

**D'HIER À AUJOURD'HUI...
TOUT DROIT VERS LE NOUVEAU
MILLÉNAIRE
ET AU-DELÀ...**

**Rendez-vous de Juin sur
l'Enseignement de l'Histoire**

**Compte-rendu de la Conférence
Sur les Sciences Humaines au Primaire
tenue les 28 et 29 juin 1999
à la Faculté d'Éducation
de
l'Université McGill**

**D'HIER À AUJOURD'HUI...
TOUT DROIT VERS LE NOUVEAU MILLÉNAIRE ET
AU-DELÀ...**

Table des matières

I.	Introduction	page 1
II.	Résumé des séances et ateliers	page 3
III.	Formulaire en vue de l'établissement d'un réseau	page 29
IV.	Rétroaction sur la conférence	page 32
V.	Recommandations générales	page 37

I. Introduction

Le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (GTEH) a été créé à l'automne de 1997 sur le modèle d'autres comités formés antérieurement dans les domaines des mathématiques, des sciences et de la technologie. Placé sous l'égide de la Direction des politiques et des projets des Services à la communauté anglophone, il regroupe un vaste éventail de représentants du milieu scolaire anglophone et possède de façon générale le mandat suivant :

Le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire doit sa création à la mise en œuvre des programmes révisés d'histoire dans le contexte décrit dans L'école, tout un programme. Le GTEH a pour mandat d'apporter des encouragements, des conseils et de l'aide pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans les écoles primaires et secondaires anglophones du Québec, qu'elles soient publiques ou privées.

Depuis sa création, le GTEH a entrepris et exécuté divers projets et il se conforme à son mandat qui lui demande de rendre compte de certaines activités aux personnes et aux organismes qu'il dessert.

L'une des premières mesures concrètes prises par le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire a été de concevoir et d'exécuter à l'échelle de la province une enquête auprès des personnes qui enseignent les sciences humaines au primaire et l'histoire au secondaire, de même qu'auprès des administrateurs et administratrices, puis d'en analyser les résultats. Diffusé à l'automne 1998, le rapport intitulé *Vue d'ensemble de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire au secondaire dans la communauté anglophone du Québec* visait deux objectifs interreliés : l'évaluation des besoins et l'établissement d'un plan d'action. À n'en pas douter, cette enquête a touché un point sensible si l'on en juge par le taux élevé de réponse et plus encore par l'intérêt porté à la diffusion subséquente du *Rapport* dans le milieu anglophone de l'enseignement.

Le personnel enseignant ainsi que les administrateurs et administratrices des réseaux scolaires anglophones public et privé ont clairement manifesté de l'inquiétude à propos de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences humaines au primaire et de l'histoire au secondaire. Chose plus importante encore, les nombreux répondants à l'enquête ont souligné la nécessité que les spécialistes de ces domaines se réunissent pour mettre en commun des « pratiques exemplaires » et pour aborder de concert le nouveau programme d'études. Les résultats de l'enquête ont fait naître l'idée de tenir au mois de juin une conférence qui a eu lieu pour la première fois les 28 et 29 juin 1999 à la Faculté d'éducation de l'Université McGill.

Les deux séances obligatoires – portant respectivement sur le site QESN et sur le nouveau programme de sciences humaines – ainsi que les 26 ateliers présentés en anglais ou en français

ont offert aux participants un excellent éventail d'activités liées à leur profession . L'utilisation de blocs simultanés a permis d'inscrire plusieurs ateliers à la même heure, ce qui a facilité la tâche des animateurs en limitant le nombre de participants inscrits à chaque séance.

Pour répondre à son mandat et pour tenir les membres fortement dispersés de la communauté anglophone au courant de tous les faits nouveaux, le GTEH a entrepris un vaste programme d'information du public. C'est d'ailleurs dans ce but qu'il a rédigé le présent *compte rendu de la conférence*. En plus de reconnaître à leur juste valeur les efforts déployés par de nombreux enseignants et par un grand nombre d'organismes, ce compte rendu amorce l'établissement d'un dossier permanent qui rappellera comment les changements apportés au programme d'histoire ont été introduits dans la communauté anglophone.

En gros, le présent compte rendu se compose de deux parties. La première contient le résumé de chacun des ateliers obligatoires et facultatifs offerts au cours de la conférence de deux jours. Les résumés ont principalement été rédigés par des candidats et des candidates à l'enseignement issus de la Faculté d'éducation de l'Université McGill. Pour conserver un cadre commun tout en permettant à chaque analyste de s'exprimer librement, les rédacteurs se sont efforcés d'intervenir le moins possible dans la formulation des résumés qui donnent aux lecteurs et aux lectrices une idée de la rencontre et leur permettent de discerner la passion et la créativité si présentes dans le milieu enseignant anglophone.

La deuxième partie du compte rendu contient des documents plus banals, mais aussi importants, sur la réaction des participants. Sans être nécessairement aussi frappants que les résumés de la première section, ces rapports montrent à quel point la conférence a été bien accueillie par les personnes qui y ont participé, soulignent la pertinence des efforts initiaux du GTEH et révèlent que des ressources financières et du personnel supplémentaires devront être affectés aux projet futurs si l'on veut continuer à répondre aux besoins professionnels exprimés par les enseignants et enseignantes anglophones.

Il importe également de noter que cette première conférence s'est principalement intéressée à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire au primaire. L'accent mis sur les nouveaux programmes du primaire s'explique par leur calendrier d'élaboration et de mise en œuvre. Il est clair que, dans les années à venir, la conférence s'élargira et inclura tous les nouveaux aspects des programmes d'études, tant au primaire qu'au secondaire.

Les efforts déployés par le comité de planification de la conférence, qui relève du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, méritent d'être reconnus officiellement. Pendant de nombreux mois, les membres du comité ont consacré généreusement une partie de leur temps à la réussite de cette première tentative et il importe de les remercier publiquement de leur dévouement. Voici, par ordre alphabétique, le nom des membres du comité de planification :

Jon G. Bradley	Leonard Harney
Michael Gallagher	Arty Maravei
Allan Patenaude	

II. Résumés des Séances et Ateliers

Dédicace spéciale

Même si de nombreuses personnes et plusieurs organismes ont généreusement consacré du temps et de l'énergie à la réussite éclatante de cette première tentative, les rédacteurs tiennent à remercier tout particulièrement les quatorze étudiants et étudiantes de la Faculté d'éducation de l'Université McGill qui ont servi d'« hôtes » pendant cette conférence.

À un moment où de nombreux étudiants peuvent à juste titre se reposer ou occuper un emploi à temps partiel, ces personnes ont accepté de bonne grâce de revenir à un bâtiment par trop familier pour assister aux ateliers et rédiger des comptes rendus, mais aussi pour escorter les animateurs aux salles de réunion, fournir du matériel audiovisuel et même trouver des salles de remplacement en cas de double réservation.

Plusieurs de ces candidats et candidates à l'enseignement ont récemment terminé le programme de quatre ans qui mène au baccalauréat en éducation et espèrent assister à la conférence de l'an prochain à titre de participants rémunérés. D'autres ont déjà demandé à revenir comme bénévoles, tant ils ont trouvé les ateliers de la conférence enrichissants et l'ambiance chaleureuse.

L'énergie et le dynamisme manifestés par ces enseignants débutants est de bon augure pour la communauté anglophone. C'est pourquoi les rédacteurs tiennent à dédier le présent compte rendu aux nouveaux membres du personnel enseignant qui seront affectés aux nouveaux programmes du nouveau millénaire!

Avis au lecteur :

Les résumés qui suivent sont présentés dans l'ordre où ils apparaissaient dans le programme de la conférence. Pour des raisons de logistique et de présentation, tous les rapports sur les ateliers, à quelques exceptions près, ont été limités à une seule page.

Séance obligatoire :
Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté
Animatrices : France Gagné, Claire Iasenza et Anna Rizzutto

Analyse de
Soraya Badih, Linda Geiring et Karen Gordon

Ce nouveau programme du primaire intitulé « Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté » sera mis à l'essai dans certaines écoles à compter de septembre 1999. Pendant toute l'année scolaire 1999-2000, les diverses équipes affectées à l'élaboration du programme continueront à parfaire la version préliminaire présentée à la présente conférence. On prévoit une vaste mise à l'essai à compter de septembre 2000. Des ajustements pourront encore être apportés au programme pendant une année, à mesure qu'un nombre croissant de classes et d'écoles seront appelées à l'enseigner. Toutes les parties intéressées, depuis le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire jusqu'aux représentants des enseignants, analyseront soigneusement chaque rapport afin de favoriser la mise en œuvre aussi professionnelle et uniforme que possible du nouveau programme.

Il est essentiel que ce programme adopte une approche intégrée de l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté et reconnaisse que les autres matières peuvent de bien des façons aider à atteindre certains objectifs communs aux divers programmes. Conçu dans une large mesure comme un « programme en spirale », le programme prévoit que les compétences principales seront revues à maintes reprises au cours des années dans des situations de plus en plus complexes. Cela signifie par exemple qu'une compétence particulière introduite en troisième année sera étudiée à nouveau en quatrième, cinquième et sixième année. Il est également possible que certains concepts soient examinés plusieurs fois de différentes façons au cours d'une même année et traités dans d'autres matières. Pendant les quatre années du programme (de la 3^e à la 6^e année), les quatre grands thèmes suivants évolueront continuellement en spirale et demeureront interreliés :

- (1) interprétation de divers phénomènes sociaux contemporains et historiques existant à différentes époques et à différents endroits;
- (2) connaissance d'événements mondiaux, en particulier s'ils ont une incidence sur le Québec, le Canada et l'Amérique du Nord;
- (3) perfectionnement des connaissances en histoire et en géographie afin de pouvoir situer les événements dans les cadres de référence temporels et physiques pertinents;
- (4) initiation à la compréhension des processus démocratiques et des droits et obligations liés à la citoyenneté.

Même si l'élaboration du programme en est encore à ses débuts, les participants ont exprimé un certain nombre de préoccupations dont on trouvera ci-après un résumé partiel. Il importe de reconnaître que bon nombre de ces questions trouveront une solution au cours des essais sur le terrain.

- Des directives pédagogiques détaillées n'étaient malheureusement pas disponibles au moment de la conférence. Aussi frustrant que cela puisse paraître à certains enseignants, la conception du programme d'études n'est pas assez avancée pour qu'on puisse obtenir des précisions sur certains sujets. Toutefois, les enseignants du primaire seront informés de tous les faits nouveaux importants par le site Internet du QESN et par les autres moyens de communication mis en place par le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire.

- Certaines personnes ont émis des réserves sur ce qu'on peut appeler les « objectifs terminaux ». Dans certains cas, la formulation semble quelque peu ambiguë et laisse fortement place à l'interprétation. Malgré les meilleures intentions, la réalité politique veut que ce programme soit d'abord élaboré en français, puis traduit le plus rapidement possible pour la communauté anglophone. Il arrive donc que les documents de travail ne soient pas aussi bien peaufinés que la version de base et manquent un peu de clarté.

- De la préoccupation précédente découle la question générale de l'« évaluation ». Les enseignants voulaient en savoir davantage sur le mode d'évaluation de chacune des quatre compétences générales et, plus précisément, sur le mode d'évaluation des différentes composantes de chacune de ces habiletés. Selon plusieurs enseignants, les programmes en spirale demanderont aux enseignants des classes inférieures d'enseigner les divers concepts et objectifs, sinon les élèves seront nettement désavantagés à mesure qu'ils passeront dans les classes supérieures.

- Un certain nombre d'enseignants ont évoqué le manque apparent de participation locale ou individuelle au nouveau programme. Comment les régions pourront-elles enrichir le programme de base par l'étude des lieux géographiques, des faits historiques et des personnalités qui leur sont propres? Même si on a souligné que 25 p. 100 du nouveau programme doit être élaboré localement, il est évident que les enseignants veulent plus d'information sur la manière dont cela se fera.

- Comme on pouvait s'y attendre, les enseignants ont voulu savoir de quel matériel (manuels scolaires, cahiers d'exercices, vidéos) ils disposeront et à quel moment. La préoccupation commune à tous les participants est sans aucun doute le désir de disposer d'un matériel scolaire adéquat en anglais pour les élèves dont la langue maternelle est l'anglais ou en français pour les classes d'immersion.

