terme cette recherche, trois instruments de collecte de données sont utilisés en lien avec l'objectif de la recherche.

---

[20] L'itinéraire de la journée à Trois-Rivières du 2 avril 2015 est détaillé dans l'Appendice G.

Le premier questionnaire (*questionnaire A*) porte sur les indicateurs des six concepts de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013). Il sert à déterminer le niveau déclaré de familiarité des élèves avec les six concepts de la pensée historienne. Le second (*questionnaire B*) porte sur des activités de résolution de problèmes liés aux six opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013). Il sert à déterminer le niveau de maitrise de la pensée historienne des élèves. Ensuite, une entrevue semi-dirigée complète la collecte de données et sert à dégager les perceptions des élèves sur leur expérience de la visite du lieu historico-patrimonial en lien avec le développement de la pensée historienne.

Le tableau 3 présente les différents instruments de collectes de données[21] en lien avec l'objectif de recherche.

[21] Les élèves et leurs parents ont signé des formulaires de consentement avant la collecte de données et avant la validation des instruments de recherche. Un certificat éthique a été émis par le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), puisque la recherche s'adresse à des jeunes mineurs (Appendice H). Un certificat éthique de l'Université du Québec en Outaouais a aussi été émis (Appendice I).

Tableau 3

Les instruments de collecte de données en lien avec l'objectif de recherche

Objectif de recherche	*Instruments*	*Analyse*	*Participants*	*Utilité*
Décrire les effets de l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire	*Questionnaire A* Questions sur les indicateurs des six concepts de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013)	Quantitative	68 élèves	Déterminer le niveau de familiarité déclaré des élèves avec les indicateurs des six concepts de la pensée historienne
	Questionnaire B Questions visant la résolution de problèmes liés aux six opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013)	Quantitative / qualitative	68 élèves	Déterminer le niveau de maitrise des opérations de la pensée historienne des élèves
	Entrevue semi-dirigée Questions sur les opérations des six concepts de la pensée historienne liés la visite d'un lieu historico-patrimonial	Qualitative	La chercheuse et les 6 élèves issus du groupe avec intervention	Dégager les perceptions des élèves sur leur expérience de la visite du lieu historico-patrimonial en lien avec le développement de la pensée historienne

3.5.1 Les questionnaires

Le questionnaire est la méthode de collecte d'informations la plus utilisée par les chercheurs (Fortin *et al.*, 2006). Il comporte de nombreux avantages comme une souplesse dans sa structure, sa forme et les moyens de recueillir l'information (Norwood, 2000 : cité dans Fortin *et al.*, 2006). De plus, il offre une uniformité dans la présentation et les directives.

3.5.1.1 Le processus de validation du questionnaire A

Le *questionnaire A* a été validé par quatre experts de la pensée historienne à l'hiver 2014 dans le cadre du cours de méthodologie quantitative, soit la directrice de recherche, Chantal Déry, le codirecteur, David Lefrançois, Simon Boisier-Michaud, conseiller pédagogique en univers social à la Commission scolaire de Laval ainsi que Marc-André Lauzon, étudiant à la maitrise en éducation de l'UQAC qui se spécialise dans l'étude de la pensée historienne. Au cours du processus de validation du questionnaire, des énoncés sont ajoutés, éliminés, revus et corrigés avec un premier expert. C'est à partir des nouveaux énoncés que la validation s'est faite auprès de trois autres experts. Au départ, le questionnaire comprenait 42 énoncés, tout en sachant que plusieurs seraient éliminés.

Le processus de validation a été effectué à l'aide des données recueillies des trois experts de la pensée historienne (juges) pour calculer l'indice de Kappa et le coefficient de variation. Les énoncés problématiques ont été relevés lorsqu'ils présentaient un indice de Kappa inférieur à 0,4 ou un coefficient de variation supérieur à 0,5. L'ensemble du questionnaire a obtenu un indice de Kappa de 0,876, ce qui est très bon. Ainsi seulement 6 énoncés sur 42 n'avaient pas l'accord des juges sur les catégories. Cela représente moins 20% des énoncés. Pour ce qui est du coefficient de variation, une douzaine de questions posaient problème (+ 0,5 de coefficient de variation) et devaient faire l'objet d'une révision. Ainsi, au regard des différents commentaires des juges sur les énoncés, le questionnaire final a été réduit à 36 énoncés.

Le *questionnaire A* a aussi fait l'objet d'une préexpérimentation au printemps 2014 auprès de 48 élèves d'une école de Laval. Cette préexpérimentation a permis de préciser

certains termes utilisés dans les énoncés et de familiariser la chercheuse avec l'analyse de données quantitatives.

3.5.1.2 Le contenu du questionnaire A

Le *questionnaire A* (Appendice J) comprend 39 questions et il est complété par les 68 élèves issus des deux groupes participants à la recherche. Les trois premières questions servent à déterminer les caractéristiques sociodémographiques des élèves et, par conséquent, à décrire les participants. Elles ne sont posées qu'à la première passation du questionnaire et déterminent le sexe et l'âge des participants. Les 36 autres questions comprennent des énoncés en lien avec les indicateurs des six concepts de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013). Il s'agit de six questions présentées aléatoirement pour chacun des six concepts. Les indicateurs choisis pour créer les énoncés du *questionnaire A* ont été sélectionnés en fonction de leurs liens avec le programme et des opérations intellectuelles. Afin de ne pas rendre la tâche trop lourde pour les élèves, il a fallu tenir compte qu'une limite d'énoncés peut constituer le questionnaire. Le *questionnaire A* est administré aux élèves participants à la recherche à deux reprises. Cela, dans le but de déterminer le niveau de familiarité déclaré des élèves avec les indicateurs des six concepts de la pensée historienne avant et après l'intervention X qui consiste à recevoir l'enseignement des opérations de la pensée historienne et à effectuer une visite dans un lieu historico-patrimonial. Dans le *questionnaire A*, l'échelle additive, appelée aussi échelle de Likert, permet d'obtenir le point de vue des élèves (Fortin *et al.*, 2006). Il est détaillé en quatre catégories de réponses possibles soit : 1- *Tout à fait en désaccord*, 2- *En désaccord*, 3- *D'accord*, 4- *Tout à fait d'accord*. Le choix d'utiliser un nombre pair de catégories est justifiable. Cela oblige les élèves à répondre aux énoncés et facilite la prise de position. De plus, cela permet d'éviter que les élèves ne lisent pas les

énoncés et répondent « Je ne sais pas » au lieu d'essayer de comprendre les phrases. Aussi, dans le *questionnaire A*, douze énoncés sont inversés sur l'échelle de Likert. Quelques énoncés sont écrits à la négative tandis que d'autres utilisent des antonymes. Cela évite que les élèves répondent toujours *tout à fait d'accord* à tous les énoncés. Pour présenter les résultats, ces douze questions sont rétablies dans le même ordre que les 24 autres questions. Un outil de sondage en ligne facilite la passation du questionnaire et la compilation des données. Les données sont exportées dans Excel pour fin d'analyse quantitative.

3.5.1.3 Le processus de validation du questionnaire B

La structure des questions du *questionnaire B* a été testée en classe lors de diverses activités de résolution de problèmes développant la pensée historienne au cours de l'hiver 2014. Par la suite, au printemps 2014, deux élèves de troisième secondaire ont validé la faisabilité du questionnaire. Les raisons pour lesquelles des élèves de troisième secondaire ont validé un questionnaire s'adressant à des élèves de quatrième secondaire sont que ces élèves ne participeraient pas à la recherche et que le niveau de compréhension du vocabulaire allait être assurément adéquat pour des élèves plus vieux. Par conséquent, des mots de vocabulaire ont été changés afin de s'assurer une bonne compréhension des questions.

Malgré la validation effectuée par des élèves au printemps 2014, à la suite de la première passation du *questionnaire B*, des modifications ont dû être apportées dans la forme du second *questionnaire B*. Certaines questions étaient trop longues à répondre. Plusieurs élèves étaient découragés. Quelques élèves ont sauté des questions, ce qui a laissé des questions sans réponses. Ainsi, après la première évaluation du *questionnaire B*, il a été convenu, avec la directrice de recherche, de retrancher les questions qui ne servaient pas à

l'évaluation, mais uniquement à placer l'élève dans le contexte historique. Par exemple, aux questions #6 et #7 du premier *questionnaire B*, les élèves devaient nommer des causes et des conséquences de la découverte du Canada par Jacques Cartier. Or, ces questions ne faisaient pas l'objet d'évaluation, puisque ce ne sont que des connaissances historiques déclarées. Dans le second questionnaire, il a été décidé de donner aux élèves les causes et les conséquences portant sur le rôle plus actif des Canadiens français dans l'économie du Québec des années 1960. Cette situation n'affecte que peu l'évaluation de ces questions et allège la passation du *questionnaire B*. Aussi, lors de la passation du premier questionnaire, les élèves avaient le choix de répondre à l'ordinateur ou sur papier. Certains problèmes dans l'enregistrement des fichiers sont survenus. Quelques élèves ont dû recommencer. La passation du post-test du *questionnaire B* s'est déroulée uniquement sur papier.

3.5.1.4 Le contenu du questionnaire B

Le *questionnaire B* se compose d'un prétest et d'un post-test (Appendices K et L). Il comprend 12 questions permettant aux 68 élèves participants à la recherche de répondre à des activités visant la résolution de problèmes liés aux six opérations de la pensée historienne. Le questionnaire est accompagné d'une grille d'évaluation (Appendice M) et celle-ci permet de constater si les élèves manifestent une compréhension limitée ou approfondie des six opérations de la pensée historienne. Cette grille a été élaborée en s'appuyant sur les repères de Seixas et Morton (2013). Puisque chaque opération de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) possède de quatre à cinq repères des choix ont dû être effectués quant à leur nombre. Les repères retenus sont étroitement liés avec le contenu enseigné, le type d'enseignement et le type de tâches créées en lien avec le programme d'histoire et les opérations intellectuelles. Ainsi, en fonction des 12 questions du *questionnaire B*, deux repères

permettant l'évaluation sont gardés[22]. Le calcul des points, établi par la chercheuse, est réparti de la façon suivante : l'élève obtient 2 points s'il manifeste une compréhension approfondie, 1 point s'il manifeste une compréhension limitée et aucun point si la réponse donnée n'apporte aucune compréhension. Les résultats de ce pointage servent à déterminer le niveau de maitrise de la pensée historienne. Il devient possible de savoir si les élèves maitrisent, maitrisent partiellement ou ne maitrisent pas les six opérations de la pensée historique et, par conséquent, si les élèves ont développé leur pensée historienne durant l'année scolaire. Les questions du *questionnaire B* sont formulées à partir des connaissances historiques antérieures et acquises tout au long de l'année scolaire dans le cours d'HEC. L'utilisation de sources primaires (traces du passé) est essentielle dans la rédaction des questions. Le questionnaire comprend deux versions (pré et post-intervention) évaluant les mêmes opérations de la pensée historienne, mais portant sur des savoirs historiques différents selon la période de l'année scolaire où le questionnaire est administré afin que les élèves aient en tête les connaissances historiques associées aux activités de résolutions de problème. Dans cette recherche, le prétest porte sur la Nouvelle-France et la Conquête britannique et le post-test, sur la période du gouvernement de Duplessis aux années 1960.

3.5.2 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée est une interaction verbale entre deux personnes (intervieweur/interviewé) sur un sujet donné (Boutin, 2008; Deslauriers, 1991; Fortin *et al.*, 2006; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Savoie-Zajc, 2003). Elle permet de décrire et de

---

[22] Les repères sont présentés dans le tableau 2 de la section 2.1.4.

comprendre les témoignages des participants (Angers, 2009). L'entrevue permet aussi d'explorer les motivations profondes des individus (Angers, 2009) et de recueillir de l'information approfondie plutôt qu'étendue (Mayer, Ouellet, St-Jacques, Turcotte *et al.*, 2000).

3.5.2.1 Le processus de validation de l'entrevue semi-dirigée

Comme préexpérimentation de l'entrevue semi-dirigée, deux élèves de troisième secondaire, qui ont fait la sortie au musée Boréalis au mois de septembre de l'année précédant la collecte de données, ont accepté de passer des entrevues individuelles à l'automne 2013. Les raisons qui ont motivé le choix des participants (Baribeau, 2009) pour la validation de l'instrument sont les résultats élevés (supérieurs à la moyenne) en histoire et en français. Ces élèves possèdent l'habileté d'utiliser un vocabulaire riche et varié pour répondre aux différentes questions. Elles ont aussi de la facilité à s'exprimer. Puisqu'elles sont en troisième secondaire, ces élèves ne participent pas à la recherche. Ces conditions facilitent le processus de validation.

Il faut noter que certaines questions de l'entrevue préexpérimentale sont légèrement différentes de celles de l'entrevue de la recherche, et ce, pour les raisons suivantes : les élèves avaient effectué la sortie en début d'année scolaire et les opérations de la pensée historienne n'avaient pas été enseignées de façon explicite en classe d'histoire. La préexpérimentation de l'entrevue a tout de même permis de corriger certains termes plus difficiles à comprendre pour les élèves et ainsi reformuler certaines questions. Par exemple, la question portant sur le concept de la perspective historique était formulée ainsi lors de la préexpérimentation :

« Comment les témoignages entendus au musée Boréalis vous ont permis mieux comprendre les perspectives des gens en les replaçant dans le contexte historique des travailleurs de l'industrie papetière ? ». Après la préexpérimentation, elle est reformulée de cette façon :

« Au musée Boréalis, vous avez entendu des témoignages des travailleurs de l'industrie papetière. Quel est le point de vue (l'opinion) des draveurs sur les dangers de leur métier ? ». La première question était trop vague. Les élèves ne comprenaient pas les concepts de « perspective » et de « contexte historique ». Dans la question reformulée, le contexte historique est précisé à l'élève (les dangers de pratiquer le métier de draveur) et le mot « perspective » est remplacé par « point de vue » et « opinion ». Cette préexpérimentation a permis à la chercheuse de se familiariser avec les outils techniques de collecte de données, la méthode de transcription des entrevues et l'analyse qualitative des données.

3.5.2.2 Le contenu de l'entrevue semi-dirigée

Puisque dans le cas d'une entrevue semi-dirigée, un plan d'entretien s'impose (Mayer, Ouellet, St-Jacques, Turcotte *et al.*, 2000), un texte de présentation a été rédigé en quatre points selon Angers (2009) et spécifiait la fonction de la chercheuse (étudiante à la maitrise en sciences de l'éducation), la raison de la rencontre en précisant le sujet de la recherche (enseignement en lien avec la visite d'un lieu historique), l'enregistrement de l'entrevue (enregistrement audio à l'aide du logiciel *Audacity* et de l'application du dictaphone d'un cellulaire) et la confidentialité (utilisation de noms fictifs). Le guide d'entrevue utilisé comprend des questions ouvertes, courtes, directes, adaptées aux participantes et ordonnées selon le principe de l'entonnoir, c'est-à-dire du général au particulier (Mayer, Ouellet, St-Jacques, Turcotte *et al.*, 2000). Le guide d'entrevue a été un outil précieux et essentiel quant

au bon déroulement de l'entrevue selon les trois étapes de Mayer, Ouellet, St-Jacques, Turcotte *et al.* (2000), soit avant, pendant et après l'entrevue.

Dans cette recherche, l'entrevue semi-dirigée (Appendice N) a lieu après la passation des *questionnaires A et B* de façon individuelle afin d'explorer en profondeur des expériences spécifiques (Duchesne et Haegel, 2008) auprès de six élèves du groupe avec intervention. L'objectif de l'entrevue semi-dirigée est de faire émerger et de dégager des perceptions sur l'expérience de la visite du lieu historico-patrimonial qui ne peuvent être étudiées par les questionnaires afin de décrire plus en profondeur les effets de l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial.

Les trois premières questions de l'entrevue semi-dirigée portent sur l'appréciation de la visite d'un lieu historico-patrimonial qui est le musée Boréalis à Trois-Rivières et sur la pertinence d'une sortie dans un lieu historico-patrimonial sur l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire en contexte hors classe. Ces questions servent principalement à mettre l'élève en contexte. Afin de dégager les perceptions des élèves sur leur expérience liée à la visite du lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne, six questions sur chacune des six opérations de la pensée historienne portent sur le thème de l'histoire de l'industrie papetière au Québec abordé au musée Boréalis. Puis, la dernière question donne l'occasion à l'élève de s'exprimer sur son expérience de la visite du lieu historico-patrimonial par rapport à celle vécue en classe d'histoire sur le développement de sa pensée historienne. L'entrevue permet de trianguler en partie les résultats des questionnaires (Savoie-Zajc, 2003).

3.6 Le plan d'analyse

Dans un premier temps, ce sont les résultats des données sociodémographiques qui sont analysées et compilées afin de dresser un portrait plus précis des participants à la recherche.

Dans un deuxième temps, le traitement des données statistiques des prétests des *questionnaires A* et *B* se fait à l'aide du logiciel Excel. Ceux-ci servent à montrer l'équivalence des groupes avec intervention et sans intervention avant l'intervention X. Pour y arriver, les fréquences sont calculées à l'aide de la somme des réponses sur l'échelle de Likert des deux groupes du *questionnaire A*. Préalablement, les 12 questions inversées sur l'échelle de Likert ont été rétablies pour faire le traitement. Ensuite, l'établissement des moyennes est effectué pour chacun des concepts de la pensée historienne. Afin de vérifier si l'écart de moyenne entre les groupes avec intervention et sans intervention est significatif, un test d'égalité des espérances pour deux observations de variances différentes (t-test) est effectué. En ce qui concerne le *questionnaire B*, les réponses du prétest des élèves aux questions ouvertes d'activités portant sur des résolutions de problèmes en histoire ont été évaluées selon une grille d'évaluation établie par Seixas et Morton (2013), mais dont le pointage a été établi par la chercheuse. Afin d'en assurer la fiabilité, cette grille a préalablement été validée, avant l'analyse complète des résultats, par la directrice de recherche, Chantal Déry. 12 questionnaires du prétest et du post-test, pour un total de 144 réponses ont été évalués. Les résultats de l'accord interjuges effectués avec Chantal Déry sont de 124/144, ce qui correspond à 86% d'accord pour le prétest et de 118/144, ce qui correspond à 82% d'accord pour le post-test. Les moyennes de l'évaluation des élèves du *questionnaire B* sont présentées

selon les six opérations de la pensée historienne. Afin de vérifier si l'écart de moyenne entre les groupes avec intervention et sans intervention est significatif, un test d'égalité des espérances pour deux observations de variances différentes (t-test) est effectué sur les résultats du *questionnaire B*. Dans tous les cas, les données compilées sont présentées sous la forme de tableaux ou de graphiques pour faire l'objet d'une analyse plus détaillée.

Dans un troisième temps, l'analyse des calculs des données statistiques des prétests et post-tests des *questionnaires A* et *B* ainsi que l'entrevue semi-dirigée servent à décrire les effets de l'intervention X. Pour y arriver, un test d'égalité des espérances pour deux observations différentes (test-t) est réalisé afin de vérifier si l'écart de moyenne entre le prétest et le post-test du groupe avec intervention est significatif pour le *questionnaire A*. Ensuite, les moyennes de l'évolution des indicateurs du groupe avec intervention et du groupe sans intervention du prétest et du post-test sont calculées pour l'ensemble des questions et pour chacun des concepts de la pensée historienne. Par la suite, les deux mêmes opérations sont faites pour le *questionnaire B* en ce qui concerne les moyennes de l'évaluation liées aux activités sur les résolutions de problèmes en histoire. Toutes les moyennes sont présentées sous forme de graphiques. Puis, le niveau de familiarité des six concepts de la pensée historienne des élèves est calculé à l'aide des résultats de l'échelle de Likert du *questionnaire A*. Pour les 36 questions, le résultat de 4 représente le niveau de familiarité le plus élevé et le résultat zéro montre que l'élève n'est pas familiarisé avec le concept. Ensuite, chacune des opérations de la pensée historique du *questionnaire B* est analysée selon le degré de maitrise de celle-ci par le groupe avec intervention. Des calculs du khi deux permettent de déterminer le coefficient de corrélation, et ainsi établir si les résultats de chacune des opérations de la pensée historienne entre le prétest et le post-test est significatif pour le groupe avec

intervention. Rappelons que le tableau 2 de la section 2.1.5 présente les critères qui permettent de reconnaitre les élèves qui possèdent une maitrise approfondie de la pensée historienne pour chacun des concepts.

De plus, la maitrise des concepts des élèves du *questionnaire B* est résumée dans des tableaux par question et par opération pour les groupes avec intervention et sans intervention. Celle-ci est calculée de la façon présentée dans le tableau 4 ci-dessous.

Tableau 4

Niveau de maitrise pour chacune des questions et opérations pour le *questionnaire B*

L'élève maitrise la pensée historienne	2 points
L'élève maitrise partiellement la pensée historienne	1 point
L'élève ne maitrise pas la pensée historienne	0 point

À partir des résultats montrant la maitrise des opérations des élèves au *questionnaire B*, des pourcentages par rapport au groupe avec intervention au post-test sont calculés.

Finalement, l'analyse des entrevues complète la section des résultats. Les verbatims de celles-ci sont utilisés pour montrer l'appréciation de la visite dans un lieu historico-patrimonial et les perceptions des élèves sur leur expérience de la visite du lieu historico-patrimonial en lien avec le développement de la pensée historienne.

3.7 Les limites de la recherche

Plusieurs limites de cette recherche sont liées à la méthodologie et au contexte particulier et unique de cette recherche exploratoire. Beaucoup d'éléments ne sont pas

contrôlés et constituent des limites associées à ce type de recherche. En effet, la recherche s'adresse à des élèves d'une école de Montréal, issus d'un milieu socioéconomique avantagé et homogène. Le phénomène étudié renvoie à un nombre restreint d'élèves. Une généralisation des résultats de recherche n'est pas possible (Savoie-Zajc, 2011). Les élèves du groupe avec intervention participants à l'étude font tous partie d'une classe de l'enseignante qui est aussi la chercheuse. Par conséquent, il est probable que certains des élèves répondent aux questions inhérentes à la recherche de façon biaisée, puisqu'ils peuvent tenter de plaire. Afin de réduire l'effet de désirabilité chez les élèves, une collègue de travail est venue en classe pour administrer les questionnaires. Par contre, elle n'a pas été disponible et ne se sentait pas à l'aise d'administrer l'entrevue semi-dirigée. Celle-ci a donc été faite par la chercheuse. Certains élèves ont démontré du stress pendant l'entrevue. Il y a des variations du débit de la voix au cours des enregistrements, ce qui a rendu la transcription plus difficile. Aussi, il faut mentionner que les groupes avec intervention et sans intervention ne sont pas équivalents, l'appartenance à l'un ou l'autre groupe n'est pas le fruit du hasard et l'échantillonnage ne se fait pas de façon aléatoire (Boudreault, 2000).

D'autres limites sont associées aux différents instruments de collectes de données. Ces derniers ont été élaborés par la chercheuse et des collaborateurs du domaine de la didactique de l'histoire selon le contexte de la recherche. Des choix ont été effectués à chaque étape de leur conception. Dans le *questionnaire A*, six énoncés ont été sélectionnés pour chacune des six opérations de la pensée historienne, ce qui évalue qu'en partie le niveau de familiarité des élèves avec les six opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013). Dans le *questionnaire B*, plusieurs modifications ont été apportées entre le prétest et le post-test afin d'alléger la passation du questionnaire, car certains élèves ne répondaient pas à toutes les

questions. Même si l'évaluation des activités portant sur des résolutions de problèmes en histoire est restée sensiblement la même entre le prétest et le post-test, mentionnons que ces changements constituent tout de même une limite pouvant affecter les résultats. Les choix des sources qui varient entre le prétest et le post-test constituent également une limite, puisque quelques iconographies, textes ou schémas peuvent être interprétés différemment par les élèves selon plusieurs critères tels que, le langage utilisé, la netteté des images ou le support (papier ou ordinateur). Quant à l'entrevue semi-dirigée, le choix d'une seule question par concept de la pensée historienne limite grandement la possibilité de dégager les perceptions des élèves sur leur expérience liée à la visite du lieu historico-patrimonial.

Le prochain chapitre porte sur la description et l'analyse des résultats de la recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Afin de situer les résultats, il est utile de rappeler l'objectif de la recherche. Cette recherche a pour but de décrire les effets de l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire. Pour tenir compte de l'objectif, les résultats sont présentés en trois sections : une première section concerne la présentation des résultats des données sociodémographiques du *questionnaire A*. Une deuxième section présente les résultats des *questionnaires A et B* sur le niveau de familiarité déclaré des élèves avec les concepts de la pensée historienne et la capacité de ceux-ci à résoudre des problèmes en lien avec les opérations de la pensée historienne avant l'intervention X qui est l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la sortie dans un lieu historico-patrimonial. La troisième section expose les résultats d'analyse des deux questionnaires et de l'entrevue semi-dirigée après l'intervention X.

4.1 Les données sociodémographiques

Le *questionnaire A* comporte trois questions d'ordre sociodémographiques. Les résultats de ces questions ont montré que la moitié des 68 élèves participants à la recherche sont des garçons, que tous les élèves sont en 4e secondaire et que la majorité a 15 ans (60 élèves) et que les autres élèves ont 16 ans. Ces résultats ont été compilés lors de la passation du prétest du *questionnaire A* en début d'année scolaire. Ils ont pour but de dresser un portrait précis des participants à la recherche.

