



# BULLETIN DE LIAISON DE LA S.P.H.Q.

Date Fev. 1976

Volume 14

Numéro 2

## sommaire

## Page

EDITORIAL: Claude Poulin	1
POUR L'ANIMATION PEDAGOGIQUE: Gilles Berger	3
PROJET DE COLLOQUE SPHQ: L'Exécutif	6
H-210 PREMIERE SEMAINE EN CLASSE: Célestin Leclerc	7
DES EXPERIENCES DE CHRONOLOGIE EN SEC. 2: Claude Rodrigue	11
LA CONCEPTUALISATION: Pierre Bérubé	18
L'HISTOIRE THEMATIQUE: Opinion d'usagers	22
L'HISTOIRE THEMATIQUE: EXAMEN CRITIQUE: Micheline Johnson	24
UNE ACTIVITE D'APPRENTISSAGE: LE TROC: Jacques Quintal	33
LE JEU DE SIMULATION: Pierre Corbeil	38
LES STAGES AU LAC TREFLE: Gilbert Vaillancourt Micheline Johnson	47
PARTICIPATION A UN STAGE D'H.N. AU LAC TREFLE: Rodrigue Samuel	52
NOUVELLES:	56

ROBERT W. HARRIS  
1924

# EDITORIAL

par **CLAUDE POULIN**

Le travail qu'un exécutif doit accomplir en une année, en est un de patience et de constance.

Année après année, ces quelques personnes élues à la hâte, se trouvent au prise avec un mandat toujours malaisé à réaliser. Les principales causes de ce malaise sont connues: absence de structures régionales ou locales, apparitions de problèmes urgents sur lesquels elles doivent agir d'urgence, éloignement géographique (l'exécutif actuel compte ses membres à Sherbrooke, à Montréal et à Québec). A cela vient s'ajouter le problème de la composition du Bulletin, seul et unique moyen de liaison régulier avec les membres. Sa fabrication s'est effectuée jusqu'à maintenant de manière artisanale et sous la responsabilité d'un ou de deux braves membres de l'équipe. Ajoutons enfin que le seul recrutement et la mise à jour de nos archives occupent régulièrement et systématiquement la tâche d'une personne. Ce sont là des circonstances que l'équipe actuelle connaissait et elle aurait tort de trop s'en plaindre.

Aussi comprendra-t-on que le moindre incident venu, notre action se trouve bouleversée. C'est ainsi que la seule grève des postes (à deux reprises en moins d'un an) a modifié le rythme de notre correspondance. Résultat: le retard dans la livraison du Bulletin. Quant à la lutte permanente qu'à tout moment nous devons reprendre, elle compromet depuis deux ans ce désir que nous avons de nous rapprocher beaucoup plus des besoins spécifiques des groupes et des régions.

Nous vous avons en effet indiqué récemment, (c.f. lettre conjointe SPHQ - SPGQ) qu'une nouvelle manche doit s'engager sur la question du cours

obligatoire. En même temps, nous préparons un Congrès spécial que nous souhaiterions tenir cette année à l'automne dans la ville de Drummondville. Le Bulletin a aussi besoin d'amélioration, nous y travaillons. Entre temps, nous continuons de suivre de près les activités et les actions des organismes qui oeuvrent dans le sens de nos objectifs. Ici nous encourageons et participons; là nous cherchons à expliquer et à corriger.

Ce travail, nous le faisons avec cette conviction qu'il est nécessaire à la survie de l'enseignement de l'histoire ici, mais aussi à un minimum d'échange sur le plan professionnel.

C'est dans cet esprit que nous vous engageons à nous aider.

Le recrutement de membres, la transmission de vos nouvelles locales ou régionales, la production de textes pour le Bulletin, vos griefs même, sont autant de moyens, vous le savez, d'assurer cette essentielle communication entre nous.

Finalement, n'oublions jamais que c'est à l'échelon plus modeste de chacune des écoles et des commissions scolaires, dans les Cégeps et dans les universités, que le travail le plus fécond se réalise. La qualité de l'enseignement et de la recherche qu'il continuera de s'y faire sera en définitive le principal gage de notre unité et de notre solidarité.

Claude Poulin

Janvier 1976

## *pour L'ANIMATION pédagogique:*

### *des centres régionaux par gilles berger*

En Angleterre, l'expérience a prouvé que les maîtres pouvaient régler, par eux-mêmes, 80% des problèmes pédagogiques. Ils ont créé pour cela ce qu'ils appellent des "teachers centers". Au Québec, pourquoi les enseignants ne s'inspireraient-ils pas de cette expérience. Le brassage d'idées et la démonstration du vécu est toujours la meilleure source de formation des maîtres. Avec un minimum d'encadrement, soit par les sociétés de professeurs, soit par les ADP, soit par les conseillers pédagogiques, soit par des universitaires, les professeurs en place sont capables de réaliser la presque totalité des outils d'animation si de tels centres d'animation pédagogique pouvaient voir le jour. Là-dessus, l'expérience a prouvé que des rencontres d'enseignants de divers milieux et à plusieurs reprises donnaient d'excellents résultats.

A titre d'exemple, de 1971 à 1973, des professeurs de sciences de l'homme ont eu la chance de se regrouper à l'intérieur de comités régionaux d'information regroupant un professeur par commission scolaire. Quoique le fonctionnement de ces comités n'a été effectif qu'en 1972-73 surtout, nous avons pu remarquer une évolution très grande dans l'enseignement des sciences de l'homme dans la plupart des écoles où étaient localisés les membres de ces comités. Le seul fait d'approfondir les programmes et d'échanger des moyens d'enseignement avec d'autres personnes de d'autres milieux, avait permis à ces professeurs de régler bien des problèmes d'enseignement en s'ouvrant à des horizons nouveaux et souvent inconnus. De plus, de cette expérience, est né un dynamisme encore jamais vu en sciences de l'homme au Québec.

Par ailleurs, au deuxième semestre de l'année 1975-76, trois regroupements de professeurs dans les commissions scolaires des régions 3, 5 et 6 ont clairement démontré le besoin de telles rencontres. Dans ce cas, il s'agissait de réunions régionales d'animation (R.R.A. à l'instar du projet "Caravane" en musique) organisées par le responsable des sciences de l'homme et les ADP en collaboration avec les bureaux régionaux et les commissions scolaires. Ces réunions duraient deux jours et chaque demi-journée était consacrée à l'étude de l'enseignement d'un programme en particulier. A l'occasion de ces rencontres, nous avons constaté que c'était là un lieu privilégié pour cerner les problèmes qui pourraient être réglés, soit par un didacticien, soit par un ADP, soit par d'autres rencontres de groupes.

Mais pour cela, il faut que des structures permanentes soient en place pour répondre aux demandes tant matérielles qu'humaines. C'est dans cet esprit qu'on doit souhaiter une structure d'animation régionale qui pourrait être le "continuum" du travail réalisé dans chaque commission scolaire.

#### 1.0 Le cadre physique des centres d'animation pédagogique: Les bureaux régionaux.

Les bureaux régionaux du ministère de l'Education devraient se charger de la réalisation matérielle de ces centres d'animation. On devrait prévoir:

- a) Un centre de documentation contenant:
  - a) le matériel pédagogique existant (on devra être à l'affût de toute nouveauté);
  - b) le matériel (et les machines) audio-visuel de base;
  - c) des tables de travail
- b) A la demande, des salles de conférences (30 places) et de travail en ateliers devraient être disponibles.

Chaque bureau régional devrait mettre à la disposition des professeurs une secrétaire qui pourrait assurer la communication écrite et téléphonique entre les professeurs d'une même région. On devrait répondre aux demandes de photocopies pour le matériel d'animation entre commissions scolaires.

Toute personne travaillant en sciences de l'homme aurait droit d'accès au centre de documentation pendant les heures d'ouverture du bureau régional.

#### 2.0 Les ressources humaines

##### 2.1 Les chefs de groupe et les conseillers pédagogiques

Un certain nombre de rencontres regroupant un responsable des sciences de l'homme (ou un professeur) par commission scolaire devraient être prévues pour analyser les besoins les plus urgents et prévoir le type d'action à entreprendre pour aider les professeurs de chaque discipline. Ils devraient donc planifier un certain nombre de rencontres entre commissions scolaires. Ce sont eux qui seraient chargés de trouver les personnes ressources de leur milieu respectif, car en définitive, c'est ce qui se fait dans les écoles qui est susceptible d'apporter des solutions aux divers problèmes d'enseignement.

##### 2.2 Le MEQ (ADP et le responsable des sciences de l'homme)

Le responsable et les ADP devraient tenir au moins une rencontre annuelle dans chacune des régions pour une séance d'animation et d'information pour chacune des disciplines.

Les ADP seraient toujours à la disposition des commissions scolaires et des groupes de professeurs pour les aider dans la préparation de dossiers d'animation. Ils seraient des dépisteurs de problèmes, leur apporteraient des éléments de solutions, les mettraient en contact avec des personnes de l'extérieur susceptibles d'aider le milieu sur tel ou tel aspect. Enfin, les ADP constitueraient des personnes ressources permanentes pour tous les centres d'animation.

### 2.3 Les sociétés de professeurs (ex. S.P.H.Q.)

Les sociétés de professeurs doivent renforcer leur rôle d'animation de leurs membres. La régionalisation de leur action serait facilitée par le fait qu'il existerait dans chaque région un lieu de rencontres qui serait mis à la disposition des enseignants. De cette manière, les sociétés pourraient offrir une animation susceptible d'être adaptée à chaque région. Elles pourraient mieux que tout autre, véhiculer les réalisations de chaque région, soit par leur bulletin, leurs congrès, etc. Elles constitueraient l'organisme carrefour de tous les centres d'animation.

### 2.4 Les Universités

Les universités doivent abandonner leur tour d'ivoire et rejoindre le milieu. Les historiens, les didacticiens, etc. pourraient être appelés sur place selon les besoins de groupes particuliers. La DGES (études supérieures) devra repenser d'une façon ou d'une autre sa structure de formation des maîtres. Les universités auraient là l'occasion de faire un pas en avant dans la formation des maîtres en situation, en allant à la rencontre des vrais besoins de sa clientèle.

### 2.5 Les enseignants

Même s'ils apparaissent au bas de la liste, c'est en eux que réside la réalisation et la nécessité de tels centres. Ce sont eux les créateurs de l'acte pédagogique. L'inconvénient, c'est que leurs réalisations restent dans l'ombre. Avec des moyens matériels d'échange et de diffusion, ils seront le moteur de la pédagogie au Québec.

Ce ne sont là que quelques jalons d'une action à entreprendre pour ressusciter l'enseignement au Québec. Bien sûr que la SPHQ à elle seule ne peut réaliser cela, mais en fournissant des idées à chaque palier du pouvoir et si nous, dans chaque commission scolaire, dans chaque région, nous travaillons à nous faire offrir de tels services, demain, nous ne serons plus seuls et c'est à ce moment que les choses pourront exister. Pour nous, le premier pas pourrait être la tenue de colloques régionaux en histoire.