Les personnes qui ont participé à la conférence ont lancé un message clair : les enseignants et les enseignantes anglophones font partie intégrante du processus d'élaboration du programme. Ce programme d'études ne doit pas être préparé en secret avant d'être imposé brusquement au personnel enseignant pris au dépourvu. Il s'agit au contraire d'un cheminement professionnel complexe au cours duquel de nombreuses voix peuvent se faire entendre. Ce cheminement ne sera pas facile et ne se fera pas sans heurts ni détours. Les différents points de vue ne seront pas tous retenus. Mais les enseignants anglophones doivent prendre part à la conception du programme, participer activement aux périodes d'essai et recevoir le plus rapidement possible de l'information à jour.

Séance obligatoire :
Information placée dans le Québec English Schools Network à l'intention des personnes
enseignant les sciences humaines
Animatrices : Christiane Dufour et Deborah Gross

Analyse de
Isabelle Lavoie, Bounmy Thammavong et Carmen Yu

Le *Québec English Schools Network* (QESN) est un site Internet créé par et pour les enseignants. Élaboré au départ par sept petites écoles isolées désireuses d'échanger de l'information par courrier électronique, le site a pris une telle ampleur que tous les enseignants du Québec ou du monde entier ayant accès à un ordinateur relié à Internet peuvent entrer immédiatement en contact avec une collectivité de spécialistes. Actuellement, le site Internet est financé et administré par les Services à la communauté anglophone et il a pour unique objectif de fournir de l'information à jour et pertinente au milieu anglophone de l'enseignement.

Avant d'expliquer en détail ce qu'est le site du QESN, il importe de préciser ce qu'il n'est pas. Le site Internet n'est pas un endroit d'où les enseignants peuvent télécharger des plans de cours généraux et les élèves ne peuvent pas y trouver rapidement et facilement des réponses à leurs questions d'examen. Beaucoup plus interactif et perfectionné qu'un simple service électronique de documents prêts à imprimer, le QESN offre des possibilités multiples sur le plan professionnel.

Dès l'entrée dans le site, une page d'accueil colorée présente un répertoire des avenues possibles. Les rubriques « Welcome » (Bienvenue) et « About the QESN » (À propos du QESN) mettent rapidement les nouveaux utilisateurs à l'aise en leur fournissant des directives faciles à suivre de même que de l'information générale sur le QESN et sur sa raison d'être. La rubrique « What's New » (Quoi de neuf?) permet à tous les visiteurs de prendre rapidement connaissance des questions d'actualité et des nouveautés. La page d'accueil donne également accès aux rubriques suivantes vers lesquelles les utilisateurs peuvent se diriger instantanément.

• *Project Centre* (Centre de projets) met l'accent sur trois domaines principaux :

- (1) les projets de télécollaboration,
- (2) l'utilisation d'Internet en classe,
- (3) la conception de pages d'accueil pédagogiques,

qui aident les enseignants et les élèves à utiliser les télécommunications de façon à entrer en contact avec de l'information, des collègues et des spécialistes dans un contexte pédagogique significatif.

- *Contacts* permet aux membres du personnel enseignant d'ajouter leur nom à divers serveurs de liste, c'est-à-dire à des bulletins professionnels électroniques. Une fois qu'un enseignant ajoute son nom à un serveur de liste particulier, il reçoit sur le sujet choisi de l'information qui peut servir à l'élaboration de programmes ou au perfectionnement professionnel. Une section « Pages jaunes » offre aux enseignants la possibilité de chercher des partenaires ou des écoles avec lesquels ils pourront entreprendre des projets conjoints. Cette rubrique permet aussi au personnel enseignant de recevoir de l'information des Services à la communauté anglophone du MEQ.

- La rubrique *Subject Resources* (Documentation) du site Internet est extrêmement précieuse. Même si, pour le moment, elle s'adresse surtout au secondaire, on s'affaire à accorder plus de place au primaire afin que les membres de cet ordre d'enseignement puissent y trouver de l'information concrète sur les programmes qui les concernent. La section *History* (Histoire) contient de la documentation liée aux programmes d'histoire du secondaire ainsi que de l'information et des documents pour l'enseignement de l'histoire. On y trouve également l'excellent module « Some Missing Pages » (Quelques pages laissées dans l'ombre) ainsi que des liens extérieurs avec d'autres sites Internet sur l'histoire. Au cours des prochains mois, la rubrique *Subject Resources* donnera plus d'importance au primaire et commencera à faire état des commentaires des enseignants et des enseignantes.

- La rubrique *Connections* (Liaisons) du site du QESN est un endroit bien particulier où les enseignants peuvent « se rencontrer » pour décider de la manière dont ils aimeraient utiliser la technologie et pour planifier des activités ou des exercices fondés sur son utilisation créative. Le personnel enseignant peut aussi y réfléchir à l'incidence de la technologie sur la classe et à la manière d'adapter les stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour utiliser la technologie de façon optimale. Cette rubrique permet en outre aux enseignants de procéder à des échanges de vues profitables avec d'autres professionnels.

Le site Internet du QESN n'est pas simplement un outil technologique de pointe créé pour quelques personnes seulement. Il est à la disposition de tous les enseignants anglophones et a pour mission globale de leur fournir de l'information et de faciliter la communication avec des collègues. Le site Internet actuel a l'avantage de ne pas contenir seulement de l'information abstraite ou morcelée, mais aussi des renseignements pertinents et ciblés directement utiles aux enseignants du Québec. Les groupes de bavardage et les serveurs de liste accessibles par le site renforcent la notion de communauté professionnelle. Le QESN n'est pas une source d'information statique et isolée, mais bien une communauté dynamique de professionnels en constante évolution dont le premier objectif est d'améliorer le milieu offert aux élèves et au personnel enseignant.

Bonne navigation dans le site: www.qesn.meq.gouv.qc.ca

L'éducation à la citoyenneté : de quoi s'agit-il? *Animatrice : Jackie Kirk*

Analyse de
Michele Wright

« Maintenant que nous sommes privés des associations temporaires qui lui donnent naissance, le moment est maintenant venu de nous arrêter d'un commun accord pour prendre conscience de notre vie nationale, la mettre en valeur, nous rappeler ce que le pays a fait pour chacun de nous et nous demander ce que nous pouvons faire en retour pour lui. »

(Oliver Wendell Homes, Jr., *Address Before John Sedwick Post No 4, Grand Army of the Republic*, 30 mai 1884)

Enseignante dans plusieurs pays, formatrice d'enseignants et candidate au doctorat, Jackie Kirk s'intéresse aux réponses théoriques et pratiques à la question : « Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté? ». Elle a commencé son atelier en demandant aux participants ce qu'ils entendent par « citoyenneté » et « éducation à la citoyenneté ». Ils ont notamment répondu : « connaître les lois du pays », « assumer la responsabilité de ses actes », « participer pleinement à la vie de la collectivité mondiale ». Comme ces réponses et le titre de l'atelier le laissent entendre, l'éducation à la citoyenneté est une mission peu définie et, de l'avis de certains, une mission à connotation politique.

Avant de traiter en détail des scénarios possibles en classe ou à l'école, M^{me} Kirk a souligné certains éléments clés inhérents à l'éducation à la citoyenneté, à savoir :

- les concepts fondamentaux tels que les droits de la personne, la démocratie, la diversité, l'égalité et le pluralisme social;
- la connaissance de certains aspects de la vie publique, y compris du processus parlementaire;
- l'acquisition de valeurs et d'attitudes telles que la tolérance, l'acceptation des autres et le véritable désir d'apprendre.

Comme de nombreux enseignants l'ont fait remarquer, l'éducation à la citoyenneté existe déjà dans bien des classes. M^{me} Kirk a cité certaines activités et pratiques actuelles telles que :

- les projets réels et virtuels de jumelage d'écoles et d'élèves;
- les projets de plantation d'arbres et d'amélioration de l'environnement local;
- les programmes de médiation par des pairs et de services bénévoles.

La séance s'est terminée par un bref examen des problèmes entourant l'éducation à la citoyenneté. Cette stratégie permettra-t-elle de mieux préparer les élèves à la vie ou s'agit-il d'une autre matière imposée qui risque de surcharger et de fragmenter davantage le système existant?

L'atelier a donné aux enseignants une excellente occasion d'examiner certains des éléments fondamentaux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté et de prendre connaissance d'une foule d'idées pratiques et de suggestions créatives dans une ambiance empreinte de collaboration.

L'ordinateur au service de l'enseignement de l'histoire
Animateur : Michael Gallagher

Analyse de
Susan Esslemont

Les ordinateurs servent-ils seulement à décorer la classe ou doivent-ils être considérés comme des outils d'apprentissage par les enseignants et les élèves? C'est par cette question que Mike Gallagher, enseignant à l'école primaire Sinclair Laird, a commencé son exposé. S'appuyant sur des travaux de recherche récents montrant que les élèves ont tendance à apprendre tôt visuellement, M. Gallagher a soutenu que l'ordinateur, tout comme la télévision et les jeux vidéo, peut être un puissant instrument d'apprentissage individuel, même s'il est un peu plus complexe. L'ordinateur et les programmes conçus pour lui peuvent faciliter l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines. De plus, selon les résultats de recherche mentionnés pendant l'atelier, l'utilisation de l'ordinateur stimule la motivation et l'intérêt qui se reportent souvent sur les autres domaines du programme d'études.

Même si les élèves savent se servir d'un ordinateur, il est essentiel de leur enseigner à utiliser les diverses composantes pour leur éviter d'être intimidés par le matériel et leur faire comprendre qu'au contraire ils le maîtrisent pleinement. L'utilisation du clavier et un certain esprit critique sont deux habiletés sur lesquelles les enseignants ne doivent cesser d'insister. Même s'il existe pour les sciences humaines de nouveaux logiciels perfectionnés et fondés sur des scénarios complexes et détaillés, les élèves ont souvent besoin de la présence continue et rassurante de l'enseignant ou de l'enseignante.

Selon M. Gallagher, l'ordinateur personnel en classe possède trois grands avantages :

- 1-** les postes de travail sont des outils dont les enseignants peuvent se servir pour chercher de l'information, bavarder avec des collègues et des spécialistes, visiter les sites Internet pertinents au programme d'études, préparer des plans et des notes de cours, examiner les nouveaux logiciels et, de façon générale, « jouer » avec ce moyen d'information en évolution constante;
- 2-** de façon un peu similaire, les ordinateurs sont aussi des outils d'apprentissage pour les élèves qui, en plus d'utiliser différents logiciels, peuvent communiquer avec les élèves d'autres écoles, examiner la documentation disponible dans des sites Internet intéressants, rédiger leurs propres notes et leurs propres documents pour des projets, des rapports et des débats;
- 3-** grâce à Internet, l'ordinateur installé dans la classe devient une « ouverture sur le monde » et permet à la fois au personnel enseignant et aux élèves de dialoguer avec des enseignants et des élèves du monde entier.

Le monde de l'ordinateur évolue rapidement : le coût du matériel diminue de façon spectaculaire; il est facile de se procurer des logiciels interactifs de sciences humaines moins chers et plus complexes et les communications en direct se font plus facilement, plus rapidement et à moindre coût. Comme, de nos jours, les élèves du primaire font face à une explosion de données et d'information, il incombe aux enseignants de leur inculquer les compétences nécessaires pour que l'ordinateur demeure un serviteur et ne devienne pas le maître.

Ces droits sont nos droits
Animateurs : Louis Brousseau et Mark G. Peacock

Analyse de
Holly Cesari

Les deux animateurs ont souligné avec force que le fonctionnement d'une société comme la nôtre repose sur deux principes interreliés : les « droits » et les « obligations ». Trop souvent, les citoyens semblent extrêmement préoccupés par de prétendues entorses à leurs « droits », alors qu'ils nient et rejettent toute responsabilité envers les « obligations » correspondantes. Les élèves du primaire ont parfois de la difficulté à comprendre que les droits et les obligations sont les deux facettes d'une même chose. Par ailleurs, un trop grand nombre d'élèves sont influencés par ce qu'ils voient à la télévision et au cinéma et présument à tort que les scènes qui se déroulent au sud de la frontière existent ici aussi.

