

PER

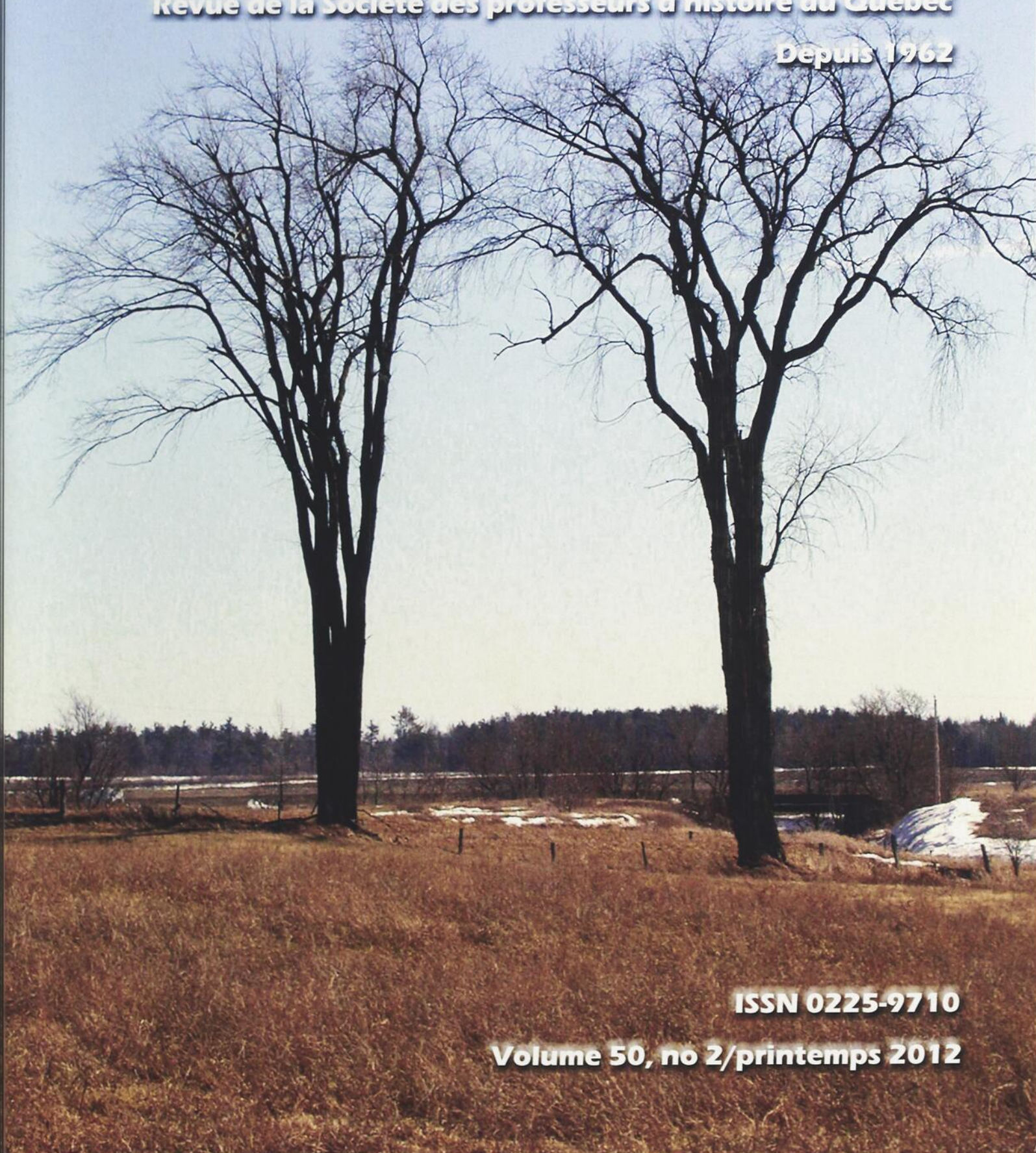
S-339

BAnQ

# TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec

Depuis 1962



ISSN 0225-9710

Volume 50, no 2/printemps 2012

Le...  
aux...  
des...  
dans...  
tique...  
qui...  
passés...  
nère...  
l'histoire...  
La...  
permet...  
professe...  
dynamis...  
outil...  
ment...  
ment...  
seconda...  
Abonné...  
Louise...  
Dépôt...  
Envoi...  
Date...  
Numéro...  
garanti...  
Parution...  
Tarif...  
d'adhés...  
Abonné...  
Individu...  
Retenue...  
Une...  
droit...  
suit...  
articles...  
à...  
leurs...  
tion...  
auteurs...  
Adresse...  
1319...  
Longitude...  
Latitude...  
Comité...  
Laurent...  
Bonne...  
Ille-et-V...  
Corre...  
Impre...  
né...  
Publié...  
Laurent...  
Site...  
Le...  
y...  
2010

Le nom de la revue *Traces* fait premièrement référence aux fondements de l'Histoire qui se construit à partir des preuves de la présence des humains et de leur société dans le passé. Il rejoint, en second lieu, l'empreinte spécifique laissée par l'enseignement de l'Histoire sur l'individu qui le reçoit. Il évoque, finalement, l'action et l'influence passées et présentes de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) depuis 1962 dans le domaine de l'Histoire et de son enseignement au Québec.

La revue *Traces* vise à assurer l'information et le développement professionnel des membres de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Elle se veut le reflet du dynamisme de l'enseignement de l'histoire au Québec, un outil de perfectionnement pour tous ceux que l'enseignement de l'histoire intéresse, et le promoteur de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire au secondaire.

#### Abonnements et distribution:

Louise Hallé : lhalle2@videotron.ca

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

Envoi de publication

Date de parution : avril 2012

Numéro de la convention : 40044834, port de retour garanti

Parutions : 4 numéros par année

Tarifs : membres de la SPHQ - inclus dans les frais d'adhésion

#### Abonnement annuel :

Individu : 65 \$ - Institution : 75 \$

Retraité : 35 \$ - Étudiant : 35 \$

Une adhésion à la SPHQ, quelle que soit sa date, donne le droit de recevoir la revue *Traces* au cours de l'année qui suit. *Traces* appartient aux membres de la SPHQ. Les articles peuvent être reproduits avec mention de la source, à moins d'avis contraire, et leur contenu n'engage que leurs auteurs. Pour proposer un article, contacter la direction de la revue. Un exemplaire est envoyé à chacun des auteurs. Les illustrations sont de la rédaction.

#### Adresse postale de la SPHQ :

1319, Chemin de Chambly, bureau 202

Longueuil, Québec, J4J 3X1, (514) 242-1645

raymondbedard@videotron.ca

#### Comité de rédaction :

Laurent Lamontagne (directeur), Raymond Bédard, Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Claude Gravel  
llamontagne@cslaval.qc.ca (450) 628-6007

**Correction des épreuves :** Suzanne Richard

**Impression :** Imprimerie des Éditions Vaudreuil, 2891, rue du Meunier, Vaudreuil-Dorion, Québec

**Publicité ou pour commander d'anciens numéros :**

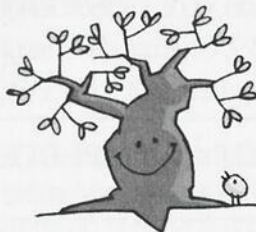
Laurent Lamontagne : llamontagne@cslaval.qc.ca

#### Site Web de la SPHQ :

Le site Web de la SPHQ est hébergé par le RÉCIT. Vous y trouverez 263 articles numérisés de *Traces* (1986 à 2010). Visitez-le :

<http://sphq.recitus.qc.ca/>

Revue de la SPHQ.  
*Traces* est indexée dans  
REPÈRE depuis 1989.



bedyca-  
sa.wordpress.com



dclick.ath.cx



<http://www.bbg-media.com/>



[www.ads-machines.com](http://www.ads-machines.com)

Clio, muse de  
l'histoire et de la  
poésie



lusa-  
pag.forumcti.com

Photo de la couverture : silhouettes de deux ormes d'Amérique dans leur habitat. MRC des Moulins.

#### GRAFFITI

- 3 • PRINTEMPS ÉTUDIANT, par Madeleine Vallières, c.a. de la SPHQ

#### LA SPHQ

##### LA PRÉSIDENTE

- 4 • D'UN PRINTEMPS À L'AUTRE, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

##### TEMPS FORTS

- 5 • LE 50<sup>E</sup> CONGRÈS DE LA SPHQ DE 2012, par Sandra Chiasson-Desjardins, c.a. de la SPHQ
- 6 • APPEL D'ARTICLES AUX ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS POUR LE NUMÉRO SPÉCIAL DE L'ÉTÉ 2012 DE *TRACES*, par Laurent Lamontagne, rédacteur de *Traces*
- 7 • OÙ SONT PASSÉS LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES? Par Raymond Bédard et Félix Bouvier, président et vice-président de la SPHQ

#### L'ENSEIGNEMENT

##### ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

- 10 • ENQUÊTE AU SECONDAIRE DE LA COALITION POUR L'HISTOIRE : LES RÉSULTATS, par Laurent Lamontagne, rédacteur de *Traces*

##### RESSOURCES ÉDUCATIVES

- 13 • L'IDÉAL DÉMOCRATIQUE DES PATRIOTES DE 1837-1838 : UN CONCOURS POUR LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE, par Luc Guay, professeur retraité de l'Université de Sherbrooke
- 16 • LE FILM ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : EN FAIT-ON TOUJOURS UN BON USAGE? Par Fariza Yessad, étudiante au baccalauréat en enseignement secondaire, Université de Montréal
- 24 • LIRE ENTRE LES IMAGES, par Roxane Genty, étudiante au baccalauréat en enseignement secondaire, Université de Montréal

##### DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

- 32 • COMMENT AIDER LES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE D'APPRENTISSAGE QUI SUIVENT LES COURS D'HISTOIRE DU CHEMINEMENT RÉGULIER? Par Jessie Leblanc, étudiante au baccalauréat en enseignement secondaire, Université de Montréal

##### ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

- 39 • L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : CE QUE LA RECHERCHE DIT ET CE QUE LES ENSEIGNANTS FONT... par Karen Cloutier, étudiante au baccalauréat en enseignement secondaire, Université de Montréal

#### L'HISTOIRE

##### HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

- 44 • LES CLERCS DE SAINT-VIATEUR AU COLLÈGE DE JOLIETTE : PAS SEULEMENT DES PÉDAGOGUES DES ARTS MAIS AUSSI DES SCIENCES, par Christian Morissonneau, Université du Québec à Trois-Rivières

##### CLIO ET LES JEUNES

- 48 • CLIO EN RENFORT! Par Jean-Claude Richard, consultant en didactique de l'histoire

##### ÉPHÉMÉRIDES

- 50 • 1962-2012 : 50 ans! Par Laurent Lamontagne, président de la SPHQ de 2004 à 2011

##### DIVERS

- 52 • MACÉDOINE, par le webmestre de la SPHQ



La **Société des professeurs d'histoire du Québec** (SPHQ) a été fondée à Québec le 20 octobre 1962, à l'initiative du professeur Pierre Savard (1936-1998), secrétaire de l'Institut d'histoire de l'Université Laval, avec la complicité du professeur Marcel Trudel (1917-2011), de la même institution, et de l'abbé Georges-Étienne Proulx (1921-1998).

1319, Chemin de Chambly, bureau 202  
Longueuil, QC, J4J 3X1, (514) 242-1645

**DOCUMENT À PHOTOCOPIER ET À COMPLÉTER POUR ADHÉRER À LA SPHQ**  
ET POUR RECEVOIR **Traces** (document également disponible sur le site Web, dans la rubrique **Traces**)

**IDENTIFICATION** (en lettres moulées, s.v.p.)

Nom : ..... Prénom : ..... ou

Nom de l'organisme : .....

**ADRESSE**

N° ..... rue : .....

Ville : ..... Province : ..... Code postal : .....

**TÉLÉPHONE** : (résidence) ..... (bureau) : .....

**TÉLÉCOPIE** : .....

**COURRIEL** : .....

**FONCTION**

- Professeur
- Étudiant
- Directeur
- Conseiller pédagogique
- Autre (précisez) : .....
- S'il s'agit d'un organisme
- École primaire  École secondaire  Cégep

**ORDRE D'ENSEIGNEMENT**

- Primaire
- Secondaire 1<sup>re</sup>  2<sup>e</sup>  3<sup>e</sup>  4<sup>e</sup>  5<sup>e</sup>
- Collégial
- Universitaire
- Commission scolaire
- Autre (précisez) : .....

**RÉGION ADMINISTRATIVE**

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 01 Bas-St-Laurent-Gaspésie | <input type="checkbox"/> 07 Outaouais                     | <input type="checkbox"/> 13 Laval            |
| <input type="checkbox"/> 02 Saguenay-Lac-Saint-Jean | <input type="checkbox"/> 08 Abitibi-Témiscamingue         | <input type="checkbox"/> 14 Lanaudière       |
| <input type="checkbox"/> 03 Québec                  | <input type="checkbox"/> 09 Côte-Nord                     | <input type="checkbox"/> 15 Laurentides      |
| <input type="checkbox"/> 04 Mauricie                | <input type="checkbox"/> 10 Nord du Québec                | <input type="checkbox"/> 16 Montérégie       |
| <input type="checkbox"/> 05 Estrie                  | <input type="checkbox"/> 11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine | <input type="checkbox"/> 17 Centre du Québec |
| <input type="checkbox"/> 06 Montréal                | <input type="checkbox"/> 12 Chaudière-Appalaches          | <input type="checkbox"/> 18 Hors Québec      |

**COTISATION ANNUELLE**

35 \$ Étudiant (e) 35 \$ Retraité (e) 65 \$ Enseignant (e) 75 \$ Organisme ou institution

**RÉSERVÉ À LA SPHQ**

Date : ..... Code de la fonction : .....

Montant : .....  Chèque  Mandat  Comptant

Expédition : carte : .....  Reçu pour fin d'impôts

**Retournez avec votre cotisation à la SPHQ (adresse indiquée plus haut)**

## PRINTEMPS ÉTUDIANT

MADELEINE VALLIÈRES, C.A. DE LA SPHQ

Les articles de ce deuxième numéro du volume 50 sauront assurément vous plaire. En ce printemps 2012, les étudiants universitaires revendiquent haut et fort l'accès à l'éducation. Quatre d'entre eux nous apportent par leur plume un vent de fraîcheur. Nous les remercions de leur collaboration. Nos remerciements s'adressent aussi à leur professeur, Marc-André Éthier, de l'Université de Montréal et membre du comité de rédaction de *Traces*.

### La SPHQ

Les préparatifs du 50<sup>e</sup> congrès de l'automne vont bon train. Sandra Chiasson-Desjardins, membre du c.a. de la SPHQ, nous donne un avant-goût de ce grand rendez-vous de novembre, à Shawinigan.

Puis, le c.a. se questionne sur le rôle des conseillers pédagogiques qui brillent par leur absence depuis quelques années aux congrès de la SPHQ. Raymond Bédard et Félix Bouvier nous livrent leurs observations sur des liens possibles entre l'AQEU, le MELS et les conseillers pédagogiques.

### L'enseignement

L'enseignement de l'histoire continue de susciter l'intérêt dans l'espace public québécois. Laurent Lamontagne a été impliqué de très près dans ce débat. Il rend compte des résultats d'une autre enquête effectuée par la coalition pour l'histoire, rendus publics le 1<sup>er</sup> mars dernier.

Luc Guay est professeur retraité de l'Université de Sherbrooke. Fort de ses 24 années passées sur le terrain, M. Guay souhaite encoura-

ger les élèves à s'engager dans leur apprentissage et offre aux enseignants du secondaire un concours portant sur l'Idéal démocratique des patriotes de 1837-1838 qu'il a mis en place avec la collaboration du comité estrien de la Journée nationale des Patriotes.

Quatre étudiantes au baccalauréat en enseignement secondaire nous ont concocté chacune un article à saveur didactique. Dans un premier temps, Fariza Yesad s'intéresse à l'usage du cinéma en salle de classe, outil pédagogique maintes fois utilisé. En a-t-on toujours fait bon usage?

Puis Roxane Genty s'interroge sur les avantages et les inconvénients d'une démarche d'enseignement utilisant le média cinématographique en salle de classe.

Pour sa part, Jessie Leblanc s'intéresse à une réalité que les enseignants connaissent: l'aide aux élèves ayant un trouble d'apprentissage et intégrés dans les classes ordinaires. Comme les difficultés en lecture semblent être le lot de plusieurs, elle nous propose des stratégies

d'apprentissage et des méthodes d'enseignement touchant aux stratégies de lecture.

Enfin, Karen Cloutier s'intéresse à la troisième compétence de nos programmes d'études. Recourant à une étude de Sabrina Moisan, elle compare des pratiques pédagogiques utilisées en classe et des pédagogies proposées par la recherche. Elle discute ensuite du débat comme outil pédagogique pour aider à développer la conscience citoyenne des élèves.

### L'histoire

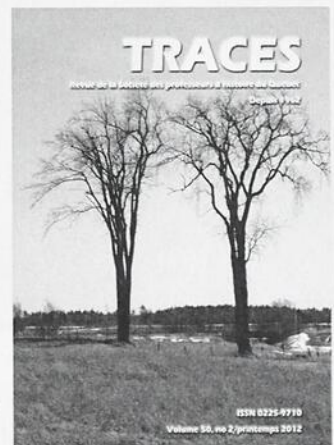
Christian Morissonneau, de l'UQTR, nous parle de la l'influence des Clercs de Saint-Viateur et du Collège de Joliette dans le développement de la culture et des sciences dans la région de Lanaudière et au Québec.

Pour terminer, Jean-Claude Richard explique comment la collaboration de la Société Historique Rivière-des-Prairies au projet M.I.C.R.O., du Carrefour Jeunesse-emploi de Rivière-des-Prairies, soutient de jeunes adultes dans leur démarche de vers l'employabilité. Bonne lecture!

### NUMÉRO SPÉCIAL 50<sup>E</sup> ANNIVERSAIRE DE LA SPHQ

La date de tombée du numéro spécial soulignant le 50<sup>e</sup> anniversaire de la SPHQ est le 15 mai. Vous êtes enseignante ou enseignant? Écrivez-nous. Voir l'Appel d'articles à la page 6. Envoyez vos propos à la rédaction en indiquant vos coordonnées complètes.

llamontagne@cslaval.qc.ca



### Photo de la couverture

Silhouettes de deux ormes d'Amérique dans leur habitat. MRC des Moulins, La Plaine, rang La Plaine Nord. Photo de Denis Chabot, 2002, CCDMD. L'Orme d'Amérique pousse notamment dans la vallée du Mississippi, en Nouvelle-Angleterre et dans l'est du Canada, jusqu'au 48<sup>e</sup> parallèle environ. C'est l'un des symboles de l'État du Massachusetts aux États-Unis d'Amérique. Gravement menacé par la maladie hollandaise de l'orme (un myco-parasite originaire d'Europe), les biologistes s'attendent à la disparition totale prochaine de l'espèce dans son habitat. (Wikipédia)

## LA PRÉSIDENCE

# D'UN PRINTEMPS À L'AUTRE

RAYMOND BÉDARD, PRÉSIDENT DE LA SPHQ

L'an dernier le monde retenait son souffle face à la révolte des peuples arabes contre les dictatures. Aujourd'hui, après quelques embellies notamment en Tunisie et en Égypte, la répression fait toujours des victimes en Syrie. L'an dernier, lors du scrutin fédéral, l'électorat québécois en surprenait plus d'un avec une vague orange portée par Jack Layton le chef charismatique du NPD. Cette année ce parti est en quête d'un nouveau chef pour remplacer celui qui a été emporté par la maladie. Ce printemps qui débute avec des rumeurs d'élections provinciales au Québec et la grogne des étudiants des universités au sujet de l'augmentation des frais de scolarité s'annonce pour le moins chaud.

### Hommage

Le samedi 25 février dernier, lors d'une soirée hommage qui avait lieu à l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec à Montréal, le Mouvement national des Québécoises et Québécois décernait la médaille René-Chaloult à M. Jacques Lacoursière. Anciennement désignée comme «Médaille d'argent», cette médaille a été créée en 1973 à l'occasion du 25<sup>e</sup> anniversaire de fondation du Mouvement national des Québécoises et Québécois.

Cette distinction se veut un témoignage de reconnaissance envers le travail et l'œuvre d'une personnalité québécoise qui a atteint un haut niveau d'excellence dans son domaine et qui s'est distinguée par une contribution exceptionnelle au développement du Québec. Quelques personnalités du monde de l'histoire (Éric Bédard et Denis Vaugeois) et une amie de M. Lacoursière (Chloé Sainte-Marie), sont venus tour à tour témoigner de son talent de

conteur et de la rigueur de son travail d'historien. Ce prix bien mérité s'ajoute aux nombreuses autres distinctions que M. Lacoursière a reçu au cours de sa carrière.

### Colloque CSQ

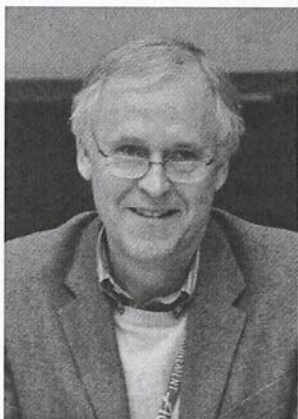
Quelle éducation voulons-nous pour le Québec? C'est sous ce thème que s'est déroulé, les 21 et 22 février dernier à Laval, le colloque de la Centrale des syndicats du Québec. La SPHQ était invitée au colloque annuel pour une deuxième année consécutive. L'an dernier, il avait eu lieu à l'Université Laval et la SPHQ y était. J'ai eu le plaisir d'assister à une conférence fort intéressante de l'ancienne présidente de la CEQ de 1988 à 1999, Mme Lorraine Pagé et Camil Bouchard, psychologue, professeur à l'UQAM et ancien député à l'Assemblée nationale du Québec, sur le phénomène du consumérisme en éducation et sur la capacité de notre système d'éducation à transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales d'égalité, de solidarité, de justice sociale, de

liberté et de démocratie. Voilà un terrain où l'enseignant d'histoire a un rôle important à jouer auprès des élèves par la mise en contexte de l'évolution de ces concepts au Québec.

### Congrès 2012

Si l'année 2012 marque le 50<sup>e</sup> anniversaire de la fondation de la SPHQ, c'est aussi il y a 50 ans que le premier ministre du Québec Jean Lesage et son ministre des ressources naturelles René Lévesque procédaient à la nationalisation de l'électricité au Québec. Jean Lesage convoquait ses ministres les 4 et 5 août 1962, au camp de pêche du lac à l'Épaule, dans la vallée de la rivière Jacques-Cartier, près de Québec - là même où Churchill et Roosevelt avaient discuté stratégie pendant la Deuxième Guerre mondiale... À compter du 19 septembre, les libéraux faisaient campagne avec le célèbre slogan *Maintenant ou jamais ! MAÎTRES CHEZ NOUS*. Le choix du site du congrès (la Shawinigan Water and Power) sera l'occasion de souligner cet événement marquant de notre histoire. C'est donc un rendez-vous à inscrire dans votre agenda les 2 et 3 novembre prochain.

Je vous souhaite une bonne lecture de ce nouveau numéro de *Traces*.



Raymond Bédard

## LE 50<sup>E</sup> CONGRÈS DE LA SPHQ DE 2012

SANDRA CHIASSON-DESJARDINS, C.A. DE LA SPHQ

Shawinigan est située dans la région de la Mauricie qui s'étend vers le nord de la province à partir du fleuve Saint-Laurent, en remontant la rivière Saint-Maurice, jusqu'aux limites de l'Abitibi et du Saguenay-Lac-Saint-Jean<sup>1</sup>. La ville est dominée par la rivière St-Maurice et elle est l'un des précurseurs du développement hydroélectrique du Québec du 19<sup>e</sup> siècle. Les activités forestières et touristiques constituent les premiers éléments de l'économie et du développement de la région à la fin du 18<sup>e</sup> siècle. Ce n'est qu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle que Shawinigan prend son essor, alors que les chutes de créent un nouvel attrait pour la région.