# PROJET DE COLLOQUE



## PROGRAMME

Lieu: à déterminer, mais de préférence dans une région. (ORFORD?)

Date: Vendredi, samedi - 1 et 2 octobre 1976.

Contenu: vendredi: a) A.M. 9 à 10 h. inscription

10h: TABLE-RONDE: Sujet - Un plan québécois de formation en histoire pour le système d'enseignement public: de l'élémentaire au collégial.

Objectif de cette discussion: établir la liste des facteurs pédagogiques qui assureraient le mieux une véritable coordination du travail des professeurs d'histoire du Québec.

Invités: à déterminer. Ces invités pourraient être étrangers au milieu enseignant.

12.30 DINER

b) P.M.

2.00 ATELIERS: objectifs: présenter des réalisations didactiques et animation.

6.00 COCKTAIL et BUFFET.

soirée: Projections de films historiques et échanges rencontres sociales.

samedi: a) A.M. ATELIERS DE TRAVAIL - objectif: Résolution pour assemblée générale.

b) P.M. ASSEMBLEE GENERALE DE LA SOCIETE:

- a) Nouvelles STRUCTURES
- b) Rapports divers
- c) Résolutions
- d) Election de l'exécutif.

Ceci est un plan encore provisoire.

Il n'est pas impossible que les membres aient à payer un léger surplus pour l'inscription, selon les frais occasionnés. Comme d'habitude, la cotisation à la SPHQ sera déduite des coûts normaux d'inscriptions.

De plus, comme les activités se tiendront dans un hôtel, des frais de séjour plus élevés sont à prévoir. Il serait donc important que vous inscriviez vos demandes aux différents budgets de votre Commission Scolaire, telle la mise à jour, pour défrayer une partie de vos dépenses. Bien entendu, nous étudierons le "prochain décret" ou la convention collective pour vous aider à faire valoir vos droits dans ce domaine.

Plus de détails dans une prochaine livraison.

## Première semaine

### en classe

*par celestin leclerc*

#### I.- RENSEIGNEMENTS GENERAUX:

- 1- Sujet de la communication:  
Introduction de l'histoire au début de l'année par le professeur avec récitation - évaluation.
- 2- En secondaire II.
- 3- Clientèle concernée: enrichie - moyenne.
- 4- Durée de l'expérience:  
1 semaine ou 4 cours sur un horaire de 6 jours.
- 5- Années d'expérimentation: 1973-75 (début).

#### II.- PRELIMINAIRES:

- 1) Origine de l'expérience:  
Pour établir de bonnes relations élèves-professeurs, j'ai pensé que le meilleur moyen était encore de "vendre ma marchandise" comme le meilleur produit possible.

Qu'est-ce qui m'a incité à élaborer une telle expérience?

- Une certaine conception globale de la méthodologie:

- Synthèse (au début de l'année)
- Analyse (pendant l'année)
- Synthèse (à la fin de l'année)

- Le "recueillement" des élèves pendant les premiers cours facilite à la fois le cours magistral et les échanges questions-réponses avec le groupe.

Le programme du ministère, etc... m'aide à présenter la synthèse.

## 2) Objectifs de l'expérience:

a) Présenter les objectifs de l'histoire en Sec. II  
(Pourquoi étudier l'histoire?)1- Pour connaître l'homme de tous les temps

(Élargir le champ de conscience du jeune: on est pas les seuls ni les meilleurs).

2- Qui est l'homme?

(Animal droit, qui pense, qui fabrique, qui est le même à travers les temps (besoins), qui est changeant, qui recule, qui progresse malgré tout).

3- Quel homme?

(L'homme d'hier, d'aujourd'hui, et de demain, c'est l'homme pluridimensionnel: homme artistique, religieux, etc...) (10 autres dimensions suivent la méthode thématique).

4- Quel homme? L'homme préhistorique, égyptien, américain, etc...

(Je présente la matière de l'année grosso modo selon la méthode synchronique).

## b) Synthèse de l'année: conclusion: en Sec. II la matière c'est l'homme de tous les temps, à savoir de cet animal droit qui etc... (supra).

III.- DESCRIPTION:

## 1) Description de l'expérience:

Cours magistraux avec l'alternance des questions-réponses. Le professeur "donne le plan" ou le fait "trouver par l'élève".

Exemple: Qui est l'homme? Le professeur écrit "animal droit" (méthode déductive). Question: "Je vous défie de me trouver un autre animal droit sur la terre"... (méthode inductive) etc...

Récitation: sur les 12 hommes pluridimensionnels. Je présente quelques 30 diapositives illustrant chacune, une des 12 dimensions de l'homme à travers les civilisations. Je décris la diapositive en cernant la dimension exacte. L'élève trouve et écrit cette dimension. Correction en classe en revisionnant les diapositives.

## 2) Ressources requises par l'expérience:

- temps: 3 à 4 périodes
- matériel: tableau, craie, cahier pour l'élève qui prend des notes.
- documentation: photos, livres apportés par le professeur.
- locaux (n'importe lequel: avantageux au début de l'année...)

## 3) Principaux problèmes rencontrés:

- Au 1er cours : ils ne parlent pas.
- Au 2ième cours: ils parlent.
- Au 3ième cours: ils parlent trop.
- Au 4ième cours: c'est le temps de la récitation...

IV.- AUTOCRITIQUE:

## 4) Impacts de l'expérience:

Objectifs atteints: vendre ma marchandise (ce qui est vérifié par le degré de participation des élèves) et présenter une synthèse (ce qui est vérifié par les résultats de la récitation: très bons).

## 5) Limites de l'expérience:

- Cela fait plusieurs choses ... en peu de temps.
- La récitation, par diap.-symboles, reste valable. C'est avant tout un exercice de jugement pour l'étudiant.
- Grosse dépense d'énergie pour le professeur. Mais puisque le médium c'est le message...
- En fait, chacun trouvera à "vendre sa marchandise" selon sa personnalité. Les qualités ne se mesurent pas, et chaque personnalité a les siennes...

## 6) A faire ou ne pas faire:

- Ne pas trop s'étendre car on risque toujours de perdre l'élève.
- Importance d'écrire au tableau, d'illustrer par de petits dessins, etc...

V.- PROSPECTIVES:

Suites à donner à mon projet d'introduction d'année scolaire.

J'essaie d'améliorer la qualité de la présentation des faits, des "histoires" que je raconte, pourquoi pas, avec photos, documents à l'appui bien sûr car c'est là le gros impact affectif pour réussir la vente de sa marchandise, pour moi, au début de l'année.

Célestin Leclerc  
CSR Orléans  
Beauport

### INVITEZ VOTRE "EXECUTIF"

L'exécutif de la SPHQ avait l'intention de se promener à travers le Québec pour tenter de mettre sur pieds au moins quelques sections locales. Cela est impossible pour le moment.

Nous en appelons au dynamisme des membres pour tenter des rencontres régionales au printemps.

La liste des membres apparaît dans le bulletin du mois d'août. A la demande, l'exécutif prêtera son concours à de telles rencontres.

Les cellules nées ainsi seraient ratifiées techniquement et financièrement lors du prochain congrès.

NOUS ATTENDONS VOS APPELS ET VOTRE PARTICIPATION.

# Des expériences de chronologie

## en secondaire 2

par *claudé rodrigue*

Constatant que la majorité des élèves, en secondaire II, n'ont aucune notion sur les dates historiques et que la plupart ne connaissent même pas les chiffres romains, j'ai voulu leur faire exécuter des exercices de chronologie où il fallait calculer des durées et identifier des siècles ou des millénaires. Ces exercices étaient détestés des élèves et il faut dire qu'ils ressemblaient davantage à des exercices de mathématiques qu'à des devoirs d'histoire.

Je les ai alors modifiés de la manière suivante:

### Exercice 1

Note: Le signe moins (-) signifie avant Jésus-Christ.

\*A quel âge sont morts les personnages suivants:

- 1) Léonard de Vinci, peintre italien (1452 à 1519) \_\_\_\_\_
- 2) Victoria lère, reine d'Angleterre (1819 à 1901) \_\_\_\_\_
- 3) Staline, homme d'Etat soviétique (1879 à 1953) \_\_\_\_\_
- 4) Socrate, philosophe grec (-470 à -399) \_\_\_\_\_
- 5) Shakespeare, poète anglais (1564 à 1616) \_\_\_\_\_
- 6) Platon, philosophe grec (-429 à -347) \_\_\_\_\_
- 7) Napoléon Bonaparte, empereur des Français (1769 à 1821) \_\_\_\_\_
- 8) Michel-Ange, sculpteur italien (1475 à 1564) \_\_\_\_\_
- 9) Marconi, inventeur italien (1874 à 1937) \_\_\_\_\_
- 10) Mahomet, prophète arabe (570 à 632) \_\_\_\_\_
- 11) Louis XIV, roi de France (1638 à 1715) \_\_\_\_\_
- 12) Lénine, homme d'Etat soviétique (1870 à 1924) \_\_\_\_\_
- 13) Christophe Colomb, navigateur espagnol (1451 à 1506) \_\_\_\_\_

- 14) Cicéron, écrivain et orateur romain (-106 à -43) \_\_\_\_\_
- 15) Charlemagne, empereur d'Occident (742 à 814) \_\_\_\_\_
- 16) César, dictateur romain (-101 à -44) \_\_\_\_\_
- 17) Caruso, ténor italien (1873 à 1921) \_\_\_\_\_
- 18) Stefano Borgia, cardinal italien (1731 à 1804) \_\_\_\_\_
- 19) Saint Benoît, bénédictin (480 à 547) \_\_\_\_\_
- 20) Balzac, romancier français (1799 à 1850) \_\_\_\_\_
- 21) Bach, compositeur allemand (1687 à 1750) \_\_\_\_\_
- 22) Saint Augustin, Père de l'Eglise (354 à 430) \_\_\_\_\_
- 23) Auguste, empereur romain (-63 à 14 apr. J.-C.) \_\_\_\_\_
- 24) Robert d'Artois, comte français (1287 à 1342) \_\_\_\_\_
- 25) Jean XXII, pape italien (1881 à 1963) \_\_\_\_\_

### Exercice 2

\*Quel âge ont aujourd'hui les personnages suivants:

- 1) Jean-Yves Cousteau, océanographe français né en 1910 \_\_\_\_\_
- 2) Dalida, chanteuse italienne, née en 1935 \_\_\_\_\_
- 3) Elisabeth II, reine d'Angleterre, née en 1926 \_\_\_\_\_
- 4) Brigitte Bardot, actrice française, née en 1934 \_\_\_\_\_
- 5) Gilbert Bécaud, chanteur français, né en 1927 \_\_\_\_\_
- 6) Charlie Chaplin, acteur anglais, né en 1889 \_\_\_\_\_
- 7) Yves Montand, acteur français, né en 1921 \_\_\_\_\_
- 8) Quel est le plus jeune personnage? \_\_\_\_\_
- 9) Quel est le personnage le plus âgé? \_\_\_\_\_

Exercice 3

Note: Le signe moins (-) signifie avant J.-C.