Au départ, la constitution du Canada se composait de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867 et des traditions juridiques reconnues par les divers paliers judiciaires. Les questions juridiques les plus importantes devaient toutefois être référées en dernier ressort à la Chambre des Lords à Londres (Angleterre). C'est cette institution qui, en 1921, a déclaré que les femmes canadiennes étaient des « personnes en droit » et qu'elles pouvaient être élues à des charges publiques à la Chambre des communes à Ottawa par exemple. Il est clair qu'un pays moderne et progressiste comme le Canada ne pouvait se permettre d'être entravé par un système aussi archaïque; c'est pourquoi il a adopté en 1984 la nouvelle constitution canadienne qui maintenait les dispositions de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, mais y ajoutait un nouvel élément clé, la « Charte canadienne des droits et libertés ».

Même s'il existe une constitution fédérale, il importe de souligner que chacune des provinces a promulgué sa propre « charte » pour mieux protéger ses citoyens, mais aussi pour faire connaître les obligations qui vont de pair avec la citoyenneté. Sur le plan juridique, la constitution et la charte fédérales ne peuvent pas être enfreintes par une loi ou une charte provinciale.

Dans une société démocratique moderne qui entretient des relations avec le reste du monde tout en étant la voisine immédiate du pays le plus puissant de la terre, il est essentiel que les élèves du primaire connaissent le cadre juridique tout à fait original en vigueur au Canada et le replacent dans son contexte historique et contemporain.

À mesure que le nouveau programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté du primaire sera implanté au cours des prochaines années, il appartiendra aux enseignants de faire découvrir à leurs élèves tous les aspects des documents canadiens et provinciaux. Des concepts comme la citoyenneté, la démocratie ne sont pas faciles à comprendre isolément et il faudra que les enseignants et les enseignantes au primaire traitent de ces notions abstraites mais essentielles en se plaçant au niveau intellectuel et affectif des élèves et en tenant compte de leurs attitudes.

On trouvera les textes complets des lois, de même que des explications et des activités dans le site Internet du QESN à l'adresse: www.qesn.meq.gouv.qc.ca/history

Quelques pages laissées dans l'ombre
Animatrices : Marion Lowe-McLean et Junia Wilson

Analyse de
Holly Cesari

Conçu pour élargir progressivement les données historiques de base mises à la disposition du personnel enseignant et des élèves du Québec, *Some Missing Pages* relate l'influence des Noirs au cours de l'histoire et leur contribution au développement du Canada et du Québec. Portant le sous-titre de *The Black Community in the History of Québec and Canada*, cet ensemble de huit modules d'enseignement ne renferme pas seulement du matériel intéressant les enseignants et les élèves, mais il fournit aussi une approche du programme d'études facile à appliquer à d'autres secteurs de notre passé historique.

Le titre principal de ces modules s'inspire des travaux d'Esmeralda Thornhill qui a créé le premier cours sur les femmes noires reconnu par une université canadienne. Intitulé *Black Women: The Missing Pages from Canadian Women's Studies*, ce cours a été dispensé au début des années 80 au Simone de Beauvoir Institute de l'Université Concordia. Ce cours et l'apport de différents groupes ou personnes s'intéressant à la question, comme la Provincial Association of Social Studies Teachers et le Conseil des éducatrices noires du Québec, ont permis aux Services à la communauté anglophone du MEQ d'élaborer *Some Missing Pages*.

Même si l'ensemble de modules a été conçu pour s'insérer directement dans le cours d'histoire du Québec et du Canada (History 414) au secondaire, il fournit une excellente documentation générale aux enseignants et peut être utilisé par des groupes d'élèves des classes supérieures du primaire qui désirent ajouter un élément plus stimulant à leur programme de sciences humaines.

Some Missing Pages comprend huit modules qui transportent les élèves des premières explorations du « Nouveau Monde » par les Européens jusqu'au monde contemporain. Même si ce document a pour principal objectif de présenter le rôle et l'apport des Noirs au développement du Québec et du Canada, il replace les problèmes et les préoccupations dans leur contexte historique. Le chapitre intitulé « L'immigration noire au Canada et la contribution des Noirs à l'édification de la nation canadienne » par exemple retrace à grands traits les épreuves et les souffrances supportées par les fermiers, les commerçants et les ouvriers noirs pour se tailler un nouvel avenir au sein du Canada entre la Confédération et le début de la Première Guerre mondiale.

Bien que *Some Missing Pages* ne soit plus disponible sous forme imprimée, tous les modules se trouvent dans le site Internet du QESN. Ce document passionnant présente aux enseignants et aux élèves une facette de notre histoire qui a trop souvent été laissée dans l'ombre par le passé.

On peut trouver *Some Missing Pages* à l'adresse: www.qesn.meq.gouv.qc.ca/history

Utilisation du journal pour enseigner concrètement les sciences humaines *Animatrice : Lucy Loiselle*

Analyse de
Bounmy Thammavong

Par l'entremise de sa division éducative nommée « Gazette-in-Education », la *Gazette* de Montréal a créé une abondance de modules, de matériel, de parcours et d'activités adaptés aux élèves du primaire et du secondaire. Conçus pour représenter des situations de la vie réelle, les projets éducatifs de la *Gazette* ciblent un éventail d'habiletés et de questions linguistiques. Voici un bref résumé de certaines des activités qui s'adressent tout particulièrement aux enseignants et aux élèves du primaire :

De nombreux guides sont disponibles. En raison de l'évolution du monde contemporain, ces guides sont souvent mis à jour et modifiés. Comme ils sont conçus pour être aussi faciles à utiliser que possible, les tâches qu'ils contiennent peuvent être exécutées par des élèves seuls ou en petits groupes. En voici quelques exemples :

- ❑ *A News Beginning* [maternelle à 3^e année] contient 120 fiches d'activités et vise spécifiquement les premières années du primaire. Bon nombre d'activités couvrent l'ensemble du programme d'études, s'appuient sur la langue et font intervenir des habiletés demandant d'apparier, de découvrir, de classer par catégories, etc.

- ❑ *It's NIE for K - 3* [maternelle à 3^e année] développe la connaissance de la langue maternelle et des sciences humaines chez les jeunes élèves.

- ❑ *City Streets, Rural Routes* [1^{re} à 6^e année] utilise le journal pour développer la connaissance de la collectivité.

- ❑ *Back to School* [maternelle à 4^e année] se sert des jours fériés pour présenter des notions contemporaines et historiques aux élèves. Ce module contient du matériel sur Noël et Pâques, de même que sur le Jour du Souvenir.

- ❑ *Weather Watch* [1^{re} à 6^e année] est une collection interactive d'environ 150 fiches d'activités traitant de tous les aspects de la météorologie et du climat.

Pendant l'année scolaire, la *Gazette* insère dans le journal ordinaire un certain nombre de pages spécialisées telles que : (1) Mini Page, (2) Flash!, (3) What's Up et (4) Xpress. Toutes ces pages constituent une excellente source d'information pour les enseignants; toutefois les rubriques « Mini Page » du lundi et « Flash! » du mardi sont probablement celles qui conviennent le mieux aux élèves du primaire. Ces pages très variées contiennent des casse-tête, des activités, des images, des nouvelles récentes ainsi que des suggestions de membres du personnel enseignant.

Durant l'année scolaire, la *Gazette* offre un certain nombre d'ateliers pour les enseignants et des visites guidées de ses installations pour les écoles. Elle organise aussi un concours sur des événements courants (The Gazette Challenge), un concours de journaux de classe et un programme de concerts.

Le journal est un outil peu coûteux à utiliser en classe où l'on trouve des articles faciles à lire et d'actualité qui répondent à tous les goûts, intérêts et capacités. On trouvera d'autres précisions intéressantes dans le site: www.montrealgazette.com/NIE.

L’histoire du Canada racontée par les élèves
Animatrice : Johanne Éthier

Analyse de
Susan Esslemont

*Imaginez que vous rencontrez des membres d’une des premières nations du Canada et que vous écoutez leurs récits concernant la création!
À quoi ressemblerait la vie de ces premiers habitants? Que mangeaient-ils, comment s’habillaient-ils, à qui ou à quoi vouaient-ils un culte?*

Que de sujets de réflexion...que d’histoire à prendre en considération! M^{me} Éthier, enseignante de français, langue seconde (programme d’immersion) au primaire à la Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier, a montré aux participants à l’atelier comment les élèves du primaire procèdent pour s’attaquer à certaines de ces questions fondamentales.

Avec la musique de R. Carlos Nakai (flûte des premières nations) pour fond sonore et à l’aide de techniques de création d’images mentales, les participants ont entrepris un voyage imaginaire qui les a conduits chez les peuples autochtones du Canada. Ces voyages intimes et personnels aident les élèves à se représenter les événements, les gens et les lieux et à mettre à profit leurs propres connaissances pratiques.

Cet atelier a initié les enseignants au long voyage d’une année qui permettra aux élèves du primaire de se familiariser avec certains aspects des premières nations. Travaillant seuls et en groupe, les élèves acquièrent des capacités de recherche qui leur serviront toute leur vie et apprennent à bien connaître certains personnages. Le projet se termine par une «fête de l’histoire» empreinte de fantaisie et ouverte au public. Globalement, cette activité se compose de trois phases : (1) le choix d’un personnage historique aux fins de recherche, (2) la création d’une ligne chronologique visuelle et narrative détaillée et (3) la création d’un «livre d’histoire».

Tout au long de cette démarche éducative, les élèves exécutent individuellement et en collaboration diverses tâches consistant entre autres :

- à choisir un animal qui leur servira de guide spirituel, comme le font les membres des premières nations,
- à se familiariser avec divers outils de recherche et à les perfectionner afin de distinguer les faits et la fiction, le mythe et la réalité,
- à effectuer des recherches sur des personnages historiques pour créer une biographie, établir et utiliser des lignes chronologiques représentant l’histoire, puis préparer un exposé oral en vue de la fête de l’histoire.

S’adressant aux élèves des classes supérieures du primaire, ce projet axé sur l’histoire intègre des aspects de nombreuses autres matières, comme la langue maternelle, les arts, la musique, qui deviennent des partenaires du projet. Dans une discussion de suivi, les participants à l’atelier ont examiné si une partie ou la totalité des travaux des élèves de M^{me} Éthier pourraient être placés dans le site du qesn afin que d’autres enseignants et enseignantes du Québec puissent s’appuyer sur le cadre professionnel créé par l’enseignante et sur les travaux de ses élèves.

La grande aventure canadienne et le Québec à vol d'oiseau
Animatrice : Claire Iasenza

Analyse de
Lynn Murphy

« *En partance pour Ithaque,
priez pour que le voyage soit long,
rempli d'aventures et d'expériences.* »
(Constantine Peter Cavafy, *Ithaca*, I, 11)

Cet atelier a permis aux participants de découvrir que les jeux peuvent constituer des outils fascinants pour l'enseignement des sciences humaines au primaire, en particulier dans les programmes d'immersion en français. M^{me} Claire Iasenza, de la Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier, a conçu son premier jeu *La grande aventure canadienne* après avoir remarqué qu'en général les élèves du 2^e cycle du primaire ne s'intéressaient pas aux différents thèmes touchant les sciences humaines.

Selon D. Stolovitch, professeur à l'Université de Montréal, tout jeu présente quatre traits caractéristiques : 1) la créativité, 2) le conflit, 3) l'encadrement et 4) l'aboutissement. Il distingue deux types de simulation : a) les jeux courts d'une durée de 5 à 10 minutes et b) les jeux longs d'une durée de 45 minutes.

Les jeux éducatifs longs mis au point par M^{me} Iasenza sont conçus pour aider les élèves à se familiariser avec les aspects sociaux du monde en général et du Canada ou du Québec en particulier. *La grande aventure canadienne* a été élaborée pour les élèves de 6^e année et traite de questions propres au Canada, comme l'éducation à la citoyenneté, la croissance du pays et les rapports avec nos voisins du sud. De son côté, *Le Québec à vol d'oiseau* porte plus particulièrement sur la géographie, l'histoire et le développement économique du Québec.

Pour tenir compte des différences d'aptitudes scolaires présentes dans tout groupe d'élèves, les nombreuses questions et activités se rattachent à une vaste gamme d'intérêts, d'habiletés et d'antécédents. Utilisés au primaire dans le cadre des cours ordinaires, ces jeux ont l'avantage de favoriser la coopération entre les élèves et ils sont structurés de manière que chacun puisse tirer profit du processus tout en se familiarisant avec la matière correspondant à son niveau cognitif.