4.2 Le niveau de familiarité déclaré des élèves participants avec les concepts de la pensée historienne et la maitrise des opérations de la pensée historienne avant l'intervention X

Les données statistiques saisies dans les *questionnaires A et B* servent à montrer l'équivalence des groupes ainsi que le niveau de familiarité déclaré des élèves avec les concepts de la pensée historienne et leur maitrise des opérations de la pensée historienne avant l'intervention X. Tel que prévu dans le plan d'analyse, les calculs effectués sont la somme, la moyenne et la fréquence pour chacun des énoncés relatifs aux indicateurs de la pensée historienne.

4.2.1 Le niveau de familiarité déclaré des concepts de la pensée historienne

Le *questionnaire A* porte sur les indicateurs des six concepts de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013). Il sert à déterminer le niveau de familiarité déclaré des élèves avec les indicateurs des six concepts de la pensée historienne. Le calcul des fréquences des réponses sur l'échelle de Likert en quatre catégories* (tableau 5) montre que 73,12% des réponses fournies par les élèves du groupe avec intervention s'avèrent être *tout à fait d'accord* ou *d'accord* avec les énoncés du questionnaire et 73,86% des réponses du groupe sans intervention lors du prétest. Cela montre que les deux groupes sont équivalents et que les élèves se déclarent très familiers et familiers avec les énoncés du questionnaire, autant dans le groupe avec intervention que dans celui sans intervention, puisque l'écart de 0,74 représente moins de 1%, ce qui n'est pas significatif.

Tableau 5
La fréquence des répondants lors du prétest du *questionnaire A*

	Prétest			
	Groupe avec intervention		Groupe sans intervention	
Tout à fait d'accord (Très familier) : 4	313	25,57%	287	23,45%
D'accord (Familier) : 3	582	47,55%	617	50,41%
En désaccord (Peu familier) : 2	238	19,44%	244	19,93%
Tout à fait en désaccord (Non familier) : 1	91	7,44%	76	6,21%
Total :	1224	100,00%	1224	100,00%

*Plus les résultats en pourcentage sont élevés, plus les élèves déclarent être familiers avec les six concepts de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013).

En ce qui concerne les moyennes des résultats du *questionnaire A*, elles sont présentées graphiquement selon les six concepts de la pensée historienne: pertinence (1), source (2), continuité/changement (3), causes/conséquences (4), perspective (5) et dimension éthique (6) (figure2). Lors du prétest, les résultats montrent que le concept le plus familier aux deux groupes est celui de causes/conséquences (4) avec une moyenne de 3,093 de niveau d'accord avec les énoncés. Le concept le moins familier est celui concernant la dimension éthique (6) avec une moyenne de niveau d'accord de 2,596.

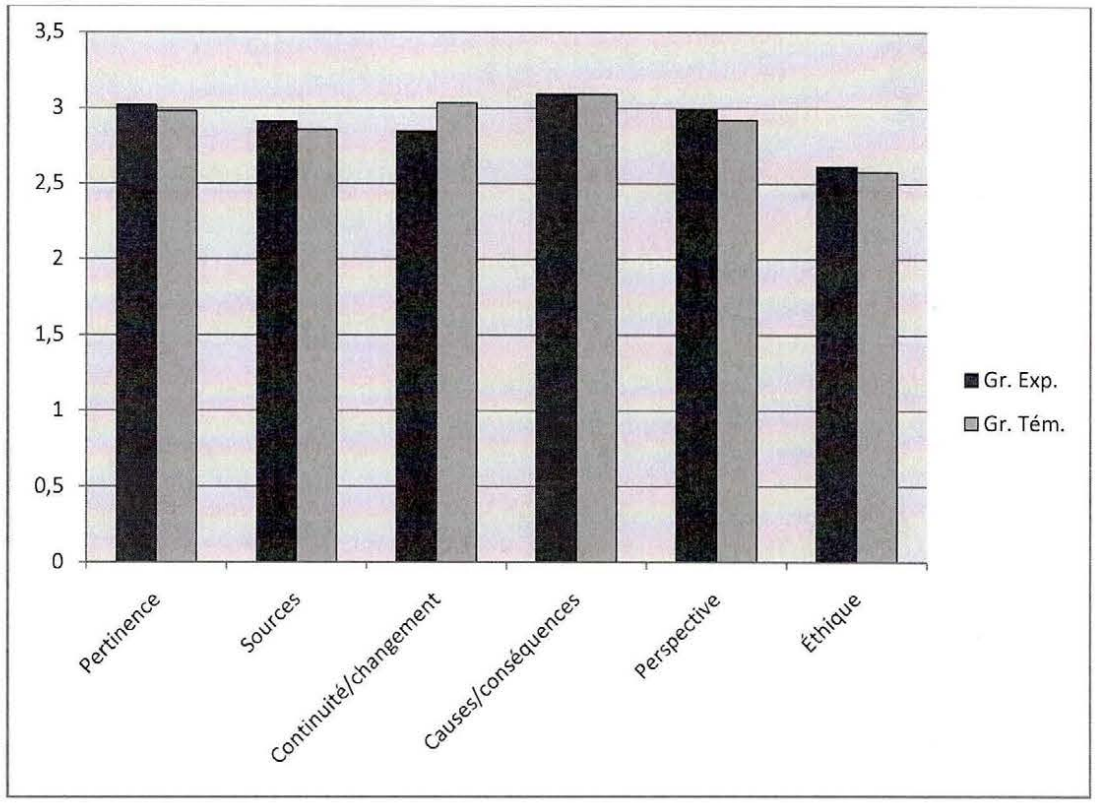


Figure 2. Les moyennes des six concepts de la pensée historienne du groupe avec intervention et du groupe sans intervention lors du prétest du *questionnaire A*

Le calcul des moyennes montre que le groupe avec intervention présente une moyenne globale à toute fin identique (2,913) au groupe sans intervention (2,911) lors du prétest. Ces moyennes montrent aussi que l'ensemble des élèves se déclarent familiers avec les six concepts de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013) avant l'intervention X puisqu'une majorité d'élèves sont en accord ou tout à fait d'accord avec les énoncés.

Afin de vérifier si l'écart de moyenne entre les groupes avec intervention et sans intervention est significatif, un test d'égalité des espérances pour deux observations de variances différentes (test-t) est effectué (tableau 6).

Tableau 6

Test d'égalité des espérances : deux observations de variances différentes

	Prétest	
	Groupe avec intervention	Groupe sans intervention
Moyennes	2,913	2,911
p	0,970	

Tout comme pour le calcul de la fréquence, les moyennes montrent l'équivalence des groupes, puisque le *p* montre que l'écart n'est pas significatif entre le groupe avec intervention et celui sans intervention (p=0,970>0,05). Par conséquent, les groupes avec intervention et sans intervention sont équivalents selon les résultats du *questionnaire A*. De plus, les moyennes d'environ 73% montrent que l'ensemble des élèves se déclarent familiers avec les concepts de la pensée historienne avant l'intervention X.

4.2.2 La maitrise des opérations de la pensée historienne

Le *questionnaire B* porte sur des activités de résolution de problèmes en histoire associés aux six opérations de la pensée historienne. Il sert à déterminer le niveau de maitrise des opérations de la pensée historienne des élèves. L'évaluation des réponses aux questions ouvertes se fait à l'aide d'une grille (Appendice M) dans laquelle des points sont accordés aux élèves selon leur niveau de compréhension des six opérations de la pensée historienne.

Les moyennes des résultats du *questionnaire B* sont présentées selon les six concepts de la pensée historienne dans la figure 3. Deux problèmes sont résolus par les élèves pour chacun des concepts représentés sur le graphique. Lors du prétest, les résultats montrent que les opérations les mieux maitrisées par les élèves des deux groupes sont celles portant sur le concept de pertinence historique (1) avec une moyenne de 1,338 comme résultat. Les opérations les moins maitrisées tant chez les élèves du groupe avec intervention que ceux du groupe sans intervention sont celles concernant le concept de dimension éthique (6) avec une moyenne des résultats de 0,505.

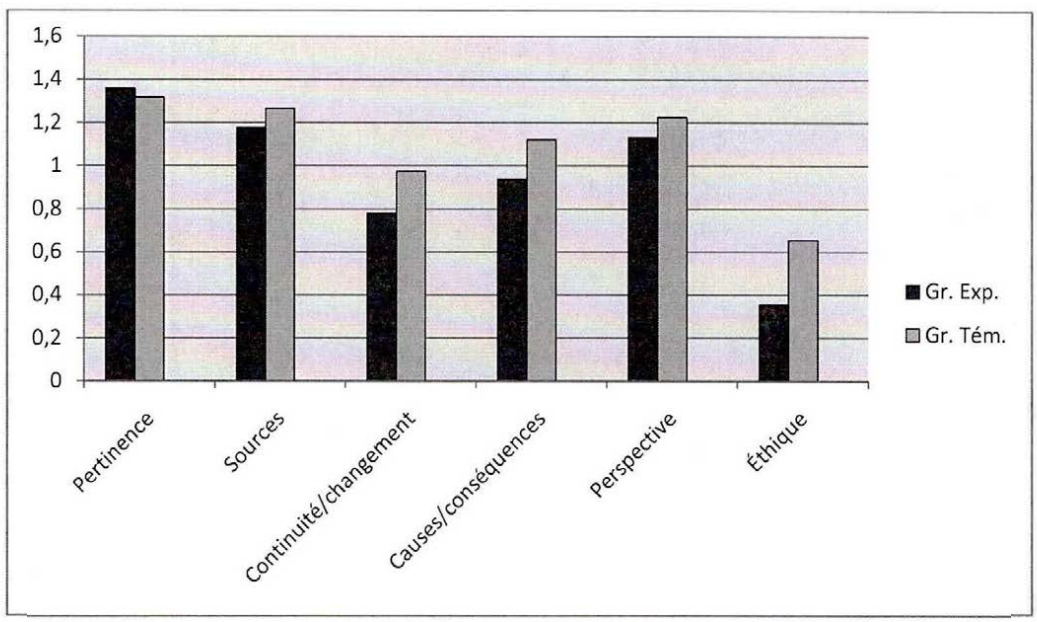


Figure 3. Les moyennes des opérations portant sur les six concepts de la pensée historienne du groupe avec intervention et du groupe sans intervention lors du prétest du *questionnaire B*

Au prétest, le groupe avec intervention présente une moyenne globale de 0,970, ce qui est moins élevée que le groupe sans intervention qui a obtenu une moyenne de 1,095. Cela

signifie que le groupe sans intervention montre une compréhension plus approfondie des opérations de la pensée historienne, et donc une plus grande capacité à résoudre des problèmes liés à ses opérations. Afin de vérifier si l'écart de moyenne entre les deux groupes est significatif, un test d'égalité des espérances pour deux observations de variances différentes (test-t) est effectué (tableau 7).

Tableau 7

Test d'égalité des espérances : deux observations de variances différentes

	Prétest	
	Groupe avec intervention	Groupe sans intervention
Moyennes	0,970	1,095
p	0,056	

Les moyennes de réussite au *questionnaire B* montrent l'équivalence des groupes, puisque le *p* montre que l'écart n'est pas significatif entre le groupe avec intervention et le groupe sans intervention (p=0,056>0,05).

4.2.3 Conclusion

Pour conclure, les résultats des *questionnaires A* et *B* avant l'intervention X montrent que les élèves se déclarent majoritairement très familiers ou familiers avec les énoncés portant sur les six concepts de la pensée historienne et qu'ils obtiennent un taux de réussite aux questions sur les résolutions de problèmes liés aux opérations de la pensée historienne de

51,6%. Aussi, les résultats des *questionnaires A* et *B* montrent que les groupes avec intervention et sans intervention sont équivalents.

4.3 Les effets de l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite du lieu historico-patrimonial après l'intervention X

Au cours de l'année scolaire, rappelons que les *questionnaires A* et *B* ont été administrés à deux reprises, soit avant et après l'intervention X qui consiste à enseigner les opérations de la pensée historienne et à effectuer une visite dans un lieu historico-patrimonial. L'entrevue semi-dirigée a été administrée qu'après l'intervention X. Voici les résultats quantitatifs et qualitatifs.

4.3.1 Le niveau de familiarité des concepts de la pensée historienne

Afin de vérifier si l'écart de moyenne entre le prétest et le post-test du groupe avec intervention est significatif, un test d'égalité des espérances pour deux observations de variances différentes (test-t) a été effectué (tableau 8). Nous avons fait de même pour le groupe sans intervention.

Tableau 8
Test d'égalité des espérances : observations de variances différentes

	Groupe avec intervention		*Groupe sans intervention*	
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Moyennes	2,913	3,011	2,911	2,859
p	0,026<0,05 significatif		0,318>0,05 pas significatif	

Le t-test montre que la différence de moyennes entre le prétest et le post-test du groupe avec intervention est significative, puisque p=0,026 donc p<0,05, le seuil de signifiance étant fixé à 5%.

Après avoir effectué un test-t entre le prétest et le post-test du groupe sans intervention, il s'avère que cette différence de moyenne (0,318) n'est pas significative (p=0,318 donc p>0,05), et même que celle-ci est légèrement inférieure à celle du prétest. Le groupe sans intervention n'a donc pas augmenté son niveau de familiarité avec les concepts de la pensée historienne. Les moyennes de ce dernier sont indiquées dans la figure 4.

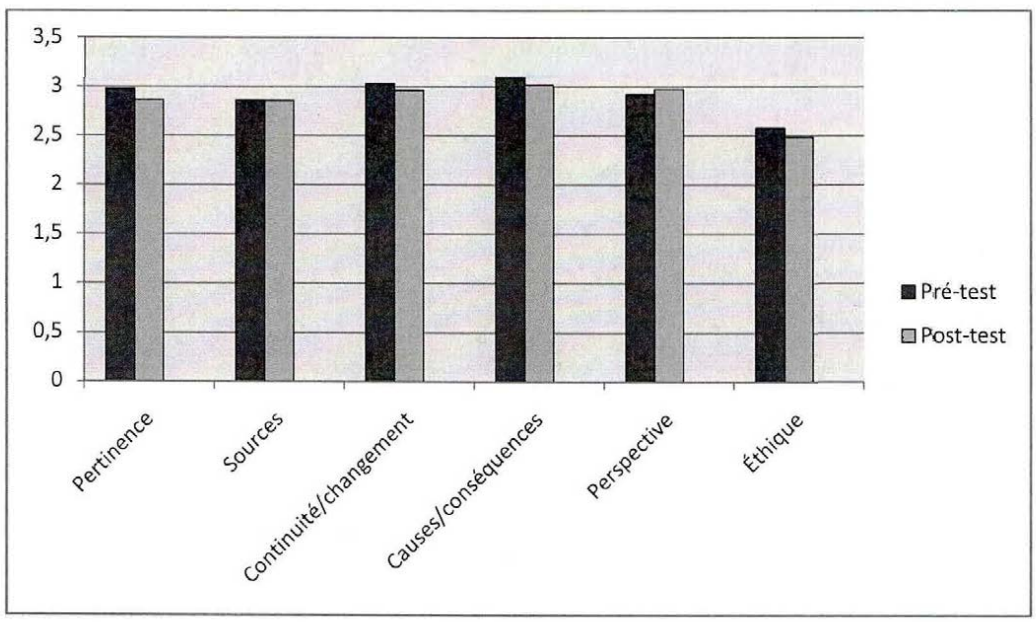


Figure 4. Les moyennes des six concepts de la pensée historienne du groupe sans intervention lors du prétest et du post-test du *questionnaire A*

Remarquons que les moyennes de cinq concepts de la pensée historienne varient toutes négativement sauf le concept sur la perspective historique (1) qui augmente de 2,922 à 2,975.

Puisque la différence des moyennes du groupe avec intervention est, quant à elle, significative, il devient intéressant de décortiquer les moyennes de chacun des six concepts de la pensée historienne du prétest au post-test montrant ainsi l'évolution du groupe avec intervention avant et après l'intervention X. Les moyennes sont présentées dans la figure 5.

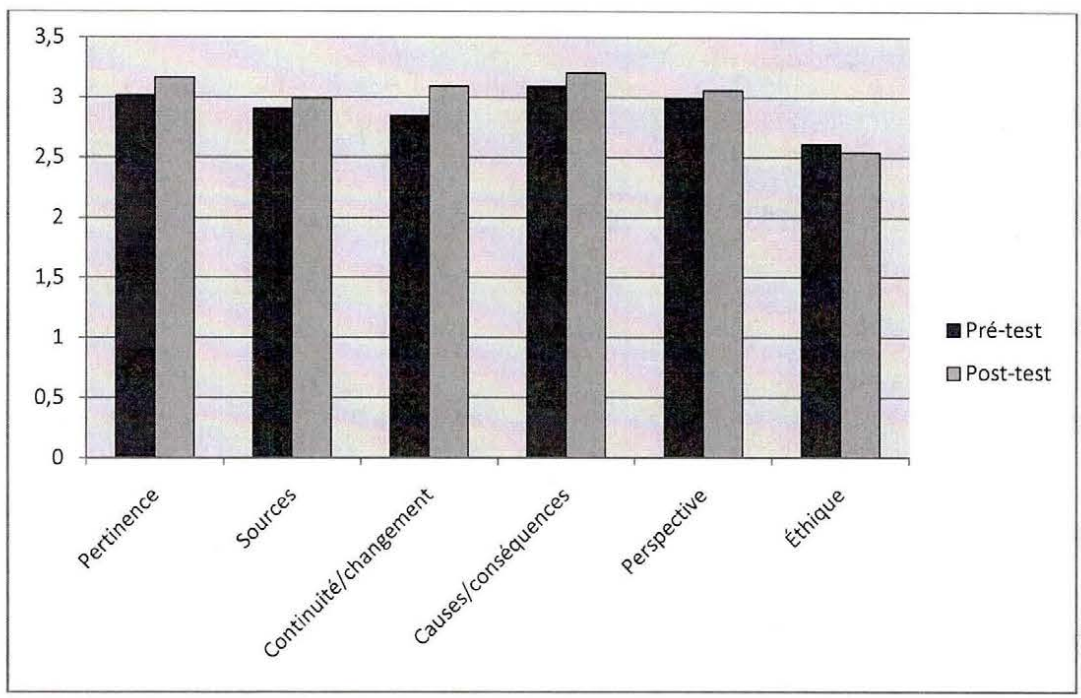


Figure 5. Les moyennes des six concepts de la pensée historienne du groupe avec intervention lors du prétest et du post-test du *questionnaire A*

Remarquons que les moyennes des cinq premiers concepts de la pensée historienne varient toutes positivement entre 0,245 et 0,069. Quant au sixième concept sur la dimension

éthique (6), il varie négativement (-0,069). Les résultats de trois énoncés sur les six énoncés de ce concept sont moins élevés au post-test qu'au prétest. Cette situation explique la diminution.

Au final, pour l'ensemble du *questionnaire A*, les élèves du groupe avec intervention ont augmenté leur niveau d'accord et, par conséquent, se déclarent plus familier pour l'ensemble des énoncés de 72,8% à 75,3%, un bond de 2,5% tandis que les élèves du groupe sans intervention ont diminué leur niveau d'accord pour l'ensemble des énoncés de 72,8% à 71,5%, une diminution 1,3%.

4.3.2 La maitrise des opérations de la pensée historienne

Le *questionnaire B* sert à déterminer le niveau de maitrise des opérations de la pensée historienne des élèves. La grille d'évaluation (Appendice M) permet d'identifier les élèves qui ont une compréhension approfondie ou limitée des six opérations de la pensée historienne. Il devient possible de savoir si les élèves maitrisent, maitrisent partiellement ou ne maitrisent pas chacune des six opérations de la pensée historienne en résolvant des problèmes liés à l'histoire. Aussi, les résultats du *questionnaire B* des effets de l'intervention X sur le groupe avec intervention sont présentés et explicités selon les six opérations de la pensée historienne.

Au prétest, le groupe sans intervention présente une moyenne plus élevée (1,095) que celle du groupe avec intervention (0,970). Cette situation est inversée lors du post-test. Elle est présentée graphiquement dans la figure 6. La moyenne du groupe avec intervention a augmenté (1,079), tandis que celle du groupe sans intervention a diminué (0,890).

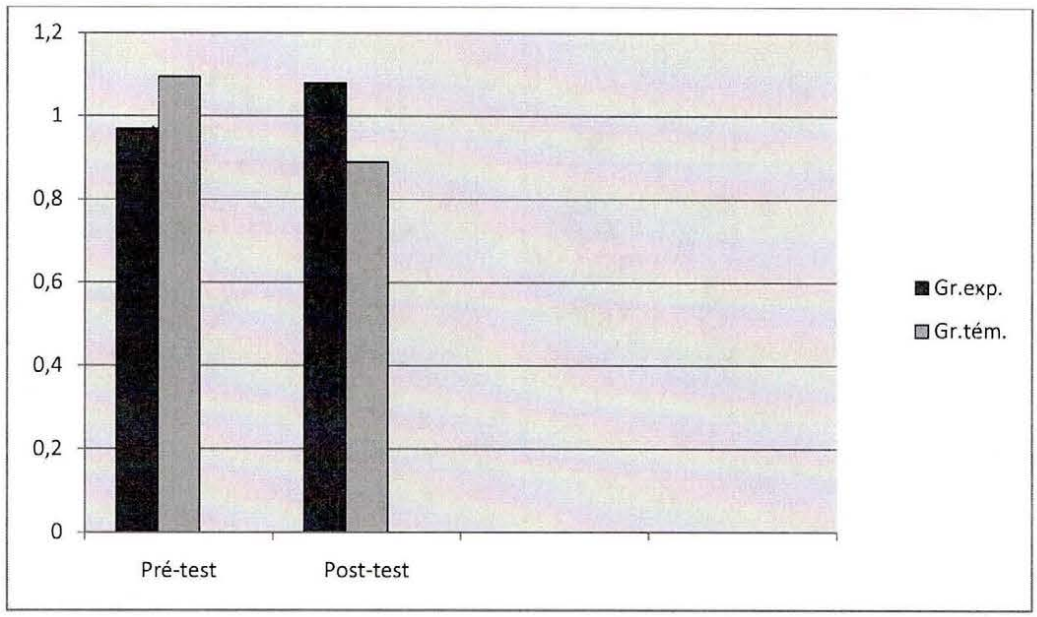


Figure 6. Les moyennes de l'évaluation des résolutions de problèmes liés aux six opérations de la pensée historienne du groupe avec intervention et du groupe sans intervention lors du prétest et du post-test du *questionnaire B*

Dans le groupe sans intervention, dont la moyenne a chuté de façon significative, deux opérations ont légèrement augmenté. Il s'agit des opérations portant sur les sources (2) et la dimension éthique (6). Notons que cette dernière n'est pas présente dans les opérations intellectuelles du MELS. Or, toutes les autres ont baissé comme le montre la figure 7.

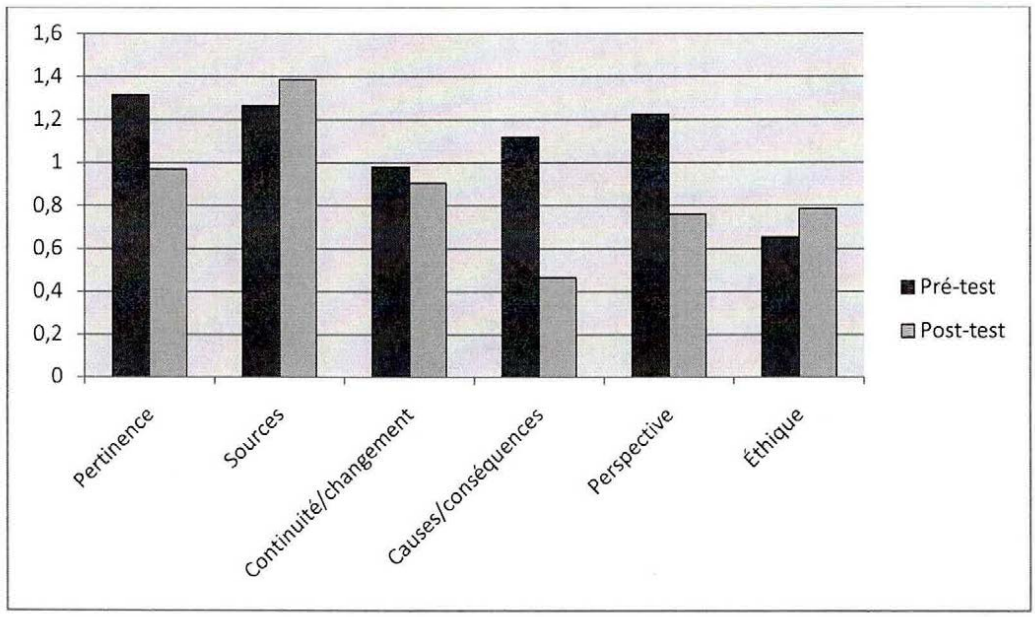


Figure 7. Les moyennes de l'évaluation des résolutions de problèmes des six opérations de la pensée historienne du groupe sans intervention lors du prétest et du post-test du *questionnaire B*

Malgré le fait que l'ensemble du *questionnaire B* est mieux réussi lors du post-test que du prétest, les résultats de l'évaluation des activités de résolution de problèmes liés aux six opérations de la pensée historienne aux prétest et post-test du groupe avec intervention (figure 8) montre que trois opérations ont été moins bien réussies dans le post-test. Il s'agit des opérations en lien avec la pertinence historique (1) (-0,079), les causes et les conséquences (4) (-0,221) ainsi que la perspective historique (5) (-0,020).