Le gouvernement libéral de l'époque cherche alors une nouvelle façon de produire de l'électricité et voit dans les chutes de Shawinigan un potentiel hydroélectrique significatif. Elles sont mises en vente aux enchères et le prix de base est fixé à 50 000 \$. Le 9 septembre 1898, la vente est conclue et John Joyce, propriétaire d'une distillerie dans la région de Boston, devient propriétaire des chutes de la rivière St-Maurice et il s'engage à investir « un minimum de 100 000 \$ aux travaux préliminaires d'un aménagement hydroélectrique et exécuter pour 2 millions de dollars de travaux en cours des trente mois suivants. »<sup>2</sup> La *Shawinigan Water and Power* est ainsi créée.

La présence d'une grande source de potentiel énergétique, mais aussi la proximité de grandes villes comme Trois-Rivières, Montréal et Québec, attirent rapidement des usines comme la *Pittsburgh Reduction Co.*

et la *Northern Aluminum*, ainsi qu'une usine de pâtes et papiers, la *Belgo-Canadian Pulp and Paper*. Parallèlement à son essor économique, l'accroissement de Shawinigan favorise le développement domiciliaire et la mise en place de services (banque, école, hôtel, service téléphonique, église). Les usines ont besoin de travailleurs, à proximité de leur lieu de travail. Bien que le développement de la ville ne se fasse pas sans difficulté (épidémies, pollution atmosphérique, fluctuations des prix des loyers, etc.) et qu'il soit fortement dépendant de la conjoncture économique, la ville fête ses cinquante années d'existence en 1950 et compte 28 000 habitants<sup>3</sup>.

Le 22 juin 1960, le Parti libéral de Jean Lesage remporte les élections. Un mois plus tard, Lesage annonce la création de la Commission hydroélectrique du Québec, qui organise la nationalisation de onze

compagnies d'électricité, dont la *Shawinigan Water and Power*. À l'été 1962, se sentant menacée, elle francise son nom pour la *Compagnie d'électricité Shawinigan*. Cela ne change rien et le gouvernement libéral offre, le 28 décembre 1962, 604 000 \$ pour acheter les onze compagnies privées. À partir de 1962 toutefois, Shawinigan connaît des difficultés de plus en plus grandes, la population décline, tout comme ses grandes industries. Les menaces de fermeture d'usines planent, dont certaines se concrétisent<sup>4</sup>. Qu'en est-il du présent et de l'avenir de Shawinigan? L'époque des grandes industries de transformation de la matière première semble désormais révolue, particulièrement depuis que Shawinigan a vu sa dernière grande usine de l'époque, la *Belgo*, fermer en 2008, mettant au chômage plus de 500 travailleurs. Elle se tourne de plus en plus vers le tourisme,

avec l'ouverture en 1997 de la Cité de l'Énergie, le *Défi Vélo Mag* et le *Centre Bio-nest*. La ville sera l'hôte de la *Coupe Memorial MasterCard 2012*, en mai, et de la 47<sup>e</sup> finale des Jeux du Québec, concrétisant ainsi sa réputation de ville référence pour l'organisation d'événements sportifs d'envergure<sup>5</sup>. Soyez des nôtres!



Sandra Chiasson-Desjardins

### Notes

<sup>1</sup> Société des professeurs d'histoire du Québec, « 50<sup>e</sup> Congrès de la SPHQ », <http://sphq.recitus.qc.ca/spip.php?rubrique109>

<sup>2</sup> Lacoursière, J., (2001). *Shawinigan : cent ans d'histoire*. Québec : Les Éditions des Glanures, p. 26, tiré de *Québec, un siècle d'électricité*.

<sup>3</sup> Lacoursière, Ibid, p. 39.

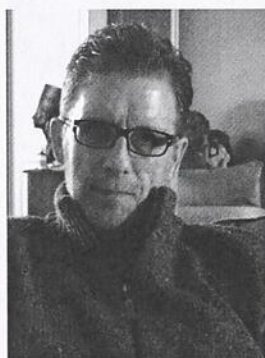
<sup>4</sup> Lacoursière, Ibid, p. 239.

<sup>5</sup> Ville de Shawinigan, « Promotion et développement économique », <http://www.shawinigan.ca/>

# APPEL D'ARTICLES AUX ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS POUR LE NUMÉRO SPÉCIAL DE L'ÉTÉ 2012 DE *TRACES*

LAURENT LAMONTAGNE, RÉDACTEUR DE *TRACES*

La Société des professeurs d'histoire du Québec a cinquante ans. Elle a été fondée à Québec le 20 octobre 1962, à l'initiative du professeur Pierre Savard, secrétaire de l'Institut d'histoire de l'Université Laval, avec la complicité du professeur Marcel Trudel, de la même institution, et de l'abbé Georges-Étienne Proulx. Une quarantaine de participantes et de participants pour la plupart diplômés de l'Institut d'histoire, constituent alors une société ayant pour buts de tenir les membres au fait du mouvement de la science historique et d'aider à l'amélioration des techniques de l'enseignement. Jean-Vianney Simard, président de la SPHQ de 1992 à 1996, était présent et gère aujourd'hui les archives de notre Société.



Laurent Lamontagne

Le comité de rédaction de *Traces* prépare un numéro spécial, celui de l'été, afin de souligner les 50 ans de la SPHQ. Plusieurs didacticiens et historiens ont confirmé qu'ils y écriraient.

Nous avons entendu parler de vous ce printemps dans les médias, enseignantes et enseignants, avec la publication des résultats de la recherche menée par Josiane Lavallée pour la Coalition pour l'histoire. Quelques pages du numéro spécial de l'été de *Traces* vous sont réservées. Vous êtes donc invités à nous faire parvenir un article d'environ 1500 mots (3 pages de revue) afin de livrer aux lecteurs vos impressions, vos souvenirs ou vos réflexions quant à l'enseignement de l'histoire.

Ainsi, votre article pourrait s'inspirer des balises suivantes :

⇒ tracer un bilan de ce que

fut votre expérience à la SPHQ ;

⇒ faire ressortir ce que fut la SPHQ au cours de ce demi-siècle ou au cours d'une partie de celui-ci;

⇒ comment la vie de la SPHQ peut continuer à contribuer à l'épanouissement de l'enseignement-apprentissage de l'histoire par la promotion de la didactique et de l'histoire elle-même;

⇒ votre perception de la recherche à propos de ce qu'est l'enseignement de l'histoire aujourd'hui ou la façon dont elle a évolué depuis 25 ou 50 ans, ou encore ce à quoi elle devrait s'intéresser.

Il y a vingt-cinq ans, en octobre 1987, un numéro spécial du *Bulletin de liaison de la SPHQ* avait été publié, le volume 25, numéro 5. Les principaux auteurs avaient été Lise Hébert, de l'école St-

Paul, à Châteauguay; Luigi Trifiro, de la polyvalente Le Toumesol, à Windsor; Monique Constant et Louis-Édouard Augé, du comité de rédaction; Micheline Dumont, de l'Université de Sherbrooke; Jean-Claude Richard, enseignant à la CECM; Gilles Bureau, professeur au Petit Séminaire de Québec; Christian Laville, de l'Université Laval et Jean-Paul Bernard, de l'Université du Québec à Montréal. Ces articles ont depuis été numérisés. Vous pouvez les consulter sur le site web, dans la rubrique *Traces*.

J'espère que votre emploi du temps vous permettra de nous faire parvenir votre article à l'adresse qui suit, accompagné d'une photo, avant le 15 mai 2012. Je vous remercie pour votre contribution.

llamontagne@cslaval.qc.ca  
(450) 628-6007

## OÙ SONT PASSÉS LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES?

RAYMOND BÉDARD ET FÉLIX BOUVIER

PRÉSIDENT ET VICE-PRÉSIDENT DE LA SPHQ

C'est lors de l'assemblée générale annuelle du 48<sup>e</sup> congrès annuel de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) de 2010, à Lachine, que l'un d'entre nous (Félix Bouvier) a eu l'idée de demander aux personnes alors présentes combien étaient conseillers pédagogiques. Il y en avait une seule. Après la dite assemblée, le vice-président de la SPHQ s'est entretenu avec elle de façon informelle. Elle lui a alors mentionné qu'à sa connaissance, aucun autre conseiller pédagogique n'était venu au congrès, par ailleurs fort intéressant. Seul le responsable des programmes en sciences humaines au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) avait remarqué sa présence, en lui faisant une remarque ironique à ce sujet. Au 49<sup>e</sup> congrès de 2011, tenu à Laval-des-Rapides, un seul conseiller pédagogique s'était déplacé, encore une fois. Pourtant le congrès proposait, comme toujours, des activités forts pertinentes et très enrichissantes. Cette absence des conseillers pédagogiques avait d'ailleurs déjà été soulevée par M. Laurent Lamontagne, président de la SPHQ de 2004 à 2011, dans une lettre du 8 avril 2009 au président du Groupe des responsables en univers social (GRUS), M. Yvan Émond. Alors, où sont passés les conseillers pédagogiques?

Curieusement, le GRUS tient sa rencontre annuelle la veille et dans les mêmes lieux où se tient le congrès de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS), l'autre association d'enseignants en univers social créée en 2007 dans la foulée du renouveau pédagogique. Cela dure depuis plusieurs années. Il faudrait être bien candide pour voir là un simple hasard. Alors, pourquoi en est-il ainsi? Tentons d'y voir clair.

Contrairement à la SPHQ, dès le début de la mise en application des nouveaux programmes, on remarque au sein de l'AQEUS le peu de sens critique envers les lignes directrices provenant du MELS, au profit des-

quelles le GRUS agit comme agent multiplicateur. Toutefois, le problème semble être plus large. D'une part, certains conseillers pédagogiques n'ont peut-être pas apprécié les résultats du vote de la fusion de 2006<sup>1</sup> où la SPHQ, fondée en 1962, avait évité le démantèlement au profit du projet de création d'une nouvelle association idéologiquement alignée sur la pensée du MELS. Et d'autre part, on semble reprocher à la SPHQ d'avoir été parfois critique face au MELS depuis la mise en place des nouveaux programmes. On oublie cependant que la SPHQ n'était, à bien des égards, que le porte-parole de la grogne multifactorielle parvenant des ensei-

gnants d'histoire du Québec de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, et ce de façon régulière et récurrente depuis 2006 quant aux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté, l'absence de déroulement chronologique de l'histoire du Québec-Canada sur deux ans étant un des irritants majeurs. D'ailleurs, on peut se demander si le MELS, l'AQEUS et le GRUS sont conscients que les programmes ministériels sont à cet égard appliqués de façon très aléatoire dans bien des classes d'histoire de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire au Québec. Savent-ils que le lien de confiance entre enseignants et conseillers pédagogiques semble s'être fragilisé au point où la loi du silence prévaut?

## TEMPS FORTS

### Où sont passés les conseillers pédagogiques?

Quoiqu'il en soit, il nous semble que le rôle des conseillers pédagogiques ne devrait pas en être un politique (porte-parole à sens unique des objectifs du MELS), mais bien de se centrer davantage sur l'accompagnement pédagogique des enseignants par la formation, la recherche et la diffusion de matériels pertinents, disponibles sous toutes les formes, manuels, site web, revues, livres, vidéos, etc., ainsi que par l'organisation de forum d'échanges entre collègues. En somme, être un peu plus à l'écoute des besoins des enseignants. Année après année, et ce depuis 50 ans, la SPHQ offre de la formation de grande valeur aux enseignants d'histoire et de géographie, même si l'histoire reste prioritaire pour notre association. Mais les conseillers pédagogiques boudent notre congrès. Au surplus, l'information relative aux activités de la SPHQ, en particulier de son congrès annuel, ne semble pas trouver écho auprès des conseillers pédagogiques qui tardent souvent à en informer les enseignants. Nous espérons qu'ils fassent en sorte que les enseignants soient dégagés autant pour le congrès de la SPHQ que pour celui de l'AQEUS.

Au moment où un courant politique semble menacer la survie même des commissions scolaires, les conseillers

pédagogiques auraient avantage à mieux veiller à ce que la diversité des points de vue quant à l'enseignement de l'histoire soit mieux relayée aux enseignants de sciences humaines. Ils pourraient de cette façon prendre exemple sur les didacticiens qui sont annuellement plusieurs à venir offrir aux congressistes de la SPHQ de la formation quant aux recherches qu'ils mènent, ce qu'ils font aussi à l'AQEUS, en toute équité.

À la dernière réunion du GRUS tenue le 13 janvier dernier, la SPHQ a formellement invité le GRUS à tenir sa réunion annuelle dans le cadre du congrès où sera souligné le 50<sup>e</sup> anniversaire de la SPHQ, les 2 et 3 novembre 2012, à Shawinigan. L'invitation tient aussi pour 2013. Nous, le président et le vice-président de la SPHQ, trouvons malheureux l'attitude des conseillers pédagogiques qui semblent se concerter pour éviter de travailler en collaboration avec la SPHQ lors des congrès. Cette concertation, sans être explicite, semble être à peu près unanimement comprise par l'ensemble des conseillers pédagogiques en sciences humaines selon ce que nous a candidement avoué l'un d'entre eux récemment. Il y a lieu de mettre fin à cette situation qui ne sert ni les intérêts des enseignants, ni celui des élèves et certainement pas

celui de l'enseignement de l'histoire. De plus, les conseillers pédagogiques sont rétribués avec l'argent des contribuables et ils ont donc le devoir d'offrir une saine diversité de points de vue et à approfondir tous les aspects liés à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Ce faisant, le GRUS et la SPHQ pourraient travailler dans un esprit de concertation et de collaboration, afin de mettre en évidence les très nombreuses activités positives quant à l'enseignement de l'histoire au Québec. C'est ce que suggérait avec sagesse Micheline Dumont en 2009 quant «au devoir de communication»<sup>2</sup> des intervenants de l'enseignement de l'histoire, dont la SPHQ, mais aussi, à l'évidence, des conseillers pédagogiques sur les choses qui se font dans les classes. En conclusion, travaillons de concert, soyons positifs et l'enseignement de l'histoire s'en portera mieux au Québec. C'est ce que nous souhaitons sincèrement.

#### Notes

<sup>1</sup> Au congrès de 2006, deux propositions ont été présentées à l'assemblée générale : une fusion-absorption et une entente de services (congrès, site Internet, revue). Ni l'une ni l'autre n'a obtenu la majorité (...). La fusion-absorption a obtenu 22 votes pour, 22 contre et 5 abstentions. L'en-

Où sont passés les conseillers pédagogiques?

tente de services a obtenu 21 votes pour, 21 contre et 5 abstentions. Voir à ce sujet « Quelques réflexions et commentaires à rebours à deux amis didacticiens », Laurent Lamontagne, *Traces*, volume 45, novembre-décembre 2007.  
 2 Micheline Dumont (2011), «Aux origines de la didac-

tique de l'histoire au Québec, considérations impressionnistes et politiques», dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Jean-François Cardin (dir.), (2011), *Enseigner et apprendre l'histoire, manuels, enseignants et élèves*, Presses de l'Université Laval, Québec, p. 33.



**V**ous déménagez? Prévenez-nous au plus tôt de votre changement d'adresse!  
 LHalle2@videotron.ca

**Bibliographie sommaire de l'enseignement de l'histoire nationale au Québec (2012)**  
 Paul Aubin, chercheur associé au Centre interuniversitaire d'études québécoises  
 Université Laval

**C**ette bibliographie sélective, disponible dans la rubrique Mission du site web de la SPHQ, offre un premier bilan des études sur la méthodologie de l'enseignement de cette discipline au Québec, les auteurs étant soit des pédagogues, des didacticiens ou des administrateurs dont les textes traitent spécifiquement de cette pratique au Québec.

Ont été ajoutées des références à l'enseignement des sciences humaines, car ces études abordent presque toujours, ne serait-ce qu'en partie, l'enseignement de l'histoire. Si la majorité des études portent sur l'enseignement de l'histoire nationale, on y retrouvera aussi des études sur l'enseignement de l'histoire d'ailleurs pratiqué au Québec. On y retrouvera également des références à des études sur l'un ou l'autre aspect de l'idéologie en matière d'enseignement de l'histoire car cette approche déteint inévitablement sur le texte des manuels et le discours des professeurs.

De plus, on y a incorporé les études thématiques sur le manuel scolaire, principal outil du professeur, tout en omettant les monographies consacrées à tel manuel et que l'on peut retracer dans le site Manscol au nom de l'auteur concerné de même que celles centrées sur l'aspect éditorial.

La majeure partie des textes recensés aborde des problèmes d'actualité au moment de leur publication mais on retrouvera un certain nombre d'études traitant de l'histoire de la didactique de l'histoire au Québec.

Les références ont été regroupées par date de publication, en commençant par les plus récentes qui sont habituellement celles que les professeurs en exercice, désireux de connaître des points de vue différents de même que de nouvelles approches, auront tendance à consulter en premier lieu. Il est facile de comprendre que plus on s'éloigne dans le temps, plus les études intéresseront ceux qui réfléchissent sur l'histoire de la didactique de l'histoire.

Paul Aubin a aussi mis sur pied le site web *Les Manuels scolaires québécois* et a dirigé la rédaction du manuel *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Montréal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec ; Québec, Presses de l'Université Laval, 2006, 180 p.

Paul Aubin  
 Centre interuniversitaire d'études québécoises  
 Université Laval, Université du Québec à Trois-Rivières

Les MANUELS SCOLAIRES QUÉBÉCOIS

Tel: 1 (418) 651-8878  
 paul@iueq.ulaval.ca

<b>C</b> Catalogues Catalogue général Catalogue étranger	<b>H</b> Histoire Bibliographies Publications récentes Bibliographies Bibliographies récentes Bibliographies récentes	<b>E</b> Encadrement Legislation Programmes Omnibus
<b>M</b> Matériel visuel Omnibus Cartes et affiches éducatives	<b>D</b> Dictionnaires Général Spécialisés	<b>R</b> Recherche Bilan des recherches Nouveaux développements
<b>R</b> Rayonnement Manuels étrangers Omnibus	<b>V</b> Varia Carnet pédagogique Omnibus	

**300** ans de manuels scolaires au Québec

Le manuel scolaire

## ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

# ENQUÊTE AU SECONDAIRE DE LA COALITION POUR L'HISTOIRE : LES RÉSULTATS

LAURENT LAMONTAGNE, RÉDACTEUR DE *TRACES*

La Coalition pour l'histoire a procédé à une enquête par sondage à laquelle 215 enseignants d'histoire du secondaire ont répondu, ce qui équivaut à environ 20 % des enseignants d'histoire provenant de toutes les régions du Québec. Les résultats ont été rendus publics le 1<sup>er</sup> mars dernier et les réponses reçues démontrent l'insatisfaction des enseignants. Ils dénoncent les programmes d'histoire, notamment en ce qui a trait à l'introduction de l'éducation à la citoyenneté dans les cours d'histoire, à la quasi-absence de l'histoire de la nation québécoise et de la dimension politique de l'histoire et à la structure du programme en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire où l'on enseigne deux ans la même histoire, en plus de l'absence d'un cours obligatoire en histoire du XX<sup>e</sup> siècle. *Traces* publie ici le résumé de l'étude et les réponses aux dix questions du questionnaire

### Résumé de l'étude

Dans une large mesure, les enseignants d'histoire, qui ont répondu à notre enquête sondage, nous ont clairement affirmé souhaiter que des modifications majeures soient apportées aux contenus des programmes d'histoire au secondaire intitulés *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Ils veulent, notamment, que les contenus historiques ne soient plus subordonnés au présent et à l'éducation à la citoyenneté, comme c'est le cas actuellement avec les compétences 1 et 3 des programmes d'histoire de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> secondaire. De plus, ils sont tout à fait mécontents de la structure du programme de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire qui les oblige à enseigner l'histoire du Québec et du Canada avec l'approche chronologique en 3<sup>e</sup> secondaire et l'approche thématique en 4<sup>e</sup> secondaire, ce qui occasionne des répétitions de la matière

et un désintérêt marqué des élèves qui ont une impression de déjà vu.

Par ailleurs, les enseignants d'histoire aimeraient que la question nationale et la dimension politique soient plus présentes dans le contenu du programme d'histoire de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, afin que leurs élèves puissent acquérir de meilleures connaissances de l'histoire de la nation québécoise. Ils demandent également que la référence Québec-Canada se retrouve dans le titre du programme, précisant de quelle histoire on parle.

Pour ce qui est du cours de 5<sup>e</sup> secondaire, Monde contemporain, les enseignants qui le dispensent sont tout à fait conscients qu'il ne s'agit pas d'un cours d'histoire, mais davantage d'un cours multidisciplinaire axé sur la géopolitique et l'actualité mondiale. Ils admettent qu'ils ne peuvent, à l'intérieur de ce

cours, couvrir les événements historiques qui ont marqué l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle, comme les deux guerres mondiales, la Guerre froide et la chute du communisme. En conséquence, plusieurs d'entre eux désiraient que le cours sur l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle, actuellement facultatif, devienne obligatoire, tout en maintenant le cours Monde contemporain dans la grille matières du secondaire.

Au chapitre de la formation des maîtres, les enseignants qui ont suivi, à l'université, le programme de baccalauréat bidisciplinaire en enseignement au secondaire (histoire et géographie) reconnaissent, sincèrement, que leur formation en histoire fut insuffisante. Par conséquent, pour parfaire leurs connaissances historiques, ils auraient apprécié avoir la possibilité de suivre davantage de cours d'histoire. Bref, plus de 60 % des enseignants d'histoire,



# ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Enquête au secondaire...

qui ont répondu à notre enquête sondage, croient qu'un minimum de 20 cours d'histoire de niveau universitaire est essentiel et indispensable pour pouvoir enseigner à une classe d'histoire au secondaire.

Finalement, les enseignants d'histoire du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire réclament la parité avec leurs collègues du 2<sup>e</sup> cycle, en ce qui a trait au nombre d'heures consacrées à leur programme. Ainsi, pour être en mesure de le couvrir convenablement, ils souhaitent pouvoir compter sur 200 heures d'enseignement au total au lieu des 150 heures prévues présentement au régime pédagogique.

Devant ces constats très clairs de la part des enseignants d'histoire, nous recommandons à la ministre de l'Éducation de revoir les contenus des programmes d'histoire au secondaire, tout en augmentant à 500 heures le nombre d'heures consacrées à l'histoire, qui est maintenant de 350 heures, sans oublier la formation des maîtres à l'université. En conclusion de ce rapport de recherche (pages 55-56), nous lui recommandons dix mesures à effectuer le plus rapidement possible pour remédier à la situation déplorable des programmes d'histoire au secondaire. Nous croyons que ces mesures aideront, sans con-

treduit, les enseignants d'histoire à retrouver le goût d'enseigner leur matière de prédilection. Sans professeurs formés et passionnés pour l'histoire, nous ne pensons pas qu'il soit possible de transmettre aux jeunes générations de Québécois une bonne connaissance de l'histoire du Québec et du Canada, ainsi que du monde occidental et non occidental. Nous croyons, à la Coalition pour l'histoire, que les jeunes Québécois le méritent amplement.

## Les réponses aux dix questions du questionnaire

1. Le nombre d'heures consacrées à l'histoire, qui devrait être respectivement de 75 heures en 1<sup>re</sup> secondaire et en 2<sup>e</sup> secondaire, et de 100 heures en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, est-il respecté dans votre école?

Oui (163) Non (45) N/A (7) = 215

2. Seriez-vous en accord pour qu'il y ait 100 heures obligatoires de cours d'histoire à chaque année du secondaire, comme le stipulait le Rapport Lacoursière en 1996?