M^{me} Iasenza reconnaît que les jeux éducatifs ne sont pas la seule, ni même nécessairement la meilleure manière d'étudier les sciences humaines, mais elle les considère comme un outil pédagogique supplémentaire facile à utiliser en classe pour favoriser l'apprentissage autonome dans un contexte structuré, surveillé et sûr.

Pour de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec M^{me} Claire Iasenza à l'adresse électronique: ciasenza@hotmail.com

En apprivoisant les sciences humaines
Animatrice : Louise Stockwell

Analyse de
Lynn Murphy

« *Je suis toujours à la recherche de biographies et d'histoires intéressantes, écrites dans un vocabulaire simple sur des Canadiens et des Québécois célèbres, pour les insérer dans mon programme d'immersion en français* ».

(Commentaire d'un enseignant anonyme, *Vue d'ensemble de l'enseignement des sciences humaines au primaire...*, 1998, page 24)

Enseignante à la Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier, Louise Stockwell a animé de façon très concrète une séance axée sur les préoccupations liées à l'enseignement des sciences humaines au primaire dans le cadre d'un programme d'immersion en français. Comme les conclusions de nombreuses recherches et l'expérience pratique des enseignants de langue seconde le montrent bien, l'apprentissage dans une langue seconde de notions théoriques clés comme celles que renferme le programme de sciences humaines peut présenter pour l'élève et pour l'enseignant des difficultés d'ordre intellectuel et linguistique de même que des difficultés d'évaluation.

Se fondant sur sa propre expérience, M^{me} Stockwell croit que les personnes affectées à l'enseignement des sciences humaines en français ont un double fardeau à porter. Non seulement doivent-elles présenter le contenu du programme de sciences humaines à leur classe, mais elles doivent le faire dans une langue souvent peu familière aux élèves. M^{me} Stockwell juge très important que les jeunes soient motivés et considèrent l'apprentissage des sciences humaines dans une autre langue comme une expérience amusante et stimulante.

Elle a dans une certaine mesure l'impression que l'enseignant doit « vendre » l'idée d'apprendre une matière scolaire dans la langue seconde. Vu les difficultés que cause généralement aux élèves l'utilisation de la langue seconde, il est essentiel de recourir activement à des aides visuelles, à des simulations, à des activités pratiques, à de courtes sorties éducatives et à des jeux pour éviter de présenter la matière sous la forme d'un cours strictement « magistral ».

M^{me} Stockwell a montré comment des promenades dans les environs et de courtes visites à des lieux intéressants peuvent aider à traiter les thèmes de la cartographie et de la géographie. Plusieurs participants à l'atelier ont évoqué leurs expériences et fait remarquer que leurs élèves avaient profité d'activités pratiques comme les promenades dans la localité et la création de cartes géographiques en classe.

En résumé, cet atelier intéressant et axé sur la pratique a permis à l'animatrice et aux participants de mettre en commun des stratégies pédagogiques susceptibles d'améliorer l'apprentissage de l'élève.

De jeunes historiens et historiennes examinent l'histoire du Québec

Animatrice : Jo Anne Kingsley

Analyse de
Demetra Papazafirooulos

Enseignante à l'école primaire de Lennoxville, Jo Anne Kingsley a présenté un atelier intéressant sur la conception et la construction de modules d'apprentissage. Même si son étude s'appuyait sur l'exemple de Samuel de Champlain, il est facile d'adapter les principes sous-jacents aux divers sujets historiques abordés au primaire. Pendant qu'elle dépeignait des situations d'apprentissage nombreuses et variées, M^{me} Kingsley a souligné son attachement constant aux enseignements de Jack Whitehead et en particulier à la définition globale selon laquelle le « véritable apprentissage doit inclure des valeurs spirituelles, morales et esthétiques ». Pour Jo Anne Kingsley, cette phrase est devenue un important principe directeur qui a guidé l'élaboration de son module d'enseignement.

- Se fondant en grande partie sur un cadre constructiviste, M^{me} Kingsley souhaite briser ce qu'elle considère comme le cycle traditionnel d'apprentissage de l'histoire et obliger ses élèves à acquérir une connaissance plus approfondie de cette matière en faisant appel à leurs capacités d'enquête pour poser des questions fondamentales. Les questions « Qui était Samuel de Champlain? » et « Samuel de Champlain était-il un héros? » sont en conséquence devenues les deux questions centrales qui ont guidé l'enquête menée par les élèves tout le long du projet.
- Les élèves doivent être en mesure de manipuler les documents de première et de seconde main et de comprendre que l'histoire n'est pas une « science ». Elle les encourage donc à formuler des idées en se fondant sur de nombreuses sources et à se montrer aussi critiques et interrogateurs que possible. À titre d'exercice simple, il lui arrive souvent d'arrêter une vidéo à un moment important et de demander aux élèves d'imaginer ce qui va se passer. Elle s'attend à ce que leurs hypothèses s'appuient sur les connaissances acquises, sur les expériences pratiques, sur l'esprit critique et sur ce qui a été vu depuis le début de la vidéo.
- Quand c'est possible, M^{me} Kingsley encourage les jeux de rôle pour introduire un peu de passion et d'action dans le passage historique à l'étude. Le fait de jouer diverses scènes et diverses rencontres historiques permet aux élèves de voir par un moyen différent comment il est possible d'interpréter le passé à l'époque actuelle.

Reconnaissant les limites de temps qui sont le lot quotidien de l'enseignement des sciences humaines au primaire, M^{me} Kingsley a bien précisé que ses élèves ont eu besoin de plusieurs mois pour explorer adéquatement ce secteur avant d'en arriver à la clôture progressive du module. Cette période prolongée a eu l'avantage de permettre à Jo Anne d'effectuer des ajustements professionnels et éducatifs à mesure que le module progressait et à ses élèves d'intégrer de façon significative l'apprentissage de l'histoire aux autres matières scolaires. De plus, cette longue période a amplement permis aux élèves d'assimiler la matière, de faire la recherche personnelle qui les intéressait et de formuler des hypothèses.

Utilisation du roman historique dans le cours de sciences humaines
Animatrice : Ann Cohen

Analyse de
Teresa Commodari

Ann Cohen, conseillère pédagogique à la Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier, a présenté un atelier instructif montrant comment les enseignants du primaire peuvent tirer davantage parti du roman historique dans le cadre de leur enseignement ordinaire. Soulignant que les romans historiques permettent souvent de combler le fossé entre les réalités présentes et passées, M^{me} Cohen fait valoir que plusieurs motifs pédagogiques importants justifient l'utilisation d'ouvrages de fiction historique en classe :

- Les romans historiques nous racontent l'histoire et nous font voyager.
- Les romans historiques nous font comprendre l'époque, la culture et l'histoire.
- Les romans historiques décrivent souvent le drame humain sous-jacent aux grands événements politiques et sociaux.
- Les romans historiques peuvent servir d'illustrations.
- Les romans historiques interprètent les questions éthiques et morales et les replacent souvent dans un contexte humain.
- Les romans historiques permettent aux lecteurs d'effectuer un voyage dans le temps et donnent de la pertinence aux événements historiques à mesure que le lecteur s'apparente aux personnages dépeints dans le roman et dialogue avec eux.

M^{me} Cohen a montré comment il est possible d'utiliser de nombreux romans historiques dont les thèmes principaux ont un lien direct avec le programme de sciences humaines. L'ouvrage de Bernice Thurman Hunter intitulé *Booky* par exemple explore certaines dimensions humaines et sociales de la Grande crise des années 30 par les yeux et les expériences d'une jeune fille. Cette identification permet aux jeunes d'aujourd'hui d'imaginer la vie à cette époque.

De son côté, l'ouvrage *Dogsong*, qui présente un esquimau de quatorze ans avide d'apprendre les traditions de son peuple, évoque de nombreux thèmes moraux et culturels. Tout en exposant les élèves à un mode de vie entièrement différent dans une région géographique éloignée, il leur permet de réfléchir à la pertinence de ces questions pour certains groupes contemporains d'Amérique du Nord.

Très favorable à l'utilisation de romans historiques en classe, M^{me} Cohen a pourtant incité les participants à se tenir à l'affût des « faits » inexacts, des stéréotypes raciaux et des rôles mensongers. Elle a insisté sur le fait que les enseignants doivent distinguer les faits des opinions et amener les élèves à voir comment les attentes et les rôles sociaux diffèrent d'une époque à l'autre. Les romans historiques sont passionnants et peuvent rendre l'histoire plus vivante pour les élèves du primaire!

Les héros parmi nous
Animatrice : Norma Humphrey

Analyse
d'Isabelle Lavoie

*« Qui, tel le Dieu universel, peut voir d'un œil égal
Un héros périr ou un moineau tomber,
Des atomes ou des systèmes se désintégrer,
Une bulle ou un monde éclater? »*
(Alexander Pope, *An Essay on Man*, I, 87)

Norma Humphrey, enseignante à la Commission scolaire Eastern Townships et étudiante de troisième cycle à l'Université Bishop's, a présenté sa vision novatrice du programme d'études. Combinant ses années d'expérience pratique aux résultats récents de recherches entreprises en Amérique du Nord, M^{me} Humphrey a montré comment les élèves du primaire peuvent appliquer la notion générale d'« apprentissage par la recherche » dans le cadre d'une étude systématique de leur propre collectivité.

Reconnaissant que l'étude traditionnelle des faits tend à éloigner les élèves de 5^e et de 6^e année de l'étude de l'histoire et qu'il convient d'établir des liens entre la nécessité d'étudier cette matière et de participer à la vie de la collectivité, M^{me} Humphrey a conçu une approche novatrice que d'autres enseignants et enseignantes au primaire peuvent reproduire dans leur classe. Elle a fait appel à des stagiaires de l'Université Bishop's qui ont servi de « chefs d'équipe » à de petits groupes d'élèves soigneusement agencés de façon à établir un équilibre entre les aptitudes, les habiletés et les intérêts des participants. Chaque groupe d'étude devait effectuer une recherche sur des héros locaux.

En guise d'initiation à ce qu'on pourrait appeler l'« autonomie fonctionnelle », les groupes ont d'abord dû entreprendre des recherches pour découvrir les notables du passé, établir une démarche de recherche pertinente, tenir des dossiers exacts, recueillir des documents visuels ou autres liés au personnage choisi, interroger les descendants ou d'autres personnes intéressées et finalement produire un livre.

Cet exercice a demandé aux groupes d'utiliser une vaste gamme d'habiletés telles que le remueméninges, les techniques d'entrevue, l'analyse de documents écrits et illustrés, la synthèse des données recueillies dans les musées ou lors d'excursions, la rédaction et la révision d'exposés narratifs. Ce processus interactif et personnel a permis aux élèves d'apprendre à recueillir des données primaires et secondaires et à découvrir les différences entre ces ensembles de données. Largement responsable d'établir son propre calendrier de travail, chaque groupe a dû répartir soigneusement son temps et ses ressources de manière à respecter les lignes directrices globales établies pour l'ensemble des groupes de travail.

Le lancement des livres devant un public admiratif formé d'amis et de parents est venu couronner l'exploration passionnante de l'histoire de la collectivité. Les habiletés acquises et les données recueillies ne sont pas près de s'effacer de l'esprit de ces jeunes chercheurs!

Le Musée McCord : un musée où l'histoire prend vie!

Analyse de
Jon G. Bradley et Allan Patenaude

De nombreux participants à la conférence ont pris part à des visites guidées du Musée McCord. Le présent compte rendu est général et donne un aperçu des projets éducatifs mis en œuvre dans ce musée installé dans le bâtiment conçu en 1906 par Percy Nobbs pour l'Union des étudiants de McGill. Récemment rénové, le Musée est un lieu confortable et invitant pour les élèves et le personnel enseignant. Entièrement accessible aux personnes handicapées et pourvu d'aires de travail pour les élèves, il accueille volontiers les classes entières. Situé au cœur de Montréal, rue Sherbrooke juste à l'ouest de la rue Université, l'établissement offre un extraordinaire coup d'œil sur la vie à Montréal, au Québec et au Canada au cours de l'histoire.

