

PER

5-339

BAnQ

TRACES

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS
D'HISTOIRE DU QUÉBEC



■ Entrevue avec Éric Bédard ■ Retour sur le rapport pour
une réforme du programme d'histoire ■ Méthode historique
et lecture en classe

ISSN 0225-9710

PRINTEMPS 2014
VOLUME 52 – NO 2

SPHQ

Mot du président

Raymond Bédard 3

Pleins feux sur l'histoire

Réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté

Extraits du rapport Beauchemin 5

L'enseignement de l'esclavage à partir de sources en ligne

Léon Robichaud 9

L'enseignement de l'histoire locale dans une école de Laval

Geneviève Goulet 11

Didactique en mouvement

La situation pédagogique en enseignement de l'histoire

Laurent Lamontagne 16

La méthode historique appliquée à la lecture en classe d'histoire

Catherine Dery et Frédéric Yelle 23

Place aux étudiants en enseignement

Comment aborder le rôle de l'Église catholique en Nouvelle-France

Anne-Marie Page 34

Entrevue avec Éric Bédard

L'auteur de l'*Histoire du Québec pour les Nuls* se raconte

Raymond Bédard 13

Activités en classe

Mots entrecroisés - Culture et mouvement de pensée

Geneviève Goulet 20

Le saviez-vous?

Le mariage en Nouvelle-France

Geneviève Goulet 37

Quoi de neuf?

Côté livres 38

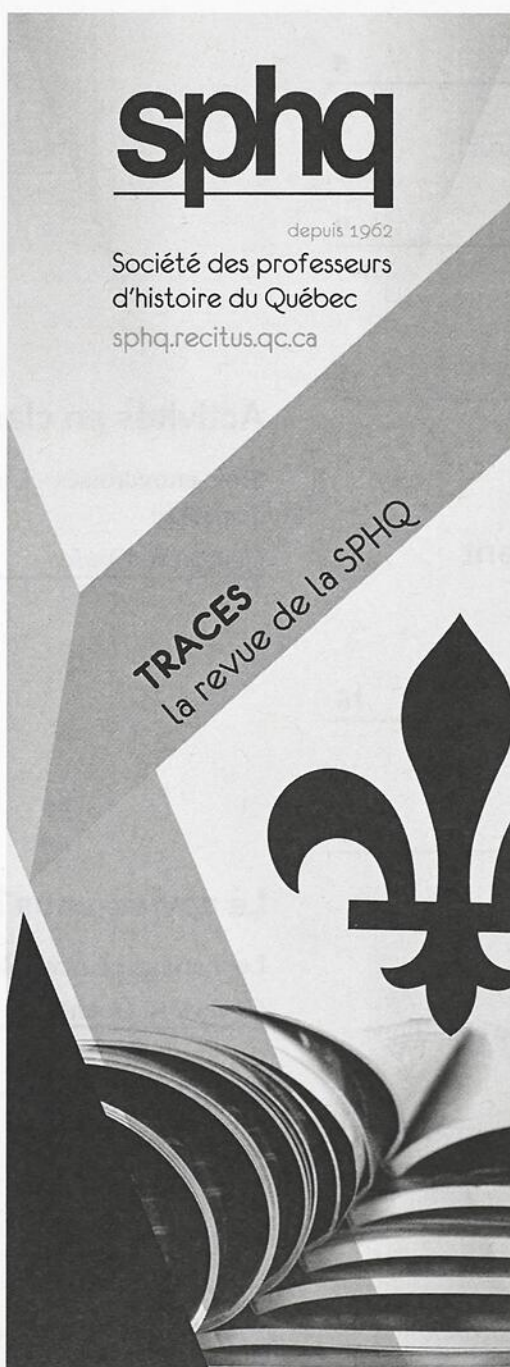
Côté musées 39

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 (1938-1998), 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).

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. À cette fin et par son expertise, elle peut mener des campagnes d'information et d'éducation, faire des représentations et des recherches concernant l'enseignement de l'histoire au Québec, développer des alliances avec d'autres organismes et prendre tout autre moyen jugé utile pour réaliser cette mission.

La revue *Traces* vise à assurer la diffusion de l'information et le développement professionnel des membres de la SPHQ. Elle se veut 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.

Le nom *Traces* a été choisi pour rappeler les 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 particulière 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 SPHQ dans le domaine de l'Histoire et de son enseignement au Québec.