Oui (169) Non (39) N/A (7) = 215

3. Souhaiteriez-vous que le programme Histoire et éducation à la citoyenneté (de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> secondaire) soit révisé afin que le contenu

historique ne soit plus subordonné au présent et à l'éducation à la citoyenneté, comme c'est le cas présentement avec la compétence 3 du programme?

Oui (147) Non (52) N/A (16) = 215

4. Concernant le programme de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, croyez-vous qu'il est urgent que la ministre de l'Éducation procède à des modifications afin que le contenu du programme soit scindé en deux, c'est-à-dire de la préhistoire amérindienne à 1840 en 3<sup>e</sup> secondaire et de 1840 à nos jours en 4<sup>e</sup> secondaire?

Oui (176) Non (23) N/A (16) = 215

5. Actuellement, le programme Histoire et éducation à la citoyenneté marginalise la question nationale au profit d'une approche sociale de l'histoire et traite comme secondaires des événements majeurs de l'histoire politique et nationale québécoise. Selon vous, devrait-on réviser le contenu du programme afin que la question nationale et la dimension politique deviennent plus présentes?

Oui (135) Non (54) N/A (26) = 215

6. Souhaitiez-vous que la référence Québec-Canada se retrouve dans le titre du programme d'histoire de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, afin de circonscrire de quelle histoire on

# ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

## ENQUÊTE AU SECONDAIRE...

parle?

Oui (167) Non (25) N/A (23)  
= 215

7. Concernant la 5<sup>e</sup> secondaire, le contenu du nouveau programme Monde contemporain vous permet-il de couvrir l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle avec vos élèves?

Oui (24) Non (81) N/A (110)  
= 215

8. Seriez-vous en accord pour que le programme sur l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle, actuellement facultatif, devienne un programme obligatoire et que Monde contemporain devienne un programme facultatif?

Oui (105) Non (68) N/A (42)  
= 215

9. Au cours de votre formation universitaire dans le baccalauréat bi-disciplinaire de quatre ans, auriez-vous apprécié avoir la possibilité de suivre davantage de cours en histoire pour approfondir vos connaissances?

Oui (79) Non (36) N/A (100)  
= 215

10. Selon vous, serait-il souhaitable que le programme de formation des maîtres pour les futurs enseignants d'histoire comporte davantage de cours en histoire?

Oui (157) Non (22) N/A (36)  
= 215

Si oui, combien de cours croyez-vous que le programme de formation des maîtres devrait offrir :

15 cours : 37 répondants

20 cours : 53 répondants

25 cours : 42 répondants

N/A : 25 répondants

Total : 157 répondants.

### Notes de la rédaction

1. Cette enquête est disponible sur le site de la Coalition pour l'histoire:

[www.coalitionhistoire.org](http://www.coalitionhistoire.org)

2. Créée au printemps 2009, la Coalition pour l'histoire a pour mandat de faire la promotion de l'enseignement de l'histoire à tous les ordres d'enseignement pour permettre aux jeunes québécois de toutes origines d'acquérir une meilleure connaissance de l'histoire du Québec, du Canada et du monde occidental et non occidental. Elle a des objectifs et des moyens d'action à court et à moyen terme visant non seulement à faire pression sur le gouvernement et à sensibiliser la population, mais aussi à produire des études sur l'état des lieux et des outils pédagogiques pour les enseignants.

Attendu la mission de la SPHQ, qui est de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec sous tous ses aspects, de mener des campagnes d'information ou d'éducation, de faire des présentations et des recherches concernant l'enseignement de l'histoire au Québec et de développer des alliances avec d'autres orga-

nismes ; attendu sa résolution unanime ratifiée au 46<sup>e</sup> congrès de 2008, mandatant le CA pour rencontrer d'autres organismes en faveur de la promotion de l'histoire ; attendu sa résolution unanime ratifiée au 45<sup>e</sup> congrès de 2007, demandant que la question nationale soit rendue beaucoup plus visible dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, la SPHQ est partie prenante de cette deuxième coalition pour l'enseignement de l'histoire, qui reprend notamment des éléments exprimés par les enseignantes et enseignants dans leurs lettres envoyées au printemps 2009 à madame la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, notamment que le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire puisse être enseigné sur deux ans.

\*\*\*

### ERRATA

Dans le numéro de l'hiver (volume 50, numéro 1), dans l'article de Jean-Nicolas de Surmont, il manque en p. 35 à la 2<sup>e</sup> colonne les patronymes Édouard et Achille, et en p. 36 à la 3<sup>e</sup> colonne, il fallait lire "qui, affirme le biographe,..." Toutes nos excuses à l'auteur.

# L'IDÉAL DÉMOCRATIQUE DES PATRIOTES DE 1837-1838 : UN CONCOURS POUR LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

LUC GUAY, PROFESSEUR RETRAITÉ DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LUC.GUAY@USHERBROOKE.CA

**P**as facile d'apprendre l'histoire à l'école : plusieurs études montrent que les élèves éprouvent beaucoup de difficultés à s'approprier les concepts historiques à l'étude. Comme les concepts sont, par leur nature, abstraits, nous devons déployer beaucoup d'imagination pour rendre concrets les savoirs à apprendre. Je me suis penché sur cette question tant en classe durant ces quelques 24 ans où j'ai œuvré au secondaire, qu'à l'université dans mes cours de didactique de l'histoire où j'invitais mes étudiants et mes étudiantes à mettre en place des situations d'apprentissage susceptibles d'intéresser les élèves. Durant ces 15 ans j'ai proposé une foule de projets réalistes et réalisables en classe. Maintenant à la retraite, je m'intéresse toujours aux façons d'intervenir en classe, et mon intérêt est double, soit de participer à motiver les élèves à s'engager dans leurs apprentissages de l'histoire, et à soutenir, à la hauteur de mes moyens, les profs qui souhaitent peaufiner leurs interventions en classe d'histoire. C'est dans cet esprit que j'ai parrainé ce concours se rapportant à l'Idéal démocratique des Patriotes de 1837-1838.

Les rébellions des Patriotes de 1837-1838 et leurs conséquences sur l'avancement de notre vie démocratique sont enseignées et apprises dans nos écoles. Pour motiver davantage les élèves à apprendre cette réalité sociale, j'ai mis en place un concours portant sur l'Idéal démocratique des Patriotes de 1837-1838 avec la collaboration du Comité estrien de la Journée Nationale des Patriotes. Nous offrons 15 prix qui totalisent 1125\$ soit trois prix dans chacune des cinq catégories suivantes : texte romancé, affiche cartonnée, bd ou caricatures, séquence audio, séquence multimédia.

- ⇒ 1<sup>er</sup> prix : 100\$;
- ⇒ 2<sup>e</sup> prix : 75\$;
- ⇒ 3<sup>e</sup> prix : 50\$.

Dès la première année du concours, en 2010, environ 125 élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire y avaient participé, et ils étaient plus de 700 en 2011!

L'originalité de ce concours portant sur l'Idéal démocratique des Patriotes de 1837-1838, c'est qu'il permet aux élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> secondaire de faire valoir leurs talents en concevant et réalisant une production dans l'un ou l'autre des cinq volets qui leur sont proposés. Ainsi, ils peuvent se lancer dans la conception :

1. d'une bande dessinée (BD) comptant de 4 à 8 pages ou une dizaine de caricatures traitant d'éléments différents portant sur l'Idéal démocratique des Patriotes de 1837-1838;

2. d'une histoire romancée intégrant cette réalité sociale et comptant de 8 à 10 pages;

3. d'une affiche cartonnée illustrant un moment de cette réalité sociale (minimum 16 par 20 pouces);

4. d'un enregistrement audio (chanson, discours, narration) dont la durée varie de 3 à 5 minutes;

5. d'une production multimédia (d'une envergure égale aux productions ci-haut identifiées).

Rappelons que depuis 2002, le gouvernement québécois, sous l'égide alors du Premier Ministre Bernard Landry, a institué la Journée Nationale des Patriotes, en en faisant un jour férié. Mais pour bon nombre de Québécois, les référents qu'ils retiennent



Luc Guay

## RESSOURCES ÉDUCATIVES

### L'Idéal démocratique des Patriotes...

sont souvent liés aux conflits armés qui opposèrent Britanniques et Canadiens. On oublie trop souvent les nombreux débats qui permirent aux députés Patriotes du Bas Canada et ceux du Haut Canada qui partageaient le même point de vue sur le type de gouvernance que devaient avoir les deux Canadas de l'époque, de faire avancer cet idéal démocratique qui consistait à obtenir la responsabilité ministérielle réclamée par les députés élus par la population. Ces débats « constitutionnels » durèrent près de 50 ans, on l'oublie, soit depuis l'adoption de l'Acte Constitutionnel de 1791 jusqu'à 1848 où fut accordée cette responsabilité ministérielle. Il n'y a pas eu que des débats d'idées, mais aussi la prise d'armes de part et d'autre, il y a eu aussi amnistie générale... Bref, que d'événements qui permettent non seulement de réaliser combien les Patriotes ont su garder le cap sur leurs idéaux, mais aussi, en les actualisant, permettent aux citoyens québécois d'aujourd'hui, de croire en l'importance des valeurs démocratiques et d'une participation citoyenne à l'amélioration de la gouvernance du pays.

Aussi, quand nous invitons les élèves à rédiger un texte, une bd ou une caricature, à concevoir une affiche, une

séquence audio ou multimédia, ils aiment incarner tel ou tel personnage de cette réalité sociale : ils traquent les informations les plus pertinentes en interrogeant les documents divergents, ils les traitent en faisant des recoupements, des rapprochements, et ils communiquent leurs connaissances nouvellement construites en concevant et réalisant des productions remarquables. Je vous invite à visualiser certaines de ces productions sur le site web suivant :

[http://pages.usherbrooke.ca/lguay/luc/concours/concours\\_Patriotes.html](http://pages.usherbrooke.ca/lguay/luc/concours/concours_Patriotes.html)

Vous y verrez des productions fort intéressantes et des photos de quelques récipiendaires recevant leurs prix des mains de l'ex Premier Ministre, monsieur Bernard Landry.

#### L'engagement des enseignants et des enseignantes

Un tel projet ne saurait résister à l'usure du temps si des dizaines voire des centaines d'enseignants et d'enseignantes ne mettaient pas la main à la pâte! En concordance avec les objectifs des programmes d'histoire, il s'agit d'inviter, d'inciter les élèves à participer et à se mettre en valeur grâce aux productions qu'ils concevront et réaliseront, seuls ou en équipes. Ainsi, vous pouvez faire participer toute une

classe, toutes vos classes, et ce, selon les champs d'intérêts des élèves. Vous pouvez également inviter les élèves à participer sur une base personnelle.

Vous pourriez aussi, si vous le désirez, évaluer les projets pour qu'ils fassent partie de la note d'une étape. L'important, c'est que vous ne vous sentiez pas surcharger par rapport à votre tâche d'enseignement : les élèves concevant et réalisant leurs productions à partir des dossiers préparés se trouvant sur mon site web, et vous, comme enseignants et enseignantes, évaluant les productions selon les critères que je vous propose.

Les dossiers comportent des sites web, des articles préparés par des profs, des musées et des étudiants universitaires et ont pour objectifs de soutenir les élèves à traquer des informations et à retenir celles qu'ils jugent pertinentes, à exercer leur esprit critique et à communiquer de façon appropriée selon les visées des programmes d'histoire.

Ainsi, vos élèves pourraient entreprendre la conception et la réalisation de leurs projets à la maison sachant qu'ils pourraient obtenir de votre part les mots d'encouragement nécessaires à la bonne poursuite de leurs « œuvres ». Ainsi motivés à plonger dans

## RESSOURCES ÉDUCATIVES

### L'Idéal démocratique des Patriotes...

le 19<sup>e</sup> siècle, ils seront mieux placés pour comprendre les difficultés vécues par les personnages qu'ils décideront d'incarner; ils seront aussi en mesure d'actualiser leurs savoirs en interrogeant le présent : quelles incidences ont eu ces événements sur la gouvernance d'aujourd'hui? Y a-t-il encore des progrès à réaliser?

#### Critères d'évaluation et modalités d'appréciation

Je vous propose ces quelques critères d'évaluation et le mode d'appréciation suivants pour vous aider à évaluer les projets qui vous seront soumis :

- ⇒ le respect de la thématique (l'Idéal démocratique des Patriotes de 1837-1838) comptant pour 10% de l'ensemble de la notation;
- ⇒ la qualité des informations présentées, comptant pour 50%;
- ⇒ la qualité de la production, comptant pour 30%;
- ⇒ la qualité de la langue, comptant pour 10%.

Vous pourriez utiliser l'échelle d'appréciation proposée par le MELS :

- ⇒ compétence marquée : qui dépasse les exigences du concours (ou du programme d'études);
- ⇒ compétence assurée :

qui satisfait clairement aux exigences;

- ⇒ compétence acceptable : qui satisfait minimalement aux exigences;
- ⇒ compétence peu développée : qui est en-deçà des exigences;
- ⇒ compétence non développée : qui est nettement en-deçà des exigences.

Bien entendu, ces critères et cette échelle d'appréciation ne vous sont présentés qu'à titre indicatif : vous pourriez, pour les besoins de votre propre évaluation, procéder différemment. Les productions que vous me ferez parvenir seront quant à elles, évaluées selon ces critères, et le seront par un jury composé d'enseignants à la retraite et de membres du Comité estrien de la Journée Nationale des Patriotes.

#### Échéancier

La date limite pour la réception des productions est fixée au 16 avril 2012, et les noms des gagnants seront divulgués lors du déjeuner-causerie qui se tiendra à Sherbrooke le dimanche 20 mai 2012 : nous communiquerons les noms des gagnants et des gagnantes aux enseignants de ces élèves, durant la semaine précédant le déjeu-

ner-causerie. C'est à ce moment que nous remettons les chèques aux élèves gagnants. Vos envois devront être effectués à l'adresse suivante :

Luc Guay  
1110, avenue Du Parc  
Sherbrooke, Qc, J1N 3P2

Chaque production devra être accompagnée du formulaire d'inscription se trouvant sur mon site web ainsi que la signature des parents autorisant les responsables du concours à publier les productions gagnantes sur le site du concours.

En terminant, je tiens à vous transmettre toute ma reconnaissance pour votre engagement dans cette tâche qui vous incombe, soit d'aider les adolescents à se développer harmonieusement, et soyez assurés de mon soutien indéfectible!

Le site du concours (détails du concours, inscription, ressources didactiques, résultats du concours de 2011, affiche du concours) :

[http://pages.usherbrooke.ca/lguay/luc/concours/concours\\_Patriotes.html](http://pages.usherbrooke.ca/lguay/luc/concours/concours_Patriotes.html)

L'affiche du concours illustrant les moyens que peuvent prendre les citoyens pour faire avancer

l'Idéal démocratique promu par les Patriotes de 1837-1838.

#### Bibliographie

Downey, Matthew T. et Linda S. Levstik. « Teaching and Learning History ». Dans James P. Shaver, *Handbook of Research on Social Studies. Teaching and Learning*. New York, Macmillan, 1991, p. 400-410.

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

Guay, Luc. Site web du concours portant sur l'Idéal démocratique des Patriotes de 1837-1838.

[http://](http://pages.usherbrooke.ca/lguay/luc/concours/concours_Patriotes.html)

[pages.usherbrooke.ca/lguay/luc/concours/concours\\_Patriotes.html](http://pages.usherbrooke.ca/lguay/luc/concours/concours_Patriotes.html)

Martineau, Robert. *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*. Thèse de doctorat, Université Laval, 1997, 348 p.

\*\*\*

# LE FILM ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : EN FAIT-ON TOUJOURS UN BON USAGE?

FARIZA YESSAD

ÉTUDIANTE AU BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Cet article traite d'une recherche sur les fondements théoriques des situations d'apprentissage et d'évaluation. En effet, il s'intéresse à l'usage du cinéma en classe d'histoire. D'ailleurs, plusieurs enseignants soucieux de l'efficacité de leur enseignement et de la pertinence de leurs outils didactiques et pédagogiques ont recours un jour ou l'autre au film en tant que support de leur enseignement. Les avantages pédagogiques de l'usage de ce médium aux multiples fonctions peuvent paraître évidents, mais la question que je me pose ici est la suivante : en fait-on toujours un bon usage ? C'est à cette question que j'essaierai de répondre à partir de différentes lectures que j'ai effectuées lors de mes recherches, en me centrant sur le film de fiction historique.



Fariza Yessad

Dans la première partie de ce texte, j'aborderai les relations entre cinéma et Histoire. Comment se sont-elles tissées à travers l'évolution du 7<sup>e</sup> art ? Ensuite, avec un peu plus de détails, je traiterai des rapports entre cinéma et enseignement de l'histoire. Comment l'enseignant peut-il utiliser un film en classe d'histoire ? Quelle est l'utilité pédagogique et didactique du film en classe ? Pourquoi l'enseignant doit-il aborder le film comme n'importe quelle autre source historique ?

Dans cette partie du développement, j'aborderai également les avantages et les inconvénients de l'usage du film en classe et j'essaierai de répondre à diverses questions portant sur l'usage de ce média en classe. Les enseignants en font-ils toujours un bon usage ? Quels sont les facteurs d'un bon usage et

quels en sont les obstacles ?

Enfin, je terminerai en abordant la manière de faire travailler l'élève avec le film pour en faire un bon usage.

### Histoire et cinéma

Le XX<sup>e</sup> siècle a vu la naissance et l'essor du septième art, il fut ainsi le siècle du cinéma. En effet, en ce «siècle se succèdent, selon Laurent Gervereau, l'ère de la projection et l'ère de l'écran qui découlent de l'apparition de l'image animée, associée à du son accentuant l'effet de réel et dont les codes transformeront l'image fixe dans le surgissement de la culture de masse.» (Briand, 2008, p.16).

Dès sa naissance, le cinéma a été perçu comme étant doté d'une grande capacité à enregistrer, en mouvement et avec une grande fidélité à la réalité, le spectacle de la vie. En effet, dès ses débuts, le cinéma a entrepris de mettre

en scène toute l'Histoire en reconstituant des événements historiques majeurs ou représentant des personnages réels qui ont marqué l'histoire. Selon Antoine de Baecque, « l'histoire a toujours fasciné le cinéma, comme en témoignent, dès les origines d'un art, les reconstitutions historiques : la Passion du Christ, l'assassinat du Duc de Guise, la Révolution française, la Rome antique dans les péplums italiens, l'aventure du Far West dans les premiers westerns américains... » (De Baecque, 2008, p.3). Ainsi, seul le cinéma, par ses moyens techniques a pu donner vie et mouvement à l'histoire ou selon les termes d'Antoine de Baecque en « la faisant revivre. » (De Baecque, 2008, p.3) en permettant de reconstituer des événements et des personnages d'autres époques. C'est ainsi que l'histoire a été po-

### Le film et l'enseignement de l'histoire...

pularisée au point que certaines perceptions ou images de l'histoire ont été construites davantage par les films que par la véritable histoire. C'est le cas du film Western qui a joué un rôle important dans la construction d'une certaine perception de l'histoire en présentant les Indiens comme des barbares et les Blancs comme porteurs de civilisation. Ce que reconnaît le réalisateur américain Michael Cimino dans ces propos « Notre perception de l'Ouest a été façonnée plus par les films que par la véritable histoire de l'Ouest. Même les gens dont nous estimons qu'ils sont cultivés ont le sentiment que l'Ouest a quelque chose à voir avec ce que le cinéma nous en a montré. » (Delage, 2007, p.8) Plus tard, le cinéma est devenu agent de l'histoire et témoin du fait et de son interprétation telles les images de l'enregistrement du jugement des dirigeants du Troisième Reich pour crimes contre l'humanité lors du procès de Nuremberg en 1945. De nos jours, l'histoire est filmée en direct comme fut cet événement fatidique du 11 septembre 2001. Ainsi, le film est témoin, produit et agent de l'Histoire.

#### **Cinéma et enseignement de l'Histoire**

Longtemps après son apparition et son utilisation mas-

sive, le cinéma a-t-il trouvé la place qui lui convient dans l'enseignement de l'histoire ? En réponse à cette question, Dominique Briand reconnaît sa complexité, « car elle renvoie à l'analyse des savoirs capables d'être mobilisés à partir d'un support didactisé qui n'a pas été conçu comme tel : le film. Le cinéaste ne fait pas son film en pensant aux enseignants qui pourraient l'utiliser. » (Briand, 2010, p.10)

Les enseignants d'histoire ont longtemps ignoré, par méfiance, ce nouveau média en ne le considérant pas assez ou pas du tout dans leur enseignement comme l'a bien mentionné Briand : « longtemps le film resta un «document indésirable» aux yeux de la communauté historienne qui a pris conscience tardivement de la valeur de ces traces du passé ». (Briand, 2010, p.117). Ce n'est que tout récemment, c'est-à-dire il y a trois à quatre décennies, que les enseignants d'histoire ont découvert tout l'avantage à utiliser le cinéma dans leur enseignement. Ainsi, dans une perspective d'innovation et de réflexion pédagogique, l'usage didactique des images tant fixes qu'animées est devenu un élément essentiel en enseignement. En effet, l'utilisation de l'image surtout animée (film et vidéos) est de plus en plus fréquente comme

source documentaire ou support en appui d'un cours. De nos jours, les enseignants utilisent les films et vidéos soit pour commencer un cours et sensibiliser les élèves à une question en particulier soit pour présenter un phénomène ou un événement. Ainsi, pour beaucoup d'enseignants, le film est devenu un document comme tous les autres, un moyen pour enseigner l'histoire autrement et un outil pédagogique incontournable.

#### **L'utilité pédagogique des films en classe d'histoire**

Nous vivons aujourd'hui plus que jamais dans un monde d'images, la culture des jeunes d'aujourd'hui est axée énormément sur l'aspect visuel comme l'ordinateur, les jeux vidéo et les films. Pour cela, tous les documents que j'ai consultés pour préparer ce travail, reconnaissent l'utilité de l'usage pédagogique du film en classe ou plus encore la nécessité de cet usage pour ses avantages pédagogiques et didactiques en enseignement de l'histoire. Alors, il importe d'utiliser un tel média qui est relié à l'univers dans lequel évolue l'élève afin qu'il réalise des apprentissages d'une façon intéressante et efficace. Ainsi, le film constitue un potentiel fort intéressant et un outil didactique très pertinent pour réaliser des apprentissages

# RESSOURCES ÉDUCATIVES

## Le film et l'enseignement de l'histoire...

liés à l'aspect visuel. Par conséquent, l'enseignant est sollicité à exploiter les films en classe parce que nous vivons dans un monde où la culture cinématographique est en plein essor et atteint les jeunes au quotidien. Ainsi, dans un esprit de renouvellement des méthodes et de variation des supports pédagogiques, les enseignants ont été amenés à recourir plus souvent aux films jusqu'à en faire parfois un mauvais usage. Chaque année, l'industrie du cinéma présente des œuvres qui évoquent le passé et les enseignants d'histoire sont fréquemment sollicités afin de les utiliser en classe. Cette perspective a été encouragée par plusieurs travaux universitaires dont ceux de Marc Ferro, Christian Delage, Antoine de Baecque et Dominique Briand.

Il est évident que le film est un produit artistique et commercial qui a pour objectif premier le divertissement et le pur plaisir. On constate chez l'élève que le sentiment de plaisir envers le cinéma existe et qu'il importe de l'associer à la matière enseignée. Ainsi, l'élève aura du plaisir en écoutant le film tout en apprenant de nouvelles connaissances ou en confirmant d'autres, autrement dit « un plaisir capable de procurer le plaisir de la connaissance du passé.

» (Briand, 2010, p. 14) Cependant, il faut éviter d'exploiter ce plaisir afin de transformer le cours en une séance récréative et un long moment de divertissement pour l'élève qui se comporte comme un spectateur passif et ne manifeste aucun intérêt au contenu historique du film.