Pour chaque personnage, tu trouves:

- a) la durée de sa vie en années;
- b) le siècle où il a vécu;
- c) le millénaire où il a vécu.

Personnage historique	Durée	Siècle	Millénaire
1) Aristote, philosophe grec (-384 à -322)			
2) Baudelaire, poète français (1821 à 1867)			
3) Caligula, empereur romain (12 à 44)			
4) Charles Quint, roi d'Espagne (1500 à 1558)			
5) Cléopâtre VII, reine d'Egypte (-68 à -30)			
6) Darwin, naturaliste anglais (1809 à 1882)			
7) Jeanne d'Arc, héroïne française (1412 à 1431)			
8) Démosthène, orateur athénien (-384 à -322)			
9) Jean de Lafontaine, poète français (1621 à 1695)			
10) Diderot, philosophe français (1713 à 1784)			
11) Larousse, grammairien français (1817 à 1875)			
12) Lucrèce, poète latin (-98 à -53)			
13) Hugo, écrivain français (1802 à 1885)			
14) Hugues Capet, roi de France (938 à 996)			
15) Ivan IV le Terrible, tsar de Russie (1530 à 1584)			

## Exercice 4

Personnage historique	Durée	Siècle	Millénaire
A) Karl Marx, philosophe allemand (1818-1883)			
B) Cosme Ier de Médicis, duc de Florence (1519 à 1574)			
C) Mozart, compositeur autrichien (1756 à 1796)			
D) Néron, empereur romain (37 à 68)			
E) Pasteur, chimiste français (1822 à 1895)			
F) Edith Piaf, chanteuse française (1915 à 1963)			
G) Racine, poète français (1639 à 1699)			
H) Richard Ier Coeur de Lion, roi anglais (1157 à 1199)			
I) Salomon, roi d'Israël (-960 à -922)			
J) Washington, président des E.-U. (1732 à 1799)			

Tu dois aussi placer ces 10 personnages en ordre chronologique en commençant par le plus ancien.

- |          |           |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____  |
| 2. _____ | 7. _____  |
| 3. _____ | 8. _____  |
| 4. _____ | 9. _____  |
| 5. _____ | 10. _____ |

Exercice 5

Pour chaque invention ou découverte, tu trouves le siècle et le millénaire:

	Année	Siècle	Millénaire
A) Télévision (Witzleben)	1932		
B) Coeur artificiel (Fibbons)	1939		
C) Béton armé (Monier)	1867		
D) Sous-marin (Bauer)	1850		
E) Téléphone (Bell)	1876		
F) Microscope (Zacharias)	1590		
G) Crayon (Städler)	1662		
H) Ciment (Parker)	1799		
I) Ecriture (Egyptiens)	-3000		
J) Chant grégorien (St Colomban)	600		

Tu classes les inventions ou les découvertes ci-dessus par ordre chronologique, en commençant par la plus ancienne.

- |          |           |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____  |
| 2. _____ | 7. _____  |
| 3. _____ | 8. _____  |
| 4. _____ | 9. _____  |
| 5. _____ | 10. _____ |

Exercice 6

Pour chaque invention ou découverte, tu trouves le siècle et le millénaire.

Invention ou découverte	Année	Siècle	Millénaire
A) Calendrier grégorien	1582		
B) Magnétophone (Pfleumer)	1928		
C) Nylon (Carothers)	1938		
D) Revolver (Colt)	1835		
E) Photographie (Daguerre)	1839		
F) Automobile (Benz)	1885		
G) Phonographe (Edison)	1877		
H) Automobile à vapeur (Cugnot)	1770		
I) Machine à multiplier (Leibniz)	1673		
J) Lunette astronomique (Kepler)	1610		

Tu dois classer les inventions suivantes par ordre chronologique en commençant par la plus récente.

- |          |           |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____  |
| 2. _____ | 7. _____  |
| 3. _____ | 8. _____  |
| 4. _____ | 9. _____  |
| 5. _____ | 10. _____ |

Mes nouveaux exercices en chronologie ont suscité de nombreuses réactions chez mes élèves, de l'étonnement devant l'âge de Brigitte Bardot à l'intérêt pour l'automobile à vapeur. Les jeunes ont toutefois manifesté leur lassitude devant le nombre imposant des questionnaires sur le sujet, les 6 nouvelles séries s'ajoutant aux 5 anciennes.

Claude Rodrigue  
Gracefield

Note: Les exercices de Claude Rodrigue sont variés. Il n'est pas nécessaire de les faire tous. Nous avons pensé qu'ils pourraient rendre service aux professeurs qui diagnostiquent les mêmes difficultés chez leurs élèves. Ils ont le mérite de familiariser simultanément avec des personnages, des chiffres et des dates.

Micheline Johnson

# La conceptualisation en didactique de l'histoire

Des psycho-pédagogues ont cherché depuis le début du siècle des moyens, des méthodes, des techniques, des stratégies afin de conférer à l'HISTOIRE ce contenu concret et vivant propre à attirer l'attention du jeune adolescent, à l'intéresser, à enrichir son esprit de même que son imagination. Et tout cela doit être atteint en tenant toujours compte du niveau de développement des enfants.

Même si on a peu d'expérience dans l'enseignement, on en a assez tout de même pour avoir compris dès le début qu'il ne faut jamais négliger cet aspect de la psychologie de l'enfant, et qu'il est de mise de lui apprendre à apprendre. Mes élèves du niveau collégial ont perçu cet objectif personnel de jeune enseignant, parce qu'ils ont une certaine maturité. Ils ont accepté d'apprendre à apprendre.

Mais en serait-il de même au niveau secondaire? Certainement. Les enfants participeront au même titre que le professeur. Pourquoi? Parce qu'ils ressentiront peser sur leurs épaules une certaine responsabilité au niveau de leur formation personnelle.

Pour aboutir à cet objectif pédagogique, certains psycho-pédagogues proposent de faire revivre aux enfants la vie d'une communauté qui est la leur, il y a cent (100) ans. Il sera possible alors d'étudier comment la localité, la région, etc., a traversé telle ou telle période de l'histoire et quels moments en portent encore les témoignages; soit retrouver dans l'existence des grands hommes de la cité ou de la communauté, les reflets de l'époque durant laquelle ils ont vécu. C'est une initiative qui est à leur portée d'autant plus qu'on essaie actuellement de mettre au point des méthodes pour faire passer cette forme d'enseignement.

Un des moyens pour faire acquérir les concepts historiques à l'enfant c'est d'abord de sélectionner quelques éléments conceptuels et de les adapter à son niveau de compréhension, à son niveau de développement cognitif. L'histoire locale entre autres, se propose de sélectionner certains concepts de base en histoire afin de les mettre à la portée de l'enfant, par l'intermédiaire de certaines méthodes. Cette approche de l'histoire propose l'étude et l'analyse de l'intériorisation conceptuelle de trois (3) éléments de base: communauté, types sociaux, mentalité. Notre recherche porte sur l'observation du phénomène, c'est-à-dire sur la façon dont un enfant en vient à bien saisir chacun de ces éléments qui sont habituellement bien assimilés par des adultes.

Les stratégies pédagogiques expérimentales ne sont pas encore évaluées à ce stade-ci de notre recherche. Chose certaine cependant, nous devons faire le plus tôt possible des investigations sur l'acquisition de vocabulaires adaptés au niveau cognitif de l'enfant et aussi à l'histoire locale ou à toute forme d'enseignement de l'histoire. Un professeur bien compris,

c'est quelqu'un qui parle le langage de l'enfant.

Nous devons aussi, dans une première opération, bien définir le "Concept", analyser les principales phases d'acquisition ou d'intériorisation de certains concepts. Nous utiliserons d'abord un cas type: le "concept de temps" pour faire ressortir le phénomène d'intériorisation.

Par la suite, il nous sera plus facile de bien définir chacun de nos concepts. Enfin, nous proposerons des moyens plus efficaces afin de les faire percevoir aux enfants du secondaire II rendu habituellement au "stade concret" si l'on considère la théorie des stades de Piaget applicable à l'approche historique.

Quelques méthodes d'approches seront analysées afin de faciliter l'accès des connaissances historiques aux enfants qui abordent pour la première fois l'étude d'un milieu beaucoup plus près d'eux soit, la "communauté locale" dans laquelle ils vivent actuellement.

Ces méthodes comprennent entre autres, le travail sur le terrain soit la visite de sites historiques, de maisons anciennes, de monuments, de fondations révélatrices de l'existence de vies humaines, fouilles archéologiques, etc. "L'histoire locale se fait en partie avec les pieds". Puis nous verrons, exemples à l'appui, la valeur de l'utilisation des jeux de simulations qui sont beaucoup plus près du monde imaginaire de l'enfant afin de faciliter la formation de concepts.

Certes, une méthode de recherche comme la nôtre ne s'applique pas

strictement à l'histoire locale; elle peut s'appliquer à d'autres formes d'enseignement de l'histoire, à l'analyse de d'autres concepts historiques. Dans les prochains articles, nous vous ferons part d'observations portant sur les méthodes pédagogiques favorisant l'intériorisation des concepts.

Pierre Bérubé  
Janvier 1976.

#### PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS EN HISTOIRE LOCALE

Pendant juillet et août 1976, l'Université Laval, dans le cadre du perfectionnement des enseignants, offrira deux (2) cours en didactique de l'histoire locale.

Ces cours pourraient être éventuellement reconnus et comptabilisés au niveau d'un perfectionnement futur.

Sur place, vous aurez le loisir de préparer vos unités d'enseignement en histoire locale (secondaire II) concernant votre région pour septembre 1976.

Notre collègue, le professeur Roger Saucier ainsi que plusieurs personnes ressources vous assisteront dans l'élaboration de votre travail.

# HISTOIRE

## THEMATIQUE

### opinion de quelques usagers

#### "INITIATION A L'HISTOIRE ET AUX SCIENCES DE L'HOMME"

(Huguette Dusseault et Christian Laville)

#### I.- PARTIE DOCUMENTATION:

##### A) Les documents figurés:

##### a) Les photographies:

En général, il y a un bon choix de photographies. Elles cadrent bien au sujet traité dans l'exploitation pédagogique. Elles représentent différentes époques et différentes façons de vivre un peu partout dans le monde.