Comité de rédaction : Raymond Bédard, Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Geneviève Goulet
Révision des textes : Suzanne Richard
Infographie : Lucie Laguë, Sandrine Bédard, Sarah Bédard
Impression : Imprimerie des Éditions Vaudreuil, 2891, du Meunier, Vaudreuil-Dorion, Québec, J7V 8P2

Publicité : Raymond Bédard
raymondbedard@hotmail.com
Abonnement et distribution : Louise Hallé
lhalle2@videotron.ca
Site Internet : Laurent Lamontagne

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada, ISSN 0225-9710.
Envoi de publication no 40044834.
Port de retour garanti.
Date de parution : mars 2014
Indexé dans *Repère*.

Reproduction autorisée avec mention de la source, à moins d'avis contraire.

Les opinions exprimées dans les articles publiés dans ce numéro n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Les titres, textes de présentation, encadrés, illustrations et légendes sont de la rédaction.

Correspondance
Revue Traces de la SPHQ
1319, chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil (Québec) J4J 3X1
Publicité : raymondbedard@hotmail.com
Site Internet : <http://sphq.recitus.qc.ca/>

Adhésion annuelle à la SPHQ avec 4 numéros
Individu : 65 \$
Institution : 75 \$
Retraité ou étudiant : 35 \$
Frais de poste et de manutention inclus

Mot du président

Raymond Bédard

Le jeudi 27 février, la SPHQ était présente à la conférence de presse de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Mme Marie Malavoy qui avait lieu à la Station de pompage du Musée Pointe-à-Callière de Montréal. C'est avec une grande satisfaction que nous avons pris connaissance du Rapport final suite à la consultation sur l'enseignement de l'histoire. *Le sens de l'histoire – Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et 4^e secondaire*, rédigé par Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid. Ce document de 64 pages est une analyse fine de la situation et pose un regard critique et lucide sur l'actuel programme.

Dans leur analyse, les auteurs soulignent plusieurs points, qui sans faire l'unanimité, font consensus auprès d'une majorité d'intervenants. La nécessité d'une trame chronologique étalée sur deux ans et une réelle reconnaissance de l'expertise propre à l'enseignant d'histoire rejoignent les préoccupations des membres de la SPHQ. Sans tomber dans les querelles de clochers (fédéraliste-indépendantiste, école de Québec, école de Montréal, etc.), les auteurs tentent de réconcilier les tenants de l'approche par compétences à ceux de l'acquisition de connaissances, « Cette réconciliation implique un récit plus suivi, autour de fils conducteurs plus clairs réunis notamment dans le cadre de la trame nationale québécoise, et dont l'inscription dans la salle de classe repose, au bénéfice de l'élève, sur un équilibre apaisé entre savoirs et compétences. »

À l'aide de 29 recommandations, ce document pose les bases pour l'élaboration d'un nouveau programme. En voici quelques unes qui nous semblent fort appropriées :

6. Que le nouveau programme porte le titre "Histoire du Québec et du Canada".
8. [...] que les compétences 1 et 3 ne sont pas sujettes à évaluation [...]
11. Le remplacement de la structure actuelle par une seule trame chronologique étalée sur deux ans, avec l'année 1840 comme point de bascule entre le 3^e et 4^e secondaire.
25. [...] que le programme indique, pour chaque période, un socle limité de connaissances communes, présumées acquises pour la rédaction des questions d'analyse qui devraient constituer l'épreuve unique. [...].

Dans une moindre mesure, le rapport aborde aussi la question de la formation des maîtres et souhaite éventuellement se pencher sur l'enseignement de l'histoire au primaire. C'est donc dans une perspective plus large que le dossier est envisagé.

Les efforts de la SPHQ et de la Coalition pour l'Histoire semblent avoir porté fruit car, à la lumière des recommandations, les principaux irritants que les élèves et les enseignants vivent depuis l'entrée en vigueur de la réforme devraient être éliminés dans un nouveau programme. Vous trouverez en page 5 des extraits des annexes 3 et 4 de ce rapport.

La SPHQ remercie Mme Marie Malavoy pour son écoute attentive des représentants du milieu et son engagement sincère à faire évoluer le dossier de l'enseignement de l'histoire du Québec. Et c'est avec regret que nous apprenons le retrait de la vie politique de Mme Malavoy.