### Le film, une source de l'Histoire

Le film fournit, comme n'importe quel autre document, des informations, véhicule des messages politiques et des opinions. Certes, le film est un document au même titre qu'un texte ou une image, il importe donc de l'utiliser comme support de savoirs et de le soumettre à la même analyse historique que les autres documents. Quand c'est possible, enseigner l'histoire avec des films réalisés à l'époque étudiée invite les élèves à se poser la question sur la véracité des faits rapportés par le cinéma. En effet, la question est très pertinente et trouver la réponse exige d'interroger et d'interpréter ces sources historiques. Il importe, dans cet usage du film comme document historique, de prendre en considération les intentions de l'auteur, le temps représenté et le temps du contexte de production. En effet, Giovanni de Luna considère que « quand le ci-

néaste réalise un film sur le passé, il a d'abord en tête le présent dans lequel il vit... c'est d'abord le temps dans lequel le film a été réalisé qui passe dans la pellicule. » (De Luna, 2007, p.92). En effet, le film nous éclaire aussi sur la période de sa réalisation, en prenant par exemple, « *Le royaume des cieux* » de Ridley Scott réalisé en 2005 sur les Croisades. En utilisant la méthode historique, l'enseignant peut aborder les rapports entre politique et religion et peut aussi renvoyer à l'actualité des rapports entre Orient et Occident et à l'implication des États-Unis au Moyen-Orient. Ainsi selon Dominique Briand, un film sur le passé peut aussi nous éclairer sur le présent « faire apprendre le passé éclaire des problématiques du présent installées par les productions culturelles des sociétés. » (Briand, 2010, p. 83)

Bref, dans son éditorial, Le cartable de Clio affirme « qu'un film en dit plus sur l'époque dans laquelle il a été produit que sur celle dont il est question dans le scénario. » (*Le Cartable de Clio*, 2007, p. 8). Ainsi, il est évident qu'il peut servir comme document historique afin d'apporter un éclairage sur son époque.

### Le film de fiction

Le film de fiction est une reconstruction avec un aspect

## Le film et l'enseignement de l'histoire...

artificiel, il véhicule le discours et la prise de position d'un cinéaste sur le thème abordé dans le film. Ce dernier peut aborder une période historique particulière et reconstituer ses événements, mais aussi il peut mettre en évidence la vie de personnages célèbres. Certes, le film de fiction est marqué par les anachronismes. Selon Remy Pithon, « ces anachronismes doivent être relevés et analysés. Non pour les dénoncer naïvement, comme cela semble se faire encore fréquemment dans quelques-unes de nos institutions d'enseignement, mais pour les interpréter. » (Pithon, 2007, p. 34). Ainsi, les anachronismes peuvent servir à favoriser l'émergence d'un questionnement critique chez les élèves.

### Le film historique

Selon Haver, « le film historique est celui qui se réfère à un sujet ou à une époque non contemporains du tournage, y compris lorsqu'il met en scène des personnages de fiction dans une époque vaguement historique. » (Haver, 2007, p. 23). Dans ce genre de film basé sur la fiction, le cinéaste a souvent recours aux experts de l'histoire afin de recueillir davantage d'informations sur les coutumes et les valeurs de l'époque filmée. Ainsi, le film historique propose une

histoire selon le goût du public qui apprécie le spectaculaire, alors, « le cinéma propose une vision de l'histoire, une certaine représentation qui lui est propre. » (Haver, 2007, p. 25)

### Le documentaire historique

Nous pouvons classer dans cette catégorie de film la grande série documentaire sur la Seconde guerre mondiale *Apocalypse, la 2<sup>ème</sup> Guerre mondiale*. Ce documentaire a été construit dans sa totalité avec des images d'archives, il raconte la Seconde Guerre mondiale à travers le regard de certains de ceux qui l'ont vécue : soldats, civils et grands chefs pour que les nouvelles générations se souviennent. La série est très intéressante, car les concepteurs ont fait des choix pour imposer leur vision du passé qui est bâtie à partir d'images réelles. Elle peut donc constituer une véritable source secondaire que l'élève peut exploiter de manière efficace. J'aurais aimé trouver une analyse de professionnels sur la série et les résultats de sa projection en classe d'histoire afin de l'exploiter dans ce travail, mais il n'en est rien.

### Enseigner l'Histoire avec le cinéma

Enseigner l'histoire par ou avec le cinéma est très pos-

sible parce que l'histoire et le cinéma créent des liens très étroits qu'il est possible d'exploiter en classe à condition d'habituer les élèves à les interpréter et à les décoder. Tout comme nous enseignons à nos élèves l'analyse documentaire et le récit historique, nous pouvons également les inviter à travailler avec les images filmiques. Le film permet de les aider à comprendre l'histoire comme une interprétation du passé et non comme une vérité indiscutable. Par exemple, visionner un film comme *Gladiateur* permet de présenter l'époque romaine et ses personnages de manière plus concrète à l'aide des décors et des acteurs. Ainsi, les élèves pourront saisir les particularités de cette période historique et développeront de l'empathie historique pour certains personnages. D'ailleurs, par le biais du film, l'enseignant peut les amener à développer leur pensée critique, puisque le film est une interprétation du passé, ils auront donc à se questionner sur le sujet et les événements et ainsi relativiser leur jugement.

### Quels sont les avantages?

L'usage du film comme outil didactique en classe d'histoire comprend de nombreux avantages. En plus d'être un outil qui capte l'attention des élèves et permet, grâce aux sensations qu'il suscite, de

# RESSOURCES ÉDUCATIVES

## Le film et l'enseignement de l'histoire...

faire passer des messages et des idées, il s'avère être un outil de persuasion particulièrement performant. Il permet aussi de motiver des élèves visuels ou non à développer un style d'apprentissage par un média qui offre une autre manière de présenter l'information. Il est également un support didactique qui peut compléter et approfondir le contenu d'un cours et rendre le cours d'histoire plus concret, plus attractif et ainsi améliorer la compréhension, la mémorisation et l'apprentissage. Bref, le film permet de transmettre les informations autrement. D'ailleurs, « la puissance des images marque les élèves. Un extrait de film sera toujours plus évocateur que la parole du meilleur professeur et ce en un temps réduit. Le vertige de l'Empire State Building ne peut pas être mieux compris que dans *King Kong!* » (Lacour, 2007, p.48)

### Quels sont les inconvénients?

L'usage du film pour enseigner l'histoire pose des problèmes, d'une part la nature du film qui est produit pour être vu par un large public dans toute son intégralité, d'autre part, le choix du film par l'enseignant et son installation dans le temps d'enseignement. Ainsi, voir un film avec son enseignant pour apprendre l'histoire n'est pas

toujours évident. Comme la plupart des films durent plus de deux heures, la question de la durée du visionnement du film se pose dans certains cas. Doit-on présenter le film dans sa totalité ou utiliser seulement des extraits ? Pour répondre à cette question, Jean-Claude Richard recommande, dans un article traitant de l'usage du film, l'utilisation des extraits en classe (Richard, 1997). En optant pour les extraits, l'enseignant est libre de choisir ceux qui répondent le mieux à ses besoins et à ceux de ses élèves et les coupures permettent de varier la dynamique du cours, et ainsi de maintenir l'attention des apprenants. Il est à noter aussi la difficulté qu'ont les élèves à prendre une distance critique vis-à-vis du récit proposé par le film, c'est-à-dire que certains films sont tellement convaincants que les élèves croient qu'ils sont porteurs d'une vérité historique incontestable, ce qui nuit à l'émergence de l'interrogation. Alors, comment s'assurer qu'un réel apprentissage a été réalisé avec la présentation du film ? Dans un article publié dans *Traces*, Duquette cite les résultats d'une enquête menée par Seixas en 1994 auprès des élèves du secondaire à Vancouver suite au visionnement de deux films interprétant les mêmes événements

historiques, mais réalisés à deux époques différentes, *Il danse avec les loups* (1990) et *The Searchers* (1956) (Duquette, 2008). Dans le premier film, les Amérindiens sont perçus comme des victimes de l'expansion européenne alors que, dans le second, ils sont des barbares et les Européens sont porteurs de civilisation. L'objectif de cet exercice était de faire travailler la pensée critique des élèves. Selon les résultats obtenus, les élèves étaient bien moins critiques face au premier film qui est plus récent et donc plus proche de leur propre univers mental et de leurs valeurs. Cette comparaison peut s'avérer très pertinente en faisant ressortir l'importance du présent sur notre interprétation ou vision du passé. Ainsi, selon les résultats de l'étude de Seixas, plus un film est récent, moins l'élève sera capable de prendre du recul face à ce qu'il visionne. Il oublie ainsi que le film n'est qu'une interprétation du passé et non une vérité.

### Fait-on toujours un bon usage du film en classe d'histoire?

Afin de diversifier ses approches pédagogiques, l'enseignant a recours à l'usage du film en classe pour ses avantages pédagogiques et didactiques. La question qui reste posée est la suivante : en

## Le film et l'enseignement de l'histoire...

fait-il toujours un bon usage? Mais, que veut dire l'expression «bon usage»?

Un bon usage du film nécessite d'en éviter l'exploitation purement illustrative en pensant bien à son utilisation en classe, en exploitant son riche potentiel et en déterminant les objectifs visés par cet usage. L'enseignant qui se contente de faire passer un film pour faire plaisir aux élèves, qui deviennent des spectateurs passifs et dont le cours se transforme ainsi en période de détente, ne fait certes pas un bon usage du film. En effet, au terme du visionnement, les élèves auront eu probablement du plaisir à regarder des images accrochantes, mais n'auront fait aucune activité intellectuelle leur permettant la construction de leurs savoirs. C'est pourquoi l'usage du film en classe d'histoire suppose une méthode de travail particulière afin d'éviter la passivité chez les élèves.

### **Les obstacles à un bon usage**

Faute d'un bon choix d'extraits ou d'une bonne préparation, l'usage du film en classe peut devenir «pauvre», voire inefficace. En effet, le film comme support d'enseignement et d'apprentissage peut devenir un moment peu réfléchi et peu structuré durant lequel les élèves se contentent de regarder des

images qui leur montrent ce qui a été déjà construit dans le cours. Dans ses études qui ont pour objectif de repenser l'enseignement de l'histoire avec le cinéma, Dominique Briand identifie deux obstacles qui limitent les usages possibles du film pour faire apprendre l'histoire. (Briand, 2010, p. 66)

a) L'instrumentalisation du film dans le cours afin d'imposer une vision de l'histoire. Ainsi, l'élève n'aura pas à travailler la méthode historique ni à développer sa pensée critique.

b) L'illustration simple du cours avec le film afin de confirmer ou de compléter ce que l'enseignant présente lors du cours magistral.

Bref, le film est un moyen pour enseigner autrement et devient un outil didactique pertinent lorsque l'élève réalise un apprentissage significatif à partir d'un questionnement précis, en rapport avec le programme et la réalité sociale à l'étude.

### **Les facteurs d'un bon usage**

Le film constitue une ressource efficace pour l'enseignement de l'histoire. Il permet d'enrichir le panel documentaire qui peut être exploité dans une séquence didactique, soit comme élément déclencheur soit comme objet d'analyse. Dans son article

sur l'usage du film, Duquette affirme que le film permet à l'élève la construction des trois compétences disciplinaires du programme d'histoire si nous en faisons un bon usage. Ce média semble, en effet, rendre le travail des compétences beaucoup plus concret (Duquette, 2008). Ainsi, pour assurer un bon succès à l'usage du film en classe, il importe d'en utiliser « un extrait bien choisi, étayé par une analyse formelle et une mise en perspective contextuelle de sa production, gagnait en efficacité et en temps » (Lacour, 2007, p. 40). Afin de mieux utiliser le film en classe, il importe de rompre avec les pratiques d'un usage «pauvre» du film présenté en classe dans des moments spécifiques tels la fin d'un chapitre ou d'un module, à la veille des vacances ou lors d'une suppléance. Il importe, pour l'enseignant d'histoire, avant de transmettre les connaissances, de détecter ce qui peut faire obstacle à la connaissance historique et nuire aux apprentissages, car « nous ne pouvons ignorer ni les connaissances historiques véhiculées et souvent malmenées par le cinéma... » (Briand, 2010, p. 61) Ainsi et afin de ne pas malmenier l'histoire, il importe de faire un usage raisonné des films dans le cours d'histoire en sélectionnant l'extrait fil-

# RESSOURCES ÉDUCATIVES

## Le film et l'enseignement de l'histoire...

mique le plus pertinent, en faisant travailler les compétences disciplinaires du programme afin de favoriser l'esprit critique de l'élève et produire de l'empathie historique en lui.

Le didacticien américain Paxton souligna, dans un exposé en 2010, le rôle puissant du film dans le développement de l'empathie pour les groupes ou les personnes qui ont été marginalisés historiquement. En effet, des élèves ont visionné *Gran Torino* de Clint Eastwood en 2008, un film qui aborde le choc culturel entre un vétéran de la guerre de Corée à la retraite et ses voisins Hmong<sup>2</sup>. En plus du film, les élèves ont fait une recherche approfondie sur la culture Hmong, la guerre du Vietnam et au Laos de manière à déconstruire le film et à enrichir leurs idées. En conséquence, ils ont construit de nouveaux points de vue avec beaucoup d'empathie historique pour le peuple Hmong. Ainsi, les élèves ont été amenés à humaniser un peuple souvent marginalisé et incompris en utilisant leur esprit critique. En effet, «l'intérêt de l'usage des images animées est alors recentré sur ce que doit être la finalité de tout enseignement de l'Histoire : la formation de l'esprit critique des jeunes citoyens de la république» (Rabu, 2007, p. 26).

Pour un usage efficace du film en classe, l'enseignant ne doit pas utiliser le film comme seul support d'enseignement, ceci ne peut faire apprendre l'histoire. Alors, la nécessaire confrontation avec d'autres types de documents textuels ou iconographiques de l'époque étudiée s'impose.

### Faire travailler les élèves avec le film

L'enseignant peut utiliser le film afin de développer les compétences disciplinaires du programme d'histoire en invitant ses élèves à interroger les réalités sociales dans une perspective historique et à les interpréter à l'aide de la méthode historique. En considérant le film comme objet d'analyse ou de réflexion, il importe qu'il soit questionné de façon pertinente à travers une problématique adaptée au niveau des élèves ou émanant d'eux-mêmes. En effet, avec le film, l'élève est amené à entrer dans un état de conflit cognitif. Ainsi, après le visionnement, les élèves répondront au questionnement basé sur les souvenirs de ce qu'ils ont vu et entendu en les confrontant avec l'analyse de documents de l'époque à l'étude. Pour que le film contribue efficacement à l'apprentissage de l'élève, il importe de faire un retour par la suite sur la projection. Sinon à quoi aurait

servi ce visionnement? Dans tout cela, «l'enseignant devra jouer un rôle fondamental, celui, pourrait-on dire, d'un spectateur «expert» capable de définir, en fonction du film abordé, «l'angle d'attaque» le plus pertinent, l'approche susceptible d'être la plus fructueuse et de déterminer ainsi les objectifs à assigner aux jeunes spectateurs et de leur indiquer les stratégies les plus adéquates pour y parvenir.» (Condé, M et al, 2006, p. 8)

### Conclusion

Il est évident que l'usage du film en classe d'histoire comme outil pédagogique et didactique est très pertinent à condition que l'enseignant en fasse un bon usage. Certes, il est possible pour l'enseignant d'en faire un bon usage lorsque l'élève réalise un apprentissage significatif à partir d'une problématique en rapport avec le programme de formation et la réalité sociale à l'étude. Néanmoins, cela nécessite beaucoup de préparation et il convient de programmer le film avec beaucoup d'attention en choisissant les savoirs à enseigner et les savoir-faire à développer. En effet, l'enseignant doit toujours se questionner sur la manière d'utiliser le film. En quoi est-il pertinent à enseigner dans le cadre du programme?

Il est certain que le film est un

## Le film et l'enseignement de l'histoire...

outil didactique approprié à la classe d'histoire lorsqu'il contribue autrement à la construction des connaissances et au développement des compétences du programme de formation. Pour ce faire, l'enseignant est porté à utiliser les extraits en les confrontant entre eux ou avec d'autres documents textuels ou iconographiques afin de présenter les différents points de vue en Histoire. Ceci est un excellent moyen pour montrer plusieurs versions d'une même Histoire, ce qui permettra l'émergence d'une pensée critique, favorisera le recul des élèves face aux différents récits proposés et permettra la manifestation d'un travail de déconstruction, ce qui aboutira à la construction des nouveaux savoirs.

Bref, visionner le film comme document en classe peut nous renseigner sur le temps représenté, le temps représentant (le contexte de production) et le temps du visionnement et cela en fonction des contenus d'apprentissage que l'enseignant veut proposer à ses élèves.

### Bibliographie

- Briand, D. (2010). *Enseigner l'histoire avec le cinéma*. Ressources formations. CRDP de Basse-Normandie. 160 p.
- Briand, D, Pinson, G. (2008). *Enseigner l'histoire avec des images*. Ressources formations. CRDP de Basse-Normandie. 124 pages.
- Condé, M et al. (2006). *À l'école du cinéma : exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Action (Bruxelles, Belgique). De Boeck. 219 pages.
- De Baecque, A. (2008). *Histoire et cinéma*. Cahiers du cinéma. SÉRÉN-CNDP. 95 pages.
- Delage, C. (2007). *La caméra explore le temps. Textes et documents pour la classe. no 932*, SCÉRÉN (services Culture éditions ressources pour l'Éducation nationale). p. 6-13
- De Luna, G. (2007). « Les nouvelles frontières de l'histoire » *Le cinéma comme document historique* (extrait). *Le Cartable de Clio*(7), p. 92-93.
- Duquette, C. (2008). L'utilisation des films pour enseigner les compétences : Un défi à relever. *Traces*. vol. 46, n° 4 / novembre-décembre. <http://sphq.recitus.qc.ca/IMG/pdf/DUQUETTE.pdf>, consulté le 28 septembre 2011.
- Haver, G. (2007). Film historique et stéréotypes. *Le Cartable de Clio*(7), p. 23-32
- Heimberg, C. (2002) « Enseigner l'histoire avec le cinéma. Entretien avec Gianni Haver. » *Le Cartable de Clio*(2), P. 52-56
- Lacour, L. (2007). Histoire et cinéma à l'Institut Lumière : Faire une histoire du XX<sup>e</sup> siècle avec des films « de » l'époque. *Le Cartable de Clio*(7), p. 40-50
- Pithon, R. (2007). Le cinéma de fiction en son siècle : le regard de l'historien. *Le Cartable de Clio*(7), p. 33-39
- Rabu, C. (2007). *Enseigner l'Histoire par le cinéma*. Textes et documents pour la classe. no 932 SCÉRÉN (services Culture éditions ressources pour l'Éducation nationale). p. 24-26
- Richard, J.-C. (1997). Enseigner avec Cinéma et Société. *Traces*. vol. 35. no 1. Janvier-février. [http://sphq.recitus.qc.ca/IMG/pdf/3510\\_RICHARD.pdf](http://sphq.recitus.qc.ca/IMG/pdf/3510_RICHARD.pdf), consulté le 10 novembre 2011.

### Notes

<sup>1</sup> Terme utilisé par Dominique Briand.

<sup>2</sup> Groupe ethnique de l'Asie de Sud-Est vivant au sud de la Chine et au nord du Vietnam et du Laos.

\*\*\*

## LIRE ENTRE LES IMAGES

ROXANE GENTY, ÉTUDIANTE AU BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE  
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

*«Tout comme nous formons nos élèves à l'analyse documentaire et au récit historique, nous pouvons les inciter à travailler sur les images cinématographiques. L'âge des médias audiovisuels dans lequel nous vivons nous y invite de manière impérative, y renoncer serait faire de nos élèves des analphabètes du monde des images».*

*(Rabu, 2007)*

Nous vivons dans une ère technologique, où les outils de technologie de l'information et de la communication prolifèrent. Luc Guay, professeur retraité de l'Université de Sherbrooke s'est même questionné sur la gestion en classe de cet élève qu'il qualifie d'homo numérique (Guay & Guité, 2011, p. 21). Cette grande propagation des TICs dans la vie courante se répand dans nos classes et notre enseignement doit s'adapter à la réalité technologique du XXI<sup>e</sup> siècle. L'utilisation grandissante du média cinématographique en classe amène alors un questionnement sur la qualité de cet outil (Marcus, 2007, p. 5). Cet article a pour but de s'interroger sur les bénéfices de l'utilisation du média cinématographique dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire. On peut alors se demander quels sont les avantages et les inconvénients pédagogiques et didactiques d'une telle démarche d'enseignement. Il s'agit de vérifier les fondements de cette pratique, par une revue de la littérature récente sur le sujet.



Roxane Genty

Comment choisit-on un film, un extrait parmi tout ce qui a été produit dans l'industrie cinématographique? Comment déterminer quel sera le meilleur film pour appuyer notre enseignement? Sur quels critères dois-je me baser, quelles précautions dois-je prendre? Autant de questions que se posent, je l'espère, tous les professeurs d'histoire, dans le but d'enseigner une séquence didactique de la plus grande qualité possible, d'éveiller l'intérêt des élèves et de susciter le goût de l'apprentissage historique et de la réussite scolaire.

### **1. Le cinéma en classe d'histoire. Les différents genres cinématographiques.**

#### **1.1 Le film de fiction**

Permettant de contourner le caractère scolaire, le film de

fiction est régulièrement utilisé en classe d'histoire, bien souvent parce que l'enseignant est convaincu qu'un film saura capter l'attention de ses élèves et que cet intérêt leur permettra d'apprendre de ces images. Pourtant, il faut nuancer cette croyance et faire attention au piège du film de fiction.

Le piège du film de fiction est celui de croire que des élèves sont à même de constater le vrai du faux, l'historique du narratif (Sealey, 2008, p. 94). Rien n'est moins vrai et une étude états-unienne est d'ailleurs parvenue à la conclusion que les professeurs doivent préparer leurs élèves à ce type d'activité, afin qu'ils développent des outils de visionnement; autrement dit, leur esprit critique (Stoddard & Marcus,

2010, p. 84). Cette même étude rapporte que 92% des enseignants suivis (au Connecticut et au Wisconsin) utilisent au moins une fois par semaine, si ce n'est plus, le film de fiction (en partie ou de façon intégrale); et 82% pour le film documentaire (Stoddard & Marcus, 2010, p. 84).

Rien ne permet de croire que la situation soit très différente au Québec. Dans de telles proportions, un questionnaire didactique est essentiel. Dans la mesure où une pratique pédagogique survient si fréquemment, il est juste de s'interroger sur sa portée académique.

Comme l'écrivent Stoddard & Marcus, « if a teacher uses Pearl Harbor and Saving Private Ryan to show students what really happened in

WW2 as akin to the historical record and without critical analysis of what portrayed, then learning from these films could be very problematic. Unfortunately, according to our survey and that of Hobbs (2006), this is exactly what is occurring in many high school classes. » (Stoddard & Marcus, 2010, p.85).

Une meilleure façon de développer l'esprit critique des élèves et de les inciter à avoir une écoute active et participative serait d'utiliser ces deux films en classe comme étant une source de comparaison des représentations des différents acteurs de la Deuxième Guerre mondiale et de ceux qui se servent du passé aujourd'hui. Les élèves seraient alors invités à critiquer les diverses sources, à s'en procurer d'autres afin de confronter les représentations cinématographiques, leurs représentations et celles de leurs camarades de classe. Ce genre d'activité ne présente donc pas le film comme étant une vérité, mais comme étant une vision d'un événement, vision qui est critiquable, contestable.