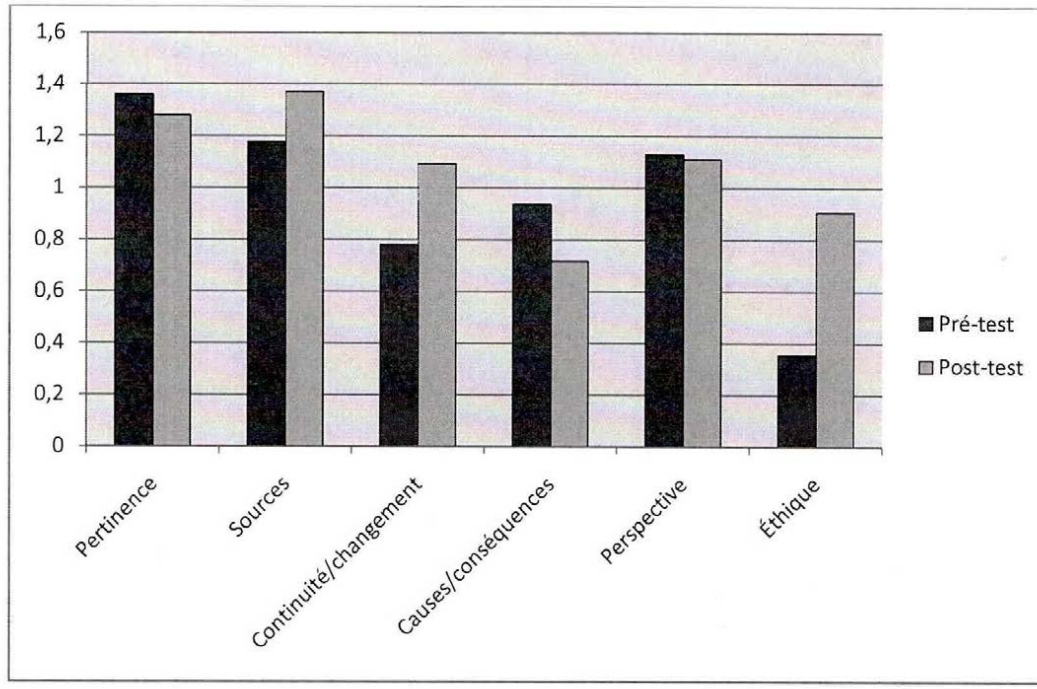


Figure 8. Les moyennes de l'évaluation des résolutions de problèmes des six opérations de la pensée historienne du groupe avec intervention lors du prétest et du post-test du *questionnaire B*

Pour l'ensemble du *questionnaire B*, les variations positives sont plus importantes pour trois opérations de la pensée historienne, soit les sources (2) (0,192), la continuité et le changement (3) (0,313) et la dimension éthique (6) (0,551), ce qui explique que le niveau de maitrise de la pensée historienne du groupe avec intervention est favorisé au post-test à la suite de l'intervention X. Ainsi, puisque les résultats du *questionnaire B* montrent un écart significatif entre le prétest et le post-test pour le groupe avec intervention, les sections qui suivent présentent les détails de chacune des opérations de la pensée historienne du *questionnaire B* pour le groupe avec intervention.

4.3.2.1. Établir la pertinence historique (1)

En ce qui concerne la première opération de la pensée historique, établir la pertinence historique (1), l'analyse du *questionnaire B* (questions #1 et #2) indique que la majorité des élèves du groupe avec intervention la maitrisent ou la maitrise partiellement.

Le tableau 9 résume la maitrise de l'opération établir la pertinence historique (1) pour le groupe avec intervention[23]. Pour chaque opération, les résultats dépendent de la moyenne aux deux questions portant sur l'opération. Le calcul du khi deux est présenté pour montrer si l'écart entre le prétest et post-test est significatif pour l'opération qui est établir la pertinence historique (1).

Tableau 9

Maitrise de l'opération établir la pertinence historique (1) du groupe avec intervention dans le *questionnaire B* (n = élèves) et calcul du khi deux

	Prétest (32)			Post-test (32)		
	Ne maitrise pas (0)	Maitrise partielle-ment (0,5 à 1,5)	Maitrise (2)	Ne maitrise pas (0)	Maitrise partielle-ment (0,5 à 1,5)	Maitrise (2)
Gr. avec intervention	1	19	12	0	25	7
Khi deux	20		12	25		7
	p bilatéral =0,27>0,05 Pas significatif					

[23] Le nombre d'élèves total du groupe avec intervention varie en fonction des absences soit au prétest ou au post-test. Aussi, il se peut que certaines réponses n'aient pas été données par des élèves.

Au final, les résultats montrent que 78% des élèves participants du groupe avec intervention (25/32 élèves) dans le post-test maitrisent partiellement l'opération établir la pertinence historique (1) et 22% (7/32 élèves) la maitrisent parfaitement. Aucun élève ne maitrise pas l'opération. Aussi, le groupe avec intervention n'obtient pas de résultats significatifs à la suite de l'intervention X et nous constatons que celui-ci ne maitrise pas mieux l'opération : établir la pertinence historique (1).

4.3.2.2. Utiliser des sources (2)

En ce qui concerne la deuxième opération de la pensée historienne, qui s'intitule utiliser des sources (2), l'analyse des questions du *questionnaire B* (questions #3 et #4) montre que la majorité des élèves du groupe avec intervention maitrisent et maitrisent partiellement l'opération.

Le tableau 10 indique que sur la trentaine d'élèves du groupe avec intervention, un élève seulement ne maitrise pas du tout l'opération au prétest et deux élèves au post-test.

Tableau 10

Maitrise de l'opération utiliser des sources (2) du groupe avec intervention dans le *questionnaire B* (n = élèves) et calcul du khi deux

	Prétest (31*)			Post-test (32)		
	Ne maitrise pas (0)	Maitrise partielle-ment (0,5 à 1,5)	Maitrise (2)	Ne maitrise pas (0)	Maitrise partielle-ment (0,5 à 1,5)	Maitrise (2)
Gr. avec intervention	1	26	4	2	20	10
Khi deux	27		4	22		10
	p bilatéral =0,13>0,05 Pas significatif					

* Un élève n'a pas répondu à une question au prétest.

Pour conclure, les résultats des questions portant sur les sources (2) montrent que l'opération est partiellement maitrisée par 63% des élèves du groupe avec intervention (20/32 élèves) et 31% (10/32 élèves) la maitrise parfaitement au post-test. Très peu d'élèves (6%) ne maitrisent pas l'opération, soit deux élèves au post-test. De plus, le groupe avec intervention obtient de meilleurs résultats à la suite de l'intervention X et donc maitrise mieux l'opération : utiliser des sources (2) malgré que cette hausse n'est pas significative statistiquement.

4.3.2.3. Définir la continuité et le changement (3)

La troisième opération de la pensée historienne amène les élèves à définir la continuité et le changement (3). L'analyse du *questionnaire B* (questions #5 et #6) montre que la majorité des élèves du groupe avec intervention maitrisent partiellement l'opération.

Les résultats du tableau 11 montrent que plus d'élèves maitrisent l'opération définir la continuité et le changement (3) lors du post-test dans le groupe avec intervention.

Tableau 11

Maitrise de l'opération définir la continuité et le changement (3) du groupe avec intervention dans le *questionnaire B* (n = élèves) et calcul du khi deux

	Prétest (32)			Post-test (32)		
	Ne maitrise pas (0)	Maitrise partielle-ment (0,5 à 1,5)	Maitrise (2)	Ne maitrise pas (0)	Maitrise partielle-ment (0,5 à 1,5)	Maitrise (2)
Gr. avec intervention	5	27	0	3	21	8
Khi deux	32		0	24		8
	p bilatéral =0,004<0,05 Significatif					

Finalement, les résultats des questions portant sur l'opération définir la continuité et le changement (3) montrent que l'opération est partiellement maitrisée par 66% des élèves du groupe avec intervention (21/32 élèves), 25% la maitrise parfaitement (8/32 élèves) et 9% pas du tout (3/32 élèves) au post-test. Aussi, le groupe avec intervention obtient de meilleurs résultats à la suite de l'intervention X et donc il maitrise mieux l'opération : définir la continuité et de changement (3) et ce, de façon significative statistiquement.

4.3.2.4. Analyser les causes et les conséquences (4)

En ce qui concerne la quatrième opération portant sur l'analyse des causes et des conséquences (4), l'analyse des questions du *questionnaire B* (questions #7 et #8) montre que

les élèves du groupe avec intervention maitrisent partiellement l'opération de façon majoritaire et que quelques élèves ne la maitrisent pas tant au prétest qu'au post-test.

L'analyse du *questionnaire B* ne montre pas d'amélioration majeure des résultats des élèves du groupe avec intervention entre le prétest et le post-test concernant l'opération analyser des causes et des conséquences (4). Au contraire, il y a même plus d'élèves qui ne maitrisent pas l'opération dans le post-test tel qu'indiqué dans le tableau 12. Aussi, un seul élève maitrise parfaitement l'opération lors du post-test.

Tableau 12

Maitrise de l'opération analyser les causes et les conséquences (4) du groupe avec intervention dans le *questionnaire B* (n = élèves) et calcul du khi deux

	Prétest (32)			Post-test (32)		
	Ne maitrise pas (0)	Maitrise partielle-ment (0,5 à 1,5)	Maitrise (2)	Ne maitrise pas (0)	Maitrise partielle-ment (0,5 à 1,5)	Maitrise (2)
Gr. avec intervention	1	31	0	5	26	1
Khi deux	32		0	31		1
	p bilatéral =1>0,05 Pas significatif					

Pour conclure sur l'opération analyser des causes et des conséquences (4), les résultats montrent que 81% des élèves du groupe avec intervention (26/32 élèves) dans le post-test maitrisent partiellement l'opération et 16% (5/32 élèves) ne la maitrisent pas du tout. Un seul élève maitrise parfaitement l'opération au post-test. Aussi, le groupe avec intervention

n'obtient pas de meilleurs résultats à la suite de l'intervention X et, par conséquent, ne maitrise pas mieux l'opération : analyser les causes et les conséquences (4). De plus, cet écart est statistiquement non significatif.

4.3.2.5. Adopter une perspective historique (5)

La cinquième opération de la pensée historienne amène les élèves à adopter une perspective historique (5). L'analyse du *questionnaire B* (questions #9 et #10) montre que la majorité des élèves du groupe avec intervention maitrisent partiellement l'opération.

Comme le montre le tableau 13, moins d'élèves maitrisent parfaitement l'opération dans le post-test dans le groupe avec intervention.

Tableau 13

Maitrise de l'opération adopter une la perspective historique (5) du groupe avec intervention dans le *questionnaire B* (n = élèves) et calcul du khi deux

	Prétest (32)			Post-test (32)		
	Ne maitrise pas (0)	Maitrise partielle-ment (0,5 à 1,5)	Maitrise (2)	Ne maitrise pas (0)	Maitrise partielle-ment (0,5 à 1,5)	Maitrise (2)
Gr. avec intervention	3	23	6	1	28	3
Khi deux	26		6	29		3
	p bilatéral =0,47>0,05 Pas significatif					

Finalement, les résultats des questions portant sur l'opération adopter une perspective historique (5) montrent que l'opération est partiellement maitrisée dans le post-test par 88% du groupe avec intervention (28/32 élèves), 9% la maitrise parfaitement (3/32 élèves) et 3% pas du tout (1/32 élèves). Aussi, le groupe avec intervention obtient des résultats non significatifs statistiquement et légèrement inférieurs à la suite de l'intervention X. Nous pouvons donc constater que le groupe avec intervention maitrise un peu moins l'opération : adopter une perspective historique (5).

4.3.2.6. Comprendre la dimension éthique des interprétations historiques (6)

En ce qui concerne la sixième opération de la pensée historienne comprendre la dimension éthique des interprétations historiques (6), l'analyse du *questionnaire B* (questions #11 et #12) indique que la majorité des élèves du groupe avec intervention la maitrisent partiellement ou pas du tout. C'est aussi l'opération la moins bien maitrisée de l'ensemble des six opérations de la pensée historienne.

Or, le groupe avec intervention maitrise davantage l'opération comprendre la dimension éthique des interprétations historiques (6) lors du post-test, comme le montre les résultats dans le tableau 14.

Tableau 14

Maitrise de l'opération comprendre la dimension éthique des interprétations historiques (6) du groupe avec intervention dans le *questionnaire B* (n = élèves) et calcul du khi deux

	Prétest (29*)			Post-test (32)		
	Ne maitrise pas (0)	Maitrise partielle-ment (0,5 à 1,5)	Maitrise (2)	Ne maitrise pas (0)	Maitrise partielle-ment (0,5 à 1,5)	Maitrise (2)
Gr. avec intervention	13	16	0	4	24	4
Khi deux	29		0	28		4
	p bilatéral =0,11>0,05 Pas significatif					

* Trois élèves n'ont pas répondu aux questions sur la dimension éthique lors du prétest.

Puisque l'écart entre le prétest et le post-test est plus grand pour cette opération, les résultats indiquent que plusieurs élèves du groupe avec intervention qui ne maitrisaient pas l'opération au prétest la maitrisent mieux au post-test. Il faut aussi mentionner que trois élèves du groupe avec intervention n'avaient pas répondu à ces questions sur la dimension éthique au prétest.

Pour conclure, les résultats des questions portant sur l'opération comprendre la dimension éthique des interprétations historiques (6) montrent que l'opération est parfaitement maitrisée dans le post-test par 12,5% de l'ensemble des élèves du groupe avec intervention (4/32 élèves), partiellement maitrisée par 75% des participants (24/32 élèves) et 12,5% (4/32 élèves) ne la maitrisent pas du tout. De plus, le groupe avec intervention obtient des résultats légèrement supérieurs à la suite de l'intervention X. Donc, il maitrise un peu plus l'opération :

comprendre la dimension éthique des interprétations historiques (6) même si cet écart n'est pas statistiquement significatif.

4.3.2.7. Conclusion

Sur le plan quantitatif, l'on peut considérer que les élèves qui maitrisent le plus d'opérations sur les six opérations de la pensée historienne témoignent d'une pensée historienne élevée. Dans l'ensemble des participants à la recherche, il y a plus d'élèves du groupe avec intervention qui maitrisent les opérations de la pensée historienne au post-test et, par conséquent, témoignent d'une pensée historienne plus élevée, soit 17 % de l'ensemble des réponses du *questionnaire B* du groupe avec intervention montrent une maitrise de la pensée historienne (33/192 réponses) contre 12 % au prétest (22/188 réponses).

4.3.3 Les perceptions des élèves sur leur expérience de la visite du lieu historico-patrimonial

L'entrevue semi-dirigée vise à faire ressortir les perceptions des élèves sur leur expérience de la visite du lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne. Elle sert ainsi à décrire plus en profondeur les effets de l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial.

Les premières questions portent sur l'appréciation de la visite d'un lieu historico-patrimonial afin de placer les élèves en contexte. Les résultats montrent que tous les élèves du groupe avec intervention ont aimé leur expérience au musée.

Pour saisir les perceptions des élèves sur leur expérience de la visite d'un lieu historico-patrimonial, les entrevues montrent que ce qui « différencie » un cours d'histoire en classe d'une sortie au musée par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage est lié aux sens :

la vue (cinq élèves) « 19 [...] on **voit** les évènements, on **voit** les impacts, **à l'école on ne voit pas** les objets qui sont là. » - Nadine; l'écoute (deux élèves) « 13 [...] on **entend** le point de vue d'un autre, d'une autre personne. » - Maryse; le toucher (un élève) « 21 [...] plus de support visuel comme beaucoup de choses à **toucher** [...] » - Sarah. Selon deux élèves, l'apprentissage est plus facile à l'école, car elles peuvent mieux se concentrer qu'en groupe au musée. De plus, selon tous les élèves interrogés, apporter des artéfacts présents au musée en classe ne serait pas l'équivalent d'effectuer la sortie au musée. « 35 **Non**, ben parce que même s'il y a les artéfacts genre surtout à ce musée il y avait comme des parties du vieux bâtiment donc tu pouvais voir et, genre tu avais comme un atmosphère en soit que juste des objets **ça donnerait pas le même effet**. » - Sarah

Les réponses aux questions portant sur les six opérations de la pensée historienne en lien avec la visite du lieu historico-patrimonial sont résumées dans le tableau 15. Les exemples sont des extraits des entrevues explicitées dans la colonne de droite du tableau.

Tableau 15

Réponses à l'entrevue semi-dirigée en lien avec les critères d'évaluation des six opérations de la pensée historienne (n = élèves)

Concepts liés aux six opérations de la pensée historienne	Réponses selon les critères d'évaluation de la pensée historienne	Critères de la pensée historienne et exemples de réponses à l'entrevue semi-dirigée
La pertinence historique (1)	Oui (n=6)	L'histoire de l'industrie papetière répond aux critères : 1- Révélateur : (n=6) « 30 C'est important car **ça fait partie de l'histoire du Québec dans le 20e siècle** » - Nadine 2- Entraine des transformations : (n=3) « 54 [...] **c'est bon que ça continue** pis le monde, pis le monde peuvent y aller pis savoir ce qu'il s'est passé. » - Mathilda
Les sources (2)	Oui (n=3)	Remet les sources dans leur contexte : « 50 [I]l y avait aussi des scies dans une boîte [...] qui étaient vraiment rouillées, donc on peut voir d'une **autre époque**. » - Sarah
	Non (n=3)	Nomme l'outil (artéfact) mais celui-ci n'est pas placé dans le contexte historique : « 49 **Il y avait les scies**, il y en avait plusieurs. Je pense que ça ça serait un artéfact [...] » - Carmen
La continuité et le changement (3)	Oui (n=4)	Montre que le changement détermine des moments décisifs pour les draveurs : « 67 Ô, pour les draveurs bien c'est l'implantation de leur boulot or **au début ils étaient sûrement agriculteurs. Ils ont trouvé alors un autre travail ça fait une diversification du marché de l'emploi**, alors c'est plutôt une évolution. » - Mathieu
	Non (n=2)	Ne sait pas.
Les causes et les conséquences (4)	Oui (n=6)	Détermine des conséquences à court ou à long terme d'un évènement historique : « 53 Bien, je pense que euh, ils **ne peuvent pas aller à la messe** évidemment, ça peut peut-être choquer l'église. Peut-être ils vont être contre ça justement parce que c'est le dimanche et **il y aura moins de croyants**. » - Maryse
La perspective historique (5)	Oui (n=2)	Montre des différences entre les visions du monde actuelles et celles du passé : « 59 Bien, **évidemment ils parlaient des dangers pis il y en avait beaucoup** mais, ouais comme, mais

		c'était un travail dangereux, ils ne savaient pas comment nager alors s'ils tombaient alors c'était le fin pour eux. Ben ouais. » - Maryse
	Non (n=4)	Présume qu'autrefois les gens avaient les mêmes croyances, valeurs et motivations qu'aujourd'hui : « 79 [...] je crois que c'était avant les syndicats parce que **les travailleurs ne se souciaient pas vraiment de tous les dangers** que ça encourait de faire ce travail mais, **moi je n'aurais pas fait ce boulot-là.** » - Mathieu
La dimension éthique (6)	Oui (n=5)	Reconnait une prise de position éthique implicite ou explicite dans le récit historique du musée Boréalis : « 95 [...] j'pense qu'ils [les travailleurs de l'usine de pâtes et papiers] l'excusaient parce qu'ils **montraient d'un point de vue historique**, [...] dans ce temps, hum, y'avait pas les moyens nécessairement de, de le faire autrement, de, **c'était pas vraiment une valeur pour eux, euh, de vouloir protéger l'environnement** parce qu'ils pensaient pas, donc, j'pense qu'ils disaient en présentant comme **une autre époque comme, où est-ce que tout était différent.** C'est pour ça qu'ils, c'était pour ça qu'ils faisaient de la pollution. » - Sarah
	Non (n=1)	Ne sait pas

Finalement, la dernière question demande aux élèves de déterminer quel contexte d'enseignement de l'histoire (le musée ou la classe d'histoire) a le plus d'effet sur le développement de la pensée historienne. Cette question réfère à l'expérience liée à la visite du lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne. Les résultats montrent que trois élèves préfèrent le musée, deux élèves la classe d'histoire et une élève trouve que le musée et la classe d'histoire sont des endroits qui développent la pensée historienne. Voici les trois exemples :

1- Le musée : « 99 Moi, je dirais **le musée** car [...] il y a des exemples, les exemples en vrai que l'on ne pourrait pas voir en classe comme l'imprimante et tout ça. On peut aller visiter des lieux qui ont été utilisés pour cela et, le musée Boréalis c'était réellement comme une

imprimerie donc aller visiter une place comme ça ça comme la place où ça l'a vraiment été fait ça développe plus notre pensée historique parce qu'on pourrait associer des exemples à des objets ou des places dans le musée. Et quand on pose une question on va se rappeler de cela et on pourra répondre mieux. » - Carmen

2- La classe : « 109 Je pense que c'est **la classe** parce que l'on apprend plus de choses pis bien au musée [...], j'étais beaucoup moins concentrée que dans la classe [...] aussi en classe on fait plus d'exercices pis [...], des fois on lit le manuel et on prend des notes. Je pense la classe. » - Mathilda

3- Le musée et la classe : « 77 [...] **les deux** parce que je trouve que l'on apprend plus des formations **en classe** mais quand on est dans **un musée** bien c'est une différente ambiance alors on écoute plus mais on n'apprend pas nécessairement plus alors les deux sont vraiment nécessaires pour l'apprentissage. » - Maryse

L'entrevue semi-dirigée a permis de dégager les perceptions des élèves sur leur expérience de la visite du lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne et montrer plus en profondeur des effets de l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial.

4.3.4 Conclusion

Finalement, les *questionnaires A* et *B* suggèrent l'équivalence des groupes avec et sans intervention au prétest. Le *questionnaire A* montre une certaine familiarité déclarée des élèves avec les concepts de la pensée historienne, puisque 75% de tous les participants sont *en accord* ou *tout à fait en accord* avec les énoncés. Quant au *questionnaire B*, il montre que les

élèves du groupe sans intervention maitrisent généralement moins les opérations de la pensée historienne au post-test que ceux du groupe avec intervention.

Quant aux résultats du groupe qui a subi l'intervention X, ceux-ci montrent que l'enseignement des opérations de la pensée historienne et la visite d'un lieu historico-patrimonial ont permis aux élèves d'augmenter leur familiarité déclarée avec tous les concepts de la pensée historienne, sauf celui portant sur la dimension éthique (6). Les résultats sur les activités de résolution de problèmes en lien avec les opérations de la pensée historienne montrent une progression de la maitrise de celles-ci pour trois des six opérations, soit celles sur les sources (2), la continuité et le changement (3) et la dimension éthique (6). L'opération concernant la continuité et le changement (3) est, quant à elle, statistiquement significative. L'entrevue semi-dirigée montre que l'expérience de la visite du lieu historico-patrimonial permet aux élèves de répondre aux questions en lien avec les opérations de la pensée historienne selon certains critères d'évaluation de la pensée historienne. De plus, quatre élèves sur six croient que le lieu historico-patrimonial est un lieu où l'enseignement est propice au développement de la pensée historienne.

Le chapitre suivant porte sur la discussion des résultats de recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION

La description des résultats des questionnaires permet de distinguer l'écart entre les pratiques déclarées et constatées, c'est-à-dire entre celles déclarées par les élèves en lien avec la familiarité des indicateurs des six concepts de la pensée historienne et celles décrites lors de l'évaluation d'activités de résolution de problèmes en histoire à l'aide d'une grille d'évaluation. Elle permet également de voir si l'intervention X, c'est-à-dire si l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial, favorise ou non le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire.

5.1 Le niveau de familiarité déclaré des élèves avec les indicateurs des six concepts de la pensée historienne

Selon les résultats du *questionnaire A* à la suite de l'intervention X, nous constatons que les élèves du groupe avec intervention saisissent mieux le sens du passé et ont une plus grande connaissance de l'épistémologie de l'histoire. En effet, nous remarquons que presque tous les élèves de ce groupe se déclarent davantage en accord sur le fait que plusieurs sources primaires servent à la construction d'un récit historique et que l'histoire est une interprétation du passé faite à partir de celles-ci. Ces derniers se déclarent aussi plus en accord avec le fait que tenir compte du contexte historique permet de mieux comprendre la perspective des acteurs historiques et qu'il est important d'explorer les diverses perspectives des acteurs historiques pour mieux comprendre un évènement historique. Les élèves du groupe avec intervention semblent mieux comprendre que les acteurs historiques peuvent poser des gestes

qui ont des conséquences non prévues et que la périodisation aide à comprendre le passé et ce, par rapport au groupe qui n'a pas subi l'intervention X.

Selon les résultats du *questionnaire A*, il est possible de montrer que l'intervention X a favorisé le niveau de familiarité déclaré des élèves du groupe avec intervention, puisque cinq des six indicateurs de la pensée historienne présente un niveau d'accord plus élevé. Ainsi, les résultats montrent que le concept le plus familier pour les élèves est celui sur les causes et les conséquences (4). Probablement parce que cette opération fait partie intégrante des opérations intellectuelles du programme d'HEC et par conséquent, est familière pour les élèves. Seul le concept sur la dimension éthique (6) est moins familier pour les élèves suite à l'intervention X. Selon nous, quelques facteurs peuvent expliquer cette situation. Le concept de dimension éthique (6) est absent du programme d'HEC et ne fait pas partie intégrante des opérations intellectuelles du MELS (tableau 1). La recherche doctorale de Gibson (2014) indique que les activités qui sous-tendent ce concept demandent une grande préparation de la part de l'enseignant et qu'elles sont plus difficiles à évaluer par leur plus grande subjectivité. Le fait que le concept de dimension éthique (6) varie négativement à la suite de l'intervention X montre également que, comme le souligne Wineburg (2001), penser historiquement n'est pas un processus naturel pour les élèves. Le temps d'apprentissage et d'appropriation du concept de la dimension éthique (6) semble être un facteur important dans le développement de la pensée historienne des élèves (Gibson, 2014).