Traces en transformation

La revue *Traces* est en pleine transformation avec de nouvelles rubriques, des entrevues et une mise en page renouvelée. Ces changements apparaîtront graduellement au fil des prochains numéros. N'hésitez pas à nous contacter si vous avez des suggestions de rubriques ou d'articles à nous proposer.

Colloque des étudiants en enseignement

La SPHQ était présente au colloque du BES que se tenait à l'Université Laval à Québec le samedi 1^{er} mars. Lors de cet événement, nous avons rencontré de nombreux futurs enseignants et enseignantes qui ont pu découvrir la pertinence de notre association dans leur éventuel cheminement professionnel.

Congrès automne 2014

Le comité organisateur de la SPHQ est fier de vous annoncer la tenue du prochain congrès de la SPHQ, les 23 et 24 octobre, à l'Hôtel Le Chantecler de Sainte-Adèle dans les Laurentides. Les détails de ce rendez-vous annuel

des enseignants en histoire seront communiqués dans le *Traces* de l'automne, disponible dans vos écoles à la fin du mois d'août.

Parlement des Jeunes

Le 23 janvier, j'ai eu le plaisir de rencontrer des élèves, des enseignants et des responsables de l'organisation de la 12^e législature du Parlement des jeunes, lors du diner offert par l'Assemblée nationale aux participants. Depuis plusieurs

années, la SPHQ contribue financièrement à cet événement en accordant deux bourses de 100 \$ à deux élèves s'étant particulièrement distingués au cours de ces séances de simulation des travaux parlementaires de l'Assemblée nationale. Ainsi les deux récipiendaires cette année sont Nassim Messaoud-Nacer, le participant s'étant le plus illustré par la qualité de ses discours, et Audrey Dupras, la participante s'étant la mieux distinguée par son adhésion aux valeurs de respect, d'ouverture et de tolérance.

Parlement des Jeunes 2014



1^e rangée : M. René Chrétien, conseiller spécial à l'Assemblée nationale; Mathieu Morissette, élève de l'École secondaire Le Boisé agissant comme président du Parlement; M. François Ouimet, vice-président de l'Assemblée nationale; Valentina Morales Espinosa, élève au Collège Villa Maria agissant comme Première ministre; et Adam Dardari, élève à l'Externat Saint-Jean-Eudes agissant comme chef de l'opposition.

2^e rangée : M. Raymond Bédard, président de la SPHQ; Mme Aurelle Lavigne-Robichaud, coordonnatrice des programmes éducatifs; Aryane Barrière-Beaucage, élève au Collège Mont Notre-Dame agissant comme Secrétaire générale; et M. Frédéric Fortin, directeur général des affaires institutionnelles.

Réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté

Extraits du rapport Beauchemin

Afin de mieux comprendre l'approche privilégiée et la structure proposée par le groupe de travail pour une refonte du programme d'histoire, nous reproduisons une partie de l'Annexe 3 – Contenus de formation recommandé et l'Annexe 4 – Socle commun de savoirs obligatoires du rapport *Le sens de l'histoire – Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire*, rédigé par Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid et rendu public par la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport en février 2014.

La modernisation du Québec dans la tourmente mondiale, 1914-1945	
Fils conducteurs	Contenus d'enseignement
Vie publique, identités et institutions politiques	La politique intérieure et la conjoncture mondiale <ul style="list-style-type: none"> Contexte : la Grande Guerre, la Crise et la Seconde Guerre mondiale Montée concurrente d'un impérialisme britannique et d'un nationalisme canadien-français conservateur lié à l'Église (conscription, Duplessis) Effets politiques de la Crise : gouvernements fragilisés, nouveaux partis et courants d'idées (catholicisme social, socialisme, fascisme) Après 1939, gouvernement de guerre et intervention sociale de l'État
Économie, territoire et vie matérielle	Les soubresauts d'une économie industrielle et urbaine <ul style="list-style-type: none"> Industrialisation axée sur les ressources naturelles et touchant les régions Transformation de la ville : technologies, médias de masse, santé publique Les expériences de la Crise (misère, recul des naissances et des migrations) et de la guerre (front militaire et front intérieur)
Classes, groupes et mouvements sociaux	Les groupes sociaux en période de troubles <ul style="list-style-type: none"> Généralisation du travail industriel : consolidation des syndicats et travail des femmes Les mouvements féminins et le droit de vote des femmes Réticences à l'égard de l'immigration : expériences juives, est-européennes et nippo-canadiennes



Angles d'entrée thématiques

Crises et communauté politique	Quels sont les impacts des crises successives de la période 1914-1945 sur la communauté politique?
Civilisation urbaine et vie sociale	Quels sont les impacts de la concentration en ville sur l'évolution des modes de vie et des idées politiques?