De plus, il est juste de se rappeler que dans tout choix académique, l'enseignant porte en lui sa propre vision sur des événements émotifs de l'histoire. De la même façon que l'historien, le professeur d'histoire a un devoir de distance émotive vis-à-vis ses choix

pédagogiques, car l'intention n'est pas d'endoctriner nos élèves, mais bien de leur permettre de développer leur jugement critique et leur conscience citoyenne. Et pourtant, cette distance n'est pas facile à établir et certains thèmes sont sujets à la polémique en classe; cela demande alors au professeur une double préparation. Par exemple, le sujet de *Shoah* est un épisode historique très sensible qui ne peut être abordé partout de la même façon (Manfra & Stoddard, 2010). C'est une occasion pour le professeur d'enseigner à ses élèves des principes de vie citoyenne dont le respect, la tolérance, la liberté d'expression, etc.

L'enseignant doit donc être conscient des motivations qui l'ont poussé à faire un choix cinématographique et il doit être en mesure de les justifier sur le plan pédagogique. Par exemple, «un professeur utilisant le modèle centre-périphérie doit être conscient d'utiliser un modèle marxiste, de même qu'un professeur utilisant *Spartacus* doit être conscient des considérations idéologiques qui ont guidé la réalisation du film. C'est une forme d'honnêteté intellectuelle vis-à-vis des élèves et de leur famille» (Béal, 2001, p. 8).

Malgré cela, l'utilisation du film de fiction en classe d'histoire bénéficie para-

doxalement encore plus aux apprentissages implicites de faits et détails historiques qu'à la conscience citoyenne. Dans son mémoire présenté à l'Académie de Montpellier, Guillaume Béal écrit qu'il «pense que c'est en fonctionnant dans l'implicite que notre enseignement donne ses fruits les meilleurs parce que cela permet de réduire considérablement le caractère scolaire de la transmission des savoirs qui constitue à elle seule chez certains élèves un facteur très important de blocage, notamment des élèves chez lesquels le « sens » de l'école n'existe plus et qui sont avides de justifications utilitaristes» (Béal, 2001, p. 4).

Le premier avantage à utiliser le cinématographe en classe est celui d'«accrocher les élèves», mais, comme expliqué précédemment, l'intention pédagogique ne devrait jamais se limiter à cette vague garantie de calme dans la classe, puisque le professeur reçoit «même parfois les remerciements d'élèves qui ressentent cette projection comme un cadeau. On risque alors de tomber dans la démagogie...» (Béal, 2001, p. 5).

Le deuxième avantage qu'offre le film de fiction, toujours selon Béal, est de dissimuler derrière un récit narratif captivant, une foule d'informations implicites qui

# RESSOURCES ÉDUCATIVES

## Lire entre les images

seront captées plus facilement par les élèves habituellement résistants à l'enseignement magistral. Il revient alors à l'enseignant de faire la part des choses des informations implicites fausses de celles qui sont démontrables historiquement.

Le troisième avantage est celui de la mise en confiance que permet le média cinématographique. En effet, c'est un outil technologique qu'ils connaissent bien et qui peut s'avérer être moins rebutant que la lecture d'un long texte ou l'écriture de notes de cours (Béal, 2001, p. 5).

Finalement, Béal mentionne que le film de fiction, puisqu'il travaille dans l'implicite, suscite de la part des élèves un questionnement puisqu'ils cherchent à mieux comprendre le cadre historique. Ainsi, le professeur est alors interrogé par le groupe et c'est un moment privilégié pour expliquer certains événements historiques, certains détails. C'est aussi le moment de rétablir certaines distorsions et de susciter une réflexion (Béal, 2001, p. 6).

Le principal atout de l'enseignement par le cinéma de fiction est d'atteindre l'élève par ses impressions, par un langage émotif. Avant de démarrer un film, l'enseignant doit planifier et évaluer la validité historique dudit film, l'activité prévue pour les élèves. Quelle place l'en-

seignant souhaite-t-il fournir au cinéma de fiction dans sa classe?

D'un point de vue didactique, c'est un excellent moyen de déclencher chez l'élève un conflit cognitif à partir de ce média très crédible puisque l'image cinématographique entre généralement en conflit avec les connaissances antérieures et les perceptions acquises par les élèves. «Du point de vue didactique, le film de fiction est sans doute l'instrument le plus efficace et le plus percutant, car c'est un document très facilement mémorisable pour nos élèves puisqu'il associe image et narration» (Béal, 2001, p. 13).

Concernant le film de fiction, le plus grand questionnement réside dans la validité historique de cette démarche : en présentant un film de fiction à nos élèves, sommes-nous en train de faire de l'histoire ou de l'enseigner? Est-ce la même chose? Puisque nous n'utilisons que rarement la méthode historique au moment du visionnement du film de fiction, comment justifier son utilisation en classe d'histoire? Je pense que la réponse est dans la distinction entre le travail de l'historien et celui du professeur; le professeur a une intention pédagogique qui justifie l'utilisation d'un média à priori dénué de méthode historique.

Il n'en reste pas moins que

l'analyse d'un film de fiction « est souvent plus riche que celle d'un film documentaire » (Béal, 2001, p. 22). Cette richesse relève de la qualité du film de fiction, de sa créativité qui touche une vérité intrinsèque. C'est, encore une fois, cette impression implicite des tendances historiques, des événements, des détails qui marque les élèves. Finalement, le film de fiction peut parfois remplacer le rôle des archives visuelles inexistantes : avant le XX<sup>e</sup> siècle, nous n'avons aucune image cinématographique. La fiction se substitue alors aux archives (Rabu, 2007, p. 25).

### **1.2 Le film documentaire ou la fiction du réel : extrait ou intégralité, la question de la place du film dans la séquence d'enseignement.**

Le film documentaire, aussi appelé le docu-fiction, est un genre cinématographique largement utilisé en histoire qui consiste, si on le définit grossièrement, à tirer un récit historique à partir d'archives cinématographiques, de témoignages d'acteurs de la période présentée et d'historiens spécialisés dans cette période (Ferro & Planchais, 1996).

« Il s'avère cependant que le film documentaire, comme tout film, est lui aussi une construction, et de ce fait une fiction » (Béal, 2001, p. 22). À nouveau, il faut partir du

principe de précaution, c'est-à-dire que l'archive ou le témoignage n'est pas, contre toute vraisemblance, une vérité en soi (Rabu, 2007, p. 25). Cet aspect concerne le développement de la pensée critique chez l'élève et sera abordé dans les pages suivantes, au point III. Il s'agit aussi et avant toute chose, d'un travail à faire par l'enseignant; c'est-à-dire de faire l'analyse critique interne et externe d'une ressource cinématographique, qu'elle soit de fiction ou documentaire.

En sachant que de nombreuses images d'archives ont été filmées à une époque où l'utilisation de cette technologie était autrement plus coûteuse, force est de constater que bon nombre d'archives sont teintées beaucoup plus d'une vision politique que d'une vision journalistique. Les enregistrements se devaient d'aller droit au but, pas de temps pour expérimenter. Il ne faut pas non plus perdre de vue le fait qu'une quantité non-négligeable d'enregistrements tournés sur le terrain entre les années 1930 et 1950 «ont été bruités et post-sonorisés en studio, tout simplement parce qu'il n'existait aucun moyen portatif d'enregistrer le son synchrone» (Niney, 2002, p. 256).

Les archives peuvent être interprétées de nombreuses façons, servir à divers dis-

cours et interprétations (Roskis, 2006). Pour ainsi dire, les archives «ne sont pas des morceaux de réalité que l'on colle pour réaliser un récit historique. Il faut partir des questions que nous envisageons de leur poser et des questions qu'elles nous posent en retour» (Niney, 2002, p. 256). Ce ne sont pas non plus la traduction véritable des souvenirs du récit d'un témoignage, il faut être prudent quant à l'exploitation des sources documentaires.

La distinction de la réalité est d'autant plus difficile à faire dans le cas du docu-fiction, car le documentaire a des visées divertissantes et la fiction se veut scientifique. On peut alors se questionner sur la pertinence d'utiliser le film documentaire en classe.

L'enseignant doit alors s'interroger sur son intention pédagogique et émettre des critères de sélection pour le documentaire ou l'extrait présenté. Dans des termes plus précis, il s'agit d'être conscient à quel niveau de pensée l'on souhaite amener ses élèves. La taxonomie de Bloom est un schéma très explicite de ces différents niveaux (Bloom, 1975) qui permet à l'enseignant de visualiser le niveau correspondant à ses intentions pédagogiques.

En histoire, le but de l'enseignant est de former son élève à l'analyse historique et au

développement de sa pensée critique (MELS, chapitre 7, p. 1). Ceci correspond au quatrième niveau de la taxonomie de Bloom, c'est-à-dire celle de l'analyse d'un objet, où l'élève est alors en mesure de disséquer le sujet et d'en déterminer les tenants et aboutissants.

Le film documentaire permet de problématiser l'histoire en confrontant diverses opinions et en remettant en question les idées préconçues des élèves. Si ce genre d'activité permet de promouvoir un jugement raisonné, d'une vue empirique de l'humanité (Marcus & Stoddard, 2009, p. 281), c'est surtout à l'esprit critique que l'élève se réfère pour se faire sa propre interprétation de l'histoire.

### **2. L'utilisation du cinéma dans le cadre d'une SAÉ**

#### **2.1 Quelle est la place du film au sein de la SAÉ?**

Sachant que la perception des élèves dépend de l'utilisation faite du film, de la façon dont il est exploité en classe, il faut décider si c'est le cadre temporel du cours qui va déterminer l'utilisation du film, ou si au contraire, le film va donner le rythme de la séquence didactique. L'essentiel, pour l'enseignant, est d'être conscient de son choix pédagogique, didactique et de ses impacts.

Ce choix justifiera l'utilisation du film en classe. L'en-

## Lire entre les images

seignant peut donc présenter un film dans son intégralité ou d'en sélectionner un extrait, tant que cette séquence cinématographique soit en lien avec l'intention pédagogique. Pourtant, il ne faut pas oublier que le film de fiction ou le documentaire (fiction du réel), « [est] un construit, un discours et il est à ce titre logiquement indispensable de le voir en entier. On ne peut pas parler d'un livre dont on n'aurait lu que le premier chapitre : il en est de même pour un film » (Béal, 2011, p. 26). En fait, le risque principal de ne pas montrer le film dans son intégralité serait d'aller à contresens de la vision de l'auteur. L'enseignant doit donc s'en assurer au moment de choisir un extrait.

Ainsi, à chaque étape de la SAÉ, l'utilisation du film doit s'adapter au but de la séquence. En phase de préparation de la SAÉ, puisque la séquence est une amorce au reste de l'activité, l'extrait cinématographique doit contribuer au repêchage des connaissances antérieures, puis au choc cognitif.

Une façon de préparer les élèves au visionnement d'un film, est de leur fournir le cours d'avant une grille de lecture qu'ils pourront remplir pendant et à la fin du visionnement. Cette grille interrogera alors le récit, la narration, l'intrigue, le déroule-

ment et les personnages. C'est aussi un très bon outil pour le retour en grand groupe, les élèves ont alors en leur possession une synthèse du document audiovisuel, celle-ci sera soumise à une correction collective.

Une étude étasunienne a démontré que lors de la séquence de réalisation, l'association de la lecture d'un texte au visionnement d'un film du même sujet augmente de 50% l'apprentissage de l'information par rapport à la lecture seule (Butler et coll., p. 1166). Dans notre pratique, c'est une information importante à retenir; l'appui d'un média audiovisuel combiné à la lecture augmente les probabilités de rétention de l'information de la part des élèves.

Pour la phase d'intégration, certains auteurs proposent un retour en grand groupe, sous forme de « séminaires socratiques », retour couplé d'utilisation d'autres sources historiques (livre, image, photographie) pour intégrer les apprentissages (Stoddard & Marcus, 2006, p. 34). « L'enseignant introduit alors la question du choix et des points de vue en histoire et c'est un excellent moyen de montrer qu'une question historique est souvent l'objet de débats, y compris au sein de la communauté scientifique » (Rabu, 2007, p. 26).

### 2.2 Préparation de l'élève avant le visionnement : apprentissage du lexique propre au média cinématographique.

Le cinéma est un art qui se décrit par un vocabulaire propre et précis. C'est cette spécificité qui rend l'analyse cinématographique si particulière. Si l'on souhaite présenter des extraits vidéos et surtout des films dans leur intégralité, il est essentiel pour l'élève de maîtriser un certain lexique de base (Rabu, 2007, p. 24). Cette éducation du regard cinématographique revient à l'enseignant, ouvre la voie de l'esprit critique et n'est pas plus dur que d'enseigner des techniques de commentaires de texte (Rabu, 2007, p. 24).

Il s'agit de termes de base : « plan, cadrage, travelling, panoramique, zoom, échelle de plan, séquence, fondu, voix off, montage, flashback, etc. » (Rabu, 2007, p. 24). Les différentes techniques cinématographiques ont une influence sur les perceptions; en être conscient en tant qu'enseignant, c'est éviter de fausser les apprentissages de nos élèves (Ferro, 1977, p. 51). Cette éducation cinématographique s'inscrit dans la démarche historique qui compose essentiellement la compétence 1 du Programme de formation : Interroger les réalités sociales dans

une perspective historique, car une fois équipés de ce bagage d'interprétation cinématographique, les élèves seront à même d'utiliser le film comme tout autre document en histoire.

Au même titre que d'autres sources, le cinéma constitue un document qui mérite d'être interrogé par l'élève. Ce sont les modalités de cette interrogation qui se doivent d'être encadrées par un lexique propre. Les élèves apprennent alors à s'approprier non plus le contenant, mais aussi le contenu qu'ils peuvent dès lors critiquer avec un langage spécifique, spécialisé.

De plus, cet apprentissage particulier peut se planifier en interdisciplinarité de façon à ne pas segmenter l'analyse cinématographique en l'associant à la discipline historique, mais bien en favorisant son utilisation dans toute discipline au moment de l'exercice de l'esprit critique. Un partenariat avec l'enseignant de français, surtout en littérature, peut s'envisager dans la réalisation d'une SAÉ sur une période historique et littéraire partagée. « La volonté théorique d'une éducation critique du regard de nos élèves induit quasi obligatoirement une pratique pédagogique pluridisciplinaire. On peut considérer pour faire simple que le film de fiction

[par exemple] est à la fois une technique, une narration et un discours » (Béal, 2011, p. 18).

### **3. Le cinéma pour développer l'esprit critique**

#### **3.1 Une bonne préparation sur les connaissances : utilisation d'autres sources**

La certitude qu'un document audiovisuel soit une source de vérité est le principal obstacle cognitif attendu chez les élèves. Pour déconstruire cette croyance, le professeur doit présenter le film comme n'importe quelle autre source historique, c'est-à-dire un document qui doit être confronté à d'autres et qui doit être soumis à la même méthode critique d'analyse, étroitement liée au développement de la compétence 2; soit «interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique». De cette façon l'élève est à même de constater la variation des points de vue dans les diverses sources consultées et affine son œil à la détection des stéréotypes culturels.

Nous l'avons bien compris, utilisé seul et sans préparation, le cinéma en classe d'histoire se limite à un simple divertissement, et peut même développer une vision naïve de l'histoire chez les élèves. Une fois impliqué dans son apprentissage, l'élève a tendance à se faire plus critique, lorsqu'il est actif dans

la séquence pédagogique. Le professeur peut alors donner un rôle de critique aux élèves, tels qu'historien, critique médiatique ou citoyen démocratique (Stoddard & Marcus, 2006, p. 33).

#### **3.2 La critique interne/externe d'une source**

L'élève, en tant qu'artisan de la construction de ses savoirs, doit être outillé par l'enseignant et l'école afin d'être en mesure d'interroger les réalités sociales à l'aide de la méthode historique, ce qui constitue la première compétence du programme de formation.

Un de ces outils présentés par le renouveau pédagogique est celui de la grille des « 3QPOC ». En effet, les « 3Q » représentent les trois questions suivantes : Quoi? Qui? et Quand? Le « P » est celui du Pourquoi? Le « O » celui du « Où » et le « C » celui du Comment?

Que l'on souhaite présenter un événement, un personnage, un film, etc., la technique des 3QPOC « permet de dégager le chemin et de réunir une certaine quantité de données qui constitueront la base d'une banque plus étoffée; [elle] indique aussi souvent la voie vers d'autres pistes à explorer » (Richard, 2005, p. 12).

Ainsi, il est important de modéliser, dès la première secondaire (et pourquoi pas même au primaire, dans une

# RESSOURCES ÉDUCATIVES

## Lire entre les images

moindre mesure) la grille d'analyse des 3QPOC. De cette façon, les élèves prennent l'habitude de se questionner sur leurs sources. Chaque source doit être soumise à deux analyses parallèles. La première concerne le contenu (personnage, histoire, événement, etc.); c'est l'analyse interne. La deuxième porte sur le contenant, le document en tant que tel. Quel est le type de document, qui en est l'auteur, quand a-t-il été produit, pourquoi, etc? Bon nombre de questions qui mettent l'élève en situation d'analyse externe. Cette analyse fournira de nombreuses informations sur le contexte de la source et les familiarisera avec l'idée de source primaire et de source secondaire (Rabu, 2007, p. 24) et surtout avec les intentions de l'auteur et le public visé (Condé et coll., 2006, p. 93).

De plus, pour l'enseignant, c'est souvent une porte ouverte pour discuter de propagande. Quand il est question d'analyse cinématographique et d'utilisation du média cinématographique en classe d'histoire, c'est inévitable. Bon nombre de réponses aux questions de l'analyse externe sont d'ailleurs disponibles sur le site Web de la cinémathèque ([www.bifi.fr](http://www.bifi.fr)).

### 3.3 Problématique : histoire versus mémoire

Nous l'avons abordée dans les pages précédentes, la construction de la conscience citoyenne à l'aide de l'histoire pose une problématique concernant le lien affectif (De Baecque, 2008, p. 19). C'est l'histoire qui s'oppose à la mémoire.

Plusieurs sujets du monde contemporain sont des points sensibles pour nos sociétés. Les guerres des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles nous touchent encore de mémoire d'homme. Les nationalismes sont au centre de ces tensions, couplé des considérations religieuses.

Aborder un sujet historique du monde contemporain s'avère une tâche ardue pour l'enseignant qui doit lui-même prendre un recul émotionnel et imposer aux élèves une réflexion citoyenne, tout en leur laissant le droit de s'exprimer selon leurs opinions.

Il s'agit donc de juger, selon le milieu socioéconomique, selon l'histoire des élèves, dans quelle mesure on peut leur présenter des images sans les blesser ou heurter leur humanité.

### 3.4 Tension : développer l'esprit critique en inculquant des valeurs citoyennes?

L'utilisation de films en classe d'histoire révèle une

tension philosophique dans notre programme de formation. En effet, en tant qu'enseignants, une double mission nous incombe : développer chez nos élèves leur esprit critique et leur inculquer des valeurs citoyennes. Cette double mission se rapporte à la compétence 3; «Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire».

Pourtant, comme le souligne Stoddard, il y a une tension dans l'intention pédagogique de plusieurs enseignants qui souhaitent engager leurs étudiants dans un débat d'idées de libre-pensée, mais cherchent aussi à leur faire adopter une morale particulière et une visée politique spécifique (Stoddard, 2009, p. 407). *Teachers need to assume as a rule, however, that films are not objective or value «neutral» and will not serve as a comprehensive history for a deliberative activity. What they do provide is an engaging perspective that will raise important issues for later analysis and discussion in class and can lead to the development of historical skills that will benefit students long after having the classroom* (Stoddard, 2009, p.429).

Tous les enseignants ne seront pas nécessairement à l'aise de se faire maîtres

de la moralité auprès de leurs élèves. Pourtant, c'est un rôle avec lequel tout enseignant présentant des films et autres sources historiques se voit confronté.

### Conclusion

En conclusion, les bénéfices de l'utilisation du média cinématographique en classe d'histoire sont réels, que ce soit pour les films documentaires ou les films de fiction. Cette recherche met de l'avant la nécessité de préparation de ce type d'activité, principalement pour que l'esprit critique des élèves se développe adéquatement et que les notions apprises soient justes et véridiques.

Le principal danger de l'usage du film en classe est celui de l'acquisition de mauvaises représentations mentales par les élèves. Ce type de piège survient généralement dans le cadre d'une activité mal préparée ou même sans préparation. Présenter un film en classe est beaucoup plus ludique qu'une présentation traditionnelle magistrale. Par conséquent, bon nombre d'enseignants utilisent le film comme une récompense, pour colmater un vide de planification, pour gagner du temps de correction, etc., alors que c'est exactement ce qu'il ne faut pas faire si l'on veut que les apprentissages de nos élèves soient justes et cohé-

rents.

Toutefois, le manque de recherche sur le sujet (Marcus, 2007, p. 6) (Marcus & Stoddard, 2009, p. 280) est une problématique pour une utilisation adéquate du média cinématographique en classe. D'ailleurs, à l'Université de Montréal, aucun cours de didactique de l'histoire au curriculum, pas même en option, ne se penche sur la question de l'utilisation en classe des films de fiction et documentaires. Pourtant, c'est peut-être là, au niveau de la Formation des Maîtres, que commencerait l'éducation cinématographique, afin que soient utilisés adéquatement les films documentaires et de fiction en histoire au secondaire.

### Bibliographie

- Béal, G. (2001). *L'utilisation du film de fiction dans l'enseignement de l'histoire en classe de 6<sup>e</sup>*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montpellier) France. Repéré à <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2001/b/0/01B0053/01B0053.pdf>
- Bloom, B. S. (1975) *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1 – domaine cognitif*. Montréal : Les presses de l'Université du Québec.
- Brown, T. (2011). *Using film in teaching and learning about changing societies*. *Int. J. of lifelong education*, 30(2), 233–247.
- Butler, A., Zaromb, F., Lyle, K., & Roediger, III, H. (2009). *Using Popular Films to Enhance Classroom Learning: The Good, the Bad, and the Interesting*. *Psychological Science DOI*, 20(9), 1161–1168.
- Conde, M. et coll. (2006). *À l'école du cinéma - Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Ed. De Boeck.
- De Baecque A. & Delage C. (1998). *De l'histoire au cinéma*. Bruxelles : Éditions Complexe.
- Manfra, M. & Stoddard, J. (2008). *Powerful and authentic digital media and strategies for teaching genocide and the Holocaust*. *The Social Studies*, 99(6), 260-264.
- Ferro, M. (1993). *Cinéma et Histoire – Le cinéma, agent et source de l'Histoire*. Paris : Gallimard.
- Ferro, M. & Planchais, J. (1997). *Les médias et l'histoire - Le poids du passé dans le chaos de l'actualité*. Paris : CFPJ Éditions.
- Marcus, A. S. (2007). *Celluloid blackboard: Teaching history with film*. Charlotte NC: Information Age.
- Marcus, A. S., & Stoddard, J. (2007). *Tinsel town as teacher: Hollywood film in the high school classroom*. *History Teacher*, 40(3), 303-330.
- Marcus, A. & Stoddard, J. (2009). *The inconvenient truth about teaching history with documentary film: Strategies for presenting multiple perspectives and teaching controversial issues*. *The Social Studies*, 100(6), 279-284.
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. *Programme de formation de l'école québécoise*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/index.asp?page=social>
- Neimi, R. (2006). *History in the media: Film and television*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO. Repéré à [http://books.google.com/books?id=WVFhcBcv\\_X8C&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbv\\_atb#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=WVFhcBcv_X8C&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbv_atb#v=onepage&q&f=false)
- Niney, F. (2002). *L'épreuve du réel à l'écran. Essai sur le principe de réalité documentaire*. DeBoeck Université.
- Rabu, C (2007). *Enseigner l'Histoire par le cinéma. Textes et documents pour la classe*, 932, 24-26.
- Richard, J.-C. (2005). 3 QPOC: Une grille d'analyse. *Traces*, 43 (2), 12-13.
- Roskis, E. (2006). *Les si pieux mensonges du cinéma. Manière de voir, Le monde diplomatique*, août-septembre(88).
- Sealey, K. S. (2008) *Film, Politics, & Education. Cinematic Pedagogy Across the Disciplines*. New-York : Peter Lang,
- Silvia, P.J. (2008). *Interest—the curious emotion*. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 57–60.
- Stoddard, J. (2009). *The ideological implications of using «educational» film to teach controversial events*. *Curriculum Inquiry*, 39(3), 407-433.
- Stoddard, J. & Marcus A. (2006). *The burden of historical representation: Race, freedom, and "educational" Hollywood film*. *Film & History*, 36, 26–35.
- Stoddard, J. & Marcus, A. (2010). *More than «showing what happened»: Exploring the potential for teaching history with film*. *The High School Journal* 93(2), 83-90.