##### b) Les cartes:

Un excellent choix de cartes. L'idée du planisphère muet à remplir pour chaque thème est bonne car l'étudiant apprend à se situer dans l'espace. Elles sont faciles à travailler parce que:

- 1) il y a plusieurs cartes comparatives sur un sujet donné
- 2) il y a un bon choix de couleurs pour mieux faire saisir les comparaisons
- 3) en procédant du général (cartes du monde) vers le particulier (cartes plus régionales) l'étudiant peut mieux se situer dans l'espace

c) Les graphiques:

En général, les graphiques sont bons et bien faits. L'opposition des couleurs aide à mieux saisir le problème étudié.

Les chiffres inscrits dans les graphiques sont révélateurs et frappent l'attention de l'étudiant.

Par contre, on reproche aux graphiques avec abscisses et ordonnées un manque de clarté et de précision.

Il faudrait que le graphique soit quadrillé afin que l'étudiant puisse atteindre une plus grande précision dans ses recherches.

B) Les documents écrits:

Le choix des textes est excellent; étant donné qu'ils sont courts, les étudiants les lisent rapidement et facilement. Les sources des documents écrits nous facilitent la compréhension des problèmes soulevés par chacun des thèmes. De plus, il est intéressant de noter la diversité des textes: articles de journaux, récits de voyages, roman, etc... Ainsi l'étudiant est en présence de formes d'écritures différentes.

II.- PARTIE EXPLOITATION PEDAGOGIQUE:

Nous apprécions l'enchaînement des questions. Le fait de demander à l'étudiant de fabriquer son propre lexique (en partant des mots de vocabulaire suggérés) lui permet d'enrichir son vocabulaire. La fabrication d'une ligne de temps à la fois synchronique et diachronique permet à l'étudiant de saisir le concept de temps. L'étudiant attentif a toujours la possibilité de trouver la réponse en tenant compte du document qui lui est suggéré. On apprécie beaucoup la latitude laissée au professeur. Les questions sont parfois difficiles à comprendre étant donné la formulation et les mots employés.

III.- SUR LA METHODE EN GENERAL:

Le choix des thèmes et des instruments (textes, photos, etc...) traités sont intéressants autant pour les professeurs que pour les étudiants. Il est regrettable qu'il n'y ait pas de présentation générale pour le professeur où lui seraient expliquées plus en détail les idées directrices des auteurs. A partir de ce moment-là, le cahier du maître ne serait plus aussi nécessaire.

Dans l'ensemble, ce volume est très valable et constitue un précieux instrument de travail.

Laurent Boivin

Christiane Boudreault

Pierre Brunet

# L'histoire thématique :

## EXAMEN CRITIQUE DE QUELQUES MÉTHODES

MICHELINE JOHNSON

(Ce texte est la reprise de deux recensions parues dans La Revue d'Histoire d'Amérique française, et reproduites dans le présent bulletin avec l'aimable autorisation de la Revue).

### L'histoire au cours secondaire à partir du monde actuel.

Sous ce titre, André Lefèbvre a entrepris la publication, en février 1971, d'une nouvelle collection destinée à l'enseignement de l'histoire au secondaire. Deux titres sont déjà parus: Initiation à l'histoire à partir du monde actuel et Histoire de la civilisation à partir du monde actuel. Chacun est accompagné de son guide pédagogique. Deux autres volumes, Histoire du Canada à partir du Québec actuel et Histoire du monde actuel, ne seront pas analysés ici car ils concernent l'enseignement de l'histoire au deuxième cycle du secondaire. André Lefebvre a également publié, au début de 1975, un ouvrage didactique général pour accompagner sa collection de manuels. Il s'agit de L'histoire à partir du monde actuel et autres essais en didactique de l'histoire.

Le titre même de la collection laisse entendre que l'entreprise est nouvelle: ne propose-t-on pas d'aller d'aujourd'hui à hier? Effectivement, l'avant-propos du guide pédagogique nous annonce que cette collection est le fruit d'une conception pédagogique absolument inédite. Suivent une série d'observations comparant l'enseignement traditionnel de l'histoire et l'enseignement de l'histoire à partir du monde actuel. Le tableau de l'enseignement traditionnel est peut-être noirci à dessein mais l'ensemble des critiques formulées cadre singulièrement bien avec la sorte d'enseignement historique qui se fait actuellement dans beaucoup d'écoles. L'histoire à partir du monde actuel peut-elle remplir toutes les promesses de cet avant-propos? C'est à voir. Car, comme dans toute méthode, tout tient à l'utilisation qu'en font les maîtres. Or, cette méthode invite justement à sortir des sentiers battus.

Le livre de l'élève est constitué essentiellement de documents groupés par thèmes; chaque document s'accompagne de questions; chaque thème se termine par des suggestions d'activités. Le point de départ de chaque thème est toujours l'observation du monde actuel. Le guide pédagogique expose la démarche générale qui est suggérée au maître et donne des conseils en vue d'une utilisation concrète pour chaque document.

Si l'on excepte les pages des guides pédagogiques qui sont consacrées à l'exploitation des documents proposés dans les livres de l'élève, on s'aperçoit tout d'abord que les deux textes qui exposent la démarche pédagogique sont identiques, à l'exception de quelques paragraphes. Ce texte est lui-même la reprise d'un ouvrage que M. Lefèbvre a écrit en 1969, Initiation aux Sciences humaines à l'élémentaire. A ce texte fondamental, il a ajouté d'importants paragraphes sur le développement de la notion de temps par l'enseignement de l'histoire, au niveau secondaire.

Ces pages sont identiques parce que, au bout du compte, l'enseignement de l'histoire par une méthode essentiellement active ne peut se faire de façon différente selon que l'on est à un degré ou l'autre du secondaire. De fait, la même conception pédagogique de base prévaut pour tout enseignement actif, quel qu'il soit, et c'est sans doute ce qu'a voulu dire M. Lefèbvre dans ces guides pédagogiques.

Cette conception, cet esprit, cette méthode, cette attitude nouvelle en face de la documentation, voilà qui pourrait transformer fort heureusement l'enseignement de l'histoire. A vrai dire, il n'y a là rien de complètement nouveau. Il y a belle lurette que l'on parle de l'école active. Mais le texte de M. Lefèbvre s'adresse aux enseignants de façon très claire, très concrète et leur permet vraiment de se remettre en question et de comprendre les implications de l'école active. Par ailleurs, la méthode de L'histoire à partir du monde actuel a le mérite de mettre l'accent sur l'apprentissage plus que sur les connaissances, sur l'intérêt de l'élève plus que sur le programme, sur le réel et le vécu plus que sur l'amoncellement livres des faits historiques, sur la variété plus que sur la routine.

Si l'on passe maintenant aux documents mêmes qui constituent les manuels de l'élève, ou plutôt, l'anti-manuel comme le dit l'auteur, puisque ce livre n'est qu'un instrument pour apprendre à poser des questions au monde et au passé, il faut dire que l'aspect et la valeur des deux volumes sont fort différents. Le volume I, Initiation à l'histoire à partir du monde actuel, se veut justement une initiation à l'histoire. Cependant, les documents choisis sont presque exclusivement des documents visuels. On aimerait une image du monde actuel un peu plus récente. Or, la majorité de photos qui nous sont présentées se rapportent bien davantage à un Québec déjà ancien, celui des années 50, plutôt qu'au monde dans lequel nous vivons. Les questions et les activités sont parfois simplistes et offrent peu d'ouverture sur l'histoire comme telle. De sorte que l'élève

du secondaire, comme plusieurs enseignants en ont fait malheureusement l'expérience, sont peu stimulés par les questions, les documents et les activités qui sont suggérés. Il semble que ce premier manuel soit peu propice à développer le goût de l'histoire. Certains peuvent même le confondre avec un livre de géographie humaine, voire avec les thèmes du programme-cadre de français.

Par contre, le deuxième volume, Histoire de la civilisation à partir du monde actuel, présente un éventail de documents beaucoup plus variés, beaucoup plus complexes et beaucoup plus intéressants. Comme l'indique le chapitre IV du Guide pédagogique, l'ensemble des périodes historiques est couvert, l'ensemble des régions du monde est couvert de même que les différentes sortes de documents, écrits ou visuels, de première ou de seconde main. De sorte que, si son maître réussit à le rendre vraiment actif dans son apprentissage, l'élève peut véritablement découvrir ce qu'est l'histoire, ce qu'est le document, ce qu'est le travail historique, ce que sont les rapports du passé avec le présent, ce que représente l'ensemble de la vie de l'humanité. Il apprend que l'histoire c'est la vie. Il explore le concept de civilisation.

A première vue, ce second manuel ne se différencie guère des différents programmes d'histoire thématique qui ont été conçus ici au Québec ou en Belgique. Mais le manuel de M. Lefèbvre a l'immense avantage de mettre l'apprentissage exclusivement entre les mains de l'élève. Le maître n'est plus qu'un guide. Il ne se voudra plus le dispensateur universel de connaissances qui remplit les intelligences vides de ses élèves.

On pourra se demander si les élèves du secondaire peuvent vraiment accomplir cette gymnastique intellectuelle qui consiste à sauter d'une époque à une autre, d'un pays à un autre. Quelques-uns pensent que l'étude systématique d'une seule civilisation, d'une période donnée a plus de chances d'intéresser les élèves que cette

histoire à partir de thèmes vus de façon diachronique et polarisée sur le monde actuel. Le débat reste ouvert. L'expérience démontre qu'aucune méthode n'est efficace si le maître ne s'y sent pas à l'aise. Or, la souplesse de la méthode de M. Lefèbvre permet à un grand nombre d'enseignants d'y trouver leur profit. Par contre, les esprits qui ont besoin des cadres rigides de la chronologie et de l'enseignement directif s'y sentiront malheureux.

Il nous apparaît que la méthode de M. Lefèbvre est un outil intéressant par la pédagogie qui la sous-tend plus que par le contenu qu'il propose. Comme il le dit lui-même, le manuel est une liste de suggestions pour faire démarrer la recherche individuelle de l'élève. C'est dans cette perspective que cette méthode peut donner des fruits.

\* \* \*

L'enseignement de l'histoire à l'école secondaire fait les manchettes depuis quelques mois. Or, à côté de l'enseignement de l'histoire nationale, dont on vient d'apprendre la restauration, se pose la question de l'Initiation à l'histoire, titre et orientation nouvelle du programme du premier cycle du secondaire: ce programme remplace avantageusement l'étude chronologique de l'histoire universelle, de la pré-histoire à nos jours. Il poursuit des objectifs nouveaux et s'axe avant tout sur l'initiation à la démarche historique elle-même, sur le développement de concepts fondamentaux et sur la découverte progressive du milieu historique. Depuis la publication de la méthode d'André Lefebvre, deux nouvelles méthodes ont été lancées sur le marché après avoir été expérimentées dans quelques écoles, méthodes consacrées à l'histoire dite "thématique".