Même si le Musée encourage les visiteurs seuls et les groupes à découvrir l'établissement à leur gré et à approfondir leurs connaissances à leur manière, plusieurs troussees d'apprentissage extrêmement intéressantes seront mises à la disposition des jeunes d'âge scolaire pendant l'année scolaire 1999-2000.

Chaque *parcours découverte* comprend le visionnement d'un film et dure environ deux heures. Centrés sur les « cinq clés de l'histoire », ces parcours portent entre autres sur les thèmes : « L'habit fait le moine », « Aux couleurs de la terre » et « Simplement Montréal ». Les « cinq clés » servent à observer et à comprendre les divers objets choisis pour illustrer chaque thème et à poser des questions à leur sujet. Chacun des parcours comprend un volet didactique, un volet pratique et un volet expérientiel.

Les trois *parcours ateliers* sont conçus pour aider les élèves à découvrir l'histoire en observant des objets du passé, en posant des questions à leur sujet, puis en façonnant leur propre objet qu'ils rapporteront à la maison en souvenir de leur passage au Musée. Les parcours actuels se nomment : « Bijoux de traite », « Manituminaki : la puissance des perles de verre » et « Totem? Totem! ». Comme les *parcours découverte*, chacun des *parcours ateliers* dure environ deux heures et comprend le visionnement d'un film.

Vous désirez un *parcours autonome*? Les enseignants peuvent se procurer du matériel pédagogique préparé expressément pour eux dans lequel ils trouveront le plan des salles, des descriptions des expositions et des annotations des textes et qui permettra aux classes de parcourir le musée d'une manière moins structurée.

Le Musée McCord est un lieu sûr pour explorer l'histoire! Il offre dans les deux langues officielles des activités concrètes et passionnantes et encourage tout particulièrement les visites des élèves du primaire.

Organisme sans but lucratif, le Musée McCord doit prélever des frais d'entrée et d'utilisation pour l'aider à compenser les coûts liés au montage et à l'entretien des expositions, de même qu'à la conception des programmes éducatifs. Il est possible de devenir membre à titre personnel et les frais d'utilisation sont réduits au minimum. Les écoles et d'autres groupes de citoyens peuvent bénéficier de tarifs de groupe. Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez visiter le site Internet du Musée à l'adresse: www.mccord-museum.qc.ca.

Se familiariser en classe avec le patrimoine
Animateurs : Michael Cooper et Lynne Rodier

Analyse de
Michele Wright

Vous vous appelez Beatrice Brandemark. Vous avez 54 ans et vous êtes séparée de votre mari. Vous parlez couramment danois et allemand, mais très peu anglais ou français. Au Danemark, vous avez été secrétaire dans un hôpital et technicienne de laboratoire médical pendant trente ans. Vous ne possédez pas d'emploi à votre arrivée au Canada, mais vous êtes convaincue de pouvoir en trouver un. Obtiendrez-vous l'autorisation de demeurer au Canada?

Venue assister à l'atelier « Se familiariser en classe avec le patrimoine », je me suis trouvée confrontée au dilemme de Beatrice Brandemark... et à un agent d'immigration plus vrai que nature joué par un autre enseignant de Montréal. Les animateurs Mike Cooper et Lynne Rodier nous ont invités à faire l'essai d'activités tirées de la trousse *Nos histoires du Canada* élaborée par le projet Reflets du patrimoine de la Fondation CRB. De tels jeux de rôle permettent aux élèves de se mettre à la place d'immigrants des années 1910, 1947, 1967 et 1992 qui, passeport en main, sont acceptés ou rejetés au gré de la politique en vigueur. Ces jeux amènent les élèves à ressentir de l'empathie pour les nouveaux arrivants au Canada et à se familiariser indirectement avec les politiques d'immigration et les formalités d'entrée au Canada.

Nos histoires du Canada n'est qu'une des ressources pédagogiques offertes par le projet Reflets du patrimoine. Les animateurs ont brièvement présenté *La présence canadienne dans le monde*, programme multidisciplinaire conçu pour les écoles secondaires. Cette unité est divisée en trois modules nommés respectivement : 1) Engagement face à l'environnement, 2) Guerre, paix et sécurité et 3) Coopération internationale, auxquels s'ajoute Images du Canada, un projet pilote spécial axé sur les arts et la culture.

Les documents les mieux connus du projet Reflets du patrimoine sont peut-être les *Minutes du patrimoine* régulièrement présentées à la télévision et sur les grands écrans des cinémas. Une partie de l'atelier a été consacrée au visionnement de ces minidocumentaires d'une minute et à l'examen de leurs répercussions pédagogiques et de leur utilisation dans le cadre du programme de sciences humaines du primaire.

Les animateurs ont aussi parlé des *Fêtes du patrimoine*, expositions axées sur les intérêts des élèves et conçues pour établir des rapprochements entre l'histoire telle qu'on peut la voir à la télévision, en classe et dans la collectivité. Les jeunes collaborent avec des entreprises locales et des groupes communautaires pour créer et présenter des projets sur le patrimoine canadien.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur le vaste éventail de matériel pédagogique et sur les différents projets et expositions, nous encourageons les enseignants à visiter le site Internet:
www.heritageproject.ca.

Pour terminer, je, Beatrice Brandemark, signale que j'ai été autorisée à demeurer au Canada!

L'utilisation de la discussion tout le long du curriculum

Animateur : William Brooks

Analyse de
Karen Gordon

Cette séance, animée par William Brooks du Lower Canada College, portait sur la discussion, moyen puissant et utile de communication dans les classes du primaire. En milieu scolaire, la discussion se prête particulièrement bien à l'apprentissage des sciences humaines et de la langue maternelle; elle ne porte pas seulement sur les habiletés orales, mais repose aussi sur la recherche et la collaboration du groupe.

Pour résumer, trois « règles » de base s'appliquent à toutes les séances de discussion : **(1)** il doit y avoir deux côtés (un groupe pour et un groupe contre); **(2)** le centre de la discussion doit porter sur un seul sujet ou sur une seule proposition; **(3)** le groupe favorable doit toujours appuyer la proposition ou le sujet, tandis que le groupe défavorable doit constamment s'y opposer.

Selon M. Brooks, même s'il est possible d'utiliser trois sortes de propositions en classe, la mieux adaptée aux élèves du primaire est celle qu'on pourrait nommer « ligne de conduite ». Cette sorte de proposition convient mieux aux élèves plus jeunes car elle inclut habituellement des faits et des opinions. Les deux autres sortes de propositions sont plus restrictives parce qu'elles touchent des faits ou des valeurs. Malgré leur grand intérêt, elles pourraient dépasser les capacités de base des élèves du primaire.

La discussion en classe a pour principal but de canaliser l'énergie des élèves d'une manière très réglementée. La discussion comporte des règles et des délais stricts auxquels sont soumis tous les participants. Contrairement à ce que certains ont pu voir à la télévision, il est possible de tenir un débat sérieux non interrompu par des interpellations intempestives. La participation à différentes formes et à différents styles de débat permet aux élèves de se familiariser avec les divers comportements liés à cette forme très ancienne du discours. Il importe de souligner que le principe central du débat consiste à faire porter la discussion sur l'« idée », et non sur la « personne » ou la « personnalité » – les idées peuvent être opposées, mais jamais les personnes!

Même si l'atelier concernait les élèves du primaire, M. Brooks a orchestré avec les personnes présentes un mini-débat fondé sur la proposition *L'année scolaire devrait s'étendre sur douze mois*. Cet exercice a permis à tous de constater qu'une proposition aussi simple peut susciter une discussion fort intéressante.

Pour terminer, tous les participants ont reçu une volumineuse trousse de l'enseignant contenant une foule de renseignements pratiques sur la manière d'amorcer, de soutenir et de conclure les discussions. La trousse contient également le nom et l'adresse d'associations de débat contradictoire auprès desquelles il sera facile d'obtenir des renseignements complémentaires. Tous ont passé un moment très animé et, bien longtemps après la fin de la séance, on pouvait encore entendre dans le couloir des gens se demander si l'année scolaire devrait s'étendre sur douze mois!

Le récit dans l'enseignement des sciences humaines
Animatrice : Elaine Meredith-Brooks

Analyse de
Linda Geiring

Tout en reconnaissant que la plupart des enseignants du primaire utilisent probablement diverses formes de récit dans leur classe, Elaine Meredith-Brooks a souligné que, pour avoir une valeur pédagogique, un « modèle de récit » bien développé et entièrement intégré exige une planification et une exécution structurées. S'appuyant sur son expérience pratique et ses recherches récentes, M^{me} Meredith-Brooks croit que le « modèle de récit » constitue un cadre pratique, valable sur le plan pédagogique et facile à mettre en œuvre par les enseignants du primaire.

L'une des formes les plus courantes de récit est ce qu'on pourrait nommer le « modèle de Tyler ». Dans cette conception du récit traditionnellement utilisée dans les écoles du Québec, l'enseignant ou l'enseignante impose aux élèves sa manière de comprendre les documents et cette pratique est encore renforcée par les divers modes d'évaluation qui demandent à l'élève de répéter le point de vue de l'enseignant comme si c'était le leur. Selon M^{me} Meredith-Brooks, l'approche de Tyler a, sur le plan pédagogique, le grand défaut de ne pas laisser place aux comptes rendus personnels des élèves et de tendre à réduire toutes les interprétations à un seul point de vue. L'animatrice fait valoir que la matière « apprise » de cette façon n'est pas vraiment assimilée par l'élève qui, souvent, l'oublie aussi vite qu'il l'a mémorisée.

À l'opposé, le « modèle de récit » fondé sur la recherche de Kieran Egan de la Simon Fraser University permet aux élèves de comprendre le récit à leur manière. Reconnaisant que le récit peut aider les élèves à assimiler des idées complexes ou abstraites, ce modèle les encourage à discuter des personnages, de l'histoire et du dilemme pour réussir à comprendre la question à l'étude de façon plus approfondie et plus personnalisée. Cette approche structurée comprend cinq éléments. Elle demande :

- de déterminer l'importance du sujet,
- de trouver des notions contraires (*binary opposites*),
- d'organiser le contenu sous forme de récit,
- de conclure ou de résoudre le conflit,
- d'évaluer la compréhension du sujet.

En atelier, M^{me} Meredith-Brooks a fait la démonstration du modèle et présenté les diverses phases d'élaboration. De toute évidence, le « modèle de récit » constitue un cadre très intéressant que les enseignantes et les enseignants au primaire peuvent adapter pour permettre aux élèves de faire personnellement l'expérience du pouvoir de la narration.

Le Courrier du patrimoine
Animateurs : Len Dent et Louise Sorel

Analyse de
Demetra Papazafirooulos

Pour replacer dans leur contexte les importantes modifications actuellement apportées au *Courrier du patrimoine*, les animateurs ont expliqué que cette revue bilingue et soignée axée sur l'histoire existe depuis 1991. Financé par la Société canadienne des postes et par la Fondation CRB, le *Courrier du patrimoine* est actuellement envoyé gratuitement à environ 65 000 écoles primaires et secondaires, universités et bibliothèques locales. Au cours des dernières années et principalement à la suite d'un examen effectué à l'échelle du Canada, on a constaté que la revue est plus considérée comme une « source d'information générale pour les enseignants » que comme un « document de base pour les élèves », son objectif initial. Ces révélations ont amené les responsables à réorganiser la revue afin de la rendre beaucoup plus attirante pour les élèves de la quatrième à la neuvième année, d'où la tenue du présent atelier destiné à recueillir les opinions des enseignants et des enseignantes.

Il importe de noter que les programmes scolaires de la Société canadienne des postes ont pour but d'aider les élèves « à mieux connaître et apprécier le Canada et les Canadiens ». La Société désire élaborer du matériel qui aidera les élèves à comprendre les « forces sociales, politiques et économiques qui ont façonné le passé et le présent et qui peuvent exercer une influence sur l'avenir ». Les élèves doivent « se familiariser avec le processus démocratique local, provincial et fédéral et comprendre l'évolution du Canada en tant que société libre et démocratique ».