\*\*\*

# COMMENT AIDER LES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE D'APPRENTISSAGE QUI SUIVENT LES COURS D'HISTOIRE DU CHEMINEMENT RÉGULIER?

JESSIE LEBLANC

ÉTUDIANTE AU BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

La classe du XXI<sup>e</sup> siècle est loin de ressembler à celle du XX<sup>e</sup> siècle. En effet, de plus en plus d'élèves ayant des troubles d'apprentissage<sup>1</sup> sont intégrés dans les classes du cheminement régulier, changeant complètement le visage de celles-ci et la dynamique d'enseignement. Les enseignants ne savent pas toujours comment s'y prendre avec ces élèves, ne connaissant pas les méthodes d'enseignement à utiliser ou encore les stratégies qui peuvent leur être utiles. Ce problème se pose particulièrement chez les enseignants d'histoire qui ont souvent de la difficulté à marier l'enseignement de leur programme avec des méthodes accessibles à tous les élèves.

Cet article vise donc à répondre à la question suivante : comment aider les élèves ayant un trouble d'apprentissage qui suivent les cours d'histoire du cheminement régulier? Afin de répondre à cette question, je présenterai des stratégies de lecture qui s'avèrent efficaces en classe d'histoire pour les élèves ayant un trouble d'apprentissage. Je présenterai aussi des stratégies et méthodes d'appropriation du contenu propres à l'enseignement de l'histoire. Vous pourrez constater que le but n'est pas ici de faire l'inventaire des stratégies qui pourraient pallier un trouble d'apprentissage en particulier, mais de proposer des stratégies d'apprentissage et des méthodes d'enseignement qui peuvent aider l'ensemble

des élèves ayant un trouble d'apprentissage. Ce choix a été fait pour des raisons d'espace, mais aussi parce que ces élèves présentent plusieurs caractéristiques communes : ils éprouvent des difficultés en lecture qui les amènent à avoir de la difficulté à traiter certains types d'informations, ils ont de la difficulté à organiser et à retenir les informations et ils ont de la difficulté à arrimer ces dernières aux connaissances antérieures (McFall & Fitzpatrick, 2010, p. 263).

### **1. Difficultés en lecture : des stratégies de lectures applicables en sciences sociales**

Les difficultés et les troubles de lecture sont fréquemment le lot des élèves ayant des troubles d'apprentissage. En histoire, cela pose des problèmes particuliers, car les

textes sont nombreux à lire. De plus, les manuels sont généralement la source première d'information. Or, ces manuels comportent souvent des lacunes dans leur structure, un vocabulaire inapproprié, beaucoup d'informations et peu d'explications (Armbruster & Anderson, cités dans Mastropieri, Scruggs & Graetz, 2003, p. 103). Quant aux structures des textes scientifiques utilisés, elles sont souvent difficilement accessibles. Certaines stratégies de compréhension utilisées en littérature pour rendre les textes plus compréhensibles peuvent aussi être utilisées en histoire : donner une intention de lecture, moderniser les textes non seulement en les réécrivant dans un langage contemporain, mais aussi en les liant à

la réalité des élèves, utiliser des œuvres cinématographiques pour illustrer une réalité sociale, permettre aux élèves d'émettre des hypothèses et construire des organisateurs graphiques (McFall & Fitzpatrick, 2010). Il existe cependant des stratégies qui ont été développées spécifiquement pour les textes historiques et scientifiques utilisés en histoire. Voyons donc un peu comment nous pouvons aider les élèves ayant des troubles d'apprentissage à mieux comprendre les textes d'histoire.

### 1.1 Une stratégie basée sur la structure du texte

Bakken, Mastropieri et Scruggs (1997) ont développé une méthode de lecture pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Cette méthode vise à leur permettre d'avoir accès au contenu des textes qui présentent des structures particulières avec lesquelles les élèves ne sont pas familiers. La méthode consiste à entraîner les élèves à repérer trois types de structures de texte et à appliquer la stratégie qui lui correspond. Les auteurs ont ciblé trois types de structures : idée principale (généralisation), liste (énumération) et ordre (chronologie). Pour chacune de ces structures, les enseignants ont enseigné explicitement la procédure à suivre. Ils ont en effet présenté la

méthode, modélisé un exemple, mis les élèves en pratique guidée, puis en pratique autonome. Pour les textes structurés en fonction des idées principales, les élèves devaient repérer et surligner l'idée principale, trouver les arguments et les preuves et reformuler l'idée et les preuves dans leurs propres mots. Pour les textes ayant la forme d'une liste ou d'une énumération, les élèves devaient repérer et surligner le sujet principal, relever les sous-sujets et reformuler le sujet principal. Enfin, pour les textes ordonnés d'une manière chronologique, les élèves devaient repérer et surligner le sujet principal et décrire les différences entre les différentes étapes (Bakken, Mastropieri & Scruggs, 1997, p. 309).

Pour déterminer la validité et l'efficacité de cette méthode, les auteurs l'ont comparée à la stratégie de la reformulation de paragraphes, qui consiste à reformuler chaque paragraphe, peu importe la structure du texte, et à la formule traditionnelle, qui consiste à répondre à une série de questions portant sur le contenu du texte (p. 310-311). Les auteurs ont comparé le nombre d'idées principales et secondaires que les élèves étaient en mesure de se rappeler à court et moyen terme et la capacité de transfert de

ces stratégies dans un autre domaine. Il a été constaté que la méthode basée sur la structure du texte s'est avérée plus efficace, sur tous les points, que les deux autres méthodes. En effet, les élèves ont été en mesure de se rappeler un plus grand nombre d'idées principales et secondaires et ils ont plus facilement réutilisé la méthode apprise dans d'autres contextes. Il faut cependant noter que les élèves qui ont utilisé la stratégie de la reformulation de paragraphes ont aussi obtenu de bons résultats et qu'ils ont supplanté les élèves ayant utilisé la formule traditionnelle (p. 314-319). Cette constatation est très importante, car elle révèle que les méthodes les plus efficaces sont loin de l'enseignement traditionnel, qui est encore très présent dans nos écoles. Par ailleurs, cette étude prouve que les élèves ayant des troubles d'apprentissage sont capables d'apprendre des stratégies de lecture complexes et d'en tirer profit et que la diminution des exigences ou du curriculum n'est pas la solution à leur inclusion dans les classes du cheminement régulier.

### 1.2 Une stratégie basée sur le repérage des liens de cause à effet

Les textes des manuels d'histoire sont fréquemment construits en fonction des liens de

## Comment aider les élèves...

cause à effet qui unissent les événements. Or, cette structure est très difficile à comprendre pour les élèves, car elle requiert des habiletés intellectuelles très développées comme les capacités d'inférence et de prédiction (Williams & al., 2007, p. 112). Il est cependant possible d'apprendre aux élèves à aborder ce genre de texte et à en saisir les idées générales. En effet, il faut leur proposer une marche à suivre qui les amène à se poser des questions, car « researchers maintain that questioning and self-questioning techniques can help students in the middle grades identify causal connections of ideas in a text selection » (Ciardello, 2002, p. 32).

Des travaux des deux auteurs mentionnés ci-dessus, nous pouvons tirer une méthode qui s'enseigne en lisant des textes essentiels à la compréhension du curriculum d'histoire. Ainsi, il faut montrer aux élèves, de façon explicite, ce que sont les causes et les effets et leur donner des mots-clés qui leur permettent de les repérer dans les textes (Williams & al., 2007, p. 114). L'enseignant doit aussi expliquer comment trouver le sujet et l'idée principale d'un paragraphe. Il est primordial que l'élève sache la différence entre les deux, car l'idée principale d'un paragraphe basé sur la structure

cause effet est l'événement principal<sup>2</sup> de cette relation (Ciardello, 2002, p. 32-33). La différence entre les types de liens de cause à effet doit aussi être expliquée. Les liens peuvent ainsi avoir l'aspect d'une réaction en chaîne, le premier événement causant le second, le second causant le troisième et le troisième causant l'événement principal, ou, encore, ils peuvent avoir l'aspect d'une chaîne d'événements indépendants qui ont mené à l'événement principal. En fonction du type de lien, l'enseignant montre aux élèves à se poser deux types de questions : comment les événements précédents ont-ils mené à l'événement principal? (réaction en chaîne) ou comment les événements ont-ils contribué à l'événement principal? (chaîne d'événements) (Ciardello, 2002, p. 33). Afin de bien comprendre les liens de cause à effet qui unissent les différents événements, les élèves doivent apprendre à les organiser dans un organisateur graphique (Williams & al., 2007, p. 114). Il s'agit d'une manière qui permet aux élèves d'extraire les causes et les effets du texte et de les organiser visuellement. Cela aide plusieurs élèves à mieux comprendre les liens qui unissent les différents événements.

Si nous résumons, une stratégie de lecture basée sur les

liens de cause à effet suivrait ces étapes :

- ⇒ montrer la différence entre cause et effet;
- ⇒ donner des exemples de mots-clés qui permettent de les repérer;
- ⇒ trouver le sujet et l'idée principale du paragraphe;
- ⇒ trouver le type de lien « cause effet »;
- ⇒ se poser des questions sur l'ordre dans lequel sont arrivés les événements;
- ⇒ construire un organisateur graphique rendant compte des liens unissant les événements.

Ces étapes devraient permettre, en théorie, aux élèves de mieux comprendre les textes des manuels d'histoire qui ont cette structure. Comme cette méthode résulte de la combinaison des éléments les plus pertinents des travaux de Williams et al. (2007) et de Ciardello (2002), il se peut qu'elle comporte des lacunes, notamment quant à la clarté et à l'ordre des étapes à suivre. Quoi qu'il en soit, il importe de garder en tête que l'important est surtout d'enseigner explicitement chacune des étapes, car c'est ainsi que les élèves peuvent développer de nouvelles stratégies.

### 2. Appropriation de l'histoire par les élèves ayant un trouble d'apprentissage

Comme l'apprentissage de l'histoire peut être ardu pour

les élèves ayant des troubles d'apprentissage, il m'apparaissait pertinent de présenter deux stratégies, ou méthodes d'enseignement, propres à l'histoire qui ont été testées sur le terrain et qui ont obtenu des résultats positifs auprès de ce type d'élève.

### 2.1 Stratégie d'apprentissage pour maîtriser le raisonnement historique

Pour plusieurs élèves, et particulièrement pour les élèves ayant un trouble d'apprentissage, l'apprentissage de l'histoire peut être ardu, car cela demande des habiletés intellectuelles qu'ils ne possèdent pas encore, notamment la capacité d'analyse et l'esprit critique. C'est pour cette raison que De La Paz, Morales et Winston (2007) ont créé une stratégie qui permet aux élèves d'exercer le raisonnement historique facilement. Le but de cette stratégie est de leur apprendre à lire des sources et des textes historiques tout en analysant leur vraisemblance, à prendre des notes et à réinvestir ces notes dans la rédaction d'un texte. Dans le cadre de ce travail, nous nous concentrons sur la partie de la stratégie qui consiste à lire et interpréter les sources.

La première étape de la stratégie est de consulter les sources, « which involves checking a document's source to judge its integrity and the

rhetorical purpose for which it was written » (Wineburg, 1991 cité dans De La Paz, Morales & Winston, 2007, p. 135). Les élèves apprennent donc à se poser des questions sur l'auteur et sur les propos qu'il tient : Qui est l'auteur? Quel était son but? Est-ce que ses arguments et ses explications ont du sens? Est-ce qu'il y a des préjugés dans le texte? Ces questions permettent aux élèves de mieux cerner le texte et de faire ressortir les éléments principaux. Cette étape inclut aussi une discussion sur les préjugés. Cette discussion se fait en groupe et est animée par l'enseignant. Le rôle de celui-ci est très important, car comme les élèves ont de la difficulté à relever les préjugés, l'enseignant doit faire cette démarche avec eux et les amener à comprendre ce qu'est un préjugé. Les auteurs ont constaté que la contextualisation des préjugés serait ici pertinente, car ils seraient ainsi liés au vécu des élèves. Cette discussion doit aussi amener les élèves à prendre conscience qu'ils ne peuvent croire tout ce qu'ils lisent, car elle leur fait réaliser que le choix des mots peut indiquer la présence de préjugés et que ces derniers se trouvent souvent dans des textes qui comportent un seul point de vue (p. 137).

La seconde étape est la corroboration des sources. L'en-

seignant montre aux élèves à comparer les détails de deux sources avant de décider d'en accepter la véracité. Encore une fois, l'enseignant propose aux élèves une série de questions qui les aide à comparer les sources : y a-t-il des points de vue différents? Un des auteurs est-il incohérent? Est-ce qu'une personne est décrite différemment? Est-ce qu'un événement est décrit différemment? Que manque-t-il dans l'argumentation de l'auteur? Que peux-tu déduire des sources en lisant entre les lignes (p. 136)? Cette démarche de questionnement permet aux élèves de réaliser qu'il existe plusieurs points de vue sur un même sujet et que les auteurs peuvent parfois rendre compte des faits de manière à ce qu'ils corroborent leur point de vue.

La troisième étape consiste à prendre des notes sur les éléments vraisemblables de chaque source. Le but est ici d'amener les élèves à faire ressortir les points qu'ils trouvent vraisemblables et à résumer leur analyse du sujet ou de l'événement tout en considérant toutes les sources (p. 139).

Tout au long du processus, les élèves ont une feuille sur laquelle ils répondent aux questions et inscrivent leurs notes. Cette feuille est standardisée, mais plus les élèves utilisent la stratégie et plus ils

développent leurs compétences, moins ils ont besoin de cette feuille. Ils peuvent en effet prendre leurs notes de manière indépendante, car ils n'ont plus besoin du cadre fourni par la feuille standardisée. Le dernier élément qui est inclus dans cette stratégie du raisonnement historique est l'autorégulation, qui est très importante pour les élèves qui ont des troubles d'apprentissage, car elle leur permet d'aborder des tâches complexes plus facilement. Dans cette démarche, les auteurs ont donc appris aux élèves à se questionner sur leurs intentions et sur les étapes à suivre pendant qu'ils exécutaient la tâche (p. 139). L'autorégulation permet ainsi aux élèves de se centrer sur la tâche et d'évaluer leur progression. Il est aussi important de noter que chacune des étapes de la démarche a été enseignée selon la méthode de l'enseignement explicite (modélisation, pratique guidée, pratique autonome). Cette méthode est fréquemment utilisée en adaptation scolaire, car elle permet aux élèves de prendre conscience de processus implicites qui leur sont difficilement accessibles autrement.

Cette stratégie du raisonnement historique me semble particulièrement intéressante. En effet, non seulement a-t-elle prouvé que les élèves

ayant des troubles d'apprentissage peuvent obtenir de meilleurs résultats et faire appel à des faits historiques dans leurs arguments (p. 139), mais elle offre aussi à l'enseignant un cadre de raisonnement historique, avec des étapes bien définies, ce qui est plutôt rare. Par ailleurs, cette stratégie est juste assez complexe pour amener les élèves avec un trouble d'apprentissage un peu plus loin, car eux aussi ont le droit d'avoir accès à la démarche historique.

### 2.2 L'enseignement interactif

Dans leur étude, Gersten, Baker, Smith-Johnson, Dimino et Peterson (2006) ont montré que l'interaction, qu'elle soit entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignant, est essentielle à l'apprentissage des élèves ayant des troubles d'apprentissage parce qu'elle leur permet de mieux comprendre le contenu et les stratégies utilisées. Ils ont donc développé une méthode d'enseignement dont les caractéristiques principales sont la diversification du matériel pour rendre le contenu accessible, l'alternance des modes d'apprentissage (lecture, écoute, écriture, discussion) et la présence de l'interaction dans chacune des activités proposées.

Ces chercheurs ont donc dé-

veloppé une séquence d'enseignement-apprentissage dans laquelle les ressources sont variées. En effet, l'enseignant présente la matière en alternant entre des extraits d'un documentaire (ou tout autre film à caractère historique) et des textes extraits de manuels, de romans historiques et de sources premières (Gersten, Baker, Smith-Johnson, Dimino & Peterson, 2006, p. 268-269). Lors du visionnement des extraits du documentaire, l'enseignant fait des pauses fréquentes afin de donner des précisions sur le contenu notionnel abordé par l'extrait. Cette démarche se fait par le biais de discussion avec le groupe. Après le visionnement, l'enseignant fait un retour sur les notions importantes mentionnées dans le segment et il aborde le contexte sociopolitique (p. 271). Le documentaire est donc l'occasion d'aborder d'une manière différente le contenu notionnel. Il faut cependant mentionner que jamais les chercheurs ne proposent de projeter un film en entier. Ils préfèrent la sélection d'extraits pertinents, ce qui me semble judicieux.

Dans cette méthode, l'enseignant propose aussi aux élèves de lire différents textes sur un même sujet ou événement et de les comparer. Le but est ici de faire interagir les

élèves avec les faits historiques, de relever des événements clés et d'établir une meilleure compréhension des liens entre les événements et de créer des moments de discussion (p. 269). D'ailleurs, pour réaliser ce dernier point, l'enseignant fait travailler les élèves en dyades hétérogènes. Les membres de la dyade doivent lire chacun leur tour un paragraphe, s'entraider lorsque des difficultés de lecture sont rencontrées et discuter des questions posées par l'enseignant. Les réponses à ces questions sont par la suite partagées avec le groupe-classe (p. 271-272). Cette étape permet aussi aux élèves de constater qu'il peut exister plusieurs points de vue sur un même sujet.

Enfin, l'enseignant doit présenter les faits, les événements et les personnages sous la forme d'un récit narratif, car cette structure permet aux élèves de mieux comprendre l'histoire. Ils sont ainsi en mesure d'anticiper les événements, de voir les liens causaux et d'assimiler le contenu (p. 269). L'enchaînement des différentes activités doit donc présenter les événements de façon chronologique.

Cette recherche prouve,

comme les quatre autres mentionnées précédemment, que les élèves qui ont un trouble d'apprentissage peuvent apprendre le contenu historique, qui est complexe, s'ils sont actifs dans leur apprentissage, si le matériel est diversifié et adapté et si les stratégies sont enseignées explicitement et interactivement. Elle prouve aussi que les enseignants n'ont pas à faire un choix entre les élèves ayant des troubles d'apprentissage et les élèves sans troubles. En effet, cette méthode d'enseignement est aussi efficace pour ces derniers et ils ne sont pas pénalisés quant à la quantité de notions abordées, car ils en voient autant qu'avec l'enseignement traditionnel (p. 277). Tous les élèves tirent donc profit de cette méthode et l'enseignant aussi, car il n'a pas à élaguer son programme pour permettre la réussite de tous. Il faut cependant être conscient que l'utilisation de cette méthode demande à l'enseignant plusieurs heures de planification et de préparation, notamment parce que les extraits vidéo et les extraits de sources doivent tous être liés entre eux. Je crois qu'il faut ici retenir l'essentiel de cette étude : pour assurer la réussite des

élèves qui ont des troubles d'apprentissage, il faut que l'enseignant diversifie les modes d'apprentissage, enseigne explicitement les stratégies à utiliser et privilégie le travail en équipe.

### Conclusion

Le but de cet article était de faire émerger des nombreux travaux de recherche que j'ai consultés quelques stratégies de lecture et méthodes d'enseignement qui peuvent être utilisées dans les classes du XXI<sup>e</sup> siècle, dans lesquelles nous retrouvons de plus en plus d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. Les quatre stratégies et méthodes ont été choisies parce qu'elles ont été concrètement testées sur le terrain et qu'elles ont obtenu des résultats positifs auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage.

Enfin, l'élément le plus important à retenir est que les élèves qui ont des troubles d'apprentissage peuvent acquérir des connaissances et développer des stratégies et des compétences complexes si nous leur en donnons les moyens. Nous pouvons d'ailleurs constater que toutes les recherches mentionnées suggèrent aux enseignants de s'éloigner des méthodes d'enseignement et des stratégies tradi-

tionnelles, car elles ne conviennent pas aux besoins de ce type d'élève. Elles suggèrent aussi toutes d'enseigner les nouvelles stratégies selon la méthode de l'enseignement explicite, car cela permet à ces élèves de mieux comprendre les étapes qu'ils doivent suivre. Tous ces travaux de recherche ne s'excluent donc pas mutuellement, mais présentent plutôt des éléments complémentaires qui peuvent être extraits et recombinaisonnés pour former de nouvelles méthodes d'enseignement. C'est maintenant à l'enseignant de prendre les stratégies avec lesquelles il est le plus à l'aise et de les inclure dans sa pratique afin de permettre à tous ses élèves d'apprendre l'histoire.

### Bibliographie

#### Articles de périodiques

Bakken, J.P., Mastropieri, M.A. et Scuggs, T.E. (1997). *Reading Comprehension of Expository Science Material and Students With Learning Disabilities: a Comparison of Strategies*. The Journal of Special Education, 31(3), p. 300-324.

Ciardello, Vincent A. (2002). *Helping Adolescents Understand Cause/Effect Text Structure in Social Studies*. The Social Studies, 93(1), p. 31-36.

# DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

## Comment aider les élèves...

De La Paz, S., Morales, P., Winston, P.M. (2007). *Source Interpretation : Teaching Students With and Without LD to Read and Write Historically*. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), p.134-144.

Gersten, R., Baker, S.K., Smith-Johnson, J., Dimino, J. et Peterson, A. (2006). *Eyes on the Prize : Teaching Complex Historical Content to Middle School Students With Learning Disabilities*. *Exceptional Children*, 72(3), p.264-280.

Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E. et Graetz, J.E. (2003). *Reading Comprehension Instruction for Secondary Students : Challenges for Struggling Students and Teachers*. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), p.103-116.

McFall, Lindsey et Michael Fitzpatrick. (2010). *Mainstream Literature for Full, Inclusive Secondary Classrooms*. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), p. 263-270.

Williams, J.P., Nubla-

Kung, A.M., Pollini, S., Stafford, K.B., Garcia, A., Snyder, A.E. (2007). *Teaching Cause-Effect Text structure Through Social Studies Content to At-Risk Second Graders*. *Journal of learning disabilities*, 40(2), p.111-120.

### Notes

<sup>1</sup> Parce que l'espace est ici restreint, nous ne faisons pas de distinction entre les différents troubles d'apprentissage qui existent. Par ailleurs, nous utilisons alternativement troubles et

difficultés d'apprentissage pour des raisons esthétiques, mais nous savons pertinemment qu'il existe une différence entre les deux termes : le premier est permanent alors que le second est temporaire.

<sup>2</sup> Traduction libre des questions proposées par Ciar-dello (2002).

<sup>3</sup> Traduction libre des questions proposées par De La Paz, Morales et Winston (2007).