L'Histoire aujourd'hui/hier de Lavallée et Paquette, deux professeurs de la régionale de Chambly, propose six thèmes pour "l'homme et la vie matérielle": la nourriture, la santé, le logement, le vêtement, les techniques, le commerce, dont les 4 premiers forment les 2 volumes parus. On annonce 7 thèmes pour "l'homme et la vie sociale". Chaque thème se présente comme un recul progressif d'aujourd'hui à hier. Chaque étape de ce recul est regroupée sur 2 ou 4 pages et comporte des exercices, variés et simples, à partir de graphiques, de cartes, de textes très brefs et de documents figurés de toutes sortes. D'exercice en exercice, l'élève recule vers la préhistoire et rencontre, en cours de route, quelques grandes étapes de l'histoire comme le XIXe siècle, la Nouvelle-France, le Moyen-Age, l'Antiquité. Mais ce n'est pas le cas de tous les thèmes: les deux thèmes, intitulés La Santé et Le vêtement, ne font aucune mention des périodes historiques. Toute la pédagogie est axée sur la recherche personnelle de l'élève et sur la compréhension plutôt que sur l'acquisition des connaissances. Le point de départ de chaque sujet comporte toujours un exercice d'observation du monde actuel. Enfin, chaque thème s'accompagne d'exercices de synthèse, de sujets de recherches, de suggestions de lectures et de films, ainsi que d'un lexique. Bref, cette méthode peut aider les enseignants, parce qu'elle permet de faire rapidement le tour d'une question. Toutefois, il faut ajouter que la présentation est un peu terne.

L'Initiation à l'Histoire et aux Sciences de l'homme de Dusault et Laville, deux didacticiens de l'Université Laval, présente exactement la même matière ainsi qu'une pédagogie analogue, mais dans une organisation bien différente. L'ensemble comprend 4 thèmes et 10 sous-

thèmes. La présentation matérielle est très séduisante (fascicules imprimés en couleurs) mais l'utilisation en est plutôt difficile. En effet, les divers éléments des fascicules, documents figurés (photos, cartes, croquis, graphiques), et documents écrits, sont regroupés par genre de sorte que l'élève doit sans cesse circuler d'une section à l'autre, ce qui peut nuire à la cohérence de la démarche. D'autre part, l'exploitation pédagogique, très morcelée, (près de mille questions!) n'invite pas à d'autres voies que celles qui sont suggérées par les questions. La méthode se veut inductive mais la découverte inductive des nombreux concepts véhiculés nous semble très difficile à réaliser sans de nombreuses explications magistrales. L'ensemble ne fait aucune référence aux périodes historiques comme telles (tout est axé essentiellement sur le thème) mais suit une ligne directive qui va de la préhistoire à nos jours. Les questions sont souvent difficiles pour des élèves de 13 ans, et certains graphiques ou cartes présentent des erreurs de présentation ou des difficultés de compréhension.

Cette méthode est d'ailleurs l'adaptation pour le Québec, de la méthode Van Santbergen en Belgique. De plus, tous les thèmes sont précédés par une introduction sur Le Temps, ce qui a pour effet d'abstraire cette initiation de son contexte naturel qui est l'étude de l'histoire. L'ensemble de la méthode se termine enfin par un bref chapitre sur L'Homme en progrès, où on traite de l'accélération de l'histoire, ce qui paraît bien prématuré pour des jeunes de treize ans. Somme toute, malgré de nombreux éléments très intéressants, cette méthode de Dussault et Laville paraît donc plus problématique que la précédente.

Ces deux publications posent, à notre avis, le problème de la pertinence de l'histoire thématique auprès des adolescents. Ce débat oppose plus d'un professeur d'histoire et seul l'examen systématique des résultats produits pourrait contribuer à éclairer la question. Or, cette étude est loin d'être facile à réaliser. On peut néanmoins poser quelques questions.

On avance souvent que l'étude traditionnelle de l'histoire est inefficace parce qu'elle plonge les jeunes adolescents dans les civilisations lointaines avec lesquelles ils n'ont aucune affinité. Et pourtant l'histoire thématique fait le pari de plonger ces mêmes adolescents dans les concepts difficiles de l'ethnologie, de la sociologie, de l'économique. Est-ce préférable? On prétend également que l'histoire traditionnelle représente un fatras de dates et de personnages aux noms bizarres pour de jeunes élèves. Mais l'histoire thématique se caractérise, elle, par une absence presque totale de mention à des personnes réelles et n'utilise les dates que dans les graphiques. Est-ce préférable? En dernière analyse, l'histoire est essentiellement conjoncture, et la méthode thématique dissocie plusieurs lignes verticales pour mieux faire ressortir les évolutions singulières. Le concept même d'histoire ne s'en trouve-t-il pas appauvri? Et l'idée même d'évolution historique est-elle perceptible dans un cheminement qu'on a morcelé en une douzaine d'itinéraires distincts? Ces questions méritent certainement réflexion avant de s'engager dans un programme d'histoire thématique.

D'ailleurs, toute méthode est inséparable de son utilisation concrète et aucune ne saurait produire automatiquement des résultats spécifiques. Nous croyons que ces deux méthodes seront utiles, non pas exploitées systématiquement, mais plutôt comme recueil d'exercices, de documents, de suggestions susceptibles d'être utilisés par les professeurs, dans n'importe quel cadre, pour l'initiation à l'histoire au début du secondaire.

## ASSOCIATION DES PROFESSEURS D'HISTOIRE LOCALE DU QUEBEC, INC.

### JOURNEES PEDAGOGIQUES

Réservez dès maintenant auprès de votre C.S.R. les 21 et 22 mai 1976 pour Les journées pédagogiques de votre Association.

Nos assises auront lieu à la Polyvalente St-Ursule,  
1725 Blvd Du Carmel  
Trois-Rivières

Le programme détaillé vous parviendra fin février. Déjà nous pouvons vous signaler deux ateliers extrêmement pratiques :

- A. Information et interprétation de la documentation de base (cadastre, recensement, etc...) avec de nombreux exemples pratiques.
- B. Différentes méthodes d'enseignement développées dans nos classes pilotes.

A.P.H.L.Q. Inc.  
C.P. 112,  
Sillery,  
Québec  
G1T 2P7

Inscription : \$3.00  
On peut réserver par la poste dès maintenant

# UNE ACTIVITE D'APPRENTISSAGE

## SUJET: LE TROC

par Jacques Quintal

Une activité d'apprentissage comme tant d'autres que vous pouvez employer dans votre classe. Celle-ci peut-être employée de la cinquième élémentaire à la quatrième secondaire. L'expérience, ici décrite, est celle de la deuxième secondaire. Vous pouvez l'adopter ou complètement la modifier dans sa méthodologie. Ce rapport d'activité, sans prétention, se veut davantage descriptif qu'analytique.

### La première phase de l'activité

Cette activité s'inscrit dans la rubrique commerce. Nous remettons à chaque élève la même quantité de billets signifiant divers objets à échanger. Aucune valeur marchande n'est indiquée sur le billet. Par la suite, les élèves doivent échanger ces billets entre eux durant le temps déterminé par le professeur. A noter qu'il serait préférable que les élèves disposent de plus de 45 minutes pour échanger. Chaque élève doit avoir en sa possession les billets suivants: 1 automobile, 4 motoneiges, 14 bicyclettes, 30 paires de patins, 20 hockeys. Il est évident que ces objets peuvent être remplacés par d'autres.

### Les objectifs

Notre objectif général est de faire faire à l'élève la même démarche que ses ancêtres au moment où ces derniers n'utilisaient pas encore la monnaie. Il est évident que cet exercice n'est pas exactement similaire au troc

du fait que nous employons la désignation de l'objet sur le papier et non l'objet lui-même.

- L'élève apprend à accorder une valeur plus juste aux différents produits.
- L'élève apprend également à effectuer des échanges, donc à comprendre quelques principes de la vente.

#### L'observation du comportement durant l'activité

- Un grand intérêt manifesté par les élèves.
- Dès le début les élèves les plus doués se précipitent sur les élèves les moins doués.
- Certains élèves collectionnent des billets sans tenir compte de la valeur des objets.
- Certains élèves accordent une valeur affective à certains objets, notamment aux hockeys.
- Certains élèves tentent même l'intimidation.
- Certains élèves essayent de déterminer des prix en fonction de la monnaie et non des autres objets.
- Il est à noter que si les garçons veulent échanger avec les filles, bien souvent il se font rouler (nous pouvons donc constater que l'élément féminin a autant, peut-être plus de dispositions pour le commerce).
- Certains se montrent réticents aux échanges de peur de perdre, tandis que d'autres échangent à l'aveuglette.

Le comportement des élèves représente en fait toutes les facettes des échanges commerciaux. Ceci tant au niveau de notre commerce d'aujourd'hui, qu'au niveau du troc.

#### La méthode d'évaluation

- En premier lieu, il nous faut donner aux différents objets une valeur comparative en point. L'élément de plus faible valeur vaut 1 point.

Page utilisée pour la compilation des résultats individuels.

NOM: \_\_\_\_\_

GROUPE: \_\_\_\_\_

### Histoire (sec. II)

#### Expérience sur le troc

Avant l'utilisation de la monnaie les gens pour commercer se devaient d'utiliser des objets. Ils échangeaient par exemple 6 peaux de castor pour un fusil. Par après un objet en particulier devenait monnaie courante car cet objet pouvait s'échanger facilement. Nous verrons ensuite toute l'histoire de la monnaie du billet du roi à la carte de crédit. Nous pensons que cette expérience vous sera profitable. Vous indiquez le nombre d'objets et vous le multipliez par la valeur accordée. Vous faites le total pour déterminer votre gain ou vos pertes.

Avoir au départ:

1 automobile

4 motoneiges

14 bicyclettes

30 patins

20 hockeys

#### La valeur des objets acquis

	Nombre		Points		Valeur
Auto	_____	X	_____	=	_____
Motoneige	_____	X	_____	=	_____
Bicyclette	_____	X	_____	=	_____
Patin	_____	X	_____	=	_____
Hockey	_____	X	_____	=	_____
			Total :		_____

### L'analyse des résultats

Les résultats donnés par les élèves démontrent une accumulation d'énormes profits ou encore une faillite monumentale. A noter que plus les élèves disposent de temps, plus ce phénomène s'accroît.

Beaucoup d'élèves croyant avoir effectué des profits constatent une faillite monumentale.

### L'évaluation des échanges

Après cette compilation, les élèves doivent expliquer aux autres la façon de procéder quant à leurs échanges.

- Le problème majeur qui ressort semble être d'accorder une valeur aux objets.
- Certaines valeurs sont données aux objets en fonction de leur utilité pour chacun. Il est à noter par exemple que les élèves jouant au hockey accordent une valeur démesurée aux patins et aux hockeys.
- Plus l'objet est dispendieux, plus il est difficile d'en donner une valeur exacte.

### Le complément de l'activité d'apprentissage

Pour prolonger cette activité d'apprentissage nous discutons des principes de base du commerce.