Quant au groupe sans intervention, il n'a pas augmenté son niveau de familiarité déclaré avec les six concepts de la pensée historienne après le post-test. Notons que dès le prétest, les élèves tant du groupe avec intervention que du groupe sans intervention se déclaraient assez familiers avec les indicateurs des six concepts de la pensée historienne. Le

groupe sans intervention a toutefois été soumis au même programme d'enseignement que le groupe avec intervention. Par conséquent, ils ont reçu l'enseignement des opérations intellectuelles qui ont des liens serrés avec quatre des six concepts de la pensée historienne. Malgré cet enseignement, les élèves du groupe sans intervention, après une année scolaire à étudier l'histoire, ne se déclarent pas plus familiers avec les concepts de la pensée historienne alors que les compétences du programme d'HEC sont basées sur le développement de la pensée historienne (MELS, 2007). Cette situation est intéressante et pourrait faire l'objet d'une recherche éventuelle, car nous n'avons pas d'explications.

5.2 Le niveau de maitrise des opérations de la pensée historienne des élèves

Tel qu'expliqué dans le précédent chapitre, les élèves du groupe avec intervention ont augmenté dans l'ensemble leur niveau de maitrise des opérations de la pensée historienne, comme le montrent les résultats du *questionnaire B* à la suite de l'intervention X. Ces derniers se sont donc améliorés dans l'exercice de la méthode historienne qui consiste à suivre une méthode pour raisonner un problème (Martineau, 2010). Les effets de l'intervention X sont positifs pour trois des six concepts de la pensée historienne, soit les sources (2), la continuité et le changement (3) et la dimension éthique (6). De plus, l'opération sur la continuité et le changement (3) est statistiquement significative. Il est intéressant de constater que ce n'est pas parce que les élèves se déclarent familiers avec certains concepts, tel que décrit dans la section précédente, qu'ils sont capables de résoudre des problèmes qui sont associés à ce concept. Par exemple, le concept sur les causes et les conséquences (4) est le plus familier selon les déclarations des élèves mais l'évaluation d'activités portant sur la résolution de problèmes qui sont associés à ces concepts représente les résultats les plus faibles. Voyons des exemples de

réponses d'élèves du groupe avec intervention à diverses opérations associées aux six concepts de la pensée historienne afin d'en discuter les effets favorables ou non sur le développement de la pensée historienne.

5.2.1 La pertinence historique (1)

Suite à l'intervention X, les résultats montrent que les élèves se déclarent davantage familiers avec le concept de pertinence historique. Or, l'intervention X n'a pas donné d'effet positif quant à la maitrise de l'opération qui consiste à établir la pertinence historique (1). Pourtant, la plupart des élèves offrent une bonne justification pour classer les évènements historiques selon leur degré de pertinence historique (1). Comme dans la recherche empirique de Lévesque (2005) et celle de Peck (2010), la plupart des élèves sont capables de montrer que l'évènement est révélateur et entraine des transformations pour justifier si un évènement historique est pertinent ou non. Par exemple, dans la question #1 du post-test, une élève est capable de justifier l'électrification des fermes (évènement le plus pertinent) et la grève du Dominion Textile dans la région de Montréal en 1952 (évènement le moins pertinent) : « Je pense que l'électrification des fermes est l'élément le plus pertinent car ça a beaucoup fait **évoluer** le Québec. » #6E; « Je pense que la Grève du dominion Textile est l'évènement le moins important car **ça n'a pas affecter tant de personnes.** » #6E

Mais puisqu'établir la pertinence historique (1), c'est également présenter des preuves ou des éléments clés dans une prise de position en fonction des critères choisis, cette opération n'est que partiellement réussie par la majorité des élèves participants à la recherche. Plusieurs élèves répondent à la question #2 en utilisant peu ou pas de preuves comme dans l'exemple

suivant tiré du post-test : Le discours de Charles de Gaulle est-il important dans l'histoire du Québec ?

« Non. Rien n'est arrivé à cause de lui. » Preuve : « L'indépendance n'a pas été fait. » #1E

Par ces exemples, nous constatons que les élèves ont de la facilité à classer les évènements selon leur degré de pertinence. Par contre, devant une question d'enquête, qui a comme but de guider les élèves vers une meilleure compréhension du concept (Seixas et Morton, 2013), la tâche devient plus complexe, et ce, même dans le cas où un enseignement explicite du contexte historique a été effectué avant que la question soit posée aux élèves (Jadoulle, 2015).

5.2.2 Les sources (2)

L'intervention X a montré des effets positifs en ce qui concerne la familiarité déclarée des élèves avec le concept de sources (2) ainsi qu'avec la maitrise de l'opération qui consiste à utiliser des sources. Par exemple, afin d'interpréter des sources (2), les élèves doivent pouvoir poser des questions efficaces. Cette opération est bien réussie par le groupe avec intervention et le groupe sans intervention tant au prétest qu'au post-test comme en témoigne l'extrait de la question #3 où l'élève observe une gravure de Samuel de Champlain : « Quels sont les deux groupes en guerre ? Pourquoi sont-ils en guerre ? Où cette guerre a-t-elle eu lieu ? » #34E

Puisqu'analyser les sources (2), c'est aussi tenir compte du contexte historique dans lesquelles elles sont issues, les résultats du *questionnaire B* montrent que les élèves maitrisent moins cette opération, particulièrement avant l'intervention X. Ainsi, certains élèves ont davantage de difficultés à analyser les sources (2) selon le contexte de son cadre historique. Par exemple, dans la question #4 du prétest, lorsque les élèves doivent montrer que la lettre de

Marie de l'Incarnation révèle des indices sur le contexte historique de cette époque (conditions et visions du monde les plus courantes à l'époque de la création de la source), plusieurs ne tiennent pas compte de la période historique d'où la source est issue : « La lettre de Marie de l'Incarnation démontre la souffrance de jeunes filles innocentes. Elle démontre aussi comment les filles étaient vues, comme des machines a bébé cela montre comment le peuplement étaient important. » #20E. Certains élèves émettent des opinions et croient que l'évènement décrit par Marie de l'Incarnation est la réelle représentation du passé comme le montre l'exemple suivant : « Oui. Il manquait de femmes. Les hommes étaient trop nombreux pour le peu de femmes présentent à la base. Donc quand elles arrivaient, ils voulaient tous en avoir une. » #11E

L'enquête sur les sources (2) est liée au concept de perspective historique (5) et exige que les élèves s'appuient sur des sources primaires afin de faire des inférences concernant les pensées de cet acteur historique (Seixas et Morton, 2013). Nous constatons que lorsque certains élèves remarquent dans une source une vision du monde qui est différente de la leur, ils ont le réflexe d'émettre leur propre opinion sans tenir compte de la période historique d'où la source est issue (Seixas, 2017). Comme dans la recherche réalisée par Aisenberg en 2004, les élèves ont également tendance à « surgénéraliser » à partir d'un cas spécifique. D'où la nécessité d'amener les élèves à constater l'importance de connaitre les points de vue des acteurs historiques et ce, en les confrontant à de multiples sources présentant des témoignages (Wineburg, Martin, et Monte-Sano, 2011; Lévesque, 2013). Quant à la présente recherche, durant l'intervention X, les élèves ont été confrontés à de nombreux témoignages. Cette situation a permis aux élèves de mieux tenir compte du contexte historique dans lesquelles les

sources sont issues et, par conséquent, l'intervention X, a eu un effet positif sur l'opération qui consiste à utiliser des sources (2).

5.2.3 La continuité et le changement (3)

L'intervention X a eu des effets positifs en ce qui concerne la familiarité déclarée des élèves avec les concepts de continuité et de changements ainsi qu'avec la maitrise de l'opération qui leurs sont associés. Ainsi, définir la continuité et le changement (3) permet de comprendre que la continuité et le changement sont interreliés et qu'ils peuvent exister simultanément. Suite à l'intervention X, plusieurs élèves manifestent une meilleure maitrise de cet aspect, et ce, de manière statistiquement significative. Par exemple, dans la question #5 du post-test une élève doit déterminer si les années au pouvoir du gouvernement de Duplessis sont une période historique associée uniquement au changement. Elle répond et justifie : « Non, il y a eu des continuités : l'Église a gardé une place importante, la femme a gardé son rôle au foyer, etc. » #7E

Puisque dans l'histoire les changements s'opèrent à différents rythmes, les notions de progrès et de régression varient d'un groupe à l'autre dans le temps (Seixas et Morton, 2013). Malgré les effets positifs de l'intervention X, c'est un aspect qui s'est avéré peu présent dans les réponses à la question #6. Plusieurs élèves du groupe avec intervention ne maitrisent pas cette particularité liée au changement et voient le changement soit comme un progrès, soit une régression ou une stagnation pour tous. Une réponse typique de cette faible maitrise de ce concept lors du post-test au sujet des années au pouvoir du gouvernement de Duplessis est :

« Une stagnation pour la population de l'époque. La période est appelée la grande noirceur. » #21E

Selon Audigier (1994), Moniot (1993) et Ségal (1991), la périodisation aide à organiser la compréhension de la continuité et du changement et par le même fait, la compréhension du passé. Le défi consiste à apprendre aux élèves que la périodisation varie selon les thèmes, les perspectives historiques (5) et les questions posées (Seixas et Morton, 2013).

5.2.4 Les causes et les conséquences (4)

Suite à l'intervention X, les élèves se déclarent davantage familiers avec les concepts de causes et de conséquences. Par contre, l'opération qui consiste à analyser les causes et les conséquences (4) est la moins bien maitrisée des six opérations de la pensée historienne par les élèves. Nous constatons que plusieurs élèves ne comprennent pas que certaines causes sont plus importantes que d'autres et que les évènements résultent de l'interaction des acteurs historiques et des conditions dans lesquelles ils évoluent tant au prétest qu'au post-test. Par exemple, dans la question #7 portant sur les causes de la découverte du Canada par Jacques Cartier, un élève indique : « Les trois causes sont égales en importance parce que la France voulait s'enrichir, découvrir de nouveaux territoires et trouver une route vers l'Asie. » #6E

La question #8 portant sur les conséquences est légèrement mieux réussie que la précédente. Plusieurs élèves font la différence entre les conséquences prévues et les conséquences involontaires et sont capables de montrer qu'un certain évènement historique n'était pas inévitable comme en témoigne l'extrait suivant tiré du post-test : « Non. [Toutes les conséquences du rôle actif des Canadiens français dans l'économie des années 60 au Québec étaient prévues] Il est impossible de prévoir la montée ou la baisse de fierté d'un peuple envers sa patrie. » « Non. [La prise en charge de l'économie par les Canadiens français était-elle

inévitable] Les Canadiens français auraient bien pu vivre sous une domination anglaise éternellement. » #2E

Plusieurs spécialistes en didactique de l'histoire font des recherches empiriques sur la façon dont les élèves comprennent le principe de causalité historique. Halldén (1998), de la Suède, et Braun (2013), du Canada, indiquent que les élèves ont tendance à chercher des explications aux évènements historiques dans les actions, réactions et intentions des individus, ce qu'il nomme la personnalisation. Ainsi, plusieurs élèves croient que les personnes dont les actions ont provoqué un changement sont les seules responsables du cours de l'histoire et, par conséquent, que l'enseignant doit aider les élèves à dépasser cette personnalisation. Dans la même optique, Reisman (2009) indique que les élèves ont tendance à donner une importance causale disproportionnée à l'antécédent immédiat d'un évènement historique sans tenir compte du contexte et des causes contextuelles. Elle suggère un enseignement qui tiendrait compte du contexte plus global afin d'aider les élèves à dépasser les causes immédiates et de faible portée.

5.2.5 La perspective historique (5)

Suite à l'intervention X, les élèves se déclarent davantage familier avec le concept de perspective historique, mais quelques élèves ont davantage de difficulté à maitriser l'opération qui consiste à adopter une perspective historique (5). Toutefois, la variation dans les résultats entre le prétest et le post-test est faible. Par conséquent, nous pouvons affirmer que la majorité des élèves sont capables d'adopter une perspective historique (5) tant dans le groupe avec intervention que dans le groupe sans intervention. En effet, adopter une perspective historique (5) permet de comprendre le contexte social, politique, culturel et économique qui a motivé les

actions et les différents aspects de la vie des acteurs du passé. Pour y arriver, les élèves doivent trouver des différences majeures entre les visions du monde actuel et celles du passé. Plusieurs élèves ont manifesté une bonne maitrise de cet aspect tant dans le prétest que le post-test. Voici des exemples tirés de la question #9 du prétest qui portent sur un texte relatant les fréquentations avant le mariage en Nouvelle-France :

Entre les visions du monde actuel et celles du passé	
Ressemblances	Différences
« Les hommes se préparent au mariage Les enfants s'amusent ensemble Les ainés regardent avec envie la jeunesse » #2E	« La grand-messe n'est plus répandue Les filles et les garçons ne sont pas séparés Il est désormais rare d'acheter une terre agricole » #2E
« Les gars et les filles se côtoie encore » #20E	« Les hommes ne défrichent plus vraiment leurs terres afin d'avoir de l'argent. » #20E

Dans l'histoire, les différents acteurs n'ont pas la même perspective des évènements les concernant. Il faut donc relever et distinguer les diverses perspectives afin de mieux comprendre les évènements historiques. C'est un aspect qui est bien maitrisé par l'ensemble des participants dans le *questionnaire B*. À la question #10, un bon nombre d'élèves participant à la recherche peuvent relever les différentes perspectives des acteurs historiques dans les textes pour ensuite indiquer que celles-ci reflètent des opinions différentes. Voici un exemple de maitrise de l'opération tiré du post-test sur des textes d'opinion portant sur la place du Québec dans le Canada durant des années 60 :

Texte A « le Québec doit rester avec le Canada »	Texte B « le Québec est différent et mérite un statut particulier »
Texte C « le Québec doit se séparer du Canada »	Texte D « le Québec doit garder le même statut que les autres provinces »
Les opinions des différents acteurs historiques sont davantage : « Différents. ils sont différents car certains veulent que le Québec se sépare, d'autre non et certains pensent qu'il mérite un statut particulier, d'autre non. » #5E	

Comme le mentionne Martel (2014), il semble que les élèves qui s'engagent dans une tâche qui implique la lecture critique et interprétative des sources écrites augmentent leur compréhension des différentes perspectives des acteurs historiques. L'analyse des sources primaires est essentielle à la bonne compréhension des différentes perspectives (Seixas, 2017) et favorise donc le développement de la pensée historienne des élèves.

5.2.6 La dimension éthique (6)

Suite à l'intervention X, les élèves se déclarent moins familiers avec le concept de dimension éthique, par contre, ils maitrisent mieux l'opération qui consiste à comprendre la dimension éthique des interprétations historiques (6). Toutefois, cette opération est la moins bien réussie dans l'ensemble des participants, puisque les résultats sont les plus faibles des six opérations de la pensée historienne. Nous constatons que la plupart des élèves n'utilisent pas leurs connaissances du contexte historique et émettent des jugements non appuyés sur des éléments de preuve sur les actions des acteurs du passé. Voici un exemple de la question #11

tiré du post-test où un élève émet un jugement non appuyé par des éléments de preuve sur les actions du premier ministre Trudeau d'invoquer la Loi sur les mesures de guerre lors de la Crise d'octobre de 1970 : « Oui car ce n'était pas en faveur des québécois donc leur liberté était mise en cause. » #13E

Puisque comprendre la dimension éthique des interprétations historiques (6) c'est aussi de s'interroger sur les responsabilités des groupes ou des individus relativement aux gestes posés dans le passé, la question #12 apporte cette réflexion. Pour y arriver, l'élève doit « éviter de se baser » sur les normes contemporaines (Seixas et Morton, 2013). Or, les résultats montrent que beaucoup d'élèves ont cet automatisme d'interpréter les textes du passé aux croyances et mœurs d'aujourd'hui comme en témoigne l'extrait suivant :

Face à l'application de critères d'exclusion discriminatoires envers les immigrants au milieu du 20e siècle, l'élève répond : « Cette façon de penser est immorale et injuste. Il faut savoir que penser comme cela est inhumain et ne doit jamais arriver encore. » #34E

L'étude de Gibson (2014) sur la compréhension de la dimension éthique des interprétations historiques (6) montre que, pour aider les élèves à mieux maitriser ce concept, ceux-ci doivent passer plus de temps à étudier l'histoire. Ils doivent aussi recevoir un enseignement de l'histoire où on leur demande davantage de réfléchir et de répondre à des questions portant sur la dimension éthique des interprétations historiques (6).

5.3 Les perceptions des élèves sur leur expérience de la visite du lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne

Selon les résultats de l'entrevue semi-dirigée, nous constatons que les élèves du groupe avec intervention relèvent des avantages liés à la visite du lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne. En effet, des études empiriques telles que celles d'Allard, Boucher, Forest et Vadeboncoeur (1995) et Larouche (2016) montrent des effets-bénéfices sur le développement de la pensée historienne lorsqu'une démarche de recherche en trois étapes est effectuée auprès des élèves (préparation en classe, réalisation de la visite et prolongement en classe). De plus, selon ses auteurs, ce modèle stimule l'apprentissage et l'intérêt des élèves participants à la visite. Cette situation se reflète dans les réponses des élèves interviewés de notre recherche puisqu'une majorité d'élèves sont d'avis que leur expérience de la visite du lieu historico-patrimonial a eu un effet positif sur le développement de la pensée historienne et ce, en lien avec les six opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013). Par contre, dans cette recherche exploratoire, puisque l'intervention X constitue un tout, il nous est impossible de distinguer dans quelle mesure l'enseignement des opérations de la pensée historienne ou de la visite du lieu historico-patrimonial a eu le plus d'effet sur le développement de la pensée historienne des élèves. L'entrevue semi-dirigée confirme, tout comme les deux questionnaires, l'effet positif sur le développement de la pensée historienne des élèves de l'intervention X sans toutefois montrer dans quelle mesure l'intervention liée au musée en soit la cause. En outre, cette situation constitue une limite de cette recherche exploratoire.

5.4 Conclusion

Bien que menée sur un petit nombre d'élèves et qu'une généralisation ne soit pas possible, la description des résultats montrent que l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial a favorisé, dans une certaine mesure, le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire tant dans l'interprétation des résultats quantitatifs que qualitatifs. Par contre, il faut préciser que l'absence de données portant sur le caractère durable des apprentissages liés au développement de la pensée historienne constitue une limite de cette recherche.

CONCLUSION

La description des effets de l'intervention X, qui consiste à enseigner de manière explicite les opérations de la pensée historienne et à visiter un lieu historico-patrimonial, montre quelques effets positifs sur le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire. Il est intéressant de constater les variantes dans les degrés de manifestations associées aux six opérations de la pensée historienne de Seixas et Morton (2013). Ainsi, avant l'intervention X, l'ensemble des participants à la recherche se déclarent assez familier avec les concepts de la pensée historienne mais peu d'entre eux maitrisent les opérations associées à ceux-ci. Puis, le niveau de familiarité déclaré des élèves du groupe après l'intervention X avec les indicateurs de la pensée historienne et le niveau de maitrise des opérations de la pensée historienne augmente pour plusieurs opérations de la pensée historienne. En effet, l'opération sur la continuité et le changement (3) augmente de façon statistiquement significative suite à l'intervention X. Nous pouvons donc conclure que l'intervention X semble favoriser dans une certaine mesure le développement de la pensée historienne d'un nombre limité d'élèves dans un contexte unique à cette recherche exploratoire.

Il existe plusieurs retombées pour cette recherche empirique. Les données, même si elles n'apportent pas toutes les réponses, peuvent éclairer les enseignants dans leurs pratiques et le choix des opérations intellectuelles qui s'adressent aux élèves afin de mieux développer les compétences liées à la pensée historienne. Pour ce qui est de la pertinence sociale, cette recherche pourrait inspirer certains enseignants du bienfondé de visiter des lieux historico-patrimoniaux avec leurs élèves pour ainsi varier les possibilités de développer la pensée

historienne à l'extérieur de la classe d'histoire et ce, même si cette recherche exploratoire ne peut en mesurer de manière précise les effets.

RÉFÉRENCES

Allard, M., Boucher, S., Forest, L. et Vadeboncoeur, G. (1995). Effets d'un programme éducatif muséal comprenant des activités de prolongement en classe. *Revue canadienne de l'éducation, 20*(2), 166-180.

Amyotte, L. (2011). *Méthodes quantitatives : Applications à la recherche en sciences humaines*. Saint-Laurent : Éditions ERPI.

Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines.* Anjou : Les Éditions CEC.

Aisenberg, B. (2004). Qu'apprennent les élèves avec les témoignages ? Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire. *Le cartable de Clio, 3*, 60-71.

Audigier, F. (1994). La chronologie n'est pas l'histoire. Et pourtant.... *Revue de l'IREHG, 1*, 80-81.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives, 28*(1), 133-148.

Barton, K. (2001). You'd be wanting to know about the past. Social context of children's historical understanding in Northern Ireland and the United State. *Comparative Education, 37*, 89-106.

Barton, K. (2008). Research on students' ideas about history. Dans L. Levstik et C. A. Tyson (dir.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 239-258). New York : Routledge.

Basilico, S. (2005). Redéfinir le Patrimoine culturel à l'heure de la globalisation. Dans P. Lardellier (dir.), *Des cultures et des hommes. Clefs anthropologiques pour la mondialisation* (pp. 135-164). Paris : L'Harmattan.

Bibliothèque et Archives Canada (31juillet 2013). Site de la Bibliothèque et Archives Canada [En ligne]. http://www.collectionscanada.gc.ca

Boudreault, P. (2000). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 141-170). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 151-180). Saint-Laurent : Éditions ERPI.

Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boutonnet, V. (2013) *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire.* Thèse de doctorat en didactique non publiée, Université de Montréal.

Braun, D. (2013). *Causal possibilities : Towards a model of sophisticated causal thinking.* Mémoire de maitrise inédite, University of British Columbia.

Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire.* Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.

Cardin, J.-F. (2004). Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté. *Formation et profession, 10*(2), 44-48.

Conseil supérieur de l'éducation (1987). *Les nouveaux lieux éducatifs. Rapport annuel.* Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

Cooper, H. et Capita, L. (2004). Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons. *Le cartable de Clio,* (3), 155-168.

Cooper, H. et Dilek, D. (2007). A comparative study on primary pupils historical questionning processes in Turkey and England : Empathic, critical and creative thinking. *Educational Science: Theory and Pratice, 7*(2), 713-725.

Cormier, J.-M.et Savoie, H. (2011). De l'influence d'une visite au musée sur la conscience historique des élèves du primaire. *Revue canadienne de recherche sociale, 4*(1),42-72.

Dalongeville, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école.* (Nouvelle édition). Paris : Hachette Éducation.

Del Balso, M.et Lewis, A.D. (2007). *Recherche en sciences humaines, une initiation à la méthodologie.* Mont-Royal : Groupe Modulo.

Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téleologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas.* Thèse de doctorat en éducation non puliée, Université du Québec à Montréal.

Demers, S., Boutonnet, V., Lessard, G., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2016). Interpréter le patrimoine et l'espace urbain pour initier les élèves à la pensée historique : perceptions

d'enseignants et de leurs formateurs. Dans M.-C. Larouche, J. Burgess et N. Beaudry (dir.), *Éveil et enracinement : Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (pp. 69-93). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2009). Que signifie « penser historiquement » chez des élèves de niveau primaire ? *Vivre le primaire, 22*(4), 24-25.

Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 213-245). Québec : Éditions Multimondes.

Demers, S. et Poyet, J. (2018). Le patrimoine bâti et la culture immatérielle : théorique. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes, Enseignement, fiction et histoire* (pp. 437-446). Québec : Presses de l'Université Laval.

Déry, C. (2016). *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté*. Mémoire de maitrise en didactique non publié, Université de Montréal.

Déry, C. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historienne chez des élèves du 3e cycle primaire*. Thèse de doctorat en éducation non publiée, Université du Québec à Montréal.

Deshaies, B. (1992). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. Laval : Beauchemin.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique.* Montréal : ChenelièreMcGraw Hill.

Duchesne, S. et Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif.* Paris : Armand Colin.

Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec.* Thèse de doctorat non publiée, Université Laval.

Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche.* Montréal: Chenelière Éducation.

Gagnon, M. (2011). Vers une heuristique des relations systémiques entre pensée historique et pensée critique. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (pp. 429-456). Québec : Presses de l'Université Laval.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation.* Montréal : Guérin.

Gibson, L. (2014). *Understanding ethical judgments in secondary school history classes.* Thèse de doctorat non publiée, University of British Columbia.

Gillis, J. R. (1994). Memory and identity: The history of a relationship. Dans J. R. Gillis (dir.) *The Politics of National Identity* (pp.3-24). Princeton : Princeton University Press.

Giroux, S. et Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines : La recherche en action* (3e éd.). Saint-Laurent : ERPI.

Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : l'enseignant comme passeur, médiateur, lieur. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(1), 215-236.

Gosselin, V. (2011). Historical thinking in the museum: Open to interpretation. Dans P. Clark (dir.), *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 245-263). Vancouver, Canada : UBC Press.

Goulet, G. (2014). Récit pratique d'une visite au musée Boréalis dans le cadre du cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* de troisième secondaire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 267-271). Québec : Éditions Multimondes.

Gouvernement du Québec (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire. Les programmes d'études et les services éducatifs.* Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.

Halldén, O. (1998). Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction, 8*(2), 131-139.

Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école : Modes de pensée et regard sur le monde.* Issy-les Moulineaux : ESF éditeur.

Heimberg, C. (2011). L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration: la Suisse. Dans R. L.Facal, *et al.* (dir.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp.

21-35). Actas del I congreso international sobre enseñanza de la historia (30 juin-2 juillet 2010), Saint-Jacques-de-Compostelle : Publications de l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle.

Idrissi, H. M. (2005). *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire.* Paris : L'Harmattan.

Jadoulle, J-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une «didactique de l'enquête» en classe du secondaire.* Namur : Érasme.

Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke : Éditions du CRP.

Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire.* Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Chicoutimi.

Larouche, M.-C. (2011). Quelle place pour le patrimoine culturel en univers social, au primaire, au Québec ? *Thèmes canadiens –Revue de l'Association d'études canadiennes*, automne, 40-45.

Larouche, M-C. (2014). L'univers social dans la mire des conseillers pédagogiques : quelques réflexions suivant la présentation de résultats de recherche et de constats d'expérience. Dans M.-C. Larouche et A. Araùjo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (pp. 249-262). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larouche, M.-C., Landry, N. et Fillion, P.-L. (2014). « Ça commence qu'y avait des draveurs… » : étude exploratoire du raisonnement d'élèves du 3e cycle primaire en histoire-géographie au terme d'une expérience patrimoniale. Dans M.-C. Larouche et A. Araùjo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (pp. 19-44). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larouche, M.-C. (2016). L'exploitation du patrimoine urbain de Trois-Rivières. Quel potentiel pour la formation au rôle de passeur culturel en rapport avec les sciences humaines au primaire ? Dans M.-C. Larouche, J. Burgess et N. Beaudry (dir.). *Éveil et enracinement. Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (pp. 95-113). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lefrançois, D. et Demers, S. (2009). *Recoupements et disjonctions entre le Programme de formation à l'école québécoise, domaine de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (HEC) au secondaire, et les Benchmarks of Historical Thinking (BHT), Repères de la pensée historique*. Vancouver : Centre for the Study of Historical Counsciousness, University of British Colombia.

Lee, P. et Ashby, R. (2000). *Progression in historical understanding among students ages 7-14*. Dans P. Stearns, P. Seixas, et S. Wineburg (dir.), Knowing, teaching and learning history (pp. 199-222). New York : New York University Press.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

Le Roux, A. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Paris : L'Harmattan.

Létourneau, J. (2006). *Le coffre à outils pour chercheur débutant*. Québec : Éditions Boréal.

Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance" [Special Issue]. *Canadian Social Studies, 39*(2).

Lévesque, S. (2011). La pensée historique : pour le développement de la littératie critique en histoire. *Thèmes canadiens –Revue de l'Association d'études canadiennes*, été, 13-16.

Lévesque, S. (2013). *Enseigner la pensée historique*. Whitby : The Critical Thinking Consortium.

Levstik, L. S. et Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. New York : Routledge.

Loi sur le développement durable (2 avril 2014). Site de la Loi sur le développement durable [En ligne]. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca

Martineau, R. (1998). La réforme du curriculum : Quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté ? *Traces, 36*(1), 38-47.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris : L'Harmattan.

Martineau, R. (2007). Pourquoi les enseignants l'utilisent-ils si peu ? *L'approche par problèmes* en classe d'histoire. *Traces, 45*(2), 8-9.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mayer, Ouellet, St-Jacques, Turcotte *et al.* (2000). *Méthodes de recherche et intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Meunier, A. (2018). Les musées, sites historiques et monuments commémoratifs. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes, Enseignement, fiction et histoire* (pp. 363-378). Québec : Presses de l'Université Laval.

Meunier, A. et Luckerhoff, J. (2012). Le musée et le partage social du savoir. Dans A. Meunier et J. Luckerhoff (dir.), *La muséologie, champ de théories et de pratiques* (pp. 1-15). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire.* Québec : MEQ.

Miles, B. M. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : de Boeck.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise du domaine de l'univers social : Histoire et éducation à la citoyenneté.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Histoire et éducation à la citoyenneté.* Enseignement secondaire 1er et 2e cycle. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire : Histoire et éducation à la citoyenneté.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Document d'information. Épreuve unique, juin 2016, juillet 2016, janvier 2017.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Culture, Communication et Condition féminine du Québec (2007). *Un regard neuf sur le patrimoine culturel : cahier de consultation.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Culture et des Communications du Québec (2 avril 2014). Site du Répertoire du patrimoine culturel du Québec [En ligne]. http://www.patrimoine-culturel.gouv.qc.ca

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.

Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne.* Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.

Moisan, S. (2014). Les musées, une ressource du milieu. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 243-266). Québec : MultiMondes.

Moreau, D. (2016). *L'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique : Description des fondements et des pratiques d'enseignants d'histoire de troisième et quatrième années du secondaire, des écoles francophones du Québec.* Thèse de doctorat non publiée, Université de Sherbrooke.

Morton, T. (2011). *La pensée historique dans les programmes de sciences humaines et d'histoire provinciaux*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Colombia.

Nokes, J. D., Dole, J. et Hacker, D. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 492-504.

Peck, C. (2010). "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance. *Journal Theory & Research in Social Education, 38*(4),574-617.

Pinard, R., Potvin, P.et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives, 24*, 58-80.

Pontecorvo, C. et Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction, 11*(3/4), 365-395.

Reisman, A. (2009). Teaching the historical principle of contextual causation: A study of transfer in historical reading. Dans M. Martens, U. Hartmann, M. Sauer, et M. Hasselhom (dir.), *Interpersonal Understanding in Historical Context* (pp. 43-60) Rotterdam : Sense Publishers.

Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (4e éd., pp. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, Étapes et approches* (3e éd., pp. 123-148). Montréal : ERPI.

Ségal, A. (1991). Didactique de la périodisation : le « Moyen Âge » comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident. Dans O. Dumoulin et R. Valéry (dir.), *Périodes, la construction du temps historique. Histoire au présent* (pp. 105-114).Paris : Éditions. de l'EHESS.

Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces, 30*(2), 42-48.

Seixas, P. et Clark, P. (2004). Murals as monuments: students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education, 110*(2), 146-171.

Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal : Modulo.

Seixas, P. et Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Dans A. Sears et I. Wright (dir.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver : Pacific Educational Press.

Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada.* Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Colombia.

Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory, 49*(6), 593-605.

Stoddard, J., Marcus, A., Squire, K. et Martin, J. (2015). Learning local immigration history in and out of the museum. *Museum and Society, 13*(2), 123-141.

Tally, B. et Goldenberg, L. (2005). Fostering historical thinking with digitized documents. *Journal of Research on Technology in Education, 38* (1), 1-21.

Turgeon, L., Bergeron, Y. et Fournier, M. (2010). Encyclopédie du patrimoine culturel de l'Amérique française : le Web au service du patrimoine. *Continuité, 123,* 15-17.

UNESCO (3 avril 2014). Site de l'UNESCO [En ligne]. http://whc.unesco.org

Van Drie, J.et Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning : Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, *20*(2), 87-110.

VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past : Learning to Read History in Elementary School*, New York : Teachers College Press.

VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to think historically... And how do you teach it? *Social Education*, *68*(3), 230-233.

Wertsch, J.V. (2000). Is it possible to teach beliefs as well as knowledge about history ? Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History : National and International Perspectives* (p. 30-50). New York : New York University Press.

Wineburg, S., Martin, D. et Monte-Sano, C. (2011). *Reading like a Historian*. New York : Teachers College Press.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, *83*(1), 73-87.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphie : Temple University Press.

Yelle, F. (2017). *Appropriation d'une ressource didactique permettant le développement de la pensée historienne par un enseignant au secondaire*. Mémoire de maitrise en didactique non publié, Université de Montréal.

APPENDICE A

Les six concepts de la pensée historienne et les indicateurs (repères) de Seixas et Morton (2013)

La pertinence historique
Repère 1- Les événements, les gens et les changements ont une pertinence historique d'ils entraînent des transformations, c'est-à-dire s'ils ont de profondes conséquences pour de nombreuses personnes sur une longue période. Repère 2- Les événements, les gens et les changements ont une pertinence historique s'ils sont révélateurs, c'est-à-dire s'ils expriment des problèmes persistants ou émergent de l'histoire ou de la vie contemporaine. Repère 3- La pertinence historique est construite, c'est-à-dire les événements, les gens et les changements satisfont aux critères de la pertinence historique seulement si l'on démontre qu'ils occupent une place importante dans le récit. Repère 4- La pertinence historique varie dans le temps et d'un groupe à l'autre.
Les sources
Repère 1- L'histoire est une interprétation basée sur les inférences faites à partir de sources primaires. Celles-ci peuvent être composées de récits, mais aussi des vestiges, d'artéfacts ou de documents. Repère 2- Poser des questions efficaces sur une source peut permettre de la transformer en élément de preuve. Repère 3- L'enquête sur une source, avant même son analyse, commence souvent par déterminer qui l'a créée et quand elle a été créée. Cela implique aussi de déduire de la source les intentions, les valeurs et la vision du monde de l'auteur, qu'elles soient conscientes ou non. Repère 4- Une source devrait être analysée selon le contexte de son cadre historique, soit les conditions et la vision du monde les plus répandues à l'époque. Repère 5- Une inférence faite à partir d'une source ne peut jamais se suffire à elle-même. Elle doit toujours être corroborée, c'est-à-dire confirmée par d'autres sources (primaires ou secondaires).
La continuité et le changement
Repère 1- La continuité et le changement sont reliés entre eux : les deux peuvent coexister. La chronologie, c'est-à-dire la séquence des évènements, peut être un bon point de départ. Repère 2- Le changement est un processus avec un rythme et des motifs variables. Les points tournants sont les moments où le processus de changement change de direction ou de rythme. Repère 3- Le progrès et le déclin sont des évaluations générales du changement dans le temps. Selon les conséquences du changement, le progrès pour un peuple pourrait être le déclin pour un autre peuple. Repère 4- La périodisation aide à organiser nos idées concernant la continuité et le changement. C'est un processus d'interprétation utilisé pour décider quels évènements ou quels développements constituent une période historique.
Les causes et les conséquences
Repère 1- Le changement est le résultat de multiples causes et il engendre de multiples conséquences. Ensemble, elles créent un réseau complexe de causes et de conséquences interreliées à court et à long terme. Repère 2- Les causes qui mènent à un évènement historique spécifique ont une influence qui peut varier, certaines étant plus importantes que d'autres. Repère 3- Les évènements sont le résultat de l'interaction de deux facteurs : (1) les acteurs historiques, des personnes (des individus ou des groupes) dont les actions causent des évènements historiques, et (2), les conditions sociales, politiques, économiques et culturelles au sein desquelles agissent les acteurs. Repère 4- Les acteurs historiques ne peuvent pas toujours prédire l'effet des conditions, des actions

opposées et des réactions inattendues. Celles-ci génèrent des conséquences involontaires.
Repère 5- Les évènements de l'histoire n'étaient pas inévitables, pas plus que ne le sont ceux de l'avenir. Altérez une seule action ou une seule condition, et un évènement aurait pu se passer différemment.

La perspective historique

Repère 1- Des différences énormes peuvent exister entre les conceptions contemporaines du monde (les croyances, les valeurs et les motivations) et celles qui prévalaient dans le passé.
Repère 2- Il est important d'éviter le présentisme, c'est-à-dire le fait de transposer des idées contemporaines aux acteurs du passé. Des références prudentes à l'expérience humaine universelle peuvent toutefois nous aider à comprendre les expériences des acteurs historiques.
Repère 3- Le point de vue des acteurs historiques est mieux compris en tenant compte de leur contexte historique.
Repère 4- Adopter le point de vue des acteurs historiques veut dire que nous faisons des déductions sur les émotions et les pensées des acteurs du passé. Cela ne veut pas dire s'identifier à ces acteurs. Les déductions valides sont celles basées sur des preuves.
Repère 5- Différents acteurs historiques ont des points de vue divers sur les évènements auxquels ils ont participé. Explorer ces points de vue est la clé pour comprendre les évènements historiques.

La dimension éthique

Repère 1- Les auteurs font des jugements éthiques implicites ou explicites lorsqu'ils rédigent des récits historiques.
Repère 2- On pose un jugement éthique rationnel sur des actions passées en tenant compte du contexte historique des acteurs concernés.
Repère 3- Lorsqu'on pose des jugements éthiques, il faut se garder d'appliquer au passé des normes contemporaines sur le bien et le mal.
Repère 4- Une bonne évaluation des répercussions éthiques de l'histoire peut nous guider sur notre devoir de mémoire et sur la nécessité de réagir aux contributions, aux sacrifices et aux injustices du passé.
Repère 5- Notre compréhension de l'histoire peut nous aider à poser des jugements réfléchis sur des questions contemporaines, mais seulement si nous savons reconnaître les limites des « leçons » du passé.

APPENDICE B

Sainte-Anne
depuis 1861

SECONDAIRE INTERNATIONAL

Lachine, 20 mai 2014

Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec en Outaouais

Madame, Monsieur,

J'autorise Geneviève Goulet, enseignante d'histoire au Collège Sainte-Anne de Lachine en quatrième secondaire, à effectuer du recrutement auprès des élèves du collège dans le cadre de sa recherche intitulée *Effets de l'enseignement des opérations de la pensée historique combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historique d'élèves de quatrième secondaire*; recherche qu'elle effectue au cours de ses études à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ce recrutement lui permettra de sélectionner des participants qui passeront des questionnaires et une entrevue semi-dirigée. Par le fait même, je m'engage à garder confidentielles toutes les informations relatives à cette recherche qui me seront divulguées.

Si vous avez des questions, vous pouvez me contacter au 514-637-3571 poste 606 ou par courriel heroux@csadl.ca

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Bernard Héroux
Directeur général adjoint, secteur secondaire
Collège Sainte-Anne de Lachine

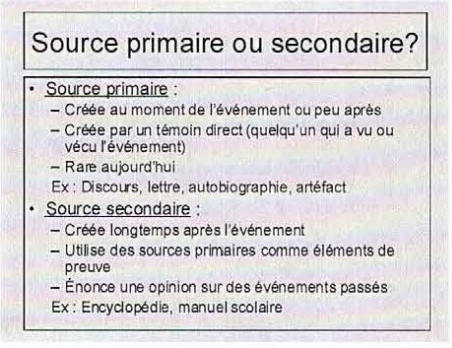
APPENDICE C

Contenu des présentations Powerpoint sur les opérations de la pensée historique de Seixas et Morton (2013) et déroulement de l'enseignement en lien avec le cahier portant sur les concepts de la pensée historique (voir Appendice D).

1er cours : Opération : Utiliser des sources primaires (2).

- Mise en situation : Présentation de différentes sources aux élèves (écrites et/ou iconographiques) dans leur manuel d'histoire. Des hypothèses sont émises par les élèves quant à la nature des sources (primaires ou secondaires).

- Théorie :

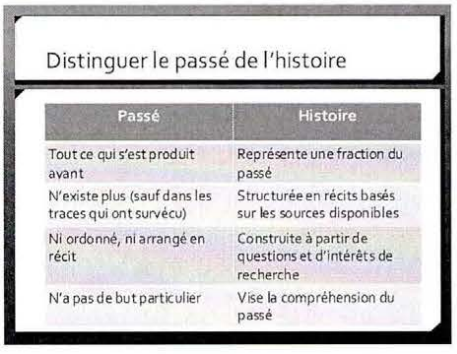


- Activités : Source primaire (P) ou source secondaire (S) et correction.

- Présentation et réalisation du projet d'affiches sur des personnages historiques (voir Appendice E).

2e cours : Opération : Utiliser des sources primaires (2).

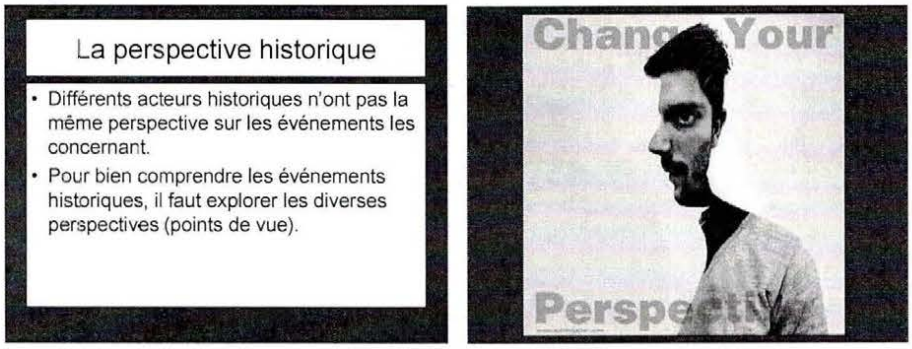
- Théorie (suite) :



3e cours : Opération : Adopter une perspective historique (5).

- Mise en situation : lecture du texte sur les Relations, revue des Jésuites, mars 1942. Les élèves répondent aux questions selon leurs connaissances antérieures.

- Théorie :

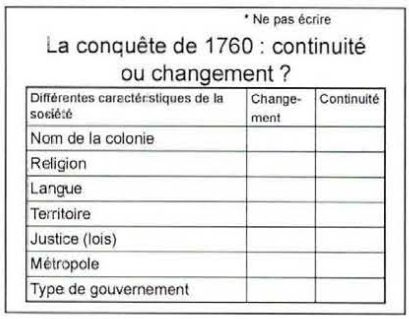


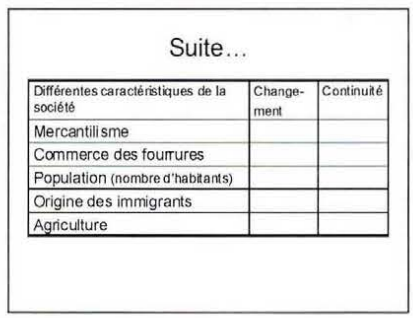
- Retour sur la mise en situation et correction.

- Présentation et réalisation du projet sur la Seconde Guerre mondiale (voir Appendice F).

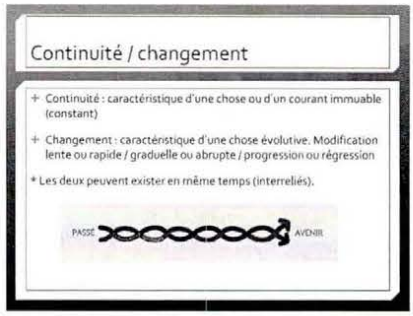
4e cours : Opération : Définir la continuité et le changement (3).

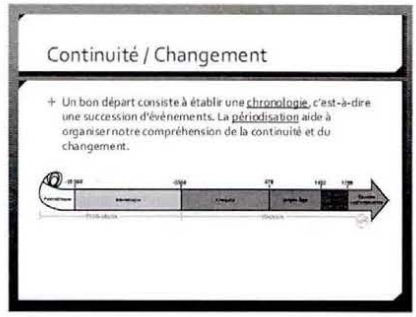
- Mise en situation : émettre des hypothèses sur la Conquête de 1760.

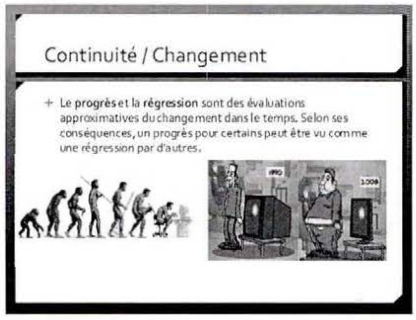




- Théorie :







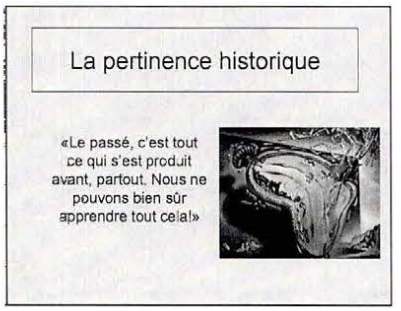
5e cours : Opération : Comprendre la dimension éthique des interprétations historiques (6).

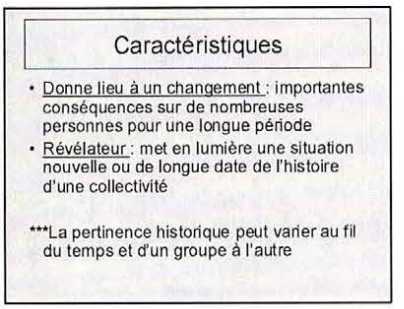
- Il n'y a pas de théorie pour la dimension éthique. Les élèves lisent le texte et répondent aux questions. Ensuite, il y a une discussion en plénière sur les sujets.

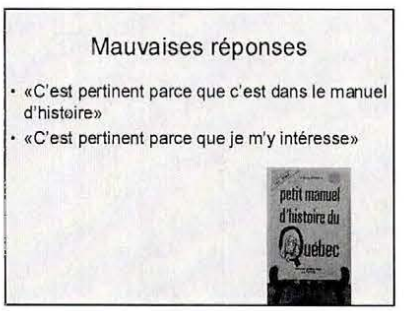
6e cours : Opération : Établir la pertinence historique (1).

- Mise en situation : les élèves doivent classer quelques événements de la période 1970 à 1980 + discussion en plénière.

- Théorie :

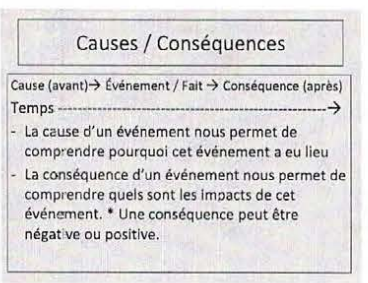


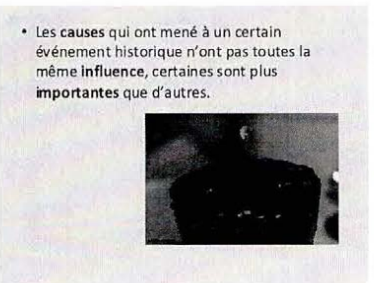


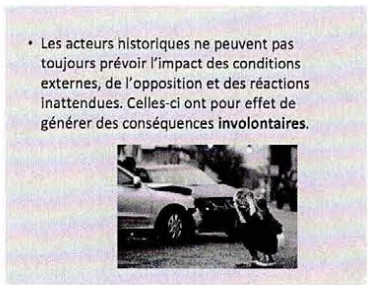


7e cours : Opération : Analyser les causes et les conséquences (4).

- Théorie :

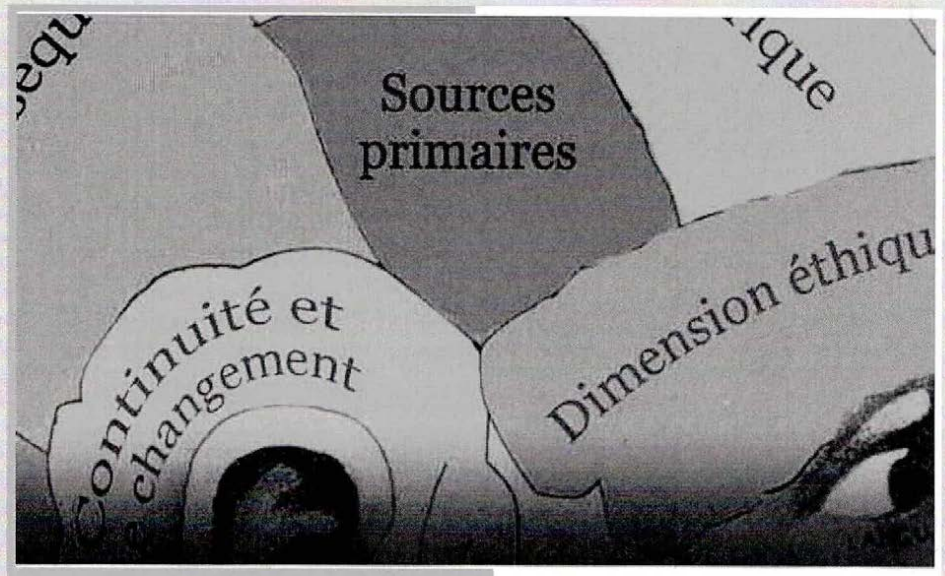






- Exemples donnés aux élèves sur la crise d'Octobre de 1970.

APPENDICE D



Les concepts de la pensée historique

Théorie et exercices pour développer votre pensée historique et préparer votre examen du ministère

Nom : _____ Gr : ____

Concept de la pensée historique : Les sources

Source primaire ou secondaire ?

Source primaire :

Source secondaire :

Activité : Source primaire (P) ou source secondaire (S) ?

1) Une biographie d'Abraham Lincoln.

2) La déclaration d'Indépendance américaine.

3) Une émission de télévision expliquant ce qui s'est passé au Vietnam.

4) Un site Web décrivant la première Exposition Universelle.

5) Un vétéran du Vietnam parle de la guerre au Vietnam.

6) Le journal d'Abraham Lincoln décrivant ce qu'il pensait de la guerre civile.