Le *Courrier du patrimoine* sera publié trois fois par an (provisoirement en septembre, en janvier et en avril) et chaque numéro combinera des articles ponctuels et des chroniques suivies axés sur des thèmes du programme d'études. En plus de contenir des articles liés aux timbres, à la collection de timbres, aux clubs philatéliques, aux élèves qui correspondent par lettre avec d'autres et à l'importance culturelle des timbres, puisque après tout, la revue est financée par la Société canadienne des postes! , chaque numéro se concentrera sur un thème particulier comme l'histoire du transport au Canada et les peuples autochtones, inclura des suggestions d'activités pédagogiques, des modèles de plans de leçon, des idées de projets de recherche, des listes de sites Internet, des casse-tête, des aides visuelles et des récits conçus à l'intention des élèves. La revue sera imprimée recto-verso de façon que les versions française et anglaise se trouvent dans la même publication et puissent servir à l'apprentissage de la langue seconde.

La Société canadienne des postes s'est fixé des idéaux et des objectifs très élevés, puisqu'elle voit dans le *Courrier du patrimoine* un excellent moyen d'aider la nouvelle génération à mieux connaître l'histoire du Canada et à mieux participer à ses mécanismes démocratiques.

Évaluation authentique ***Animatrice : Bev Steele***

Analyse de
Teresa Commodari

Au cours de cet atelier extrêmement étoffé, Bev Steele a amené les participants à se pencher sur plusieurs questions reliées à l'angoissante notion d'évaluation. Consciente du grand nombre de manières d'évaluer, des nombreux buts visés par les différents types d'évaluation et de l'émotion associée à la question générale de l'évaluation, M^{me} Steele a néanmoins su présenter un contexte concret où l'évaluation authentique est apparue comme la seule forme d'évaluation réellement viable dans le cadre des nouveaux programmes de sciences humaines au primaire et d'histoire au secondaire.

Spécialiste affectée au Service de l'évaluation du ministère de l'Éducation situé au 600, rue Fullum, M^{me} Steele collabore étroitement avec les enseignants anglophones de la province et aide les écoles et les commissions scolaires à élaborer des stratégies fructueuses d'évaluation. Comme la réforme du curriculum introduira dans les classes des programmes offrant un contenu modifié et des possibilités beaucoup plus grandes de contribution locale, il est essentiel de mettre au point des stratégies d'évaluation qui complètent les nouveaux programmes et s'appuient sur les recherches les plus pertinentes dans le domaine de l'éducation.

M^{me} Steele a fait état de cinq grandes étapes ou préoccupations dont les enseignants, à titre individuel ou en équipe, doivent tenir compte pour élaborer la stratégie globale d'évaluation des nouveaux programmes. Vues dans leur ensemble, ces étapes forment un « plan d'évaluation » qui peut s'appliquer au programme de sciences humaines du primaire. On peut les résumer de la façon suivante : 1) l'objectif, 2) les évaluateurs, 3) les fondements, 4) les critères et 5) les activités.

- Puisque l'évaluation des élèves doit se faire par des méthodes qui mettent l'accent sur le rendement des élèves plutôt que sur le contenu scolaire, il est nécessaire d'utiliser des outils et des stratégies d'évaluation dont la nature est elle aussi authentique et qui favorisent la connaissance des processus d'apprentissage généraux et particuliers.
- L'évaluation authentique doit être vue comme une responsabilité professionnelle conjointe à laquelle participent tous les intervenants scolaires selon leur niveau de compétence.

- Comme il est nécessaire d'établir des liens entre les tâches qui demandent une réflexion et les tâches liées au rendement, on doit déterminer les éléments qui serviront à évaluer les connaissances :
 - manière dont les élèves appliquent leurs connaissances;
 - différentes ressources utilisées;
 - qualité des recherches effectuées;
 - manière de présenter le travail.
- Les critères établis servent à déterminer dans quelle mesure les élèves ont révélé leurs connaissances, intégré l'information fournie, effectué des comparaisons intéressantes et utilisé la langue pour montrer leur compréhension du sujet.
- L'évaluation authentique permet aux élèves d'utiliser les méthodes normales de présentation : projet, exposé, modèle, collage, etc. Toutefois, elle doit aussi laisser place à des présentations plus spectaculaires, à d'autres formes de recherche détaillée ainsi qu'à l'utilisation de tableaux illustrés, de lignes chronologiques, de montages audiovisuels et d'interprétations informatiques.

Pour illustrer son exposé, M^{me} Steele a pris l'exemple concret d'un projet sur la vie d'un héros local. Cet exemple est réaliste puisque le projet combine la contribution locale exigée par le nouveau programme et l'étude approfondie d'un personnage historique ou contemporain. Selon M^{me} Steele, un tel projet peut être présenté sous diverses formes à l'enseignant ou à l'enseignante seulement, à l'ensemble de la classe ou même à un groupe de parents. Il peut s'agir d'un exposé oral prenant la forme d'une activité théâtrale, d'une séance de questions et réponses ou même d'un discours semi-officiel; d'un exposé écrit révélant l'utilisation de la langue, les habiletés en recherche, le sens de l'organisation, la capacité de mettre en séquence, etc.; ou de présentations audiovisuelles comme des lignes chronologiques, des montages, des tableaux illustrés, etc. qui combinent le texte et le vocabulaire et peuvent prouver divers degrés de compréhension du sujet.

M^{me} Steele a insisté sur le fait que les élèves ne doivent pas être contraints de se limiter à une forme d'exposé axée sur les habiletés « traditionnelles », mais que, pour rendre la matière concrète, intéressante et évocatrice des situations réelles, on doit leur offrir la possibilité d'utiliser des moyens variés pour démontrer des habiletés multidisciplinaires. L'évaluation authentique est une mesure proactive qui, grâce à la participation maximale de l'enseignant et de l'élève, permet d'établir une évaluation vraiment significative et réaliste par la conjugaison de ces deux énergies.

Comment expliquer que les élèves du primaire ne sachent pas lire les cartes?

Animatrice : Jacqueline Anderson

Analyse de
Teresa Commodari

« Parcourir tout l'univers sur une carte, sans avoir à supporter le coût et la fatigue du voyage et sans avoir à souffrir de la chaleur, du froid, de la faim et de la soif. »

[Miguel de Cervantes, *Don Quixote de la Mancha*, III, 6]

Jacqueline Anderson, professeure au département de géographie de l'Université Concordia, a commencé son atelier en relatant certaines des recherches qu'elle a effectuées à propos de la lecture des cartes par les enfants d'âge scolaire. Dans l'une de ses récentes études par exemple, M^{me} Anderson a constaté que les élèves du primaire aiment beaucoup les cartes et répondent de façon très positive à la question : « Vous sentez-vous à l'aise devant une carte? », alors que l'intérêt du même groupe interrogé un an plus tard pendant la première année du secondaire connaît une chute spectaculaire de 48 p. 100. Quels facteurs ont pu contribuer à cette baisse d'intérêt marquée? Pourquoi les cartes semblent-elles tant « faire peur » aux élèves?

Dans une autre étude, M^{me} Anderson a remarqué que les élèves ont beaucoup de difficulté à distinguer les différents types de cartes. Elle souligne que l'utilisation adéquate d'un plan du métro, d'une carte routière, du plan d'une ville et d'une carte météorologique demande des habiletés différentes. Même si tous ces documents sont des cartes, l'interprétation exacte de chacun demande dans une certaine mesure une orientation particulière. Selon M^{me} Anderson, les élèves du primaire qui entrent au secondaire présentent deux grandes faiblesses dans ce domaine :

1. la grande majorité n'ont pas appris à examiner, à manipuler et à interpréter différentes sortes de cartes,
2. beaucoup ne possèdent même pas les capacités les plus élémentaires pour lire et interpréter des cartes tout à fait ordinaires.

Comme si elle voulait faire comprendre la confusion et la frustration ressenties par de nombreux élèves du primaire, M^{me} Anderson a alors distribué des cartes aux participants et aux participantes à l'atelier. Les divers gémissements et le langage corporel de bon nombre d'entre eux ont rapidement permis de comprendre que la carte distribuée ne les mettait pas vraiment à l'aise. Même si la sympathie et la cohésion du groupe ont contribué à dissiper quelque peu l'inconfort, il est clair que la lecture de cette carte aéronautique a fortement décontenancé certains des participants.

La lecture des cartes est une habileté précieuse tout au long de la vie. Comme une carte constitue un outil visuellement stimulant servant à de nombreuses fins, il importe que tous les enseignants du primaire dispensent à leurs élèves un programme de renforcement riche, varié et stimulant en ce qui concerne la lecture des cartes.

L'histoire qui nous entoure
Animatrice : Mariana O'Gallagher

Analyse de
Jon G. Bradley et Allan Patenaude

« Avec sa lampe vacillante, l'histoire tente en trébuchant de reconstruire les scènes du passé, de faire revivre ses échos et de raviver par de pâles lueurs la passion des jours anciens. Quelle est la valeur de tous ces efforts? »

(Winston Churchill, *House of Commons*, 12 novembre 1940)

Mariana O'Gallagher, historienne bien connue à l'étranger, auteure, guide et voyageuse passionnée, a animé une discussion très intime et informelle sur les « Anglais » dans le cadre historique du Québec.

La désignation d'un groupe par son nom offre aux élèves une magnifique occasion d'étudier les diverses cultures d'une société et la façon dont elles sont vues. À compter de 1760, le terme « Anglais » désignait uniquement la collectivité administrative et commerciale britannique installée dans la vallée du Saint-Laurent. Avec le temps toutefois, le mot a pris un sens plus large et a inclus toutes les personnes qui parlaient anglais comme les Écossais, les Gallois, les Irlandais et même certains groupes disparates comme les mercenaires originaires de Hesse. Le terme « anglophone » n'est devenu d'usage courant qu'au milieu du XX^e siècle et la catégorie récente des « allophones » est une invention des années 70.

Pour Mariana O'Gallagher, les noms sont importants, car leur étude permet de voir comment les collectivités se sont développées et comment l'immigration s'est produite. Les noms sont des jalons clés des diverses époques et des indices importants pour étudier l'influence de certaines personnes, de certaines familles et de certains groupes sur l'identité d'une ville, d'une région ou d'un pays. De plus, les noms sont personnels et aident les élèves du primaire à établir un lien direct avec l'histoire. L'étude des noms leur permet de dresser un tableau historique de leur région et d'établir des liens avec leur propre identité.

Pour le primaire en particulier, voici quelques suggestions représentatives d'activités individuelles ou de groupe pouvant donner lieu à des projets sur les noms historiques :

- Entreprendre des recherches sur l'histoire de sa famille immédiate. Les élèves peuvent s'en tenir à leur nom et à ses dérivés ou étudier l'ensemble de la famille;
- Exécuter des recherches sur le nom des rues de la localité. Quelles sont les personnes honorées par l'utilisation publique de leur nom?
- Quels édifices publics portent le nom de personnes ou de familles et quel lien existe-t-il entre ces personnes et l'installation qui porte leur nom?

Puisque, dans une certaine mesure, l'histoire consiste dans l'étude des personnes qui ont marqué les diverses époques, Mariana O'Gallagher a incité les enseignants à participer aux sociétés historiques locales et à établir un cadre qui permette aux élèves du primaire de « toucher » l'histoire!

Mettre du piquant dans les cours de sciences humaines

Animateur : Les Asselstine

Analyse de
Sara Matos

« *piquer (pike) 1. v.tr.; part. prés. piquant. Faire une vive impression sur. 2. piquant adj. et nom. Qui stimule agréablement l'intérêt, l'attention. »*
(*Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris, 1977, p. 1440.*)

Affirmant que le point crucial de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences humaines « n'est pas tant la destination que le parcours », M. Les Asselstine de (xxx) a vraiment présenté un exposé plein de « piquant ». Par de nombreux exercices et suggestions, il a su donner vie par sa personnalité et son exemple à l'image qu'il avait utilisée et prouver concrètement son efficacité dans les classes du primaire.

M. Asselstine a fait participer les personnes présentes à une séance de « remue-méninges coopératif » qui constitue un des moyens dont disposent les enseignants pour aider les élèves à découvrir les sciences humaines. Selon lui, des techniques interactives comme celle-là encouragent les élèves à partager de l'information, à envisager les nombreux scénarios possibles et à exprimer ces idées parfois contradictoires dans un climat dénué d'insécurité.