Les élèves énumèrent les différentes façons de déterminer la valeur marchande. (Voici l'ordre des interventions des élèves pour une classe).

- La rareté des matériaux.
- Si on aime une chose ou on la déteste.
- Si on a le monopole (l'élève fait référence au jeu de "monopoly") de tous les hockeys on peut en augmenter le prix.

- Cela dépend de la main d'oeuvre nécessaire pour fabriquer le produit.
- Le transport du produit.
- Si les gens en demandent beaucoup, on peut augmenter les prix.
- Cela dépend du pays (la motoneige par exemple).

#### Réflexions des élèves à partir de leur expérience

Tous les élèves ont été d'accord pour dire que la monnaie simplifiait davantage les échanges, comme les papiers indiquant le nom de l'objet.

Un élève a fait la remarque suivante: "On pourrait décider pour la classe, que les hockeys deviendraient notre monnaie".

Les élèves constatent que le troc existe encore de nos jours. Plusieurs ont déjà fait des échanges, que ce soit avec du matériel scolaire ou des articles de sport.

Nous avons terminé cette rubrique par un bref aperçu de l'historique de la monnaie et des travaux libres de recherche.

A vous de tirer vos propres conclusions sur la valeur pédagogique de cette activité d'apprentissage et de l'utiliser comme bon vous semble.

# **ENSEIGNEMENT de L'HISTOIRE**

## **et JEUX de SIMULATION**

*par PIERRE CORBEIL*

Pendant mes études, j'ai eu l'occasion de connaître les jeux de rôle/simulation, et d'y prendre goût. Conséquemment, devenu professeur de CEGEP, j'ai tout naturellement cherché à intégrer des jeux/simulation à mes cours. Il semble y avoir depuis un moment un certain intérêt qui se dessine pour cette méthode d'enseignement. Elle est définie assez bien dans "Les formules pédagogiques" de Jean Brunelle et Claire Turcotte:

"Le "rôle-playing" consiste à faire assumer par l'étudiant un ou des rôles qui lui permettront de découvrir certaines dimensions inhérentes à ce rôle, qu'il lui serait difficile d'inférer en demeurant à l'extérieur du rôle lui-même.

En tant qu'instrument de formation personnelle, le "rôle-playing" vise à développer les qualités empathiques et la capacité de décentration de l'étudiant, lui permettant ainsi de comprendre une situation en se dégageant de son propre point de vue. Ceci contribue aussi à développer les capacités de communication de l'individu, en lui permettant d'être plus sensible au point de vue de l'autre" (1)

(1) Jean Brunelle et Claire Turcotte, *Les Formules Pédagogiques*, Service de Pédagogie Universitaire, Université Laval, 1973, pp. 16-17.

J'ai voulu ici, suite à une expérience de quelques années avec cette méthode, décrire brièvement comment on peut la concevoir et l'utiliser, et avancer quelques hypothèses sur les objectifs que l'on peut espérer atteindre.

Peut-on regrouper ceux qui s'intéressent aux jeux/simulations afin de pouvoir en développer ici, au Québec? Car s'il y a une chose qui ressort dans ce domaine, c'est que nous sommes, encore une fois, dépendants des autres.

Le jeu peut être une activité gratuite, entreprise pour le simple plaisir. Il peut aussi signifier une activité organisée par un système de règles, définissant un succès et un échec. La simulation/jeu de rôle chevauche entre les deux. Dans le premier sens, elle stimule l'intérêt (on peut parler de "jeu de simulation") et donne envie de réfléchir. Dans le deuxième sens, elle se rapproche du laboratoire; elle permet de tester à l'intérieur de certains règlements, des hypothèses sur le fonctionnement de certaines causes.

Le jeu de simulation, dans un cours, doit être conçu dans les deux sens s'il veut être utile, et si l'on veut éviter de sous-évaluer ou surévaluer ses possibilités. Il devrait permettre de représenter, en raccourci une situation donnée, et de faire analyser dans ses limites cette situation d'une façon cohérente par l'étudiant, tout en demeurant intéressant voire amusant et attirer les étudiants qui ont le goût du défi et du problème à résoudre.

## ENSEIGNEMENT de L'HISTOIRE

Pour créer un jeu, on définit une situation historique en fonction d'un certain nombre de protagonistes ayant des objectifs et des moyens précis et on établit des règlements gouvernant l'utilisation de ces moyens pour atteindre ces objectifs. On peut prévoir toute une gamme de règlements qui ouvrent ou referment la liberté d'action des protagonistes, et qui élargissent ou restreignent le rôle de la nature, ou du hasard, dans les résultats. Il existe par exemple, un jeu appelé LA CHUTE DE ROME, qui se joue sur une carte de l'empire romain, varié selon les scénarios (les époques). Le mouvement des nations barbares est gouverné par des règlements très stricts, qui limitent le nombre de barbares par région, la direction qu'ils peuvent prendre, et leurs actions. Le joueur, (parfois plusieurs individus) adopte la situation des gouvernements romains de différentes époques. Selon ses ressources, il peut recruter des légions, et décider s'il doit combattre, abandonner des provinces, ou tenter de soudoyer les barbares pour les immobiliser ou les utiliser. Dans le jeu de DIPLOMACY, au contraire, les joueurs représentant les grandes puissances européennes d'avant 1914, peuvent déplacer leurs pièces avec une grande latitude, les règlements étant faits seulement selon les lois de la logique, et les contraintes de la géographie. Le résultat dépendra des décisions conjuguées des joueurs.

C'est ce jeu de DIPLOMACY qui a servi le plus souvent dans mes cours (l'histoire des relations internationales de 1914 à nos jours), et il vaut donc la peine de s'attarder à le décrire brièvement.

L'échiquier est une carte de l'Europe en 1914, divisé en cases de grandeurs différentes, mais de valeur égale pour le mouvement. Il y a sept joueurs, représentant les grandes puissances, qui tentent d'obtenir le contrôle d'une majorité de certaines cases appelées "centres de ravitaillement" et correspondant à peu près aux grandes villes européennes. Au début de la partie, chaque joueur a trois pièces; à la fin de chaque année de jeu, chaque joueur voit le nombre de ses pièces augmenter ou diminuer selon le nombre de centres qu'il aura occupés. Il y a deux coups dans une année de jeu (on peut commencer en 1801, 1870 ou 1901, en variant les conditions). Les joueurs écrivent les objectifs de leurs pièces, et les mouvements se font simultanément. Dès le premier coup, les joueurs occupent les centres les plus près de leur point de départ; ensuite ils doivent négocier l'appui des autres, car tous sont à peu près égaux en force, et seule une force supérieure et utilisée de la bonne façon, peut déloger une pièce. Le jeu tourne autour de l'habileté des joueurs à équilibrer les intérêts communs et les intérêts particuliers, car il n'y a pas de hasard (sauf les erreurs ou les faiblesses des autres; on a vu parfois l'influence de certains liens affectifs entre les joueurs), et tout se négocie - heures de jeu, pauses-café, conditions nécessaires pour gagner le jeu, et si on le veut, l'importance du jeu/simulation dans l'évaluation.

Quand j'ai utilisé pour la première fois ce jeu, (2) c'était simplement parce que je croyais que cela les intriguait (il y a encore un effet-surprise), et que la prise de décision dans un jeu/simulation

(2) J'ai également utilisé un jeu sur la politique étrangère d'Hitler (ORIGINS OF WORLD WAR II, d'Avalon Hill), sur Waterloo (NAPOLEON AT WATERLOO, Simulations publications), et sur la guerre d'indépendance américaine (AMERICAN REVOLUTION, de Simulations publications).

aiderait à comprendre qu'il n'y avait pas d'automatisme en histoire, et qu'au moment où une décision "historique" avait été prise, il y avait plusieurs possibilités offertes aux acteurs concernés.

Cependant, j'ai pu constater que les possibilités des jeux/simulations étaient plus nombreuses. En premier lieu, les groupes devenaient des milieux sociaux plus intéressants. Beaucoup de commentaires étudiants ont porté sur le "climat amical", ou "l'atmosphère agréable" qui régnait dans la classe; d'autres auraient été d'accord si le milieu et les moyens physiques (comme la table de négociation) avaient été plus propices au travail et à la rencontre. Ceci ne justifierait cependant pas des efforts ou des déboursés supplémentaires pour acheter ou créer des jeux/simulations.

Un élément plus important fut la sympathie que développaient certains étudiants pour les hommes de d'autres époques dont ils jouaient les rôles, et la compréhension de leurs gestes qui s'en suivait. Ce commentaire étudiant est à retenir:

"Cette nouvelle présentation de l'enseignement d'un cours d'Histoire m'a beaucoup plu puisqu'il demande la participation de l'étudiant et par le fait même suscite chez lui un grand intérêt. Au début du cours n'étant pas familier avec ce jeu l'approche fut un peu difficile pour moi. Cependant à mesure que la progression des cours se faisait j'ai pu constater que ce jeu nous permettait de mieux saisir les lectures faites sur la guerre 1914-1918 en s'imaginant le processus d'action par l'entremise du jeu."

Ce genre d'effet est très utile pour combattre la simplification si souvent présente dans les jugements étudiants. L'étudiant sera moins porté à déclarer: "La guerre est causée par l'impérialisme", ou "Les Américains veulent dominer le monde" s'il a participé à un jeu bien conçu sur, par exemple, les origines de la deuxième Guerre Mondiale.

Les étudiants qui participent à un jeu réussissent souvent aussi à comprendre des termes abstraits, et à retenir ces définitions. Pendant une session de DIPLOMACY, un étudiant a défini comme suit le mot "compensation":

" C'est se contenter d'une petite victoire  
au lieu de subir une grande défaite."

Le jeu/simulation pourrait donc aider à atteindre trois objectifs fondamentaux dans un cours d'histoire: 1) stimuler l'imagination et l'empathie pour les preneurs de décisions historiques. (Pensons ici à ce que Micheline Johnson appelait, dans son récent article, le REcul, l'EVOCATION, ET la DUREE) (3); 2) concrétiser les événements et les abstractions, et faciliter leur rappel; 3) impliquer directement l'étudiant dans la définition de questions historiques, et la recherche nécessaire à leur trouver des réponses satisfaisantes. Le sens de la critique et l'objectivité pourraient y trouver un soutien précieux.

(3) Micheline Johnson, "Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire", RHAF, Vol 28, No 4, Mars 1975.