Activités suggérées en relation avec les compétences		
Interroger le passé (compétence non évaluée)	Utiliser la méthode historique	Nommer des objets de réflexion critique (compétence non évaluée)
Comment la société industrielle issue du XIX ^e siècle a-t-elle subi des crises?	Lire et interpréter des programmes issus du Cooperative Commonwealth Federation et du catholicisme social pour faire face à la Crise	Quel peut être l'effet d'une crise mondiale sur la communauté politique?
Pourquoi le modèle du libéralisme économique issu du XIX ^e siècle a-t-il subi des transformations importantes depuis ce temps?	Confronter des interprétations divergentes sur les refus canadiens-français de la conscription	
	Comparer les expériences de la Crise en milieu rural et en milieu urbain	
	Comparer les expériences de la guerre de 1914-1918 avec celles de la guerre de 1939-1945	
	Expliquer les racines d'un nationalisme de survivance associé au conservatisme social et religieux	

Annexe 4 : Socle commun de savoirs obligatoires

Notes préalables :

- L'établissement d'un socle commun de savoirs obligatoires ne vise pas l'exhaustivité et découle logiquement des fils conducteurs décrits comme essentiels dans les contenus de formation.
- Les éléments de contenu rendus obligatoires peuvent prendre diverses formes :
 - ▶ nom d'un personnage, d'un groupe ou d'une œuvre (ex. : Thérèse Casgrain, le Parti patriote, Relations des Jésuites);
 - ▶ désignation d'un événement daté (ex. : fondation de Québec en 1608);
 - ▶ présentation d'un phénomène historique plus ample (ex. : définir le capitalisme).
- Les éléments de contenu rendus obligatoires peuvent faire l'objet d'une évaluation de diverses manières :
 - ▶ L'élève peut être interrogé directement sur l'élément de contenu en question.
 - ▶ L'élève peut répondre à une question à développement dont le libellé présume de la bonne connaissance de l'élément de contenu.
 - ▶ L'élève peut être devant un document dont l'interprétation judicieuse présume de la bonne connaissance de l'élément de contenu.

L'enseignement de l'esclavage à partir de sources en ligne

3^e secondaire

Période 1 : Les Premiers occupants et les premiers contacts (1500-1608)

Nommer les trois familles linguistiques, et distinguer les groupes nomades et sédentaires

Nommer des éléments géographiques pertinents : golfe du Saint-Laurent et fleuve Saint-Laurent, Grands Lacs, vallée laurentienne et bouclier canadien

Voyages de Jacques Cartier en 1534, en 1535-1536 et en 1541-1542

Période 2 : L'émergence d'une société en Nouvelle-France (1608-1760)

Définir le mercantilisme et le commerce triangulaire

Définir le régime seigneurial

Situer les Treize Colonies

Fondation de Québec par Samuel de Champlain (1608)

Jeanne Mance

Filles du Roy

Grande Paix de Montréal (1701)

Traité d'Utrecht (1713)

Période 3 : La Conquête et le changement d'empire (1760-1791)

Déterminer les traits saillants de la Proclamation royale (1763) et de l'Acte de Québec (1774)

Révolution américaine (1776-1783)

Guerre de Sept Ans (1754-1763) et bataille des plaines d'Abraham (1759)

James Murray

Mgr Jean-Olivier Briand

Pontiac

Période 4 : Revendications et luttes nationales dans la colonie britannique (1791-1840)

Déterminer les traits saillants de l'Acte constitutionnel (1791) et de l'Acte d'Union (1840)

Définir le libéralisme et le nationalisme

Moments saillants des soulèvements patriotes (1837-1838)

Louis-Joseph Papineau

Lord Durham

Ezekiel Hart (élection de 1807) et Loi sur l'émancipation politique des Juifs (1832)

Histoire du Canada de F.-X. Garneau (1845)