M. Asselstine, qui croit fortement dans l'utilisation d'artefacts concrets auprès des enfants, suggère de choisir un « artefact de la semaine » pour stimuler l'intérêt, orienter la discussion et apporter un certain mystère intellectuel qui manque trop souvent dans l'étude traditionnelle des sciences humaines appuyée sur un manuel. Cette méthode consiste à présenter un artefact inconnu au début de la semaine, puis à amener les élèves au cours de discussions en groupe à émettre des hypothèses sur ce que peut être cet objet, sur la manière dont il a été fabriqué, sur son but et sur ce qu'il révèle à propos des personnes qui l'ont fait et utilisé. Ces discussions intenses incitent souvent les élèves à entreprendre des recherches personnelles et favorisent généralement la réflexion ouverte et l'esprit critique si nécessaires pour étudier les principaux concepts du programme de sciences humaines. À la fin de la semaine, une discussion générale en table ronde permet d'examiner les idées initialement émises et la manière dont elles ont évolué, puis de circonscrire la discussion afin de découvrir ce qu'est vraiment l'artefact.

Les Asselstine croit fermement que les sciences humaines ont le pouvoir de renforcer la capacité de réflexion et de conceptualisation des enfants. Le programme de sciences humaines est le « pivot » du programme d'études global et il appartient aux enseignants de fournir des structures qui permettront aux élèves de donner libre cours à leur créativité et à leurs talents pour l'exploration.

III. Formulaire en vue de l'établissement d'un réseau

Un formulaire a été conçu qui vise deux grands objectifs. Premièrement, il a été conçu pour recueillir des renseignements sur les membres du personnel enseignant et sur les adresses pertinentes aux fins de communication afin de permettre à la Direction des politiques et des projets des Services à la communauté anglophone de coordonner l'amorce d'une base de données provinciale sur les sciences humaines. Deuxièmement, il pose des questions précises sur les ateliers possibles afin de faciliter la tenue de la conférence de l'an prochain.

Il vaut la peine de souligner que 80 formulaires, soit un taux de réponse d'environ 60 p. 100, ont été retournés par des membres des commissions scolaires ou des secteurs suivants :

Écoles privées	17 participants
Commission scolaire English-Montréal	15 participants
Commission scolaire Lester-B.-Pearson	12 participants
Écoles autochtones	11 participants
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier	6 participants
Commission scolaire Riverside	4 participants
Commission scolaire Western Québec	4 participants
Commission scolaire New Frontiers	2 participants
Commission scolaire Central Québec	2 participants
Autres (cégeps, étudiants, etc.)	7 participants

Une question demandait aux participants d'indiquer la **langue dans laquelle ils ou elles enseignent**. Même si cette question peut laisser place à une certaine interprétation par exemple si les répondants sont des administrateurs ou des administratrices, de futurs enseignants et enseignantes, s'ils enseignent dans les deux langues ou utilisent une autre langue, il est intéressant de noter que les réponses indiquant l'anglais comme langue d'enseignement sont pratiquement doubles de celles qui mentionnent le français (50 réponses contre 23).

À l'avenir, il importera de poser des questions beaucoup plus précises sur la langue d'enseignement et l'enseignement des sciences humaines. On devra aussi poser des questions plus précises pour déterminer les autres langues (langues autochtones, allemand, hébreu, etc.) utilisées pour enseigner les concepts relatifs aux sciences humaines.

De la même manière, on devra interpréter avec soin les données concernant les **classes auxquelles les personnes enseignent**. Certains répondants ont dit être chargés de la maternelle, enseigner au secondaire ou exercer les fonctions d'administrateurs. Des stagiaires ont également indiqué les classes dans lesquelles ils ou elles font leur stage, tandis qu'un grand nombre d'autres personnes ont déclaré enseigner aux élèves de plusieurs cycles.

Comme on l'a vu pour la langue d'enseignement, il importera à l'avenir de poser des questions plus précises afin de déterminer exactement à quels échelons les participants enseignent les sciences humaines. On sait toutefois que 46 p. 100 des répondants enseignent au troisième cycle, 35 p. 100 au deuxième cycle et 19 p. 100 au premier cycle.

Le questionnaire demandait aux personnes d'indiquer les autres « **sujets précis liés à l'histoire ou aux sciences humaines** » qu'elles aimeraient voir traiter lors des futures conférences. Malheureusement, un grand nombre ont laissé cette question sans réponse! D'autres ont exprimé des souhaits très généraux comme « quelque chose ayant trait au Canada » ou « du matériel pédagogique », alors que d'autres encore ont formulé des demandes très précises telles que « les Canadiens japonais pendant la guerre » ou « la pêche sur la côte de Gaspé ». Soulignant qu'elle pouvait seulement assister à quelques-unes des séances, une participante a simplement suggéré de répéter toutes les séances l'an prochain.

Voici, par ordre décroissant, les demandes et les suggestions faites par les participants. Les commentaires ont été regroupés selon leur fréquence et on s'est permis une certaine latitude dans la rédaction pour clarifier et regrouper les énoncés. Pour équilibrer la liste, on n'a pas tenu compte des observations et des demandes présentées par une seule personne; en d'autres termes, au moins deux personnes devaient avoir indiqué le même genre de sujet pour qu'on en fasse mention dans la liste.

(1) Le désir le plus fréquemment exprimé est d'obtenir plus de précisions sur le nouveau programme d'études qui doit être mis en œuvre de façon imminente. Les répondants ont mentionné le programme de 5^e-6^e années, mais aussi très souvent le programme de 3^e-4^e années sur lequel ils désirent obtenir des renseignements plus détaillés.

Viennent ensuite en proportion à peu près égale les préoccupations suivantes :

- (2) histoire des autochtones et en particulier, besoin de matériel didactique adapté et empreint de sensibilité,
- (3) géographie et connaissances en cartographie dans toutes les classes du primaire;
- (4) besoin général de matériel pédagogique et didactique pertinent.

Le groupe de préoccupations suivant comprend :

- (5) des modèles d'évaluation liés aux nouveaux programmes,
- (6) des études sur les immigrants (et en particulier sur leur influence sur le contexte historique et contemporain du Québec), et
- (7) des études sur les communautés ou les quartiers avec certaines références à l'histoire des familles.

Le dernier ensemble concerne :

- (8) la documentation sur Internet et la manière dont les élèves et les enseignants peuvent l'utiliser dans le cadre des nouveaux programmes,
- (9) les héros et les personnages importants du Canada,
- (10) l'information sur les allophones et sur leur influence ou leur place dans le Québec contemporain.

Les deux dernières questions de l'enquête visaient à obtenir le **nom d'animateurs ou d'animatrices éventuels d'atelier** et demandaient à chaque participant ou participante s'ils désireraient animer une séance dans un proche avenir. Bien sûr, pour protéger ces renseignements personnels et éviter de mettre des personnes dans l'embarras, le comité de planification de la conférence qui relève du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire traitera cette liste de manière confidentielle et ne divulguera pas les noms et les suggestions. Il est toutefois intéressant de noter que :

- 3 participants ont offert d'animer des séances l'an prochain,
- 10 ont dit qu'au moins ils envisageraient d'animer une séance,
- 8 éducateurs ont été recommandés pour animer des ateliers.

IV. Formulaire de rétroaction sur la conférence

Un deuxième formulaire a été conçu pour permettre aux participants de donner rapidement et efficacement leur avis sur la conférence. Le comité de planification a décidé que, contrairement à certains autres cadres d'évaluation, celui-ci ne demanderait pas d'évaluer les différents ateliers à la fin de chaque séance. Une collecte d'information aussi détaillée prendrait beaucoup de temps, serait trop lourde à administrer et risquerait de lasser les participants qui seraient alors tentés de remplir négligemment l'important formulaire d'évaluation générale de la conférence.

Il est intéressant de souligner que 85 formulaires, soit un taux de réponse d'environ 73 p.100, ont été retournés et ont fourni les données résumées ci-dessous.

Conçue pour déterminer à quel moment de l'année scolaire la conférence devrait avoir lieu, la première question demandait aux participants de choisir entre la **fin d'août** et la **fin de juin**. Malheureusement, une rencontre de cette envergure peut seulement avoir lieu à un moment où il n'est pas nécessaire de supporter des frais de remplacement qui peuvent s'élever à près de 15 000 \$ pour cent personnes, sans compter les frais supplémentaires requis pour les enseignants et enseignantes qui animent des ateliers. Le comité de planification estime qu'une conférence de deux jours comprenant 200 participants et 40 animateurs exigerait un budget initial de 45 000 \$ uniquement pour couvrir les frais de remplacement! Compte tenu de cette implacable réalité financière, les seules périodes viables pour tenir la conférence sur les sciences humaines sont la fin d'août ou la fin de juin.

Chacune de ces périodes présente des avantages et des inconvénients. La fin d'août par exemple est attrayante parce qu'elle permet aux enseignants de se plonger plus tôt dans le programme et de commencer l'année scolaire avec une foule d'idées nouvelles. En revanche, ce moment de l'année demande souvent de préparer les classes et de planifier l'enseignement. La fin de juin, elle, a l'avantage de permettre aux participants de tirer parti de l'expérience de toute une année et donc de placer les différents ateliers dans un contexte professionnel plus vaste et encore très présent. Cette période a toutefois l'inconvénient de coïncider à l'occasion avec des changements d'école, de classe ou d'année qui placent les enseignants dans un climat de changement personnel et professionnel.

Même si quelques personnes ont indiqué « pendant l'année scolaire » et « février ou octobre conviendraient le mieux », l'analyse des résultats montre clairement que la fin de juin est la période préférée :

79%	Fin de juin
13%	Fn d'août
4%	L'une ou l'autre de ces dates
4%	Pas de réponse

Si le pourcentage des réponses « l'une ou l'autre de ces dates » et « pas de réponse » est identique, l'écart marqué entre les deux périodes proposées est extrêmement probant, puisque 83 p. 100 des répondants ont choisi la fin de juin et 17 p. 100, la fin d'août. Il est clair que les personnes interrogées préfèrent en grande majorité les journées pédagogiques de juin pour la tenue de la conférence sur les sciences humaines.

Comme on pouvait le prévoir, la deuxième question qui demandait aux participants d'« **indiquer les trois séances ou ateliers qu'ils ont préférés** » a suscité de nombreux commentaires variés et intéressants. De façon générale, les répondants ont assisté à une séance plénière d'ouverture, à deux séances obligatoires et à quatre ateliers facultatifs. Cette question visait à déterminer ce que les participants avaient vraiment aimé et peut-être aussi à recueillir des données objectives sur les ateliers qui mériteraient d'être répétés ultérieurement. Il importe de souligner avec force que l'information recueillie ne peut en aucun cas être utilisée à des fins d'analyse quantitative exacte, mais qu'elle fournit un aperçu global qui peut être interprété de la façon suivante :

82%	ont indiqué trois séances
11%	ont mentionné deux séances seulement
7%	ont noté une seule séance.

Comme plus de 80 p. 100 des participants ont indiqué que trois séances ou ateliers leur avaient plu au cours de cette rencontre de deux jours, on peut peut-être en déduire que les objectifs ont été atteints et que la conférence a répondu aux attentes. Seulement un peu plus de 50 p. 100 des répondants ont ajouté des commentaires ou des remarques pour justifier ou expliquer leur choix personnel d'ateliers.

De plus, la lecture attentive des commentaires fournis par les 233 personnes présentes à la conférence laissent entendre que :

- ▶ les participants ont principalement évalué la manière dont l'animateur ou l'animatrice a mené la séance. Ils ont aimé les ateliers « bien menés » et « organisés » qui répondaient aux objectifs inscrits dans le programme de la conférence et qui commençaient et finissaient à l'heure;
- ▶ les participants ont apprécié les séances « très pratiques » et « pertinentes » aux besoins de leur classe;
- ▶ les participants ont émis des commentaires sur le caractère « actif » ou « participatif » de la séance. Il ressort clairement que les ateliers faisant appel à la participation de l'auditoire ont été bien accueillis. Dans plusieurs cas, l'expression « axées sur la pratique » a été utilisée pour décrire favorablement les séances;

- ▶ des commentaires ont souligné que, dans de nombreux cas, les animateurs ou les animatrices étaient des enseignants ou des enseignantes, ce qui répondait bien au modèle de perfectionnement professionnel par la présentation de « pratiques exemplaires »;
- ▶ plus de 85 p. 100 des commentaires des participants concernent les différents ateliers, alors que moins de 15 p. 100 portent sur les séances obligatoires. La séance concernant le site Internet du QESN a été la séance obligatoire la plus souvent mentionnée.