7) Une lettre d'un soldat décrivant la seconde guerre mondiale.

8) Un acteur décrit l'atmosphère sur le plateau d'un film.

9) Un livre d'histoire décrivant les explorations de Lewis et Clark et l'achat de la Louisiane.

10) Un ami décrivant la tempête de neige de l'an dernier.

11) Un journal écrit par Lewis décrivant ses explorations et l'achat de la Louisiane.

12) Un article de journal décrivant la façon dont les Indiens vivaient en 1500.

13) Un camarade de classe donnant un rapport sur la seconde guerre mondiale.

14) Un article de journal de 1941 décrivant l'attaque de Pearl Harbor.

15) Une autobiographie de Bill Clinton.

16)

17)

18)

19)

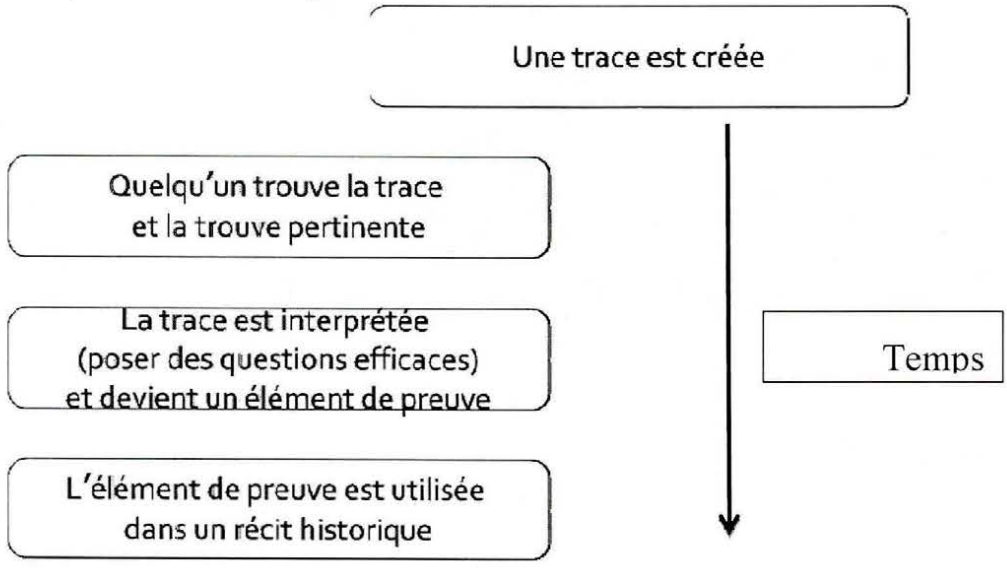
20)

Concept de la pensée historique : Les sources (suite)

Distinguer le « passé » de l'« histoire »

Passé	Histoire

Analyser les traces du passé…



Concept de la pensée historique : La perspective historique

Lisez le texte ci-dessous.

> « Une des conséquences les plus tristes du capitalisme industriel a été d'attirer hors du foyer vers les usines une proportion croissante de main-d'œuvre féminine. La femme y est allée [...], séduite par une propagande intéressée ou aveugle qui faisait consister la dignité de la femme non pas dans son rôle d'épouse, de mère et de reine du foyer, mais [...] dans son «émancipation». Les résultats [contrôle des naissances, divorces, etc.] sont [observés] partout... En certains milieux responsables, on se désintéresse des répercussions morales de nos activités de guerre. »
>
> **Relations, revue des Jésuites, mars 1942**

1. Quel est l'événement ou la période du texte ?

_____

2. Quels sont les groupes ou les personnages concernés par le texte ?

_____

3. Selon le texte, identifiez des ressemblances et des différences entre les visions du monde actuel et celles du passé.

Ressemblances	Différences

4. Le passé vous semble-t-il plus « familier » ou « étranger » ? Cochez.

Familier ( ) Étranger ( )

Pourquoi ?

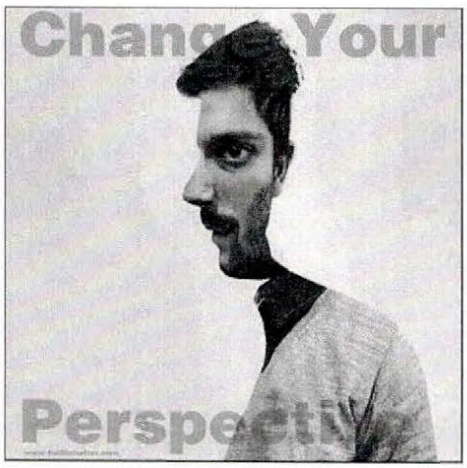
_____

5. Quelle est votre opinion sur le travail des femmes ? sur le texte du document ?

_____

_____

La 2e Guerre mondiale est un événement qui a eu des répercussions sur plusieurs groupes de personnes et sur des acteurs historiques (personnages). Par exemple :



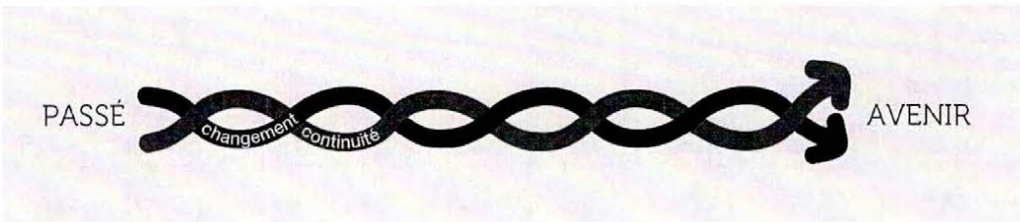
La perspective historique :

Concept de la pensée historique : La continuité et le changement

La continuité :

Le changement :

* La continuité et le changement sont interreliés : les deux peuvent exister simultanément. Un bon départ consiste à établir une chronologie, c'est-à-dire une succession d'événements. La périodisation aide à organiser notre compréhension de la continuité et du changement.



Le **progrès** et la **régression** sont des évaluations approximatives du changement dans le temps. Selon ses conséquences, un progrès pour certains peut être vu comme une régression par d'autres.

Concept de la pensée historique : La dimension éthique

Lisez le texte suivant et répondez à la question.

« Les revendications des autochtones de Kanesatake ont pris des dimensions très concrètes durant la dernière année à la suite de l'élaboration d'un projet visant l'agrandissement du terrain de golf d'Oka. Les Mohawks affirment que le terrain qu'on veut annexer au golf leur appartient. [...] Mais les revendications des Mohawks ne se limitent pas à ces arpents et touchent notamment de vastes terrains boisés environnants [...]. »

Source du texte : Marie-Claude Lortie, « Les Mohawks d'Oka revendiquent des terrains plus vastes que les dix hectares du golf », La Presse, 12 juillet 1990, p. A4.

Source de l'image : Shaney Komulainen de la Presse canadienne, Nez à nez entre Patrick Cloutier and Brad "Freddy Krueger" Larocque, Wikimedia Commons. Licence : usage équitable dans la crise d'Oka en tant qu'image historique unique que nous ne pouvons pas reproduire autrement. Source : Tel que publiée dans la Loi sur les règlements La Gazette du Canada, Partie II, Ottawa, Mercredi 28 octobre 1970. Imprimeur de la Reine pour le Canada, Ottawa, Bibliothèque et Archives Canada ; «The October Crisis», Annexe L : Proclamation of 16 October 1970.

Selon vous, la décision du premier ministre Bourassa d'invoquer la Loi sur les mesures de guerre lors de La crise d'Oka en 1990 était-elle justifiée* ?

_____

_____

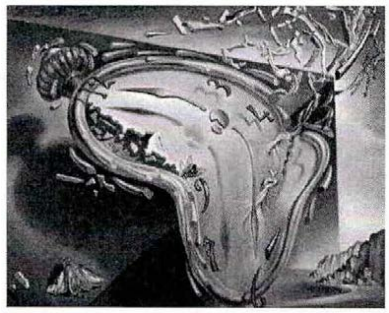
_____

* Dans votre réponse, vous devez émettre des jugements éthiques sur les actions des gens du passé.

Concept de la pensée historique : La pertinence historique

Quelques événements de la période 1970 à 1980...

La conférence de Victoria en 1971	
La construction du complexe hydroélectrique La Grande	
La grève du front commun	
L'adoption de la loi 101	
Le référendum sur la souveraineté de 1980	



«Le passé, c'est tout ce qui s'est produit avant, partout. Nous ne pouvons bien sûr apprendre tout cela!»

Classez les événements selon leur pertinence historique :

1 = plus(+) pertinent, 5 = moins (-) pertinent

Justifiez pourquoi l'événement 1 est le plus pertinent._____

_____

Justifiez pourquoi l'événement 4 est le moins pertinent.

_____

_____

Un événement pertinent:

- Donne lieu à un _____: importantes _____ sur de nombreuses personnes pour une _____.
- _____: met en lumière une situation nouvelle ou de longue date de _____.

La pertinence historique peut varier au fil du temps et d'un groupe à l'autre

Mauvaises réponses :

- «C'est pertinent parce que c'est dans le manuel d'histoire»
- «C'est pertinent parce que je m'y intéresse»

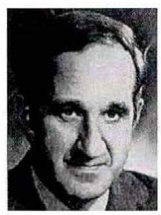
Concept de la pensée historique : Les causes et les conséquences

Cause (avant)→ Événement / Fait → Conséquence (après)

Temps ----------→

- La cause d'un événement nous permet de _____

Exemple de la crise d'octobre :



Cause(s) :

↓

Événement : Enlèvement du ministre Pierre Laporte

↓

Conséquence(s) :

Le samedi 10 octobre à 18h18, le ministre du Travail et de l'Immigration, Pierre Laporte, est kidnappé devant sa résidence de la rue Robitaille, à Saint-Lambert.

* Les causes qui ont mené à un certain événement historique n'ont pas toutes la même _____, certaines sont plus _____ que d'autres.

Ex :

* Les acteurs historiques ne peuvent pas toujours prévoir l'impact des conditions externes, de l'opposition et des réactions inattendues. Celles-ci ont pour effet de générer des conséquences _____.

Ex :

* Les événements du passé n'étaient pas _____ (impossible à éviter ou certains), pas plus que ne le sont ceux de l'avenir. Si une seule action ou condition avait été _____, un événement aurait pu se dérouler d'une toute autre manière.

Ex :

Les opérations intellectuelles dans l'examen du MEESR

Description des opérations intellectuelles, comportement attendu et points alloués

OPÉRATION INTELLECTUELLE	DESCRIPTION	COMPORTEMENT ATTENDU	NOMBRE DE POINTS
Établir des faits	Identifier des faits pertinents et exacts à partir de documents.	L'élève doit indiquer un fait, par exemple un acteur, un groupe, une action, une mesure, un rôle, un territoire, une activité économique, un mouvement de pensée, un phénomène.	1
Situer dans le temps et dans l'espace	Ordonner chronologiquement des faits.	L'élève doit ordonner des faits les uns par rapport aux autres en tenant compte de repères de temps.	1 ou 2
	Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps.	L'élève doit associer des faits à la période correspondante.	
	Établir l'antériorité et la postériorité de faits.	L'élève doit classer des faits, selon qu'ils sont antérieurs ou postérieurs à un repère de temps.	
	Situer des territoires dans le temps.	L'élève doit identifier un territoire en tenant compte de repères de temps.	
	Situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace.	L'élève doit identifier sur une carte ce qui correspond à un élément géographique, un fait ou un territoire donné.	
Établir des comparaisons	Dégager des similitudes ou des différences.	L'élève doit indiquer ce qui est semblable ou ce qui est différent par rapport à un ou plusieurs objets de comparaison.	
	Dégager un point de convergence ou de divergence.	L'élève doit indiquer le point précis sur lequel deux acteurs ou deux historiens sont d'accord ou en désaccord.	

Caractériser une réalité historique	Mettre en évidence des particularités.	L'élève doit indiquer des particularités d'une réalité historique, par exemple des conditions spécifiques d'une situation économique, des attributs d'un territoire, des idées propres à un mouvement de pensée.	2
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	Identifier des faits qui expliquent une réalité.	L'élève doit indiquer un fait, par exemple le contexte, des intérêts, des objectifs, des influences, des actions, qui explique une réalité historique.	
	Identifier des faits qui découlent d'une réalité.	L'élève doit indiquer un fait qui découle d'une réalité historique.	
Déterminer des éléments de continuité et des changements	Identifier ce qui se maintient à travers le temps.	L'élève doit indiquer un fait qui montre qu'une réalité historique se maintient.	
	Mettre en évidence une transformation dans le temps.	L'élève doit indiquer un fait qui montre qu'une réalité historique se transforme.	
Mettre en relation des faits	Effectuer un rapprochement entre des faits.	L'élève doit associer des documents qui présentent des manifestations ou des descriptions à des faits qui leur sont apparentés.	
Établir des liens de causalité	Exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences.	L'élève doit préciser trois éléments en les qualifiant, en les quantifiant, en les détaillant ou en fournissant des exemples. L'élève doit démontrer le lien de cause à effet qui existe entre les éléments. Ce lien doit être logique et peut s'exprimer, par exemple, par l'emploi d'expressions telles que « cela entraîne », « ce qui favorise », « ce qui a pour effet ce », « alors », ou par un rappel de l'élément qui précède.	3

APPENDICE E

La «Une» d'un

journal

Le rédacteur en chef d'un journal historique réclame votre aide. Il vous demande de rédiger la «Une» de son journal. Celle-ci portera sur un personnage historique de la période de l'Union à la fédération canadienne.

Premièrement, vous aurez à faire une recherche biographique concernant votre personnage. Votre texte, une **biographie**, sera un résumé de la vie de votre personnage.

Deuxièmement, vous devrez trouver des informations afin de bâtir une **nouvelle** sur votre personnage. Votre nouvelle peut concerner un fait cocasse, un fait morbide, un fait vraiment intéressant ou vraiment surprenant sur votre personnage. Le but de la nouvelle est d'accrocher le lecteur.

Troisièmement, vous aurez à trouver une **source primaire** sur votre personnage. Cette sourceconstituera un élément de preuve de votre nouvelle. Votre source primaire peut être une source écrite (ex : extrait d'une lettre, d'un journal de l'époque, d'un discours, d'un traité, etc.) ou une source iconographique (ex : peinture, gravure, dessin, photographie). Vous devrez accompagner votre source primaire d'un court texte explicatif. Une fiche d'analyse de source vous aidera à rédiger ce texte.

Finalement,vous aurez à écrire une **rumeur ou une vérité** sur votre personnage. Dans cette section de votre «Une», vous devrez trouver une information réelle ou non sur votre personnage. Ce sera ensuite au reste de la classe de deviner si cette information est véridique ou non!

Suite à la rédaction de votre «Une» en **équipe de deux ou trois**, vous devrez la présenter au reste de la classe durant un exposé oral d'un maximum de 5minutes. C'est durant cet exposé que vos coéquipiers auront à deviner si votre rumeur est véridique ou non. L'oral vaudra 5 points. L'écoute sera aussi évaluée.

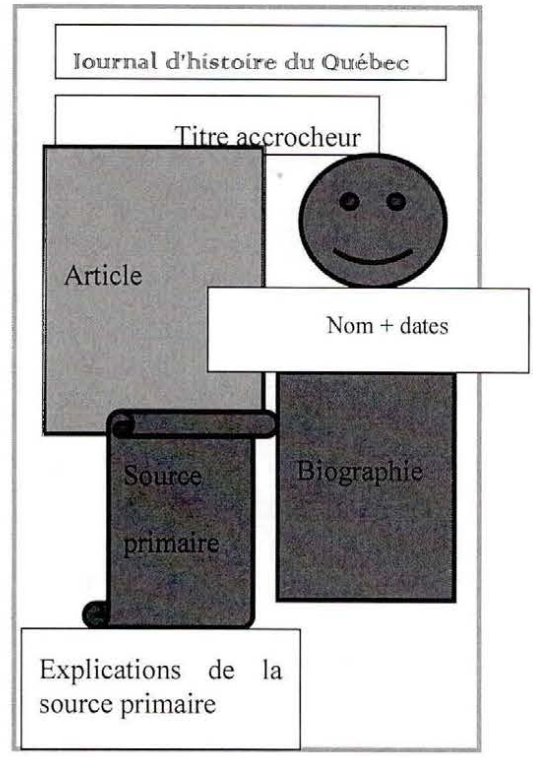
Précisions du travail sur la «Une» d'un journal

Sections de la «Une»	Détails de la section	√
Section 1 : Nouvelle	- Titre accrocheur	
	- Article (env. 200-250 mots)	
	- Source primaire	
	- Texte explicatif qui accompagne la source primaire (env. 75-100 mots)	
Section 2 : Biographie	- Portrait du personnage accompagné de son nom + date de naissance / décès.	
	- Biographie (env. 150 mots)	
Section 3 : Rubrique «Rumeur ou vérité ?»	- Explications de la rumeur ou vérité ? (env. 50-75 mots)	
Autres précisions importantes	- Pour la présentation de l'affiche, vous devez utiliser le logiciel en ligne **Canva**, format **11 x 17in**.	
	- Vous devez inventer un titre de journal ou prendre un titre de journal historique existant + ajouter la date de parution (en lien avec votre nouvelle).	
	- Vous devez (au minimum) utiliser deux références dans votre recherche : une référence bibliographique (tirée d'un livre) et une référence internet.	
	- Vous devez m'envoyer votre «Une» du journal par courriel (gouletg@sainteanne.ca) ou par le pluriportail en version **.pdf avant** votre présentation orale. **Important** : bien indiquer vos noms dans le titre du fichier.	

*IMPORTANT : Le temps alloué, soit une période à la bibliothèque et une période en classe, est du temps consacré à votre projet d'histoire. Si votre équipe est prise en flagrant délit (par exemple sur Facebook), vous perdrez un point à chaque infraction.

Grille d'évaluation de la «Une»		Total /20
Section 1 : Nouvelle	Titre accrocheur (1) Article (4) Source primaire (1) Texte explicatif (2)	/8
Section 2 : Biographie	Portrait du personnage (nom + dates) (1) Biographie (4)	/5
Section 3 : Rumeur ou vérité ?	Explications (2)	/2
Mise en page	Esthétique (1) Qualité de la langue (1)	/2
Oral		/5

Exemple : Feuille 11x17 in



***Les plus belles «Unes» seront imprimées et affichées, c'est pourquoi vous devez porter une attention particulière à la qualité du français!**

Nom(s): _____ Gr : _____

Fiche d'analyse d'une source primaire

*Pour vous aider à écrire le texte explicatif de la source primaire de 75-100 mots

1. De quel type de source s'agit-il (description) ?	2. Qui en est l'auteur ou le créateur ?	3. Quand cette source a-t-elle été créée ?
4. Quels sont les évènements historiques qui ont marqué l'époque où cette source a été créée ?		
5. Pourquoi cette source a-t-elle été créée ? Qui était le public visé ?		
6. Quelle est la perspective ou la position adoptée par l'auteur ou le créateur ?		
7. De quelle façon cette perspective ou cette position influence-t-elle la source ?		
8. Comment contribue-t-elle au personnage que vous étudiez ?		

Liste des personnages :

	Personnages	**Équipes**
	Hommes	
1.	John A. Macdonald	
2.	George-Étienne Cartier	
3.	George Brown	
4.	Pierre-Joseph-Olivier Chauveau	
5.	Monseigneur Ignace Bourget	
6.	Wilfrid Laurier	
7.	Robert Laird Borden	
8.	Henri Bourassa	
9.	Honoré Mercier	
10.	Lionel Groulx	
11.	Louis Riel	
12.	Louis-Hippolyte Lafontaine	
13.	Robert Baldwin	
14.	Curé Antoine Labelle	
15.	Alphonse Desjardins	
16.	Émile Nelligan Poète	
17.	Arthur Buies Journaliste	
18.	Frère André	
19.	Honoré Beaugrand	

	Conteur	
20.	Leo-Ernest Ouimet Projectionniste	
21.	Marc-Aurèle Fortin Peintre	
22.	Philippe Aubert de Gaspé Écrivain	
	Femmes	
23.	Éva Circé-Côté Bibliothèque de Mtl	
24.	Laure Conan Écrivaine	
25.	Emma Lajeunesse Albani Chanteuse	
26.	Idola Saint-Jean Féministe	
27.	Marie Lacoste Gérin-Lajoie Féministe	
28.	Irma Levasseur Femme médecin	
29.	Justine Lacoste-Beaubien Hôpital Sainte-Justine	
30.	Rosalie Cadron-Jetté Hospice mères célibataires	

APPENDICE F

Activité d'analyse de documents en histoire

2e Guerre mondiale (1939-45)

La période de la seconde Guerre mondiale est fort documentée. Nous y trouvons beaucoup de sources primaires comme par exemple : des photographies, des affiches de propagande, des plans de bâtiments, des vidéos des correspondances, des journaux, etc.

Dans un premier temps (1re période), nous vous demandons de trouver une source primaire iconographique (image, photographie) correspondant au sujet choisis. Vous pouvez aller sur Internet ou consulter des livres sur la 2e Guerre mondiale. En tout temps, vous devez vous assurer de la véracité de votre source et de ses explications. À l'aide du logiciel en ligne Thinglink, vous devez apposer des puces sur votre source. Cette étape permettra une analyse approfondie de votre document. Vous serez seul pour accomplir ce travail.

*Voir le verso pour les détails

Dans un deuxième temps (2e période), vous devrez évaluer les documents de vos coéquipiers (équipe de 4) à l'aide d'une fiche d'évaluation. Cette étape vous permettra d'en apprendre davantage sur la 2e Guerre mondiale puisque vous avez tous des sujets différents. La fiche d'évaluation sera ramassée par votre enseignante et permettra de noter vos réalisations.

Exemple disponible ici : http://www.thinglink.com/scene/620256311677812736

Choix des sources primaires iconographiques portant sur le 2e Guerre mondiale

	Source primaire selon la perspective de...	Nom de l'élève

Équipe # 1

1.	Winston Churchill (Angleterre)	
2.	Femmes canadiennes (industrie de guerre)	
3.	Juifs (Ghetto de Varsovie)	
4.	Friedrich Wilhelm Ernst Paulus (Allemand)	

Équipe # 2

5.	Charles De Gaulle (France)	
6.	Canadien-français (conscription)	
7.	Polonais	
8.	Erwin Rommel (Allemand)	

Équipe # 3

9.	Adolf Hitler (Allemagne)	
10.	Canadien-anglais (conscription)	
11.	Italiens	
12.	Bernard Montgomery (Britannique)	

Équipe # 4

13.	Benito Mussolini (Italie)	
14.	Canadiens (rationnement)	
15.	Russes	
16.	Hermann Göring (Allemand)	

Équipe # 5

17.	William Lyon Mackenzie King (Canada)	
18.	Juifs (Camp de concentration)	
19.	Jeunesse hitlérienne	
20.	Gueorgui Joukov (russe)	

Équipe # 6

21.	Douglas MacArthur (États-Unis)	
22.	22e régiment (Canada, débarquement de Normandie)	
23.	Allemands	
24.	Isoroku Yamamoto (Japonais)	

Équipe # 7

25.	Franklin Delano Roosevelt (États-Unis)	
26.	Canadiens (Financement de la guerre, obligations de la Victoire)	
27.	Français	
28.	Anne Frank (juive)	

Équipe # 8

29.	André Laurendeau (Québec)	
30.	Joseph Goebbels (Allemand)	
31.	Japonais	
32.	Dwight David Eisenhower (É-U, débarquement Normandie)	

Équipe # 9

33.	Adélard Godbout (Québec)	
34.	Chinois	
35.	Américains	
36.	Philippe Leclerc de Hauteclocque (France)	

Nom : _____ Gr : _____

Grille d'évaluation des autres membres de l'équipe

Nom de l'élève #1 : _____

Nom de l'élève #2 : _____

Nom de l'élève #3 : _____

	Cochez si présent et précis		
	Élève #1	Élève #2	Élève #3
1. Qui? Quoi? (personnages / objets)			
2. Où? (lieu)			
3. Quand? (date)			
4. Question			
5. Lien vers un site Internet			
6. Indice(s) sur le contexte historique			
7. Point de vue du personnage ou groupe concerné			

Réponses aux questions

Élève #1	
Élève #2	
Élève #3	

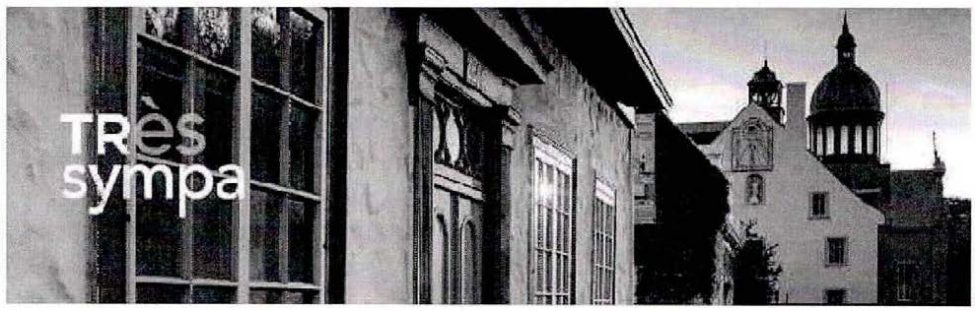
	Évaluation qualitative du travail	Ce que j'ai appris sur la 2e Guerre mondiale...
Élève #1		
Élève #2		
Élève #3		

Deux exemples de travaux d'élèves (liens) :

http://www.thinglink.com/scene/622445123610869760

https://www.thinglink.com/scene/622442508365856770

APPENDICE G



Madame Geneviève Goulet
Collège Ste-Anne
1250, boul.St Joseph
Lachine, Qc H8S 2M8
514 435 6883 cell.
ggoulet@cslaval.qc.ca (jusqu'au 29 juin)
genevieve_goulet@ste-anne.qc.ca (en tout temps)

Groupe de 34 élèves & 3 accompagnateurs
Niveau : 4ième année secondaire.