\*\*\*

## ULTRA BRANCHÉ.

CAMPUS CHEZ SOI

### CERTIFICAT EN SCIENCES DES RELIGIONS À DISTANCE

- Formation initiale ou complémentaire pour non-spécialistes
- Formule souple et adaptée aux besoins personnels et professionnels
- Ressource pour les enseignants d'éthique et de culture religieuse

[ftsr.ulaval.ca](http://ftsr.ulaval.ca)



UNIVERSITÉ  
LAVAL

Faculté de théologie  
et de sciences religieuses

# L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : CE QUE LA RECHERCHE DIT ET CE QUE LES ENSEIGNANTS FONT...

KAREN CLOUTIER

ÉTUDIANTE AU BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

**L**a réforme scolaire au Québec a intégré l'éducation à la citoyenneté dans le cours d'histoire. Une compétence, la troisième, lui est même entièrement dédiée. C'est dire que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a décidé de lui accorder davantage d'importance qu'auparavant. J'aborderai donc les pédagogies proposées par la recherche et les pédagogies employées par les enseignants en classe pour éduquer à la citoyenneté. De plus, je discuterai de la formule pédagogique du débat qui peut, à mon avis, contribuer à développer la conscience citoyenne des élèves.

### **Pédagogies proposées par la recherche**

Tout d'abord, la recherche en éducation propose de développer l'autonomie intellectuelle des élèves en classe d'histoire dans le but de les engager plus tard dans la vie citoyenne (Moisan, 2010, p. 13-14). Pour certains, il faut que « l'enseignement de l'histoire insiste de manière générale sur le développement d'un jugement raisonné, sur une vision globale de l'humanité et sur une réflexion sur le bien commun » (Barton et Levstik, 2004 cités dans Moisan, 2010, p. 59). L'enseignant d'histoire doit amener ses élèves à développer leurs propres jugements et visions à travers différentes discussions (Barton et Levstik, 2004, p. 39-40). En effet, ces discussions amènent les élèves à supporter les valeurs

démocratiques et à s'impliquer politiquement et socialement après leurs études secondaires (Hess, 2004, p. 258).

De plus, Jutras (2010) soutient que « la classe d'histoire constitue véritablement un lieu privilégié pour aborder des enjeux sociaux, les discuter et les critiquer » (Jutras, 2010, p. 70). Ainsi, les enseignants d'histoire ont tout intérêt à utiliser ce privilège pour former des citoyens critiques engagés dans les débats sociaux comme le prescrit le Programme de formation de l'école québécoise. Les cours d'histoire donnent une culture aux élèves, ce qui leur permet de devenir des citoyens capables de critiquer la société dans laquelle ils vivent.

Hess (2004, p. 257) affirme aussi que l'école contient plus de diversité ethnocultu-

relle que n'importe quelle famille ou église. Puisque le MELS désire que les élèves deviennent des citoyens ouverts à la pluralité, l'enseignant d'histoire peut exploiter cet aspect pour susciter des discussions et une ouverture d'esprit chez ses élèves. Par ailleurs, selon Éthier (2006, p. 657), les manuels d'histoire devraient permettre aux élèves de faire des recherches sur la démocratie, sur les luttes pour les libertés, sur l'épopée syndicale, etc. Ceci peut aider les élèves à comprendre les rouages de la démocratie et donc, de s'y impliquer davantage en tant que citoyens.

De plus, la délibération démocratique peut être une façon de développer la citoyenneté chez les élèves du secondaire. Elle permet de faire un débat dans lequel les citoyens sont libres et égaux.



*Karen Cloutier*

## L'éducation à la citoyenneté...

Elle amène les délibérants « à faire une distinction entre des discussions de premier ordre (questionner la vérité de leurs croyances personnelles) et de second ordre (questionner l'acceptabilité des revendications associées à ces croyances) » (Lefrançois et Éthier, 2008, p. 456). Par ailleurs, Evans (2006) propose des « types de classe » qui sont encouragés par la recherche et qui contribuent au développement de l'éducation à la citoyenneté : « case analysis, public issue research projects, model town councils, peace-building programs, community participation activities, public information exhibits, online international linkages, and youth forums » (Evans, 2006, p. 416).

### **Pédagogies employées en classe par les enseignants**

Tout d'abord, avant de présenter ce qui se fait actuellement en classe pour éduquer à la citoyenneté, je trouve qu'il est intéressant de s'attarder au discours que les enseignants portent sur l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du cours d'histoire. Moisan (2010) émet un résumé de ce discours : « La citoyenneté est un statut octroyant des droits et impliquant des devoirs et des valeurs sociales qui permettent un vivre-ensemble harmonieux et respectueux » (Moisan, 2010, p.

128). Pour plusieurs enseignants, la citoyenneté consiste à apprendre à vivre avec les autres, c'est-à-dire de partager des valeurs communes – humanistes – et de respecter autrui (Moisan, 2010, p. 131). Selon Evans (2006), « teachers emphasized knowledge acquisition (e.g., and understanding of core concepts like rights and duties, civic involvement, and on being informed about issues related to civic life) as a central goal » (Evans, 2006, p. 418).

En ce qui concerne les pratiques que les enseignants mettent en place dans leur classe pour développer la citoyenneté de leurs élèves, Moisan (2010, p. 159) rapporte qu'on laisse peu les élèves discuter entre eux et que les enseignants ont plutôt tendance à créer de courts moments de réflexion de groupe sur l'éducation civique. D'ailleurs, aux États-Unis, l'éducation à la citoyenneté que les élèves reçoivent ressemble beaucoup à l'éducation civique donnée auparavant (Barton et Levstik, 2004, p. 29). Certains enseignants souhaitent que leurs élèves « se questionnent sur les problèmes contemporains » (Cardin, Éthier et Meunier, 2010, p. 21) et vont donc parler d'actualité dans leurs classes. D'autres vont partir des représentations

qu'ont les élèves de la société actuelle pour introduire l'éducation à la citoyenneté dans leurs cours (Cardin et al., 2010, p. 296-297). Plusieurs enseignants vont prendre des articles de journaux ou de magazines et des vidéos pour aborder les débats sociaux actuels avec leurs élèves et développer leur habileté à travailler avec des sources (Evans, 2006, p. 420-421). Les enseignants transmettent des informations sur la citoyenneté à leurs élèves en soulignant des thèmes comme les droits et responsabilités, la démocratie, les formes de participation politique, les événements courants qui sont sujets à discussion en classe à travers différents médiums (Evans, 2006, p. 421). L'actualité est donc souvent utilisée par les enseignants pour engager leurs élèves dans les débats sociaux, ou pour leur faire comprendre les concepts liés à la démocratie.

Par ailleurs, Moisan (2010) explique que certains enseignants vont « incarner un modèle de bon citoyen en espérant que les élèves reproduiront ce modèle » (Moisan, 2010, p. 161). Ils veulent transmettre leurs valeurs démocratiques et leurs attitudes portées sur l'ouverture et la tolérance à leurs élèves. Une enseignante aux États-Unis, pour sa part, tente d'inculquer

des leçons morales à ses élèves afin de construire la pensée de ses élèves (van Hover, 2007, p. 678). Elle souhaite que ses élèves tirent des morales de l'histoire et qu'ils distinguent le bien du mal (van Hover, 2007, p. 678). « In fact, she constantly described her vision of a better society and world, believing that her role was to tell students what should be learned from history and how they could apply those lessons as citizens » (van Hover, 2007, p. 678). D'autre part, Kennelly (2006, p. 547) aborde le fait que les pratiques en classe continuent de supporter davantage une conception traditionnelle et élitiste de la citoyenneté. On parle surtout des groupes majoritaires de la société et des revendications qu'ils ont. À ce sujet, « à certains égards, le Québec a opté pour la neutralisation des contenus d'enseignement » (LeVasseur, 2006, p. 617) dans le but de ne pas discriminer les élèves issus de communautés culturelles minoritaires.

D'un autre côté, certains enseignants essaient d'intégrer les élèves dans les processus de décisions des règles de classe, de laisser les élèves choisir leur sujet de recherche, d'encourager la discussion dans leur classe dans le but d'éduquer à la citoyenneté (Evans, 2006, p. 420).

« Comments from Canadian respondents included using walls to display students' work, highlighting on bulletin boards current issues from magazines and daily newspapers, and organizing desks in particular ways to facilitate discussion » (Evans, 2006, p. 420). Aussi, les enseignants font de plus petites activités comme des questionnaires et des tableaux synthèses sur les concepts reliés à la démocratie (Evans, 2006, p. 421). Evans (2006) rapporte qu'ils vont aussi amener les élèves à discuter de dilemmes moraux, à faire des études de cas, à faire des discussions en cercle, à apprendre par coopération, etc. Les Canadiens mettent l'accent sur la diversité culturelle (Evans, 2006, p. 422-423), ce qui est un élément que le Programme de formation de l'école québécoise prescrit. Finalement, certains enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté trouvent que l'éducation à la citoyenneté alourdit leur tâche et donc négligent cette dimension du cours. Dans sa thèse de doctorat, Moisan (2010) rapporte les paroles d'une enseignante : « À un moment donné, tu sais, dans le concret il faut survivre à la réalité. Il faut passer sa matière. Il faut évaluer des choses. Ça fait que, à un moment donné, la citoyenneté, c'est ça qui

prend le bord en premier. C'est plate, mais j'ai l'impression que c'est ça pareil » (Ginette, séance 1) (Moisan, 2010, p. 167). Les enseignants rapportent souvent manquer de temps en classe, ce qui expliquerait peut-être le fait qu'ils mettent de côté l'éducation à la citoyenneté. De plus, avec l'arrivée des nouveaux bulletins, il n'y a que la compétence 2 Interroger les réalités sociales à l'aide de la méthode historique (MELS, 2004) qui compte vraiment. Les enseignants ne se cassent donc pas la tête à évaluer une compétence que même le MELS met de côté.

### **Le débat pour éduquer à la citoyenneté**

Le débat permet de susciter la discussion chez les élèves et leur permet également de développer leur argumentation, ce qui en fait une formule pédagogique que j'apprécie grandement. Plusieurs débats ont lieu dans notre société et plusieurs ont eu lieu au cours de l'histoire, ce qui en fait une pratique intéressante à exploiter en classe d'histoire. Si l'on souhaite démontrer des divergences de points de vue sur un sujet donné, je crois que le débat peut être une bonne façon de procéder.

De plus, le débat n'a pas une forme fixe, c'est-à-dire que l'enseignant peut l'adapter à

sa guise, selon ses intentions pédagogiques et didactiques. Par exemple, le débat peut se faire en grand groupe avec deux camps (pour et contre; oui et non); il peut se faire en petits groupes composés de quelques élèves qui représentent chacun un point de vue ou un groupe d'acteurs concernés par le débat (en ce sens, il peut rejoindre le jeu de rôle); l'enseignant peut imposer des points de vue aux élèves ou non; etc. Bref, le débat est une formule pédagogique très flexible et peut s'utiliser dans plusieurs contextes. Aussi, « la discussion est une stratégie essentielle en classe d'histoire, car elle permet [...] de poursuivre et d'atteindre des visées pédagogiques supérieures au plan cognitif » (Martineau, 2010).

J'ai expérimenté le débat à quelques reprises durant mes stages. J'en ai fait deux avec deux groupes de première secondaire et ça a bien fonctionné à chaque fois. Des élèves qui ne parlaient pratiquement jamais se sont intéressés au débat et y ont grandement participé. J'ai fait un autre débat avec quatre groupes de quatrième secondaire. Ça a bien fonctionné, mais ça a aussi plus bougé dans la classe. Le débat était beaucoup plus animé, car les élèves ont davantage de connaissances générales et sont

déjà plus habitués de s'exprimer. Dans tous les cas, les élèves semblent avoir apprécié le débat, car il leur donne la parole et il change la dynamique de la classe. Certains élèves m'ont même demandé s'il était possible d'en faire un autre!

Je crois que le débat peut aider les élèves à développer leur conscience citoyenne pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il leur permet de prendre la parole et il leur demande une grande dose de respect et de savoir-vivre. En effet, les élèves doivent apprendre à respecter les opinions des autres, à attendre leur tour de parole et à gérer leurs émotions. Aussi, le débat amène les élèves à réfléchir sur leurs préjugés ou leurs opinions préconstruites. Certains vont même changer de camp en cours de route! Le débat suscite également la réflexion, car les élèves doivent réfléchir à leurs arguments et faire référence à des connaissances. Ils doivent par ailleurs développer leur capacité d'écoute pour pouvoir répondre à l'autre camp sans toujours répéter les mêmes arguments. Bref, selon moi, le débat est une excellente façon de susciter la discussion en classe, de développer certaines habiletés chez les élèves et d'éduquer à la citoyenneté.

### Bibliographie

#### Articles de périodiques

- Éthier, Marc-André. (2006). Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique. *Revue canadienne de l'éducation* 29,3, pp. 650-683.
- Evans, Mark. (2006). Educating for citizenship: what teachers say and what teachers do. *Revue canadienne de l'éducation* 29,2, pp. 410-435.
- Hess, Diana E. (2004). *Controversies about Controversial Issues in Democratic Education*. PS Online: University of Wisconsin, Madison, pp. 257-261.
- Kennelly, Jacqueline. (2006). "Acting out" in the public sphere: community theatre and citizenship education. *Revue canadienne de l'éducation* 29,2, pp. 541-562.
- Lefrançois, David & Éthier, Marc-André. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34 no.2, pp. 443-464.
- LeVasseur, Louis. (2006). Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise. *Revue canadienne de l'éducation* 29,3, pp. 611-

634.

Van Hover, Stephanie. (2007). "I Want to use my subject matter to...": The role of purpose in one U.S. secondary history teacher's instructional decision making. *Revue canadienne de l'éducation* 30,3, pp. 670-690.

### Monographies

Barton, Keith C. & Levstik, Linda S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Cardin, Jean-François & Éthier, Marc-André & Meunier, Anik. (2010). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Québec : Éditions MultiMondes.

Jutras, France. (2010). *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et péda-*

*gogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

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

### Thèse

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

### Programme de formation de l'école québécoise:

Histoire et éducation à la citoyenneté, 1<sup>er</sup> cycle du secon-

daire (2004) :

[http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre072v2.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre072v2.pdf)

Histoire et éducation à la citoyenneté, 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (2004) :

[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/7b-pfeq\\_histoire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/7b-pfeq_histoire.pdf)

Domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » (2004) :

[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/2-pfeq\\_chap2.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/2-pfeq_chap2.pdf)

\*\*\*

### Le Congrès des sciences humaines

26 mai au 2 juin 2012, Kitchener-Waterloo

La Fédération canadienne des sciences humaines organise chaque année le Congrès des sciences humaines, en partenariat avec une université-hôtesse différente à chaque année. Ce dernier rassemble chercheurs, responsables des politiques et praticiens qui viennent y présenter des recherches, échanger des idées et développer des partenariats. Véritable « rencontre de rencontres », le Congrès dure habituellement huit jours, reçoit 70 rencontres d'associations savantes et attire en moyenne 6 000 congressistes.

[www.fedcan.ca](http://www.fedcan.ca)

### Société historique du Canada, réunion annuelle

28 au 30 mai 2012, l'Université de Waterloo et à l'Université Wilfrid Laurier

Fondée en 1922 et entièrement bilingue, la Société historique du Canada est une organisation nationale qui a pour but d'encourager la recherche dans tous les domaines de l'histoire; elle est la plus importante organisation représentant les chercheurs en histoire au Canada.



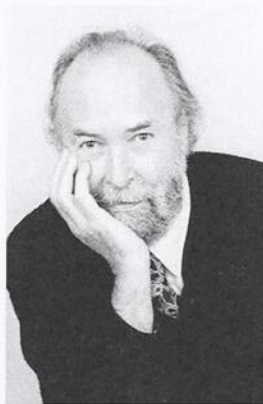
CHA SHC  
Canadian Historical Association  
Société historique du Canada

# LES CLERCS DE SAINT-VIATEUR AU COLLÈGE DE JOLIETTE : PAS SEULEMENT DES PÉDAGOGUES DES ARTS MAIS AUSSI DES SCIENCES

CHRISTIAN MORISSONNEAU

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Qui, au Québec, ne connaît pas la réputation de Joliette, capitale régionale et diocèse, la ville musicale aussi bien dans le champ de la musique classique (*Festival international de Lanaudière*) que dans celui du traditionnel (une pépinière de groupes, de *La Bottine Souriante* à la formation *Le Vent du Nord* et la *Famille Cantin*). La musique représentée par des personnes comme Angèle Dubeau ou des groupes, harmonies, chœurs et chorales, orchestre symphonique, a eu des animateurs et enseignants de qualité, tous des Clercs de Saint-Viateur, du père Roland Brunelle au père Fernand Lindsay. On pourrait élargir le domaine culturel aux arts visuels où là aussi les Clercs du collège ou du séminaire, parce que formant des prêtres et situé au diocèse, ont créé et entretenu une vie artistique qui dépassait de loin les limites de la ville avec des groupements d'artistes, des revues, un musée d'art.



Christian Morissonneau

Alors, oui à l'importance des Clercs de Saint-Viateur et du collège (de) Joliette et à leur influence dans la culture lanaudoise et québécoise. Mais l'enseignement scientifique a toujours et dès les débuts occupé une place que la culture n'a pas éclipsée.

### Dès son ouverture en 1846, un collège innovateur

Dès qu'il fait construire un collège dans son village d'Industrie, en 1846, l'entrepreneur-fondateur Barthélemy Joliette, avec l'assistance du curé Antoine Manseau, souhaite innover en éducation. Il veut former un homme nouveau à travers un programme d'études de cinq ans autour des disciplines scientifiques et « industrielles », les arts libéraux et les langues modernes, le

français et l'anglais.

Mgr Bourget, à la demande de Joliette, envoie les tout premiers Clercs de Saint-Viateur (C.S.V.). C'est le père Étienne Champagneur, arrivé de France en 1847, qui est choisi comme directeur du collège. En cette année où les C.S.V prennent en charge le nouvel établissement, quarante-cinq élèves sont déjà inscrits. Le programme des études s'inspire de celui de Sainte-Anne-de-la-Pocatière. Deux C.S.V qui arrivent de cinq ans d'enseignement aux États-Unis sont responsables des cours d'anglais. Mais, en 1852, une crise se déclare parce que les C.S.V. nouveaux venus n'ont pas fait d'études classiques poussées. À l'époque le village de L'Industrie, ouvert par Jo-

liette, a environ 2000 habitants et une population majoritaire de prolétaires forestiers et employés des moulins à scie. L'évêque de Montréal, Mgr Bourget, accueille bien le renfort des nouvelles communautés religieuses, alors que l'archevêque de Québec, Mgr Signay, est davantage dans l'expectative. Mgr Bourget prévient les C.S.V. de se « canadianiser » : « Soyez gai et joyeux pour gagner l'estime des Canadiens ». Le supérieur Étienne Champagneur souhaite un collège classique mais pas routinier : un collège avec éducation religieuse et pratique. Il appuie donc Joliette. En 1849, Mgr Bourget a aussi confié aux C.S.V. le collège de Chambly et celui de Rigaud en 1850. Le pro-

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

## Les Clercs de St-Viateur...

gramme moderne de Joliette sert de modèle à Rigaud, mais l'enseignement du latin est offert à ceux qui le veulent.

Barthélemy Joliette s'était intéressé aux écoles élémentaires entre 1810 et 1822 lorsqu'il exerçait le notariat à l'Assomption. Son oncle Joseph-Édouard Faribault, notaire et homme d'affaires, s'est fait connaître entre autres pour son opposition à la fondation d'un collège dans la même ville. Jean-Baptiste Meilleur, médecin de la ville, réussira avec deux autres à ouvrir un collège en 1832. Joliette veut que son collège soit différent des collèges classiques; il leur reproche l'enseignement du latin et la mauvaise préparation aux emplois autres que les professions libérales encombrées. Il veut donc de l'anglais et des mathématiques utiles pour la pratique commerciale ou industrielle. Dans une lettre du curé Manseau : «...comme son but serait d'établir une école modèle il désirerait qu'on y enseignât d'abord la lecture, l'écriture grammaticalement, l'arithmétique; de plus il aimerait qu'on y enseignât la géométrie, le dessin linéaire, l'art de dresser des plans, de faire des devis de construction, quelques métiers». (Lettre à l'abbé Querbes, fondateur des C.S.V., 1845). Les

CSV adoptent cette orientation.

En 1864, le père Cyrille Beaudry né au village voisin de Saint-Paul de Lavaltrie en 1835 devient directeur. On discute alors dans le diocèse de Montréal parmi les ecclésiastiques sur le trop grand nombre de collèges qui enseignent le latin.

Au Synode de 1863, à l'évêché de Montréal, on étudie diverses questions : encombrement des professions libérales, manque de professeurs, proportion trop grande de ceux qui choisissent le cours classique par rapport à la France. Des votes sont pris : diminution sera faite du nombre de collèges classiques où l'on enseigne le latin. Lesquels?

- 1) les derniers établis;
- 2) ceux qui ont détourné leur première mission : les cours commerciaux et
- 3) les collèges industriels. On ne gardera que les quatre collèges classiques, les collèges de Montréal, de Sainte-Marie, de Sainte-Thérèse et de l'Assomption. On vote par 138 voix sur 142 l'abolition du cours classique à Joliette. Mais en 1864, n'est pas parvenue la signature de l'évêque de Montréal. Le père Beaudry défend l'idée du cours classique à Joliette où il avait lui-même décidé de devenir prêtre dans les années 1850 et où il sait que

des jeunes rêvent de la prêtrise.

En 1864, le second Synode s'entend pour maintenir le fait qu'il y a trop de grands collèges. Quant aux petits collèges par rapport aux grands, ils demeureront sous leur dépendance et on n'y enseignera le latin que deux ou trois ans. Dans les faits, le collège Joliette ne s'affiliera à aucun «grand collège» et le père Beaudry organisera les études classiques. Mgr Bourget qui avait ouvert la plupart de ces petits collèges ne reculera pas devant les revendications des prêtres séculiers enseignants, comme à l'Assomption.

Le père Beaudry innove. Ainsi il fait construire une piscine et, en revenant d'un voyage en Europe, il rapporte la méthode sténographique de Duployé, devenant ainsi le premier à l'introduire en Amérique dans un cours commercial.

### Et les sciences?

Commençons par 1848, l'année où le frère Augustin Fayard, à peine arrivé de France, publie le *Cours élémentaire de botanique et d'agriculture. Premier traité. Botanique*, Berthier, Imprimeur de l'Écho des Campagnes. Plus tard, le père Joseph Morin, professeur, devient le premier doyen à la faculté des Sciences de l'université de Montréal; le père

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

## Les Clercs de St-Viateur...

Josaphat Asselin, professeur de chimie enseignait en même temps dans cette université et au séminaire. De nombreux étudiants ont reçu leur formation au camp des *Jeunes Explorateurs* fondé et dirigé par le frère Léo Brassard dans les débuts des années 1950. Il a inspiré un grand nombre de Clubs des Jeunes naturalistes dans la région et ailleurs. Son école d'été, avec des collaborateurs, a inspiré aussi des camps de sciences naturelles dans Charlevoix formant des générations de scientifiques. Parmi les collaborateurs, mentionnons les Ouellet et Robert dont les collections d'insectes ont été léguées à l'Université de Montréal. Ajoutons les Mongeau, Genest, Larochelle. Ainsi le frère Jean-René Mongeau, biologiste a travaillé longtemps au ministère du Tourisme de la Chasse et de la Pêche. Il a beaucoup publié de même que le frère Adrien Robert. Léo Brassard a aussi écrit des manuels de sciences naturelles, illustrés par le père Maximilien Boucher, professeur de dessin et de peinture. J'ajoute les Cahiers de Chimie de Réal Aubin.

Dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, le père Joseph Michaud ouvre un cabinet de physique, son premier laboratoire, et prépare les premières collections des mu-

sées du Collège. On sait que Michaud, formé chez les C.S.V., enseigne la physique, la chimie la géographie, l'astronomie, l'architecture et même l'ébénisterie. Il est l'assistant de l'architecte bien connu Victor Bourgeau, dans la construction de la cathédrale de Montréal (années 1875-1880). Il est lui-même l'architecte de nombreuses églises dans le diocèse de Joliette et jusqu'au Vermont (Burlington).