La troisième question du formulaire d'évaluation demandait aux participants de choisir « l'aspect » de la conférence qu'ils ont « le plus aimé ». Cette question a donné lieu à un vaste éventail de commentaires allant de détails organisationnels à des considérations philosophiques en passant par la qualité de la nourriture et la compétence des animateurs. De nombreuses personnes ont indiqué deux, trois et même quatre points qu'elles ont aimés, ce qui a compliqué la situation. Malgré cet inconvénient quantitatif et le fait que six personnes, soit 7 p. 100, n'ont pas fait de commentaires, les paragraphes qui suivent fournissent par ordre décroissant une synthèse des principaux points mentionnés par les répondants.

- ▶ Le point mentionné le plus souvent est de loin l'aspect pratique, le dynamisme et la qualité des différents ateliers. Les participants ont constamment parlé de la variété des ateliers, de la diversité des thèmes traités et du vaste choix offert, de la qualité des séances et du professionnalisme des animateurs et des animatrices. C'est sans aucun doute le « meilleur aspect » le plus souvent cité.
- ▶ De nombreux participants ont aimé recevoir ce qu'on pourrait nommer de façon générale des « renseignements nouveaux » non seulement sur les nouveaux programmes mis à l'essai à l'échelle de la province, mais aussi sur des techniques particulières à utiliser en classe. Il ne faut peut-être pas se surprendre qu'aux yeux de nombreux enseignants et enseignantes, cet élément ait constitué un point fort de la conférence.
- ▶ Les participants ont aimé ce qu'ils appellent « une conférence bien menée ». La facilité de se déplacer, l'ambiance et le déroulement général de la rencontre ont suscité des commentaires favorables.
- ▶ Les enseignants aiment rencontrer d'autres collègues et bavarder avec eux! Plusieurs ont souligné que les échanges d'idées constituent un aspect positif de ce genre de réunion et d'autres, qu'il est important de rencontrer des enseignants d'autres régions de la province.

À la différence de la question précédente, la question n° 4 demandait aux participants d'indiquer « l'aspect » qu'ils avaient « le moins aimé ». Fait significatif, plus du tiers des répondants ont laissé cette question sans réponse ou formulé un commentaire favorable pour indiquer qu'ils n'avaient aucune plainte importante à signaler. Pourtant, certaines personnes ont exprimé des inquiétudes que nous avons regroupées par ordre décroissant d'importance. Par souci d'équité et de bon sens, les préoccupations, les difficultés ou les problèmes doivent avoir été indiqués par au moins deux participants pour qu'on en fasse état; si une critique particulière a été émise par une seule personne, nous n'en avons pas tenu compte dans l'énumération qui suit.

▶ 12 personnes, soit environ 14 p. 100, ont émis des commentaires sur ce qu'ils perçoivent comme le « point faible » des séances obligatoires : ces personnes auraient aimé recevoir plus d'information, plus de précisions et, en général, elles ont eu le sentiment que les exposés présentaient trop de lacunes. Deux d'entre elles se sont même demandé si ces séances n'étaient pas prématurées et s'il n'aurait pas été préférable d'attendre un moment où on disposerait de plus d'information.

▶ 10 personnes, soit environ 10 p. 100, ont exprimé certaines réserves à propos de l'emplacement choisi : climatisation (trop froide), mais aussi claquement de la porte de la salle 129, manque de papier hygiénique dans certaines salles de bains, besoin de panneaux de signalisation plus efficaces pour indiquer les salles.

▶ 8 personnes, soit environ 9 p. 100, estiment qu'on ne leur a pas suffisamment donné de matériel pratique. Cette plainte semble viser à la fois les séances obligatoires et les ateliers individuels.

▶ 5 personnes, soit environ 6 p. 100, croient que certains animateurs d'atelier auraient dû être mieux préparés.

▶ 4 personnes, soit environ 5 p. 100, ont l'impression que certains animateurs d'atelier ont mal utilisé les périodes de 75 minutes affectées aux ateliers en commençant en retard ou en finissant plus tard que prévu à l'horaire.

▶ 3 personnes, soit environ 4 p. 100, ont exprimé des doléances à propos (1) des méthodes de distribution de matériel gratuit, (2) de l'impossibilité d'obtenir le premier atelier qu'ils avaient choisi, (3) de l'absence de déjeuner le deuxième jour, 4) de la présence d'un plus grand nombre de personnes que prévu qui a entraîné des difficultés de distribution du matériel.

La dernière question, ouverte, demandait aux participants « **de formuler des suggestions en vue d'améliorer et d'élargir les rencontres futures** ». Plusieurs répondants ont malheureusement laissé cet espace vide ou l'ont utilisé pour inscrire des commentaires sur certains ateliers; pourtant, certaines idées intéressantes ont été proposées et seront à coup sûr étudiées par le comité de planification de la conférence. Loin d'être exhaustive, l'énumération qui suit vise à donner une idée de la diversité de ces suggestions.

- « Les animateurs d'atelier auraient dû insister de façon plus claire et plus explicite sur la possibilité d'utiliser certains moments du cours de langue maternelle pour l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. »
- « Certains animateurs avaient en main des livres et d'autres documents. Ils auraient dû les exposer et les vendre pendant la conférence. »
- « On aurait dû prévoir une période où les enseignants pourraient se regrouper par cycle d'enseignement et échanger des idées. »
- « On devrait offrir un plus grand choix d'ateliers et réduire le nombre de séances

obligatoires.»

- « Annoncée comme une conférence sur les sciences humaines, la rencontre aurait dû laisser une place égale à la géographie. »
- « Après la mise à l'essai de la nouvelle réforme, on devrait inviter les écoles à partager leurs expériences. »
- « Ne devrait-on pas prévoir un plus grand nombre de visites de musées et de lieux historiques et certains dîners communs? »
- « On devrait commencer plus tôt la deuxième journée afin d'y intégrer plus de pauses-café pour socialiser. »
- « Il faudrait obtenir plus d'information sur le point de vue des autochtones. »

Ajout n° 1 :

En raison d'un oubli d'ordre administratif, on n'a pas demandé aux participants s'ils préféreraient une rencontre d'une journée ou de deux jours. Fait intéressant à noter, une seule personne a signalé qu'une rencontre d'une journée serait suffisante, alors que plusieurs ont souligné que deux jours — et, dans un cas, plus de deux jours — seraient acceptables. Une rencontre d'une journée obtient un certain appui parce qu'elle coûte moins cher et demande de s'absenter moins longtemps des classes. Toutefois, ces avantages peuvent aussi devenir des inconvénients, en particulier quand les personnes venant des régions plus éloignées doivent justifier leurs dépenses et le temps de déplacement. Comme la durée de la première conférence n'a pas semblé soulevé de problème, on peut pour le moment présumer qu'une conférence de deux jours est acceptable.

Ajout n° 2 :

Pour diverses raisons — et en particulier à cause des conditions météorologiques —, peu de personnes ont assisté à la réception du lundi après-midi au Musée McCord. Cette activité avait été conçue comme un moment où les participants pourraient se rencontrer et peut-être établir des contacts personnels ou professionnels. Le comité de planification de la conférence n'aimerait pas qu'on annule ce type d'initiatives originales. La rétroaction obtenue des personnes qui ont assisté à la réception indique clairement que l'activité s'est révélée très intéressante et qu'elle mérite d'être poursuivie et étendue à l'avenir.

V. Recommandations générales

Les recommandations qui suivent visent à aider nos collègues à l'avenir. Tous les comptes rendus oraux et écrits montrent que la première conférence sur les sciences sociales a connu un succès retentissant! Bien sûr, il y a eu quelques passages difficiles, mais il est clair qu'à peu près tous les participants ont déclaré avoir vécu deux journées intéressantes sur le plan professionnel et agréables sur le plan personnel.

En nous fondant sur les différents formulaires d'évaluation et sur les commentaires recueillis au cours de la conférence, nous présentons les recommandations suivantes au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire.

I. Recommandation principale :

Nous recommandons au GTEH de conserver le concept d'une conférence sur les sciences humaines de deux jours tenue en juin et de demander au comité de planification de la conférence de commencer immédiatement à travailler à la prochaine conférence annuelle!

II. Recommandations secondaires :

1. Finances et budget

- ▶▶ Les frais d'inscription à la conférence de deux jours devraient être fixés à 50 \$ par personne.

- ▶▶ Les animateurs devraient être tenus de s'inscrire officiellement à la conférence et de payer les droits d'inscription afférents.

2. Comité de planification

- ▶▶ Le nombre de membres devrait être augmenté d'au moins deux personnes, mais d'au plus quatre personnes.

- ▶▶ Dans la mesure du possible, on devrait s'efforcer d'organiser des ateliers supplémentaires sur :
 - (1) les nouvelles exigences liées au programme de « Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté »,
 - (2) les questions autochtones historiques et contemporaines,
 - (3) les questions technologiques.

- ▶▶ En faisant appel à toute l'imagination possible, on devrait organiser un ensemble d'ateliers assez créatif et complexe pour satisfaire des goûts professionnels très variés.

▶▶ Sans préjugés et partout où c'est possible, le comité de planification devrait rechercher activement des enseignants en exercice au Québec pour animer les ateliers de la conférence.

▶▶ De façon confidentielle, le comité devrait donner activement suite aux recommandations formulées par les participants au sujet d'animateurs ou d'animatrices d'atelier.

3. Ateliers

▶▶ On devrait réduire ou comprimer les séances obligatoires et augmenter ou étendre les ateliers.

▶▶ On devrait faire appel à des étudiants bénévoles pour aider à faire respecter la durée de toutes les séances.

▶▶ On devrait inciter tous les animateurs à se munir de documents pratiques qui seraient distribués à tous les participants aux ateliers et, si nécessaire, à utiliser les ressources du GTEH à cette fin.

▶▶ On devrait envisager d'inclure des lieux historiques comme l'Île Sainte-Hélène ou le lieu historique national du Commerce-de-la-fourrure-à-Lachine et des secteurs géographiques comme le Mont-Royal ou la Voie maritime du Saint-Laurent dans le cadre de la conférence.

4. Conférence

▶▶ Sous les auspices du comité de planification, on devrait permettre à toutes les personnes animant des ateliers à la conférence de partager leur expérience en animation d'atelier et d'échanger des vues sur :

- (1) les lignes directrices liées aux nouveaux programmes;
- (2) l'établissement d'emplois du temps;
- (3) les documents qu'il serait possible de distribuer;
- (4) le programme de leur propre atelier.

▶▶ Pour la conférence de juin 2000, on devrait limiter le nombre des participants à 200, ou 300 si la rencontre combine le primaire et le secondaire.

▶▶ On devrait conserver la répartition actuelle du programme par blocs pour maximiser la flexibilité.

▶▶ On devrait cibler les séances plénières futures et les présenter comme « enrichissantes ».

▶▶ On devrait réorganiser le programme global afin d'y inclure plus de blocs d'ateliers.

- ▶▶ On devrait maintenir et renforcer les fonctions des candidats à l'enseignement bénévoles.
- ▶▶ Tout en respectant les contraintes liées au budget et au programme de la conférence, on devrait ajouter une pause-café dans l'après-midi.
- ▶▶ On devrait cesser d'organiser un « marché » structuré, mais prévoir de l'espace et un peu de temps pour une exposition commerciale et la vente de matériel. On devrait en outre utiliser le livret de la conférence ainsi que des espaces publicitaires sur place pour faire connaître les expositions et les séances de vente.
- ▶▶ On devrait réviser les divers instruments d'évaluation des participants, des animateurs et des bénévoles afin que ces instruments donnent un reflet plus exact des personnes concernées et recueillent des renseignements plus précis.
- ▶▶ Sans prolonger indûment la durée globale de la conférence, on devrait prévoir des moments assez longs pour permettre aux participants de se rencontrer et de bavarder de leur profession; cela pourrait se faire par un choix volontaire à la fin des séances inscrites au programme.