Nous pouvons cependant pousser un peu plus loin l'utilisation des jeux. Le jeu/simulation se construit selon certaines hypothèses, qui guident le choix de règlements. Il serait possible, dans un cours d'histoire, de remettre à un groupe de travail une simulation d'un événement donné, accompagné d'une série de scénarios modifiant les conditions historiques entourant l'événement; ceci se traduirait par des modifications de règlements. (4) Ce groupe pourrait répéter la simulation en modifiant les scénarios, et préparer un rapport sur les causes opérantes d'un résultat historique. (5) Par exemple, les U.S.A. peuvent-ils gagner leur guerre d'indépendance sans intervention française? Une telle expérience contribuerait à éloigner les listes de "causes" de la Révolution américaine, de la première guerre mondiale, ou de la défaite française dans la guerre de Sept ans, et à stimuler plutôt un certain sens critique, et un souci de réflexion plus complexe. (6)

Il est possible aussi, et cela se fait déjà, de demander à des étudiants de créer un jeu/simulation (7). Les étudiants doivent délimiter l'événement, en extraire les faits principaux, identifier les personnages, préciser leurs objectifs, définir ce qui constitue un succès ou un échec, et composer les règlements conséquents. On peut même évaluer cet effort en faisant jouer le résultat par un deuxième groupe d'étudiants, pour finalement faire discuter les deux groupes sur leurs conceptions de l'événement, et les interprétations qu'ils en tirent.

- (4) Ceci existe déjà pour une bonne partie des jeux que je possède ou connais.
- (5) Ce que Micheline Johnson appelle l'EVOLUTION.
- (6) Je me propose de tenter cette expérience à l'automne 1975.
- (7) Cette expérience est faite. Il sera peut-être possible de faire connaître le jeu sur le Parlement de l'Union ainsi produit.

C'est pousser très loin la participation étudiante à un cours, tout en gardant des objectifs conciliables avec ceux de la discipline.

Le jeu/simulation aurait donc trois niveaux d'utilisation dans le cours d'histoire: le jeu d'introduction, qui permet de comprendre ce que pouvait être la place d'un individu dans une situation historique; le jeu d'analyse, où l'étudiant peut tenter de retrouver les causes opérantes d'un résultat historique en variant les scénarios; le jeu d'innovation, qui serait créé par l'étudiant, et qui l'obligerait à pousser sa recherche et sa réflexion au point de pouvoir aider la réflexion des autres.

Il y a une autre utilisation, très facile, du jeu/simulation, qui illustre ses avantages tout en démontrant l'aise avec laquelle on peut créer un jeu. Le professeur peut assumer un rôle, et en faire assumer à ses étudiants, pour découvrir une explication qu'il aurait autrement faite par cours magistral. On a ainsi expliqué les relations entre l'homme d'affaires et l'homme d'état en assumant le rôle d'un Secrétaire de la Guerre, et en donnant aux étudiants le rôle de représentants des compagnies pétrolières, inquiets de l'évolution des événements au Moyen-Orient. Le jeu peut se concevoir, se définir, se jouer et être analysé dans une période de cinquante minutes, en prenant un café. Il s'agit d'être conscient des possibilités du jeu/simulation et d'être à l'affût des occasions de l'utiliser.

Bien sûr, la simulation n'est pas une méthode miracle (cela n'existe pas, tout le monde est d'accord).

Il faut bien surveiller l'utilisation qu'en font les étudiants, car ce ne doit pas devenir une activité gratuite. Il faut aussi bien expliquer le rôle et les limites du jeu, et surtout bien choisir le jeu, et bien en expliquer les règlements. Il y a des jeux très sérieux, et d'autres qui sont à peine des passe-temps. Il faut parfois limiter l'imagination galopante de certains étudiants (rappeler, par exemple, qu'il ne s'agit pas de se lancer à la conquête (?) du monde).

Le milieu doit être propice et il faut bien soigner les éléments matériels de la simulation: si on a trente étudiants, on prévoit évidemment une plus grande carte que si on en a cinq. Et comme dans toute activité de groupe, il faut protéger l'individu ou la minorité qui n'est pas à l'aise dans une telle atmosphère (il ne s'agit pas d'une partie de hockey). On ne gagne rien si, en voulant stimuler le cours, on finit par créer une forme de contrainte moins propice à l'apprentissage, qui est, en dernière analyse, le but du jeu/simulation comme de tout autre moyen pédagogique.

# LES STAGES AU LAC TRÈFLE

## session de perfectionnement

*propos de Gilbert Vaillancourt*

*recueillis par Micheline Johnson*

Parmi les formules qui peuvent convenir au recyclage des maîtres en exercice, (journées pédagogiques - groupes de travail - sessions intensives - cours universitaires) il en existe une, très originale, à laquelle un bon nombre de professeurs d'histoire ont eu le privilège de participer, soit comme animateur, soit comme participant. Il s'agit des stages d'été du Lac Trèfle, organisme de l'A.I.E.S. La S.P.H.Q. a voulu en savoir davantage sur cette organisation et dans ce but, a interrogé Gilbert Vaillancourt, didacticien au département des Sciences de l'Education de l'U.Q.A.M., qui a oeuvré plusieurs années au stage d'histoire du Lac Trèfle.

S.P.H.Q. Depuis quand existent les stages du lac Trèfle.

Gilbert Vaillancourt - Dans sa formule actuelle depuis 1968. Mais l'organisme existe depuis 1946 et de cette date à 1965,

le camp recevait les professeurs des collèges classiques dans le cadre de la Fondation Georges Perras, le fondateur de l'école normale secondaire.

S.P.H.Q. Le camp du lac Trèfle s'adresse donc au secteur privé?

Gilbert Vaillancourt - Au début, oui exclusivement. Mais on élargit actuellement le champ d'action de manière graduelle pour recevoir quelques professeurs de l'enseignement public. Il y a une limite cependant: le camp ne peut accueillir plus de 80 participants par semaine.

S.P.H.Q. Combien d'années as-tu participé aux stages d'histoire?

Gilbert Vaillancourt - J'y suis allé 5 années.

S.P.H.Q. Quel est le nombre de participants pour une semaine?

Gilbert Vaillancourt - Cela est très variable, ça peut aller de 2 à 30. Mais la moyenne est de 12 pour un stage.

Ces stages sont organisés sur une base strictement volontaire, et que, pour l'histoire en tous cas, aucun crédit n'est attaché à la participation qui comprend environ 22 heures de travail entre le lundi midi et le vendredi midi.

S.P.H.Q. Quelles sont les modalités de la participation?

Gilbert Vaillancourt - Elle est strictement volontaire mais habituellement c'est le collègue qui paie les dépenses du stagiaire volontaire, soit \$125.00. Quelques détails intéressants: les animateurs peuvent amener leur famille (à leurs frais bien entendu). Autre chose, les stages d'enseignement ont lieu à la fin de juin et en août pour permettre aux enseignants de prendre des vacances. C'est un avantage sur les cours universitaires qui, habituellement, occupent l'été complet.

S.P.H.Q. Quelle est la formation académique des participants?

Gilbert Vaillancourt - On peut dire que la majorité est très scolarisée. La plupart ont déjà une Licence (d'enseignement ou autre) ou un Bacc. spécialisé.

S.P.H.Q. Quelles sont les principales activités durant la semaine?

Gilbert Vaillancourt - Cela varie énormément en fonction des animateurs et des participants. Je pense qu'on peut dire que d'une manière générale, on ne tente pas de vendre un produit, mais plutôt d'étudier un point précis. C'est aussi qu'on a étudié les programmes Histoire 210, Histoire 412, Histoire 512. On a également organisé un stage sur l'enseignement intégré des Sciences humaines au 1er cycle du Secondaire.

Plusieurs formules sont utilisées: des exposés, des travaux d'équipe, des travaux sur le terrain, des rencontres

avec des élèves du secondaire, des travaux pratiques. L'horaire permet des séances de travail très intenses.

S.P.H.Q. Procédez-vous à des échanges d'expériences?

Gilbert Vaillancourt - Oui toujours. Cela surtout parce qu'un grand nombre de participants a beaucoup d'expérience. Mais cet échange se fait surtout de manière orale. Comme toujours dans des circonstances analogues, il y a peu d'échange de documents.

S.P.H.Q. Mais le groupe ou son animateur réussit-il à produire un document-témoin du travail accompli?

Gilbert Vaillancourt - Oui. Pour chaque stage, on prépare un dossier documentaire qui est remis à chacun. On réussit également à produire des documents durant la semaine-même.

S.P.H.Q. Comment le travail fourni est-il évalué?

Gilbert Vaillancourt - Il y a d'abord une session d'évaluation formelle à chaque semaine. Mais la véritable évaluation se fait par la formule elle-même: au lac Trèfle on a enregistré 2 seuls départs de personnes insatisfaites en 5 ans. De plus, les stagiaires reviennent d'une année à l'autre. Ensuite l'encadrement administratif et pédagogique, dû à Robert Gauthier, de l'A.I.E.S. est d'une efficacité rare.

S.P.H.Q. Quelle a été la meilleure expérience que tu as vécue aux camps d'histoire du lac Trèfle?

Gilbert Vaillancourt - C'est d'être là, tout simplement.

S.P.H.Q. Le stage d'histoire du lac Trèfle est donc une expérience valable?

Gilbert Vaillancourt - Bien sûr. Mais on doit ajouter ici qu'il n'y a pas que des stages au lac Trèfle. On y organise également des semaines de travail en vue de produire des documents d'ordre didactique ou des études générales sur l'enseignement.

S.P.H.Q. Peux-tu nous donner des exemples?

Gilbert Vaillancourt - On a aussi produit une banque de questions en histoire nationale. A une autre occasion, on a produit une liste d'activités d'apprentissage. En général, les participants sont plus productifs en une semaine qu'au cours de 5 journées pédagogiques dispersées durant l'année scolaire.

S.P.H.Q. Merci de ces renseignements.

## **entre nous**

LA FEDERATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES, DIX (10) FOIS PLUS IMPORTANTE QUE L'A.I.E.S., NE POURRAIT-ELLE PAS OFFRIR LES MEMES SERVICES A L'ENSEIGNEMENT PUBLIC?

\*\*\*\* Nous enquêterons à ce sujet\*\*\*\*

# PARTICIPATION A UN STAGE D'HISTOIRE NATIONALE AU LAC TREFLE

par rodrigue samuel

## 1.- LES MOTIFS:

Quels sont les motifs qui engagent un enseignant, à sa dernière semaine de vacances du bel été 1975, à participer à un stage en histoire nationale? Dans mon milieu, il y a, certes, la publicité faite autour des stages de l'A.I.E.S. (l'Association des Institutions d'Enseignement Secondaire) au Lac Trèfle (un coin particulièrement calme des Laurentides). Avant tout, la décision repose sur le désir de connaître des expériences didactiques et des processus méthodologiques propres à rendre le cours d'histoire nationale actif et populaire.