Proposition d'itinéraire
Jeudi 2 avril 2015

9h30 **Boréalis**
200, ave. des Draveurs, Trois-Rivières (819) 373-4633
BORÉALIS vous convie à la découverte d'activités basées sur les thématiques de la rivière Saint-Maurice, la forêt, la drave, les bûcherons, le développement de la vie ouvrière et la grande industrie papetière.

	Groupe A	Groupe B
9h30 à 10h30	Papetier recherché (visite de l'exposition)	Les travailleurs de l'ombre
10h30 à 10h40	Collation	Collation
10h40 à 11h40	Les travailleurs de l'ombre	Papetier recherché (visite de l'exposition)

11h50 Dîner à Boréalis (salle réservée pour la groupe, lunch froid uniquement)

12h20 Déplacement en autobus pour le Bureau d'information touristique.

12h35 **Rallye touristique**
Début et fin du rallye au Bureau d'information touristique 1457, Notre-Dame Centre, Trois-Rivières (819) 375-1122
Dans un esprit ludique et compétitif, parcourez le centre-ville de Trois-Rivières et son arrondissement historique en répondant à des questions d'observation. Vous ferez ainsi connaissance avec une ville pleine de surprises !
Durée 1 heure (au lieu de 1h30)

13h35 Déplacement à pied vers le Musée québécois de culture populaire
200, Laviolette, Trois-Rivières

13h45 Visite du Musée québécois de culture populaire et de la Vieille Prison de Trois-Rivières

Horaire	Groupe A	Groupe B
13h45	Vieille Prison de Trois-Rivières	Musée québécois de culture populaire
14h45	Musée québécois de culture populaire	Vieille Prison de Trois-Rivières
15h45	Rassemblement et départ	

16h00 Retour à Lachine

Tarification

Attraits	**Tarif élève** (taxes incluses)	**Tarif accompagnateur**
Boréalis	7.25$	Gratuit pour la 20e entrée
MQCP & Vieille Prison de Trois-Rivières	8.50 $	Gratuit
Rallye Touristique	Gratuit	Gratuit
TOTAL	**15.75$**	

Sylvie Plante, coordonnatrice, sport et groupes
Tourisme Trois-Rivières
370, rue des Forges, Trois-Rivières, Québec G9A 2H1
Tél. : 819 374-4061, poste 5152. Sans frais : 1 877 374-4061
splante@tourismetroisrivieres.com

www.tourismetroisrivieres.com

« Parce qu'organiser un voyage de groupe est un travail d'équipe ! »

TRÈS Trois-Rivières

APPENDICE H

Santé et Services sociaux Québec

Gouvernement du Québec

Montréal, le 21 septembre 2018

Madame Geneviève Goulet
25 rue de Gatineau
Blainville, Québec, J7B 1T3

Objet: CCER 14-15 - 07 - Approbation de la demande de renouvellement R4.

Effets de l'enseignement des opérations de la pensée historique combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historique d'élèves de quatrième secondaire.

Madame Goulet,

Vous avez soumis au Comité central d'éthique de la recherche du ministre de la Santé et des Services sociaux, par courriel, le 24 août 2018, une demande de renouvellement pour votre projet cité en rubrique.

J'ai le plaisir de vous informer que votre demande de renouvellement a été approuvée par le Comité central d'éthique de la recherche du ministre de la Santé et des Services sociaux.

Ainsi, vous pouvez poursuivre votre étude pour un an, et ce, à compter du 18 septembre 2018. Deux mois avant la date d'échéance vous devrez faire une demande de renouvellement auprès du Comité central d'éthique de la recherche du ministre de la Santé et des Services sociaux, en utilisant le document du Comité prévu à cet effet, accompagné du formulaire d'information et de consentement que vous utilisez.

Nous vous rappelons que dans le cadre de son suivi continu, le Comité vous demande de vous conformer aux exigences suivantes en utilisant les formulaires du Comité prévus à cet effet :

1. De soumettre toute demande de modification au projet de recherche ou à tout document approuvé par le Comité pour la réalisation de votre projet.
2. De soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, tout nouveau renseignement ou toute modification à l'équilibre clinique susceptible d'affecter l'intégrité ou l'éthicité du projet de recherche, d'accroître les risques et les inconvénients pour les participants, de nuire au bon déroulement du projet ou d'avoir une incidence sur le désir d'un participant de continuer à participer au projet.
3. De soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, l'interruption prématurée du projet de recherche, qu'elle soit temporaire ou permanente.
4. De soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, tout problème constaté à la suite d'une activité de surveillance ou de vérification menée par un tiers et susceptible de remettre en question l'intégrité ou l'éthicité du projet de recherche.
5. De soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, toute suspension ou annulation de l'approbation octroyée par un organisme de subvention ou de réglementation.
6. De soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, toute procédure en cours de traitement d'une plainte ou d'une allégation de manquement à l'intégrité ou à l'éthicité ainsi que des résultats de la procédure.
7. De soumettre, toute déviation au projet de recherche susceptible d'augmenter le niveau de risque ou susceptibles d'influer sur le bien-être du participant ou d'entacher le consentement du participant.
8. De soumettre une demande de renouvellement annuel de l'approbation du projet de recherche.
9. De soumettre le rapport de la fin du projet de recherche.

Vous pouvez obtenir les formulaires du Comité téléchargeables à partir du site web à l'adresse suivante : http://ethique.msss.gouv.qc.ca/ethique-de-la-recherche/comite-central/documentation.html

Comité central d'éthique de la recherche du ministre de la Santé et des Services sociaux
500, rue Sherbrooke Ouest, bureau 900
Montréal, Québec, H3A 3G6
Téléphone : (514) 873-2114
Télécopieur : (514) 873-6755
Courriel (Johanne de Champlain) : jdechamplain@fhc.gouv.qc.ca
Site du Comité : http://ethique.msss.gouv.qc.ca/ethique-de-la-recherche/comite-central.html

De plus, nous vous rappelons que vous devez conserver pour une période d'au moins un an suivant la fin du projet, un répertoire distinct comprenant les noms, prénoms, coordonnées, date du début et de fin de la participation de chaque sujet de recherche.

Finalement, je vous rappelle que la présente décision vaut pour une année et peut être suspendue ou révoquée en cas de non-respect de ces exigences.

Le Comité central d'éthique de la recherche du ministre de la Santé et des Services sociaux est institué par le ministre de la Santé et des Services sociaux pour les fins de l'application de l'article 21 du Code civil du Québec et suit les règles émises par l'Énoncé de politique des trois conseils et les Bonnes pratiques cliniques de la CIH.

Avec l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Johane de Champlain
Vice-présidente, Comité central d'éthique de la recherche
du ministre de la Santé et des Services sociaux
JdeC/

Comité central d'éthique de la recherche du ministre de la Santé et des Services sociaux
500, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800
Montréal, Québec, H3A 3C6
Téléphone : (514) 873-2114
Télécopieur : (514) 873-6768
Courriel (Johane de Champlain) : jdechamplain@hrp.gouv.qc.ca
Site du Comité : http://ethique.msss.gouv.qc.ca/ethique-de-la-recherche/comite-central.html

APPENDICE I

Case postale 1250, succursale Hull, Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca/bsque
Comité d'éthique de la recherche

Gatineau, le jeudi 20 novembre 2018 **Notre référence : 1661**

Mme Geneviève Gouet
Étudiante
Département des sciences de l'éducation

c. c. Mme Chantal Déry
Monsieur David Lefrançois
Professeurs
Département des sciences de l'éducation

Objet : **Renouvellement du certificat d'éthique pour le projet :**
Effets de l'enseignement des opérations de la pensée historique combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historique d'élèves de quatrième secondaire
Financement : aucun

Madame,

Le secrétariat du comité d'éthique de la recherche (CÉR) a bien reçu votre rapport de suivi continu du projet cité en rubrique et vous en remercie. Le Comité constate le bon déroulement du projet et vous autorise à poursuivre vos activités de recherche par le renouvellement de votre certificat d'éthique pour une période d'**un an**, soit jusqu'au **20 décembre 2019**.

Comme vous le savez sans doute, le suivi continu vise essentiellement à informer le CÉR des travaux et à favoriser une démarche continue de réflexion chez les chercheurs. Vous n'avez donc pas à attendre de correspondance additionnelle de la part du CÉR en ce qui a trait au suivi de ce dossier de recherche pour la présente année. Par contre, le Comité doit être informé et devra réévaluer ce projet advenant toute modification ou l'obtention de toute nouvelle information qui surviendrait pendant la période de validité de votre certificat et qui comporterait des changements, par exemple, dans le choix des sujets, dans la manière d'obtenir leur consentement ou dans les risques encourus. **Pour maintenir la validité de votre certificat d'éthique, vous devrez nous faire parvenir votre rapport de suivi continu au plus tard le 20 décembre 2019.**

Je demeure à votre disposition pour toute information supplémentaire et vous prie de recevoir mes plus cordiales salutations.

Le président du Comité d'éthique de la recherche

Attachée d'administration au CÉR

Pour André Durivage
Professeur
Département des sciences administratives

APPENDICE J

Questionnaire A

Questionnaire sur les concepts de la pensée historique
Sondage PH gr experimental
Renseignements généraux

A- Votre sexe. *
○Fille
○Garçon

B- Votre âge *
○13 ans
○14 ans
○15 ans
○16 ans
○17 ans

C- Votre niveau scolaire *
○3e secondaire
○4e secondaire
◉autre: [ ]

Questions sur la pensée historique

1- Les événements historiques les plus pertinents* sont ceux écrits dans le manuel d'histoire. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

* Pertinents = plus importants que d'autres

2- Un événement historique pertinent entraîne des conséquences profondes pour de nombreuses personnes sur une longue période. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

3- Plusieurs sources primaires* servent à la construction d'un récit historique. *

○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

* Sources primaires = tout ce qui a été créé au moment où s'est passé un événement (ou peu de temps après). Elles peuvent être composées de récits, de vestiges, d'artéfacts ou de documents.

4- L'histoire est une interprétation du passé fait à partir de sources primaires. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

5- La continuité et le changement peuvent exister en même temps. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

6- Un moment décisif dans l'histoire est l'instant où le processus du changement modifie sa direction ou son rythme. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

7- Dans ma vie comme dans celle des sociétés, tout ce qui arrive devait arriver. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

8- Le changement est apporté par de multiples causes et entraîne de multiples conséquences. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord

○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

9- De nombreuses différences distinguent les visions du monde actuelles de celles qui prévalaient autrefois. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

10- En histoire, il faut éviter de transposer une vision du présent au passé. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

11- Les auteurs portent des jugements éthiques* quand ils rédigent des récits historiques présents dans les romans ou les films historiques. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

* Jugement éthique = évaluation morale d'un acte historique.

12- En utilisant nos connaissances sur le contexte historique, il est possible de comprendre les actions controversées des gens du passé. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

13- Seuls les événements historiques qui ont des répercussions sur le présent sont pertinents. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

14- Un événement historique peut être pertinent s'il a empêché des

transformations profondes dans l'évolution d'une société. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

15- Questionner les sources primaires permet de connaître les intentions, les valeurs et la vision du monde de l'auteur. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

16- La source primaire doit être analysée selon le contexte de son cadre historique, c'est-à-dire, les conditions et la vision du monde les plus répandues à l'époque. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

17- Lorsque des changements se produisent dans l'histoire, l'humanité progresse. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

18- Les historiens s'entendent sur le début et la fin de diverses périodes de l'histoire. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

19- Certains événements n'ont ni cause ni conséquence. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord

○Tout à fait en désaccord

20- Les causes qui ont mené à un certain événement historique n'ont pas toutes la même influence, certaines étant plus importantes que d'autres. *

○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

21- Tenir compte du contexte historique permet de mieux comprendre la perspective* des acteurs historiques.** *

○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

* Perspective = point de vue
** Acteurs historiques = Gens qui ont vécu dans le passé.

22- En s'identifiant aux acteurs historiques, on peut comprendre leur mode de pensée et comment ils se sentaient. *

○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

23- Quand on porte des jugements éthiques, il est important d'éviter de transposer les normes contemporaines* du bien et du mal au passé. *

○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

* Contemporaines = d'aujourd'hui

24- Une injustice de l'histoire, tel l'esclavage, est un acte immoral, dans le passé comme dans le présent. *

○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord

○Tout à fait en désaccord

25- La pertinence historique* est créée en rapport avec nos préoccupations d'aujourd'hui. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

* Pertinence historique = les événements qui sont importants dans l'histoire

26- La pertinence historique varie d'un groupe à l'autre ou d'une personne à l'autre. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

27- Les sources primaires sont fiables puisqu'elles sont issues du passé. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

28- Questionner les sources primaires permet de connaître la vérité à propos du passé. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

29- L'organisation de l'histoire en périodes historiques* aide à comprendre le passé. *
○Tout à fait d'accord
○D'accord
○En désaccord
○Tout à fait en désaccord

* Période historique = Division de l'histoire en périodes marquées par des thèmes et des dates déterminées de début et de fin.

30- Selon la perspective, le changement peut représenter un progrès, une stagnation* ou une régression. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

* Stagnation = immobilité

31- Les événements historiques sont le résultat des actions des acteurs historiques et des conditions dans lesquelles ils évoluent. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

32- Les acteurs historiques peuvent poser des gestes qui ont des conséquences non prévues. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

33- Les différents acteurs historiques ont la même perspective sur les événements les concernant. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

34- Pour comprendre un événement historique, il faut explorer les diverses perspectives des acteurs historiques *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

35- En établissant des monuments historiques ou en tenant des commémorations, la société actuelle a la responsabilité de se rappeler des

injustices du passé. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

36- Il y a des limites à tirer des «leçons du passé». *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

Soumettre

* : Vous devez absolument répondre à ces questions.

APPENDICE K

Université du Québec en Outaouais

Questionnaire B

Thème : Nouvelle-France et Conquête britannique

VERSION 1

Effets de l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire

Geneviève Goulet
Étudiante à la maîtrise

Octobre 2014

Concept 1 : La pertinence historique

#1. Classez les événements historiques de l'histoire de la Nouvelle-France selon leur degré de pertinence historique.
Utilisez les chiffres de 1 à 4.
1 = le + pertinent
4 = le – pertinent

( ) Mise en place par le roi Louis XIV du gouvernement royal pour administrer la colonie de la Nouvelle-France
( ) Samuel de Champlain fonde Québec
( ) Fondation de Louisbourg (port marchand doté d'une forteresse)
( ) Jacques Cartier prend possession du territoire en Amérique au nom du roi de France

Justifiez pourquoi l'événement 1 est le plus pertinent.

_____

_____

_____

Justifiez pourquoi l'événement 4 est le moins pertinent.

_____

_____

_____

#2. Lisez le texte suivant, puis répondez aux questions.

Champlain est le premier à vraiment organiser la traite des fourrures. Il travaille à :

- fonder des postes de traite aux endroits stratégiques
- explorer le territoire
- s'associer avec les Amérindiens
- obtenir le monopole de la traite

En 1618, Champlain présente au roi un plan de colonisation qui nécessite la venue de 300 soldats, 15 missionnaires et 300 immigrants par année dans la colonie.

Source : Roy, M., & Roy, D. (1995). *Je me souviens, Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire.* Saint-Laurent : ERPI, p. 90.

Champlain mérite-t-il d'être surnommé «le père de la Nouvelle-France » ?
Cochez : ( ) Oui ( ) Non

Pourquoi (donnez 2 critères) ? Justifiez votre réponse en donnant des preuves issues de sources pertinentes pour chaque critère choisi. Vous pouvez consulter un manuel d'histoire.

1er critère :

_____

_____

_____

2e critère :

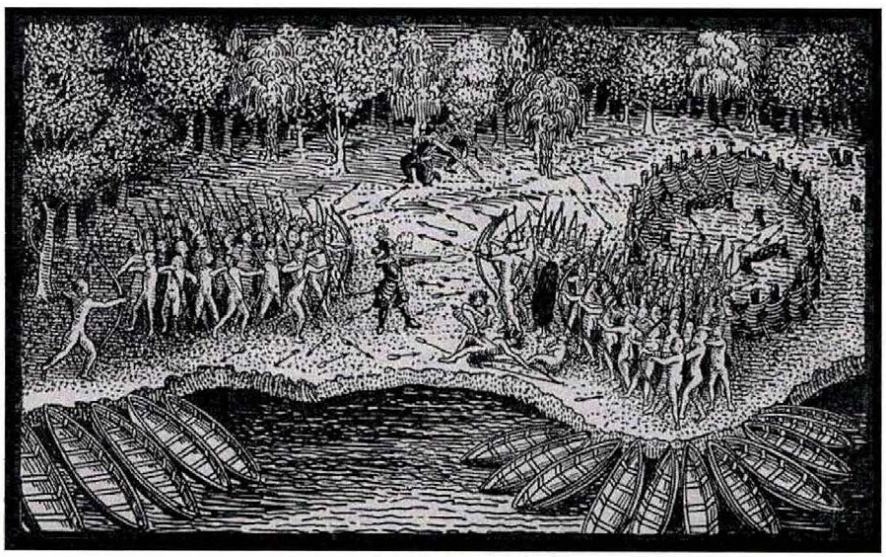
_____

_____

_____

Concept 2 : Les sources

#3. Observez la gravure de Champlain et répondez aux questions.



Qu'observez-vous sur cette image ? Dresser une liste des éléments que vous observez.

Posez trois (3) questions d'enquête efficaces que suscite cette image pour analyser la source.

1) _____

_____

2) _____

_____

3) _____

_____

#4. Lisez le texte ci-dessous et répondez aux questions.

Lettre de Marie de l'Incarnation, première supérieure des Ursulines de Québec, à son fils

Dans cette lettre du mois d'octobre 1665, Marie de l'Incarnation raconte à son fils l'arrivée de Filles du Roy au port de Québec :

« Les vaisseaux ne sont pas plutôt arrivés que les jeunes hommes y vont chercher des femmes et dans le plus grand nombre des uns et des autres, on les marie par trentaine... Les plus avisés commencent à faire une habitation un an [avant] de se marier, parce que ceux qui ont une habitation trouvent un meilleur parti. C'est la première chose [dont] les filles s'informent et elles font sagement parce que ceux qui ne sont pas établis souffrent beaucoup avant d'être à l'aise. »

Source : Marie de l'Incarnation, Correspondance, octobre 1669, p. 862.

a) Quand ce texte a-t-il été écrit ?

_____

b) Où a-t-il été écrit ?

_____

c) Qui est l'auteur ?

_____

d) Qu'est-ce que ce texte vous apprend-t-il ?

_____

_____

Démontrez que le texte de Marie de l'Incarnation révèle des indices sur le contexte historique de cette époque (conditions et visions du monde les plus courantes à l'époque de la création de la source) ?

_____

_____

Pensez-vous que l'événement décrit par Marie de l'Incarnation est la réelle représentation du passé ?
Cochez : ( ) Oui ( ) Non ( ) Peut-être

Pourquoi ?

_____

_____

Concept 3 : La continuité et le changement

#5. La Conquête de la Nouvelle-France en 1760 est un événement important de l'histoire du Québec. Cet événement marque le tournant entre deux périodes historiques : la fin du régime français et le début du régime anglais.

Dans le tableau suivant, cochez si les différentes caractéristiques décrites représentent un changement, une continuité ou les deux pour la population de la Nouvelle-France.

La conquête de 1760 : changement et/ou continuité		
Caractéristiques:	Changement	Continuité
Nom de la colonie		
Religion		
Langue		
Territoire		
Justice (lois)		
Métropole		
Type de gouvernement		
Mercantilisme		
Commerce des fourrures		
Population (nombre d'habitants)		
Origine des immigrants		
Agriculture		

Sur quels critères vous basez-vous pour déterminer qu'il s'agit :
a) d'un changement ?

_____

_____

b) d'une continuité ?

_____

_____

La Conquête est-il un événement associé uniquement au changement ?
Cochez : ( ) Oui ( ) Non
Justifiez votre réponse.

_____

#6. Complétez la phrase suivante : L'événementde la Conquête de la Nouvelle-France représente pour la population de l'époque*:

( ) un progrès ( ) une régression ( ) une stagnation

* Vous pouvez cochez 1, 2 ou 3 réponses

Justifiez votre réponse.

_____

_____

_____

Concept 4 : Les causes et les conséquences

#7. Répondez aux questions sur les causes de la découverte du Canada par Jacques Cartier en 1534.

Indiquez trois raisons (causes) pour lesquelles Jacques Cartier a quitté la France pour naviguer vers l'Amérique.

1)

_____

2)

_____

3)

_____

Certaines raisons (causes) sont-elles plus importantes ?
Cochez : ( ) oui ( ) Non

Pourquoi ?

_____

_____

_____

#8. Répondez aux questions sur les conséquences de la découverte du Canada par Jacques Cartier en 1534.

Indiquez trois conséquences de cette découverte.

1)

_____

2)

_____

3)

_____

Est-ce que toutes les conséquences de la découverte de l'Amérique étaient prévues ?
Cochez : ( ) oui ( ) Non

Pourquoi ?

_____

_____

La découverte de l'Amérique par les Européens était-elle inévitable ?
Cochez : ( ) oui ( ) Non

Pourquoi ?

_____

_____

Selon vous, si les anglais avaient perdus la guerre de la Conquête. L'Amérique serait-elle française ? Cochez : ( ) Oui ( ) Non

Pourquoi ?

_____

_____

Concept 5 : La perspective historique

#9. Lisez le texte ci-dessous et répondez à la question.

Les fréquentations en Nouvelle-France

« Avant de se marier, il faut se connaître un peu. Entre le temps des jeux de l'enfance, où garçons et filles se côtoyaient, et celui des fréquentations prénuptiales, il semble y avoir eu généralement un laps de temps de quelques années où les contacts prolongés entre les deux sexes étaient plutôt rares [...]. Puis arrive le moment de penser au mariage. Pour les garçons, ce temps ne peut survenir que lorsqu'ils ont accumulé le petit capital indispensable pour faire face à l'entretien d'un ménage et des enfants à venir. Ce qui veut dire, pour celui qui demeure à la campagne, avoir défriché sur une terre les six ou huit arpents nécessaires à son établissement, ou encore avoir hérité de son père l'exploitation agricole, ou, à la ville, la boutique. Les garçons et les filles commencent alors à se côtoyer davantage lors de divers rassemblements, comme les visites de la parenté, les mariages, les veillées funèbres, les corvées. À l'occasion de la grand-messe du dimanche, on s'observe mutuellement, les garçons au jubé et les filles dans la nef. Puis, l'hiver, pendant les veillées, dont la coutume naît vers le milieu du 18e siècle, on commence à se courtiser. Pendant que les hommes s'échangent des nouvelles, fument ou jouent aux cartes, et que les femmes cousent ou filent, les garçons et les filles s'amusent ensemble, se taquinent sous l'œil amusé des adultes et des aînés [...]. »

Source : Lachance, A. (2000). *Vivre, aimer et mourir en Nouvelle-France.* Montréal : Libre expression, p. 78-79.

À l'aide d'exemples tirés du texte, identifiez des ressemblances et des différences entre les visions du monde actuel et celles du passé.

Ressemblances	Différences

#10. Lisez les textes suivants sur l'importance de la Nouvelle-France.

Texte A

« Dans moins de cent années, [les colonies anglaises seront assez puissantes] pour se saisir de toute l'Amérique et en chasser les autres nations. [D'où] la nécessité pour la France d'accroître rigoureusement ses colonies [spécialement la Louisiane] [...] »
Pierre Lemoyne d'Iberville, soldat canadien, 1699

Texte B

« Vous devriez croire que Sa Majesté peut se lasser d'une colonie qui lui coûte tous les ans des sommes immenses et de laquelle bien loin de tirer quelque utilité, les productions lui font perdre tous les ans des sommes considérables. »
Lettre du ministre de la Marine Louis Pheylipeaux de Pontchartrain au gouverneur Frontenac, 1698

Texte C

« On ne doit rien épargner pour mettre [la colonie] en force puisqu'on [...] doit [la] considérer comme le boulevard de l'Amérique contre les entreprises des Anglais. »
Roland-Michel Barrin de la Galissonnière, gouverneur, 1750

Texte D

« [Le Canada est] le plus détestable pays du Nord. [C'est un] pays couvert de neige et de glace huit mois de l'année, habité par des barbares des ours et des castors. »
François-Marie Voltaire, philosophe, 1756

Source : Roy, M., & Roy, D. (1995). *Je me souviens, Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire.* Saint-Laurent : ERPI, p. 172.

Relevez les opinionsdes différents acteurs historiques sur l'importance de la Nouvelle-France.

Texte A	Texte B
Texte C	Texte D

Complétez la phrase :Les opinions des différents acteurs historiques sont davantage :
Cochez : ( ) semblables. ( ) différentes.

Justifiez votre réponse.

_____

_____

Concept 6 : La dimension éthique

#11. Lisez le texte suivant et répondez à la question.