À partir de 1924, le musée comprend plus de 10 000 articles rien que dans les collections de zoologie, d'ornithologie et de minéralogie. Le juge Baby avait donné, au début du dernier siècle sa collection de monnaies et de médailles, des objets ethnographiques et de l'artisanat amérindiens. (L'Étudiant, vol. 3 (no 1) oct. 1938, p. 41) L'organisation du musée revient au frère Rémi Coulombe. La partie sciences naturelles porte le nom de *Foyer des Sciences naturelles*, en 1956, sous la direction de Léo Brassard, dans une maison voisine du Séminaire (maison Farmer). Le club des *Jeunes Explorateurs* y établit ses quartiers. Le laboratoire de biologie recueille, en 1960, les items de sciences.

En passant, je signale le célèbre manuel d'histoire des pères Paul-Émile Farley et

Gustave Lamarche écrit pour le cours supérieur dont la première édition remonte à 1934; le livre a été repris, en 1968, par l'équipe du Boréal Express. Histoire du Canada, Montréal, Librairie Saint-Viateur, 1934, 545 p., rééd. en 1935, 1937, 1945. Ajoutons les Camets viatoriens, revue trimestrielle d'intérêt général fondée et dirigée par Gustave Lamarche de 1936 à 1955.

Aussi, la non moins fameuse revue *Le Jeune Naturaliste*, fondée en 1950, par les C. S.V. dont Léo Brassard est l'âme dirigeante; elle est devenue *Le Jeune scientifique* en 1962 que Brassard dirige jusqu'en 1969. Elle se transforme ensuite en *Québec Science*.

On n'oublie pas qu'au début des années 1920, les frères Wilfrid Coderre et Joseph Piedalue travaillent à l'ouverture des écoles secondaires et supérieures.

Cette esquisse montre que le collège Joliette des Clercs de Saint-Viateur, à l'origine au nom du fondateur de la ville, a été un foyer d'étude et d'ample diffusion des arts et des sciences. Voilà bien un exemple du rayonnement de l'éducation des religieux réguliers et séculiers au Québec. En l'occurrence, la ville de Joliette doit beaucoup à cette maison d'enseignement, véritable foyer éducatif

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

## Les Clercs de St-Viateur...

et culturel. Ce collège est exemplaire des réussites de l'éducation avant la Révolution tranquille des années 1960. Si tout n'était pas dans la perfection, du moins ses années nous rappellent que le Québec n'était pas uniquement perdu dans «la grande noirceur». Même dans la pédagogie des sciences. Et je n'ai pas abordé ce qui paraît aller de soi : l'enseignement et la promotion de la musique et des arts.

### Références

De Grandpré, Marcel (1951), *Le Père Cyrille Beaudry, Clerc de Saint-Viateur (1836-1904)*, dans Valois, Robert, *Notes d'histoire sur le dio-*

*cèse de Joliette*, Joliette, s.e, p. 51-64.

Farley, Paul-Maurice [sic] (1951), *Le Collège Joliette. Séminaire diocésain*, dans Valois, Robert, *Notes d'histoire sur le diocèse de Joliette*, Joliette, s.e, p. 33-49.

Lanoue, François (1987), Joseph Michaud, c.s.v. (1822-1902), architecte, dans *Culture et religion dans la région de Lanaudière, Congrès annuel de la Société canadienne d'Histoire de l'Église catholique*, Ottawa, Société canadienne d'Histoire de l'Église catholique, p.11-38.

Lévesque, Benoit (1982), Champagneur, Étienne, dans *Dictionnaire biographique*

*du Canada*, vol. XI, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 190-191.

Pageau, René (1987), *Survol des 140 ans d'histoire des Clercs de Saint-Viateur au Canada et dans la région Joliette-De Lanaudière*, dans *Culture et religion dans la région de Lanaudière, Congrès annuel de la Société canadienne d'Histoire de l'Église catholique*, Ottawa, Société canadienne d'Histoire de l'Église catholique, p.11-38.

\*\*\*

### Tournoi jeunes démocrates : 20<sup>e</sup> tournoi, 20 au 22 avril 2012



Pour son 20<sup>e</sup> anniversaire, le Tournoi jeunes démocrates innove:

- 1 liste de thèmes revue et améliorée;
- 6 questionnaires gratuits pour faciliter la préparation des concurrents;
- 1 questionnaire modèle avec la répartition des catégories et du pointage;
- 1 nouvelle catégorie de question: des questions à relais;
- Plus de matchs pour chaque équipe;

- Davantage de bourses.

Organisé par l'Assemblée nationale, le Tournoi jeunes démocrates est un jeu-questionnaire qui invite les concurrents à mesurer leurs connaissances sur l'évolution de la démocratie, de la Grèce antique à nos jours, tout comme sur l'histoire politique du Québec.

Des jeunes de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire et du collégial participent chaque année à cette activité éducative qui s'inscrit dans le cadre du cours « Histoire et éducation à la citoyenneté » de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, du cours « Monde contemporain » de 5<sup>e</sup> secondaire et des cours d'histoire et de science politique du collégial. L'activité se déroule au Collège François-de-Laval (anciennement le Petit Séminaire de Québec) ainsi qu'à l'hôtel du Parlement.

## CLIO ET LES JEUNES

### CLIO EN RENFORT!

JEAN-CLAUDE RICHARD

CONSULTANT EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

« Quand je suis arrivée dans l'équipe, je me cherchais; puis... » la jeune fille éclate en sanglots. L'animatrice la serre dans ses bras, les autres membres de l'équipe, troublés, l'applaudissent et lui font passer des papiers-mouchoirs. La plupart des spectateurs regroupés dans la petite salle du Carrefour Jeunesse-emploi de Rivière-des-Prairies ont des boules dans la gorge et des picotements dans les yeux; quelques-uns écrasent discrètement les larmes qui perlent au bord de leurs paupières. L'émotion est à couper au couteau. Pourtant, personne n'est triste, car les larmes que verse la jeune fille sont des larmes de bonheur : elle et ses coéquipiers viennent de recevoir le certificat qui clôt leur dix-septième semaine de participation au projet M.I.C.R.O., « une opportunité d'entraînement au travail dont l'objectif principal est le développement de l'employabilité des jeunes adultes du territoire de Rivière-des-Prairies et la préparation d'une main-d'œuvre ayant des compétences de bases durables. »<sup>1</sup> Et Clio, la muse de l'histoire, a prêté la main au projet.

#### Des capsules

##### à caractère historique

Pendant toutes ces semaines, en effet, les huit membres de la troisième cohorte de jeunes adultes ont participé à des ateliers de préparation à l'emploi et ont réalisé des projets collectifs au cours desquels ils ont produit des « *Vox Pop* » et des capsules documentaires et historiques sur le territoire de Rivière-des-Prairies. Sollicitées par les responsables du Carrefour Jeunesse-emploi, la Corporation de Développement Communautaire (CDC) et la Société Historique de RDP (SHRDP) ont apporté leur concours à la réalisation du projet et ont l'intention d'utiliser les vidéos produites afin « de faire la promotion de l'arrondissement RDP. » Trois vidéos historiques ont déjà été réalisées.

Les deux premières vidéos, produites respectivement par

la première et la deuxième cohorte et lancées en 2011, s'intitulent *Rivière-des-Prairies : l'histoire de son village et Skawanoti, la rivière en arrière de l'île*. Elles proposent, chacune à leur façon, un survol de l'histoire de l'une des premières paroisses instituées sur l'île, et complètent les huit premiers panneaux du parcours patrimonial installés par la SHRDP dans ce qui reste du village qui s'était développé autour de l'église Saint-Joseph.

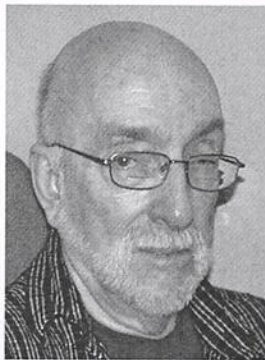
La troisième vidéo, lancée en février 2012, aborde l'histoire de *la maison Bleau*, un bâtiment érigé à l'extrémité est du boulevard Gouin vers 1855 et protégé depuis 2008 en vertu de la Loi sur les biens culturels. La quatrième cohorte est déjà à pied d'œuvre; la vidéo que ses membres réaliseront, et qui abordera un aspect patrimo-

nial qui n'a pas encore été arrêté, devrait paraître à l'automne de cette année.

#### Une démarche historienne<sup>2</sup>

Pour réaliser les capsules historiques, les participants, encadrés par un intervenant qui les guide et supervise la production, prennent d'abord part à un atelier animé par un membre de la SHRDP qui les initie sommairement à la méthode de travail adoptée par un historien : observation, questionnement, recherche d'informations, collecte de données, traitement des données recueillies, production d'une conclusion et présentation du résultat de la recherche. Ils appliquent ensuite cette démarche « historienne » à la production d'une vidéo traitant d'un sujet choisi en collaboration avec la SHRDP.

Au cours du processus, les participants appliquent cette démarche. Ils s'interrogent, ils



Jean-Claude Richard

## Clio en renfort!

dressent un plan de recherche et de réalisation, ils consultent des sources écrites, ils ont recours aux archives locales et régionales, ils interviewent des experts ou des individus qui possèdent des informations utiles et qui leur donnent parfois accès à des documents personnels en lien avec les recherches entreprises, ils notent et trient les informations et réalisent leur vidéo. Ce qui n'est pas une mince tâche.

### Un projet coopératif

Chaque membre de l'équipe a un rôle qu'il doit assumer afin que le projet soit mené à

bonne fin. Tous les membres de l'équipe doivent être solidaires. Et ils le sont... ou ils le deviennent. Et le produit de leurs efforts est de très bonne qualité et sera utile à la communauté. Quelques petites erreurs se glissent parfois, mais on a souvent découvert des erreurs plus graves dans du matériel produit par des professionnels de l'information. Alors...

Ce qui compte le plus dans cette histoire c'est que ces jeunes réussissent à reprendre confiance en eux et dans leur avenir. Et ça marche : l'un est inscrit en pâtisserie, un autre

est apprenti cuisinier, un troisième entreprend des études en techniques de loisirs, un quatrième s'engage sur la voie des soins aux animaux, certains ont déjà trouvé un emploi... et j'en oublie.

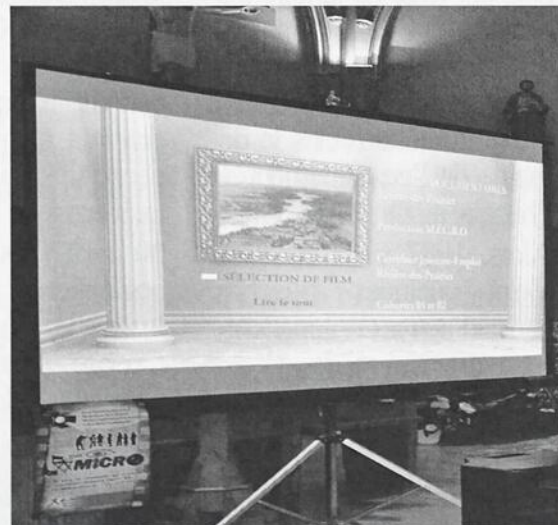
Et Clio est partie prenante de ces succès. Eh oui! l'histoire, ça peut aussi permettre à des jeunes de se réaliser.

<sup>1</sup> Extrait d'un document inédit intitulé « Sommaire du projet M.I.C.R.O. » remis aux responsables de la Société Historique Rivière-des-Prairies.

<sup>2</sup> J'utilise ici le vocabulaire proposé par André Ségal



Pochette de la vidéo de la 2<sup>e</sup> cohorte



Présentation de la 2<sup>e</sup> vidéo à l'église St-Joseph de Rivière-des-Prairies

dans André Ségal, « Sujet historien et objet historique », *Traces*, 30-2 (mars-avril-mai 1992), pages 42 à 48 : « Je n'utilise l'adjectif "historique" que pour désigner ce qui se rapporte au concept objectif

et passif et j'utilise, en néologisme, l'adjectif "historien" pour désigner ce qui se rapporte au concept subjectif et actif. Ainsi on parlera d'appliquer la méthode historique à une situation historique; on

dira document historique pour un travail d'histoire et document historique pour une trace du passé. » (p. 46)

\*\*\*

## 1962-2012 : 50 ans!

LAURENT LAMONTAGNE, PRÉSIDENT DE LA SPHQ DE 2004 À 2011

Il y a à ce jour 263 articles numérisés de *Traces*, de 1986 à 2010. Il y en a du numéro spécial du *Bulletin de liaison de la SPHQ*, volume 25, numéro 5, octobre 1987, soulignant le 25<sup>e</sup> anniversaire de la SPHQ. Les principaux auteurs avaient été Lise Hébert, de l'école St-Paul, à Châteauguay; Luigi Trifiro, de la polyvalente Le Toumesol, à Windsor; Louis-Édouard Augé et Monique Constant, du comité de rédaction; Micheline Dumont, de l'Université de Sherbrooke; Jean-Claude Richard, enseignant à la CECM; Gilles Bureau, professeur au Petit Séminaire de Québec; Christian Laville, de l'Université Laval et Jean-Paul Bernard, de l'Université du Québec à Montréal. Vous pouvez aller les consulter sur le site web de la SPHQ...

Plusieurs de ces articles parlent de l'histoire de la SPHQ, de son premier 25 ans d'existence. Le deuxième se clôt cette année. La SPHQ a toujours su résister aux vents et marées, parfois aux tsunamis, comme celui de 2006 que j'ai vu de près, croyez-moi, où de tristes sires, on les connaît, ont tenté de la faire disparaître. Que dalle, peine perdue, niet! Ne leur en déplaise, on ne se débarrasse pas ainsi d'une institution dans le domaine de l'enseignement de l'histoire au Québec.

Alors, 1987 vous dit quoi? Voici quelques souvenirs, parmi d'autres (Wikipédia):

### 1987 au Québec

**20 janvier** : Claude Béland devient président des Caisses Desjardins. Il est aujourd'hui, parmi bien d'autres fonctions, président du conseil d'administration de la Fondation Lionel Groulx.

**13 février** : les sœurs Lévesque, dont le procès à Rome vient de débiter, sont acquittées pour insuffisance de preuves. Les valises, vous vous souvenez?

**19 mars** : annonce qu'une rencontre constitutionnelle qui aura lieu au lac Meech le 30 avril. Robert Bourassa veut y faire reconnaître ses cinq demandes dites minimales : la reconnaissance du Québec comme société distincte; l'obtention d'un droit de veto; le droit de regard sur la nomination des juges québécois à la Cour suprême; des pouvoirs accrus en matière d'immigration; un encadrement du pouvoir de dépenser d'Ottawa en territoire québécois.

**30 avril** : les neuf provinces anglophones acceptent finalement les cinq conditions du Québec pour réintégrer la Constitution lors de la conférence du lac Meech. C'est l'Accord du lac Meech. Restez calme, fausse alarme...

**6 juillet** : Madonna donne son premier spectacle au Forum de Montréal... et l'été prochain, elle sera à Québec.

**14 juillet** : la région de Montréal subit de violents orages qui occasionnent des inondations et des dégâts importants. Le tunnel Louis-

Hippolyte-Lafontaine, envahi par les eaux, est fermé temporairement et l'autoroute Décarie devient une rivière dans ce qui sera nommé le *Déluge de Montréal*. Oui celle-là, on s'en souvient... et il y en a eu d'autres...

**30 septembre** : première du téléroman *L'Héritage*, écrit par Victor-Lévy Beaulieu, qui raconte l'histoire d'une famille de Trois-Pistoles perturbée par les abus d'autorité d'un père manipulateur.

**1<sup>er</sup> octobre** : le salaire minimum passe à \$4.55. Ouf! C'est véritablement au dernier siècle et au dernier millénaire!

**19 octobre** : le krach boursier de Wall Street n'épargne pas la Bourse de Montréal dont la cote en bourse perd 168 points.

**21 octobre** : première visite d'Elizabeth II à Québec depuis le *Samedi de la matraque* en 1964. Celle-là, je m'en souviens! Pas de la matraque, mais du cortège *royal* alors en route vers l'avion *royal* posé à l'Ancienne-Lorette attendant son *royal*

# ÉPHÉMÉRIDES

1962-2012 : 50 ans!

personnage...

**1<sup>er</sup> novembre** : la mort de l'ancien premier ministre René Lévesque crée une tristesse profonde à travers le Québec. Le 3 novembre, plus de 30 000 personnes défilent devant son cercueil à Montréal. Ses funérailles ont lieu le 5 à la basilique de Québec.

**11 novembre** : le noir Anthony Griffin est abattu par un policier à Montréal. Sa communauté qualifie ce geste de meurtre.

**11 novembre** : les sœurs Lévesque publient le livre *Les valises rouges* racontant leurs mésaventures à Rome en 1986 ainsi que leurs versions des faits. Les ventes sont décevantes. Oui, les valises...

**16 novembre** : le boulevard Dorchester à Montréal prend le nom de boulevard René-Lévesque.

**18 novembre** : Jacques Parizeau redevient membre du PQ et demande aux anciens militants de faire de même. Mécontent, le député pé-

quiste Jacques Rochefort, claque la porte du parti.

**20 novembre** : Allan Gossett, le policier qui a abattu Anthony Griffin, est accusé d'homicide involontaire.

**13 décembre** : Gérard Godin rend public un rapport qui démontre que le fédéral a dépensé huit fois plus que ne le permettait la loi référendaire durant la campagne de 1980, soit \$17.5 millions.

**15 décembre** : le Harfang des neiges est désormais l'emblème aviaire du Québec.

**20 décembre** : Jacques Parizeau annonce sa candidature à la chefferie du PQ. S'il en devient le chef, dit-il, le parti redeviendra souverainiste comme avant.

## 1987 dans le monde

**22 juillet** : Mikhail Gorbatchev accepte l'option double zéro (zéro SS-20, zéro Pershing).

**19 octobre** : krach d'octobre 1987 des marchés de taux d'intérêt et d'actions, dit parfois *Lundi noir*. Le Dow

Jones, indice de la Bourse de New York, chute de 508 points, soit 22% en une journée. Ruée sur le dollar, panique des actionnaires.

**7-10 décembre** : première visite aux États-Unis de Gorbatchev.

**8 décembre** : Sommet de Washington. Accord entre Ronald Reagan et Mikhail Gorbatchev sur les Euromissiles (le Intermediate-Range Nuclear Forces Treaty). L'URSS, qui dispose en Europe d'un stock de missiles beaucoup plus important que l'OTAN, fait davantage de concessions (ne porte que sur 4% [autre source de 15 %] de l'armement nucléaire).

**8 décembre** : la population de la Terre franchit le cap des cinq milliards.

## 1812 et 1912

**22 juin 1812** : Napoléon entreprend la Campagne de Russie.

**14 avril 1912** : catastrophe du Titanic.

\*\*\*



Couvertures des Bulletins de liaison de la SPHQ, volume 25, numéros 1, 2, 3, 4 et 5, 1987. Le numéro 5, le spécial 25<sup>e</sup> anniversaire, avait en couverture les lettres patentes de la SPHQ.

## DIVERS

### MACÉDOINE

WEBMESTRE DE LA SPHQ

Divers faits, événements, congrès, colloques ou parutions sont ici soulignés. Faites-nous part de toute information que vous voudriez y voir. Depuis février 2007, 265 000 internautes ont visité notre site Web. Et vous?

**sphq** Depuis 50 ans, la SPHQ a pour mission de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec, sous tous ses aspects, auprès de ses membres et de la population en général et de contribuer à assurer l'information et le développement professionnel de ses membres. La SPHQ ne bénéficie d'aucune subvention. Devenez membre. (514) 242-1645

#### 65<sup>e</sup> Congrès de l'Institut d'histoire de l'Amérique française, 18, 19 et 20 octobre 2012, Université de Sherbrooke L'individu face à l'histoire : Hommes et Femmes de l'Amérique française



Trente ou quarante ans après le retour de l'individu comme objet historique, il est temps de dresser un bilan et de se questionner sur la place de l'acteur individuel comme moteur de l'histoire. Au gré des courants historiographiques, l'individu a été vu comme objet passif ou, au contraire, comme agent de l'histoire. Comment s'exprime, en différentes époques, la singularité des parcours individuels et comment orientent-ils les enjeux collectifs? Les femmes et les hommes qui ont façonné l'histoire de l'Amérique française sont tantôt célèbres et tantôt méconnus. Entre la marginalité et la célébrité qui donnent souvent lieu à la création d'archives, se déploie une masse d'inconnus et d'oubliés de l'histoire. Le thème de l'individu face à l'histoire appelle aussi à une réflexion sur les pratiques historiennes et les jeux d'échelles, notamment par les travaux de nature biographique et prosopographique. L'individu est à la fois l'acteur unique de la microhistoire et l'objet anonyme des études quantitatives, des analyses structurelles ou des perspectives de longue durée. À une période où l'on se questionne sur l'état de l'histoire sociale et où l'on voit, par ailleurs, croître l'intérêt pour les phénomènes identitaires, ces réflexions pourront sans doute alimenter le débat.

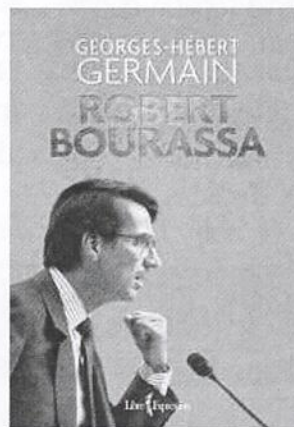
Robert Bourassa (2012), Georges-Hébert Germain

#### Journée nationale des Patriotes, 21 mai 2012



La prochaine Journée nationale des patriotes se déroulera lundi 21 mai prochain aux quatre coins du Québec. Que vous comptiez organiser un événement, une conférence ou une fête, ou que vous ayez simplement eu vent d'une activité pouvant se tenir dans votre région, tenez-nous au courant. Il nous fera plaisir d'en annoncer la tenue dans notre calendrier national et de voir comment nous pouvons vous soutenir pour que cette commémoration soit couronnée de succès. [cgi2.cvm.qc.ca](http://cgi2.cvm.qc.ca)

#### Libre Expression



On a toujours dit que Robert Bourassa n'a jamais voulu être autre chose que premier ministre du Québec. Les études qu'il a entreprises, ses loisirs et ses lectures, les contacts et les amitiés qu'il a développés n'avaient qu'un but : former, armer le premier ministre qu'il deviendrait. Robert Bourassa gagnait énormément à être connu. Tous ceux qui ont approché l'enfant qu'il fut ou le politicien qu'il devint le diront : il avait beaucoup de charme, pas un charme fou, mais plutôt un charme sage et apaisant, magnétique. (Libre Expression)

#### Le cégep régional de Lanaudière honoré pour la qualité de son enseignement de l'histoire du Québec

La Coalition pour l'histoire, qui se consacre à la promotion de l'enseignement de l'histoire, a rendu hommage le 5 mars dernier au cégep régional de Lanaudière pour la qualité de son offre de cours en histoire et a salué l'initiative du cégep qui a considérablement augmenté et diversifié depuis un an son offre de cours en histoire du Québec. Voir le communiqué sur le site de la Coalition pour l'histoire. [www.coalitionhistoire.org](http://www.coalitionhistoire.org)

Q a  
nou-  
his-  
près  
séral  
et le  
pres  
tion.

se

est  
luel  
été  
ex-  
nent  
his-  
ure  
oire  
no-  
si à  
ves  
on  
été  
de-

na-  
oe  
Les  
ses  
la  
er.  
en-  
ré-  
p-  
ien  
de  
tix

5  
du  
m-

**POSTES - PUBLICATIONS**  
**NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834**

Adresse de retour  
 SPHQ, 1319-A, Chemin de Chambly  
 LONGUEUIL, QC J4J 3X1

DESTINATAIRE

2/3/1 50

xx38 (R)

Dépôt légal Bibliothèque  
 2275, rue Holt  
 Montréal Québec H2G 3H1