A la fin d'une première année d'enseignement en histoire nationale, mes sentiments sont partagés entre la satisfaction et la frustration. Au Collège des Jésuites, par un souci de formation générale et d'équilibre entre les sciences dites utilitaires et celles dites humaines, le cours d'histoire 412 est prescrit à tous les élèves du niveau secondaire IV. La décision du MEQ de rendre obligatoire le cours d'histoire nationale, au deuxième cycle du secondaire, répond à des attentes

justifiées. En revanche, le sentiment de livrer un enseignement trop magistral et le besoin de diversifier le mode de transmission des connaissances me laissent songeur. Malgré la réalisation de quelques projets intéressants mais sporadiques, mon enseignement demeure trop traditionnel à cause, surtout, d'un essoufflement physique. (Un danger qui guette plusieurs professeurs à leur début, à moins de se limiter à l'enseignement magistral).

## 2.- LE STAGE:

Le stage, animé par Gilles Berger, bien servi par une connaissance pratique des problèmes didactiques rencontrés par les professeurs de sciences humaines, répond à plusieurs besoins, entre autres, celui d'éviter un gaspillage d'énergie. Tous les documents préparatoires sont basés essentiellement sur l'approche méthodologique et sur la recherche de nouvelles situations d'apprentissage. Au lieu de remettre en question le programme d'études d'histoire 412, l'équipe des huit (8) professeurs participants répartis en comités, préfère travailler à l'opérationnalisation du plan d'études d'histoire 412.

Au départ, la nécessité de définir un cadre méthodologique propre à l'histoire centre le débat sur l'étude en synchronie ou en diachronie. Le fait de privilégier une approche thématique ne risque-t-il pas d'enlever à l'histoire son essence même? S'il est impensable, aux yeux des participants, de s'en tenir à l'histoire événementielle, il faut maintenir un lien chronologique évident. La majorité des participants n'ayant pas une longue expérience dans l'enseignement de l'histoire nationale, le compromis tient compte surtout des contraintes, du moins des

contingences, subies par les professeurs dans leur milieu scolaire: régime pédagogique rigide, documentation limitée, degré de formation historique des élèves, etc.

Dans cette optique, chacun des comités tente de définir des objectifs spécifiques et des situations d'apprentissage facilitant la poursuite de ces objectifs. La description du processus méthodologique est accompagnée d'une liste de matériaux et d'outils nécessaires et disponibles dans les écoles. Par exemple, une grille des forces historiques en interaction sert à expliquer les causes des "grandes découvertes". Cette étape préalable permet à l'élève de participer à la traversée des Européens par le tracé des voyages sur une carte, et de l'ancien et du nouveau monde occupé. (A Québec, un objectif de création peut facilement être atteint par une reproduction de la Grande Hermine). L'intention de ce compte rendu n'est pas de détailler ni de multiplier les exemples, qui, selon les périodes ou les thèmes étudiés, sont appliqués à l'aide de techniques audio-visuelles, de reconstitutions, de jeux, etc. Il vaut mieux de retenir l'apport des sessions de travail de ce genre.

### 3.- LES RESULTATS:

Au retour d'un tel stage, la connaissance de nouveaux modèles pédagogiques constitue un avantage certain. Tout en étant perfectibles, ces moyens offrent, au professeur dans son école, des possibilités d'adaptation et de création. Grâce aux situations d'apprentissage déjà déterminées, aux outils suggérés, la planification du travail devient

plus aisée et le rythme du travail des élèves, en s'accélégrant, contre- vient rarement aux impératifs auxquels tout professeur est confronté. L'élève, devant des méthodes de travail variées et une documentation suggestive, fait preuve d'un intérêt accru, offre un bon rendement et retire un meilleur profit de l'enseignement.

Des occasions d'échanges, entre les professeurs d'histoire, doivent être créées, en dehors des congrès et des colloques. Ce compte rendu descriptif d'un stage organisé par l'A.I.E.S. n'est qu'un exemple de sessions de travail où se réuniraient les professeurs d'histoire nationale. D'abord sur le plan local, lors de cours stages offerts à des périodes favorables, un lieu de travail, avec des facilités de loisirs, de camping, stimulerait sûrement la participation. Enfin, comment obtenir que des crédits et des bourses soient accordés à des enseignants intéressés à la préparation de matériel didactique en histoire nationale en vue d'une publication immédiate? Ces projets complèteraient la formation insuffisante des professeurs en didactique de l'histoire et combleraient un besoin pressant des professeurs en histoire nationale. Ce sont des conditions susceptibles d'accroître la popularité et l'efficacité de l'enseignement de l'histoire nationale.

Rodrigue Samuel  
Collège des Jésuites

# GREVE EN HISTOIRE A LAVAL

Lundi, le 24 novembre 1975, les étudiants d'histoire du premier cycle à l'Université Laval, réunis en assemblée générale, décidaient par un vote quasi unanime de suspendre les cours. Ils répondaient de cette façon à l'attitude du département qui mettait une mauvaise volonté évidente, à se pencher sur des questions d'ordre pratique soulevées par les étudiants. Ceux-ci contestaient dans un premier temps, la forme d'évaluation du cours de première année: "documentation historique" qui selon eux n'était pas valable. Dans un deuxième temps, ils conclurent que ce cours, jugé faible par le titulaire lui-même, ne méritait ni l'attention des étudiants ni une évaluation sous quelque forme que ce soit. Parallèlement, les étudiants de troisième niveau ont à faire face à un problème technique qui est attaché à la rédaction d'un mémoire. Selon eux, le temps alloué est beaucoup trop court, pour la réalisation d'un travail dont les critères de qualité sont très élevés.

Ces problèmes concrets agitent comme détonateur, étant donné que des malaises plus profonds existent depuis quelques années au département d'histoire. En effet, les étudiants croient que leur programme d'étude est dépassé. Par exemple, alors que l'histoire d'aujourd'hui se veut utile en donnant son enseignement au plus grand nombre, les méthodes et les objectifs mis de l'avant à Laval visent avant tout à une connaissance en vase clos. D'autre part, alors que dans tous les autres secteurs scientifiques on privilégie la recherche collective, la politique du département d'histoire favorise l'individualisme. Quant aux cours, les étudiants jugent que la progression intellectuelle qui leur est soumise d'un niveau à l'autre est insuffisante. Il existe aussi un problème quant à la répartition des dits cours entre les différents secteurs historiques; c'est-à-dire, que l'on favorise indûment l'histoire nationale par rapport aux autres champs qui sont essentiels pour une compréhension globale du monde actuel (ceci est apparu avec acuité lors du choix de cours de novembre dernier.)

Depuis le début de la suspension des cours, les étudiants travaillent sur une réforme du programme visant à combler ces lacunes. Ce projet de réforme sera sous peu soumis aux autorités du département par le biais de négociateurs mandatés. En attendant, les étudiants viennent de proposer à l'assemblée des professeurs un projet expérimental pour la session d'hiver 1976. On attend la réponse de la dite assemblée. Il est à souligner la très grande participation aux différents comités d'étude.

Les étudiants ont aussi soumis aux négociateurs du corps professoral des propositions visant à l'obtention d'un droit de regard sur les décisions départementales. Par exemple, ils demandent le statut de membre du département qui leur permettrait d'avoir une représentation paritaire ou le statut d'observateurs selon le cas, à l'assemblée générale du département et aux comités qui prennent des décisions qui les intéressent. Les étudiants sont déterminés à avoir gain de cause et à ne pas lâcher prise.

LE COMITE DE DIFFUSION.

## NOTRE PRÉSIDENT A CHANGÉ D'ADRESSE

La Commission Scolaire  
Jérôme-Le Royer



GILLES BERGER  
CONSEILLER PÉDAGOGIQUE  
SCIENCES HUMAINES  
SERVICES DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉM. ET SEC.

14,206 est. rue Notre Dame  
Pointe-aux-Trembles  
H1A 1V1

642-9520  
postes 269-319

# LE PRIX VILLE-MARIE

prix de didactique de l'histoire et des sciences humaines

décerné à

monsieur Denis Vaugeois

Lors d'une réunion tenue le mardi, 30 septembre 1975, au Restaurant La Pichollette, rue Saint-Denis, à Montréal, le Groupe de recherche en didactique de l'histoire a décidé de créer un prix de didactique de l'histoire et des sciences humaines, le prix Ville-Marie, du nom de l'école normale où le Groupe fut fondé en 1968. Ce prix sera attribué chaque année à la personne qui, au jugement du Groupe, a le plus contribué à l'avancement de l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines au Québec. Ce prix est accompagné d'une bourse de cent dollars (\$100.00). Lors de la même réunion, le Groupe a décidé de décerner le prix Ville-Marie 1975 à monsieur Denis Vaugeois, conseiller spécial au Ministère des Affaires Intergouvernementales du Québec.

Historien distingué, monsieur Denis Vaugeois s'est toujours intéressé à l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines. Il a été professeur d'histoire et de didactique de l'histoire à l'École normale Maurice-L.-Duplessis de Trois-Rivières. Il a été le premier responsable des sciences de l'homme au Ministère de l'Éducation du Québec. Il est l'auteur d'un

ouvrage précieux, mais devenu introuvable, L'Union des deux Canadas (1791-1840) (Les Editions de Boréal Express, 1962). Il est co-auteur de Canada-Québec. Synthèse historique (Les Editions du Renouveau pédagogique, 1970). Il est l'un des membres fondateurs du Boréal Express. Journal d'histoire du Canada. Il est l'âme dirigeante des Editions du Boréal Express. Ces faits, pour éloquents qu'ils soient, ne disent pas tout. Monsieur Vaugeois a peut-être été surtout, dans l'enseignement de l'histoire au Québec, un animateur de premier plan, et, à ce titre, il est, à coup sûr, l'une des personnes qui, au cours de la dernière décennie, ont le plus contribué à valoriser l'enseignement de l'histoire au Québec.

Le prix Ville-Marie fut remis à Monsieur Vaugeois lors d'un dîner, en son honneur, au Restaurant La Pichollette, mardi, le 28 octobre 1975.

Le Groupe de recherche en didactique de l'histoire

Geneviève Racette,  
Commission scolaire  
Sainte-Croix

André Lefebvre,  
Université de Montréal,  
DIRECTEUR

Jacques Archambault,  
Université du Québec  
à Montréal

Gérard Lachance,  
Commission des écoles  
catholiques de Montréal

Pierre Savoie,  
Commission des écoles  
catholiques de Montréal

Gilles Sansoucy,  
Commission scolaire  
régionale Le Gardeur

Michel Allard,  
Université du Québec  
à Montréal,  
SECRETAIRE

Jean-Claude Dupuis,  
Université du Québec  
à Montréal

Bernard Lefebvre,  
Université du Québec  
à Montréal

Gilbert Vaillancourt,  
Université du Québec  
à Montréal.

# Remarques du lecteur

De: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Au bureau de Rédaction du Bulletin de Liaison,

AGRAFFER

CORRESPONDANCES – RÉPONSE D'AFFAIRES

Se poste sans timbre au Canada

LE PORT SERA PAYÉ PAR:

**SOCIÉTÉ  
DES PROFESSEURS D'HISTOIRE  
DU QUÉBEC**

C.P. 789  
QUÉBEC 4.  
G1R 4S7