La déportation des Acadiens

Les Acadiens, francophones et catholiques, vivent sur un territoire géré par la Grande-Bretagne depuis la signature du traité d'Utrecht en 1713. Cependant, ils refusent de prêter serment à la couronne anglaise et constituent donc une menace pour les Britanniques, car ils pourraient collaborer avec les Français. En 1755, les Britanniques prennent donc une décision importante que résume cet extrait du journal du colonel anglais John Winslow :

« Messieurs, - J'ai reçu de Son Excellence le gouverneur Lawrence*, les instructions du roi, que j'ai entre les mains. [...] Ainsi, sans autre hésitation, je vais vous faire connaître les instructions et les ordres de Sa Majesté, qui sont que vos terres et vos maisons et votre bétail et vos troupeaux de toutes sortes, sont confisqués au profit de la couronne, avec tous vos effets, excepté votre argent et vos mobiliers, et que vous-mêmes vous devez être transportés hors de cette province. »

* Charles Lawrence : gouverneur de la Nouvelle-Écosse, territoire britannique qui incluait l'Acadie depuis le traité d'Utrecht.

Source : « Extraits du journal du colonel John Winslow » cité dans Guy Frégault et Marcel Trudel, *Histoire du Canada par les textes*, tome 1 : 1534-1854, Montréal et Paris, Fides, 1963, p. 95.

Selon vous, le refus des Acadiens de prêter serment à la couronne anglaise justifie-t-il la décision des britanniques de déporter des Acadiens* ?

* Dans votre réponse, vous devez émettre des jugements éthiques sur les actions des gens du passé.

#12. Lisez le texte ci-dessous et répondez à la question.

Vente d'un esclave noir, 1738

« Par devant les notaires royaux de la juridiction royale de Montréal y résidant en la ville soussignée fut présente Dame Catherine Raimbault, veuve Desrivières, négociante, demeurant en cette ville, laquelle a reconnu avoir vendu et promet garantir de toutes revendications et autres empêchements généralement quelconques au sieur Landron, négociant, demeurant ordinairement en la ville de Québec et de présent en cette ville [Montréal] à ce présent et acceptant le nommé Charles, esclave nègre, âgé de neuf à dix ans ou environ lequel susnommé a été mis dès à présent en possession du dit sieur Landron, acheteur, dont il se contente pour en faire et disposer à sa volonté et comme bon lui semblera. La dite vente faite moyennant le prix et somme de cinq cent soixante-dix livres laquelle dite somme de cinq cent soixante-dix livres le dit sieur acheteur a promis payer à la dite Dame venderesse en sa demeure désignée [...]. »

Source : Archives nationales du Québec à Montréal, greffe de François Simonnet, 8 novembre 1738.

La vente d'esclaves noirs était pratique courante à l'époque. Comment devons-nous la juger aujourd'hui ? Devons-nous :

Cochez : ( ) l'excuser ? ( ) la condamner ? ( ) autre ?

Justifiez votre réponse.

_____

_____

_____

_____

APPENDICE L

Université du Québec en Outaouais

Nom : _____ Gr : _____

Questionnaire B2

Thème : Le gouvernement de Duplessis aux années 70

Concept 1 : La pertinence historique

#1. Classez les événements historiques de la période de Duplessis selon leur degré de pertinence historique.

Utilisez les chiffres de 1 à 4.

1 = le + pertinent
4 = le – pertinent

( ) Adoption du fleurdelisé en 1948 (drapeau du Québec)

( ) Grève de Dominion Textile dans la région de Montréal en 1952 (6000 grévistes)

( ) Maurice Duplessis redevient premier ministre du Québec en 1944 (victoire électorale de l'Union nationale)

( ) L'électrification des fermes

Justifiez pourquoi l'événement 1 est le plus pertinent.

_____

_____

_____

Justifiez pourquoi l'événement 4 est le moins pertinent.

_____

_____

_____

#2. Lisez le texte suivant, puis répondez aux questions.

Le général Charles de Gaulle, président de la France, est invité au Québec à l'occasion de l'Expo 67. Il prononce alors un discours dans lequel il déclare : «Vive le Québec ! Vive le Québec libre !»

Le discours de Charles de Gaulle est-il important dans l'histoire du Québec ?

Cochez : ( ) Oui ( ) Non

Pourquoi (donnez 2 critères) ? Justifiez votre réponse en donnant des preuves issues de sources pertinentes pour chaque critère choisi.

1er critère :

_____

Preuve :

_____

2e critère :

_____

Preuve :

_____

Concept 2 : Les sources

#3. Observez la photographie ci-dessous.

Posez trois (3) questions d'enquête efficaces que suscite cette image pour analyser la source.

1)

_____

_____

2)

_____

_____

3)

_____

_____

#4. Lisez le texte ci-dessous et répondez aux questions.

« Le théâtre, le cinéma, les spectacles, les émissions radiophoniques accumulent [...] les périls les plus graves [...]. La moralité baisse encore par l'action de ces bandes comiques que dévorent les enfants, jeunes et vieux.

Source : Lettre des évêques catholiques du Québec, 1946.

Démontrez que la lettre des évêques catholiques révèle des indices sur le contexte historique de cette époque (conditions et visions du monde les plus courantes à l'époque de la création de la source) ?

Pensez-vous que la période décrite par les évêques catholiques est la réelle représentation du passé ?

Cochez : ( ) Oui ( ) Non ( ) Peut-être

Pourquoi ?

Concept 3 : La continuité et le changement

#5. Les années au pouvoir du gouvernement de Duplessis est une période importante de l'histoire du Québec. Cette période est caractérisée à la fois par un maintien des valeurs traditionnelles et des changements de mentalités.

Dans le tableau suivant, cochez si les différentes caractéristiques décrites représentent un changement, une continuité ou les deux pour la population du Québec.

Les années au pouvoir du gouvernement de Duplessis : changement et/ou continuité		
Caractéristiques:	Changement	Continuité
Omniprésence de l'Église catholique		
Cinéma, radio, télévision		
Maintien du rôle de la femme au foyer		
Familles nombreuses		
Valorisation de l'agriculture		
Société de consommation à l'américaine		
Contrôle de l'éducation par les religieux		
Libéralisme économique		
Grèves et revendications syndicales		
Immigration		

Les années au pouvoir du gouvernement de Duplessis représentent-ils une période associée uniquement au changement ?
Cochez : ( ) Oui ( ) Non

Justifiez votre réponse.

_____

_____

#6. Complétez la phrase suivante : Les années au pouvoir du gouvernement de Duplessis représente pour la population de l'époque*:

( ) un progrès ( ) une régression ( ) une stagnation

* Vous pouvez cochez 1, 2 ou 3 réponses

Justifiez votre réponse.

_____

_____

Concept 4 : Les causes et les conséquences

#7. Répondez aux questions sur les causes qui ont poussé les Canadiens français à jouer un rôle plus actif dans l'économie du Québec à partir des années 60.

Voici trois raisons (causes) qui démontrent la situation d'infériorité économique que vivaient les francophones du Québec dans les années 50.

1) 80% des hauts postes sont occupés par des anglophones.

2) Les francophones gagnent des salaires moins élevés que tous les autres groupes linguistiques du Québec.

3) Le revenu moyen d'un francophone est 35% inférieur à celui d'un anglophone.

Certaines raisons (causes) sont-elles plus importantes ?
Cochez : ( ) oui ( ) Non

Pourquoi ?

_____

_____

#8. Répondez aux questions sur les conséquences du rôle plus actif des Canadiens français dans l'économie du Québec.

À partir des années 60, des mesures sont prises pour remédier à l'infériorité économique des francophones du Québec tels que la nationalisation des compagnies d'électricité, la création d'entreprises d'État, la mise en place d'institutions financières gouvernementales, etc. Ces actions ont eu des conséquences pour les francophones de la province :

1) Accès à des postes importants pour les administrateurs et les ingénieurs québécois.

2) Contrôle par les francophones d'une plus grande partie de l'économie.

3) Fierté nationale et confiance en soi.

Est-ce que toutes les conséquences du rôle plus actif des Canadiens français dans l'économie du Québec étaient prévues ?
Cochez : ( ) oui ( ) Non

Pourquoi ?

_____

_____

La prise en charge de l'économie par les Canadiens français était-elle inévitable ?
Cochez : ( ) oui ( ) Non

Pourquoi ?

_____

_____

Concept 5 : La perspective historique

#9. Lisez le texte ci-dessous et répondez à la question.

L'éducation des filles selon le rapport Parent, 1964

« La préparation de la jeune fille à la vie ne doit pas se limiter à la formation ménagère, qu'on entente celle-ci dans un sens étroit : cuisine, entretien ménager, etc., ou dans un sens plus large : équilibre du budget, formation de la consommatrice-acheteuse, etc. D'une part, on doit intéresser toutes les jeunes filles à ces occupations et au rôle de maîtresse de maison, aussi bien celles qui seront médecins, professeurs et techniciennes que celles qui se marieront au sortir de l'école ; d'autre part, on doit les préparer toutes, dans une certaine mesure, à être des femmes conscientes des grands problèmes de la vie conjugale, et des mères capables de prendre soin de leurs enfants et de les élever convenablement. Enfin, on doit fournir à toute jeune fille une certaine préparation à une occupation qui lui permettra de gagner sa vie avant ou durant sa vie en ménage ou quand ses enfants seront élevés. »

Source : Gouvernement du Québec. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II, volume 3. Québec, Publications du Québec, 1964, p. 279.

À l'aide d'exemples tirés du texte, identifiez des ressemblances et des différences entre les visions du monde actuel et celles du passé.

Ressemblances	Différences

#10. Lisez les textes suivants sur la place du Québec dans le Canada.

Texte A

« Je ne dirigerai pas un Québec séparé du Canada [...]. Nous sommes Québécois, mais nous sommes aussi Canadiens. »
Jean Lesage, premier ministre du Québec, 1965

Texte B

« Il semble [...] que le Québec se dirige vers un statut particulier [...]. [Ce] statut pourra être la conséquence des divergences qui se manifestent entre son désir de décentraliser les pouvoirs au Canada et le désir de centraliser vers Ottawa que démontrent certaines autres provinces. »
Jean Lesage, premier ministre du Québec, 1966

Texte C

« Le Québec devra songer à se retirer de la Confédération si on ne parvient pas à faire vivre les deux nations du Canada sur un pied d'égalité dans un régime fédératif. »
René Lévesque, ministre libéral québécois, 1963

Texte D

« [Il faut] maintenir entre les deux niveaux de gouvernement un partage de pouvoirs qui sera généralement le même d'une province à l'autre [...]. [La] Constitution empêche le Québec de s'enfoncer dans un particularisme excessif [...]. »
Pierre Elliott Trudeau, ministre libéral fédéral, 1966

Source : Roy, M., & Roy, D. (1995). *Je me souviens, Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire.* Saint-Laurent : ERPI, p. 472.

Relevez les opinions des différents acteurs historiques sur la place du Québec dans le Canada.

Texte A	Texte B
Texte C	Texte D

Complétez la phrase :
Les opinions des différents acteurs historiques sont davantage :
Cochez : ( ) semblables. ( ) différentes.

Justifiez votre réponse.

_____

_____

Concept 6 : La dimension éthique
#11. Lisez le texte suivant et répondez à la question.

Proclamation de la Loi sur les mesures de guerre

DORS/70-443
Loi sur les mesures de guerre
Proclamation déclarant qu'un état d'insurrection existe et a existé depuis le 15 octobre 1970

Roland Michener [L.S.] Canada
[...]
Attendu que la loi sur les mesures de guerre édicte que l'émission d'une proclamation sous l'autorité du gouverneur en conseil est une preuve concluante que l'état d'insurrection, réelle ou appréhendée, existe et a existé pendant toute la période de temps y énoncée et qu'il continue jusqu'à ce que, par une proclamation ultérieure, il soit déclaré que l'état d'insurrection a pris fin.

Et attendu qu'il existe actuellement dans la société canadienne un noyau ou groupe appelé le Front de Libération du Québec qui préconise l'emploi de la force ou la perpétration de crimes, y compris le meurtre, les menaces de mort et l'enlèvement, et y recours, comme moyen ou instrument aux fins de réaliser un changement de gouvernement au Canada, et dont l'activité a engendré un état d'insurrection appréhendée dans la province de Québec :

Sachez donc maintenant que, sur et avec l'avis de Notre Conseil privé pour le Canada, Nous proclamons et déclarons en vertu de Notre présente proclamation qu'un état d'insurrection appréhendée existe et a existé depuis le quinze octobre mil neuf cent soixante-dix.

De ce qui précède, Nos fléaux sujets et tous ceux que les présentes peuvent concerner sont par les présentes requis de prendre connaissance et d'agir en conséquence.
[...]
Par ordre
Le sous-registraire général du Canada
J.F. Grandy

Source : Tel que publiée dans la Loi sur les règlements La Gazette du Canada, Partie II, Ottawa, Mercredi 28 octobre 1970. Imprimeur de la Reine pour le Canada, Ottawa, Bibliothèque et Archives Canada ; «The OctoberCrisis», Annexe L : Proclamation of 16 October 1970.

Selon vous, la décision du premier ministre Trudeau d'invoquer la Loi sur les mesures de guerre lors de La crise d'octobre en 1970 était-elle justifiée* ?

_____

_____

_____

_____

* Dans votre réponse, vous devez émettre des jugements éthiques sur les actions des gens du passé.

#12. Lisez le texte ci-dessous et répondez à la question.

La loi sur l'immigration de 1952 précise les critères d'admission qui s'appliquent aux personnes qui veulent s'installer au Canada

« [...] Article 5. Nulle personne [...] ne doit être admise au Canada si elle est membre de l'une des catégories suivantes :

a) les individus
    i. qui sont idiots, imbéciles ou faibles d'esprit,
    ii. qui sont aliénés ou, dans le cas d'immigrants, qui l'ont été à quelque époque,
    iii. qui sont atteints de psychopathie constitutionnelle, ou,
    iv. s'il s'agit d'immigrants, qui sont atteints d'épilepsie ;
b) les personnes atteintes de tuberculose sous quelque forme que ce soit [...] ou d'une maladie contagieuse ou infectieuse [...]
c) les immigrants qui sont muets, aveugles ou autrement déficients au point de vue physique [...]
d) les personnes qui ont été déclarées coupables de quelque crime impliquant turpitude morale [...]
e) les prostituées, les homosexuels [...]
f) les mendiants ou vagabonds de profession [...]
g) les alcooliques chroniques [...] »

Source : Gouvernement du Canada, Loi sur l'immigration de 1952 [En ligne], p. 249-250.

L'application de critères d'exclusion discriminatoires envers les immigrants étaient pratique courante au milieu du 20e siècle. Comment devons-nous juger l'application de ces critères aujourd'hui ? Devons-nous :

Cochez : ( ) les excuser ? ( ) les condamner ? ( ) autre ?

Justifiez votre réponse.

_____

_____

_____

APPENDICE M

Grille d'évaluation des 6 concepts de la pensée historienne en lien avec le questionnaire B

Commentaires généraux sur la notation :
* L'élève qui n'a pas répondu à une question n'est pas noté (il n'obtient pas zéro) puisqu'il est impossible d'évaluer le développement de sa pensée historienne.
0 = compétence non acquise
1 = compétence en voie d'être acquise (il manque une partie de la réponse pour que celle-ci soit complète)
2 = réponse complète, compétence acquise
Les erreurs historiques importantes sont considérées comme des erreurs car les élèves avaient droit de consulter leurs manuels d'histoire.

#1. La pertinence historique

Remarque : Ne pas tenir compte de l'ordre des chiffres. Seulement les deux justifications sont évaluées (versions 1 et 2).		
L'élève n'offre aucune justification acceptable pour expliquer l'ordre de sélection.		L'élève offre une justification de l'ordre de sélection à partir des critères (révélateur, entraîne des transformations) de façon réfléchie.
0	1	2
	1 justification sur 2 est bonne ou les justifications ne comportent pas d'exemples.	Les 2 justifications sont bonnes

#2. La pertinence historique

Remarque : Dans la version 2, certains élèves mélangent critère et preuve. Cela n'a pas d'importance si les éléments de la réponse sont présents et complets.		
L'élève présente peu de preuves ou éléments pour chaque critère choisi.		L'élève présente les preuves ou éléments clés pour chaque critère choisi.
0	1	2
L'élève répond non et/ou présente 2 critères sans éléments de preuve ou 2 preuves sans critère.	L'élève répond oui et / ou présente 1 seul critère et 1 élément de preuve en lien.	L'élève répond oui et présente 2 critères et 2 éléments de preuves en lien.

#3. Les sources

Remarque : La liste des éléments observés n'est pas évaluée (version 1).		
L'élève ne sait pas bien formuler des questions sur une source.		L'élève pose des questions efficaces permettant de transformer les sources primaires en éléments de preuve utiles lors d'une enquête, d'une argumentation ou de la construction d'un récit.
0	1	2
L'élève pose 0 questions d'enquête efficace sur 3 en utilisant des éléments de l'illustration. L'élève pose 3 questions sans utiliser des éléments de l'illustration.	L'élève pose 1 ou 2 questions d'enquête efficace sur 3 en utilisant des éléments de l'illustration.	L'élève pose 3 questions d'enquête efficace sur 3 en utilisant des éléments de l'illustration.

#4. Les sources

Remarque : Les questions a) b) c) d) ne sont pas évaluées (version 1).		
L'élève émet des opinions sur le langage et les messages transmis dans les sources, sans tenir compte de la période d'où elles sont issues.		L'élève remet les sources dans leur contexte, c'est-à-dire qu'il tient compte des conditions et des visions du monde les plus courantes à l'époque.
0	1	2
	Ex. de réponse incomplète : l'élève révèle des indices sur le contexte historique et fournit des explications (ne fait pas juste recopier des phrases) à la 1re questionet répond oui à la seconde question.	

#5. La continuité et le changement

Remarque : Le tableau [changement / continuité] (versions 1 et 2) et les critères pour déterminer s'il s'agit d'un changement ou d'une continuité (version 1) ne sont pas évalués.		
L'élève n'arrive pas à comprendre que la continuité et le changement peuvent exister simultanément.		L'élève montre que la continuité et le changement sont interreliés et que le changement détermine des moments décisifs.
0	1	2
L'élève a coché oui.	L'élève a coché non mais la justification est incomplète (ne donne pas d'exemples), erronée ou absente.	L'élève a coché non et la justification comporte au moins un exemple historique.

#6. La continuité et le changement

Remarque :		
L'élève voit le changement soit comme un progrès pour tous, soit comme une régression pour tous.		L'élève décrit le progrès et la régression, et note que le progrès pour un groupe peut représenter une régression pour un autre.
0	1	2
L'élève n'a coché qu'une seule réponse et/ou justifie pour un seul groupe (par exemple, comme si la population n'était que des femmes).	L'élève a coché 2 ou 3 réponses mais la justification est erronée ou absente. L'élève qui a coché une seule réponse mais sa justification est bonne pour plusieurs groupes (donne des éléments de preuve).	L'élève a coché 2 ou 3 réponses et la justification est bonne.

#7. Les causes et les conséquences

Remarque : Les trois raisons (causes) ne sont pas évaluées (version 1).		
L'élève ne distingue pas le degré d'influence des diverses causes.		L'élève analyse les causes d'un événement historique précis, et justifie de façon adéquate leur degré d'influence.
0	1	2
L'élève a coché non.	L'élève a coché oui mais la justification est erronée ou absente.	L'élève a coché oui et la justification comporte au moins un exemple historique.

#8. Les causes et les conséquences

Remarque : Les trois conséquences et la dernière question sur la perte de la guerre de la Conquête ne sont pas évaluées (version 1).		
L'élève voit les événements passés comme des résultats attendus de plans et d'actions et pense que les événements passés étaient inévitables, ne tenant pas compte des choix, des intentions et des décisions des humains.		L'élève fait la différence entre les conséquences prévues et les conséquences involontaires et est capable de démontrer qu'un certain événement historique n'était pas inévitable.
0	1	2
L'élève coche oui aux deux questions.	L'élève coche oui à l'une des deux questions et la justification (de celle cochée) est bonne.	L'élève coche non aux deux questions et les deux justifications sont bonnes.

#9. La perspective historique

Remarque :		
L'élève présume qu'autrefois les gens avaient les mêmes croyances, valeurs et motivations qu'aujourd'hui.		L'élève trouve des exemples de différences majeures entre les visions du monde actuelles et celles du passé.
0	1	2
	Les exemples trouvés ne sont pas justifiés (seulement des bouts de textes recopiés)	Les exemples trouvés sont justifiés.

#10. La perspective historique

Remarque : La partie relever les différentes opinions des acteurs historiques n'est pas évaluée.		
L'élève ne relève pas les perspectives variées des différents acteurs historiques.		L'élève relève et distingue les diverses perspectives des acteurs historiques sur le même événement.
0	1	2
L'élève coche semblables.	L'élève coche différentes mais la justification est incomplète (ne donne pas d'exemples), erronée ou absente.	L'élève coche différentes et la justification est bonne (exemples concrets).

#11. La dimension éthique

Remarque : La réponse oui ou non n'a pas d'importance, c'est la justification basée sur des éléments du contexte historique.		
L'élève émet des jugements non appuyés par des éléments de preuve sur les actions des gens du passé.		L'élève utilise ses connaissances du contexte historique pour émettre des jugements éthiques raisonnés sur des actions controversées des gens du passé.
0	1	2
	Les connaissances du contexte historiques sont vagues.	

#12. La dimension éthique

Remarque : La réponse excuser, condamner ou autre n'a pas d'importance (apporte une réflexion). C'est la justification qui compte.		
L'élève forme des jugements éthiques sur les actions du passé d'après les croyances et les mœurs d'aujourd'hui.		L'élève évite de se baser sur les normes contemporaines de bien et de mal quand il émet un jugement éthique sur le passé.
0	1	2
Ex : Contre les droits humains, c'est illégal. Aucun égard à une époque passée.	L'élève se souci ou fait référence au passé mais juge sur des normes contemporaines.	

APPENDICE N

Effets de l'enseignement des opérations de la pensée historienne combiné à la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire

Guide d'entrevue semi-dirigée

Avant l'entrevue :

Signature des formulaires de consentement

Début de l'entrevue

Date : _____
Local : _____
Heure : _____
Durée : environ 15-20 minutes

Bonjour,

Je vous remercie de bien vouloir me consacrer de votre temps pour passer cette entrevue. Mon nom est Geneviève Goulet. Je suis enseignante d'histoire au Collège Sainte-Anne de Lachine et j'étudie également à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Je viens vous interviewer dans le cadre d'une recherche à la maîtrise en éducation portant sur les effets de la combinaison de l'enseignement des opérations de la pensée historienne et de la visite d'un lieu historico-patrimonial sur le développement de la pensée historienne d'élèves de quatrième secondaire. Je vais enregistrer l'entrevue à l'aide du logiciel Audacity afin de pouvoir analyser les propos recueillis. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions posées. Il est bien entendu que tout ce que vous me direz sera strictement confidentiel (utilisation de noms fictifs) et n'apparaîtra nul part. Les renseignements recueillis seront conservés sous clé à l'UQO et détruits à la fin de la recherche.

Je vous remercie à l'avance de votre participation à cette recherche.

[Mise en marche du logiciel d'enregistrement audio]
Si vous voulez bien, maintenant que tout est prêt, je vais commencer à vous poser des questions.

Questions d'entrevue :

Retour sur la visite d'un lieu historico-patrimonial
(Sortie à Trois-Rivières : visite du musée Boréalis sur l'histoire de l'industrie papetière au Québec):

1. a) Qu'avez-vous le plus apprécié de votre sortie au musée Boréalis ?
b) Qu'avez-vous le moins apprécié ?

2. Qu'est-ce qui différentie un cours à l'école d'une sortie au musée par rapport
a) à l'enseignement ?
b) à l'apprentissage ?

3. Si nous avions apporté des artéfacts (présents au musée) en classe pour les présenter et expliquer l'histoire de l'industrie papetière au Québec, cela serait-il l'équivalent d'effectuer la sortie au musée ?

Retour sur des opérations de la pensée historienne (6 concepts) en lien avec la visite au musée Boréalis:

La pertinence historique

4. Est-il important d'avoir un musée sur l'histoire de l'industrie papetière au Québec ? Pourquoi ?

Les sources

5. Pouvez-vous identifier une source primaire (artéfact présent au musée) qui révèle des indices sur la manière dont on coupait le bois à cette époque ?

La continuité et le changement

6. Le musée Boréalis présente la période de l'histoire du Québec où l'on pratiquait la drave dans l'industrie papetière à Trois-Rivières. Cette période historique représente-t-elle un progrès, une régression ou une stagnation pour les draveurs ?

Les causes et les conséquences

7. L'industrie de pâtes et papiers a pris la décision de faire fonctionner les usines de pâtes et papiers le dimanche (journée de la messe). Identifiez une conséquence de cette décision pour les travailleurs.

La perspective historique

8. Au musée Boréalis, vous avez entendu des témoignages des travailleurs de l'industrie papetière. Quel est le point de vue (l'opinion) des draveurs sur les dangers de leur métier ?

La dimension éthique

9. Quelle est la position éthique de l'exposition sur l'histoire de l'industrie papetière sur la pollution entourant la pratique de la drave sur la rivière St-Maurice ? L'exposition appuyait-elle, condamnait-elle ou excusait-elle le recours à la drave sur la rivière ?

Conclusion :

10. Selon vous, quel contexte d'enseignement de l'histoire (musée ou classe) a le plus d'effets sur le développement de votre pensée historienne ? Pourquoi ?

Après l'entrevue :

Remerciements