4° secondaire

Période 5 : L'industrialisation et la formation de la fédération canadienne (1840-1914)

Définir la responsabilité ministérielle	Nommer les grandes régions géographiques de l'Amérique du Nord britannique
Déterminer les traits saillants de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique (1867) et définir la Politique nationale (1878)	Louis-Hippolyte La Fontaine et Robert Baldwin
Définir l'industrialisation	Mgr Ignace Bourget
Définir l'ultramontanisme	Légalisation des syndicats (1872)
	Louis Riel
	Montreal Local Council of Women (1893)

Période 6 : La modernisation du Québec dans la tourmente mondiale (1914-1945)

Grande Guerre, Grande Dépression et Seconde Guerre mondiale	Henri Bourassa et Lionel Groulx
Définir l'impérialisme britannique et le nationalisme canadien-français	La Bolduc
Définir le catholicisme social	Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire (1943)
	Marie Gérin-Lajoie, Thérèse Casgrain et Carrie Derrick

Période 7 : L'État-providence, du duplessisme à la Révolution tranquille (1945-1980)

Définir l'État-providence	Manifeste du Refus global (1948)
Déterminer les grandes réalisations de la Révolution tranquille	Crise d'octobre (1970)
Définir le féminisme	Charte de la langue française (1977)
Définir la laïcisation	Maurice Duplessis
	René Lévesque
	Claire Kirkland-Casgrain
	Jeanne Lapointe

Période 8 : Le Québec depuis 1980

Déterminer les traits saillants de la constitution de 1982	Pierre Elliott Trudeau
Déterminer les grandes étapes du cycle référendaire de 1980-1995	Fonds de solidarité FTQ (1983)
Définir le néolibéralisme et l'altermondialisme	Jugement Morgentaler (1988)
	Accord de libre-échange nord-américain (1993)
	Crise d'Oka (1990) et Paix des Braves (2000)

L'enseignement de l'esclavage à partir de sources en ligne

Léon Robichaud

Département d'histoire, Université de Sherbrooke

Absente de l'historiographie avant les travaux de Marcel Trudel, la pratique de l'esclavage au Canada est désormais bien ancrée dans les publications scientifiques et pédagogiques. L'utilisation des sources dans un contexte d'apprentissage pose toujours des défis, le principal étant de présenter la parole des esclaves. Les deux ressources suivantes proposent de revoir cette thématique en mettant de l'avant le témoignage d'esclaves ou en proposant une lecture inversée de sources créées par les esclavagistes.

Les Grands Mystères de l'histoire canadienne (<http://www.mysterescanadiens.ca>) présentent douze cas historiques destinés à l'utilisation en classe. L'un de ces mystères, La torture et la vérité. Angélique et l'incendie de Montréal, est centré sur le procès d'une esclave noire accusée d'incendie criminel en 1734. Le site web présente l'ensemble des pièces du procès ainsi que plusieurs documents qui permettent de mieux comprendre le contexte montréalais de l'époque. Conçu sous forme d'enquête, le site comprend un guide pédagogique et une série de cybermystères (<http://cybermysteres.ca/>) permettant d'étudier la culpabilité de l'accusée, l'esclavage en Nouvelle-France, ou la place des femmes dans la société coloniale. Les témoignages d'une esclave portugaise d'origine africaine (Angélique) et d'une Amérindienne (Marie dite Manon) ouvrent une rare fenêtre sur le quotidien de ce groupe social méconnu.

Le Marronnage à Saint-Domingue (Haïti) (<http://www.marronnage.info/>) propose deux sources liées à l'esclavage français dans cette colonie sucrière : les annonces de

fuite d'esclaves et les listes de prison. Publiées dans le journal de la colonie Les Affiches Américaines, il s'agit d'annonces qui visent à faire connaître les esclaves qui ont pris la fuite ou qui ont été capturés. Le langage choque et nous confronte à la banalité de cette pratique dans une colonie où 80 % de la population est esclave. Témoignages d'oppression et de résistance, ces documents doivent être lus à plusieurs niveaux pour dépasser cette dialectique et faire ressortir des fragments de vie : l'habillement, les marques corporelles, les métiers ou la famille. On y découvre le cadre de vie des ancêtres des Haïtiens et le système dont ils ont dû se libérer pour obtenir la liberté et l'indépendance.

On connaît mal la révolution qui a mis fin à l'esclavage en Haïti et on connaît encore moins comment cette pratique est disparue du Canada. Aboli par législation dans l'ensemble de l'empire britannique en 1834, le parlement du Haut-Canada avait imposé l'abolition graduelle de l'esclavage sur son territoire dès 1793. En Nouvelle-Écosse et au Bas-Canada, par contre, les juges mettent tout simplement fin à cette pratique vers 1800 en refusant de remettre les esclaves enfuis à leurs maîtres. Ne disposant pas de l'appui de la justice pour maintenir des personnes en servitude, l'esclavage ne pouvait plus y survivre.

L'étude en classe de l'esclavage nous confronte à des réalités troublantes de notre passé. Les ressources présentées font partie d'un éventail de sites webs qui permettent de traiter de cette question en dépassant les phénomènes macro-économiques pour rendre compte du quotidien des esclaves eux-mêmes.

AVERTISSEMENTS.



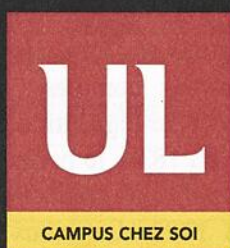
Déserté de la ferme du Sieur ORILLAT dans l'Isle de Montréal, le 20 du mois passé, Un NEGRE d'environ cinq pieds cinq à six pouces de hauteur, bien fait, âgé d'environ vingt-deux ans, l'air très doux, le visage un peu allongé, aiant une petite couture au col du côté gauche joignant la mâchoire, ce qui est la suite d'une glande qui n'est pas encore guérie. Il portoit quand il a deserté un habit court gris de droguet d'Angleterre. Ceux qui le rameneront à Monsieur JEAN ORILLAT auront une Recompense raisonnable.

Montréal, le 4 Septembre, 1775.

Gazette de Québec, 7 septembre 1775

Pour en savoir plus

- BESSIÈRE, Arnaud. *La contribution des Noirs au Québec : quatre siècles d'une histoire partagée*. Québec, Publications du Québec, 2012.
- BOULLE, Pierre. *Race et esclavage dans la France de l'Ancien Régime*. Paris, Perrin, 2007.
- DUBOIS, Laurent. *Les vengeurs du Nouveau monde : histoire de la révolution haïtienne*. Rennes, Les Perséides, 2005.
- MACKEY, Frank. *Done with Slavery. The Black Fact in Montreal, 1760-1840*. Montréal, McGill-Queen's, 2010.
- RUSHFORTH, Brett. *Bonds of Alliance. Indigenous and Atlantic Slavery in New France*.
- AUBERT, Guillaume. *Constructing Race in the French Atlantic World, 1534-1789: The Blood of France*. Palgrave Macmillan, (à paraître)



ULTRA BRANCHÉ.

CERTIFICAT À DISTANCE EN SCIENCES DES RELIGIONS

- 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

418 656-2764, poste 7309 1 877 893-7444, poste 7309



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté de théologie
et de sciences religieuses

L'enseignement de l'histoire locale dans une école de Laval

Geneviève Goulet

Enseignante d'histoire à l'école secondaire Horizon Jeunesse

Candidate à la maîtrise en éducation à l'UQO

J'ai grandi dans le magnifique quartier Ste-Rose. Au primaire, j'ai fréquenté les écoles Latourelle, Latour et Demers. Je me souviens bien de mon enseignante de 5^e année. Elle nous faisait faire des promenades dans le vieux Ste-Rose pour nous faire découvrir l'histoire du quartier. Nous nous retrouvions ainsi, une vingtaine d'écopiers, à admirer les édifices patrimoniaux comme l'église Sté-Rose-de-Lima, la caserne de pompiers, le bureau de poste, le collège des Frères de Saint-Gabriel, etc. Mon enseignante nous racontait l'histoire de ces édifices avec passion. Elle intégrait souvent l'histoire locale à son enseignement. Par exemple, dans les cours d'arts plastiques, elle nous présentait les toiles du peintre Marc-Aurèle-Fortin représentant les différentes rues du quartier. Je me souviens aussi d'avoir participé aux fêtes entourant le 250^e anniversaire de la fondation de la paroisse Ste-Rose. Pour souligner cet événement commémoratif, nous avons appris une chanson à l'école pour ensuite l'interpréter à l'église. Tous ces souvenirs d'enfance allaient faire naître chez moi une véritable passion : l'histoire.

Cette passion fait maintenant partie de ma vie puisque actuellement j'enseigne l'histoire du Québec et du Canada au secondaire. C'est dorénavant à mon tour de faire découvrir l'histoire locale à mes élèves de troisième secondaire de l'école Horizon Jeunesse à Auteuil. Dans ce texte, je vous expliquerai comment j'utilise l'histoire locale dans mes cours d'histoire et quelle est l'activité pédagogique que je privilégie pour aborder l'histoire avec les jeunes du secondaire.

Tout comme mon enseignante au primaire, je me sers régulièrement de l'histoire locale de l'île Jésus pour aborder différentes notions du programme d'histoire de troisième secondaire avec mes élèves. Je vous présente ici quelques exemples concrets de l'utilisation de l'histoire locale en classe d'histoire. Afin de décrire le mode de division des terres durant la période du régime français, je présente aux élèves une carte de l'île Jésus sur laquelle nous trouvons les premières paroisses de l'île : Saint-François-de-Sales, Sainte-Rose-de-Lima, Saint-Vincent-de-Paul, Saint-Martin et Sainte-Dorothée. Cette carte est divisée en seigneuries. Les élèves peuvent facilement identifier les

rangs et les montées de l'île ainsi que caractériser la forme rectangulaire des terres et perpendiculaire aux rivières des Mille-Îles et des Prairies. Par la suite, je demande à mes élèves de nommer des chemins, datant de la période du régime seigneurial, qu'ils connaissent et empruntent régulièrement en voiture. Ils nomment les différents rangs et montées comme le rang Saint-Élzéar, la montée St-François, la montée Monette, etc. Mes élèves font ainsi des liens entre les éléments du passé et du présent. Cela donne un sens aux caractéristiques géographiques qui les entourent. En regardant attentivement la carte, les élèves peuvent aussi localiser le lot sur lequel est située leur maison et identifier le nom du cultivateur qui y vivait à l'époque. Certains sont amusés par les prénoms d'autrefois qu'ils découvrent. De plus, lorsque nous étudions le régime français, les élèves doivent apprendre l'histoire de différents personnages importants de la Nouvelle-France. Je les invite donc à faire une recherche sur Mgr. François-Xavier de Montmorency Laval, le premier évêque de la colonie qui laissera, entre autres, son nom à la ville de Laval et au collège Montmorency. Aussi, lorsque nous abordons la période du régime britannique, durant laquelle a eu lieu les rébellions des patriotes de 1837-38, je leur mentionne que Ste-Rose-de-Lima et Saint-Martin étaient des paroisses au cœur des activités entourant le mouvement patriote. Je leur explique comment certains patriotes de Ste-Rose ont participé aux soulèvements de 1837-38. Les élèves prennent ainsi conscience de la proximité géographique de ces événements historiques.

Parmi les différentes façons d'aborder l'histoire avec les élèves, l'activité pédagogique que je préfère est d'effectuer une visite dans un lieu historico-patrimonial comme lorsque j'étais enfant. La visite de lieux historiques comporte de nombreux avantages dans l'apprentissage de l'histoire. Elle permet d'entrer en contact direct avec les artefacts et les documents manuscrits ou iconographiques de première source. La visite permet d'admirer des œuvres d'arts, des objets de grandes dimensions ou des édifices qui seraient impossibles à apporter dans la classe d'histoire hormis en photos. Parmi les nombreux effets bénéfiques sur l'apprentissage de savoirs historiques, notons que les lieux historico-patrimoniaux offrent une



dimension affective face aux apprentissages. À titre d'exemple, les élèves peuvent ressentir des émotions en observant de manière directe le patrimoine architectural. Ces sentiments ne peuvent pas être reproduits en classe. Malgré tous les avantages que comportent les visites dans des lieux historico-patrimoniaux, celles-ci sont difficiles à organiser pour les enseignants d'histoire. Sortir de l'école avec mes élèves du secondaire représente tout un défi organisationnel, même avec l'approbation de la direction scolaire. Je crois fortement que surmonter ce défi en vaut le coup. C'est pourquoi, depuis quelques années, j'organise des voyages avec mes élèves en lien avec le cours d'histoire. Dans les dernières années, je suis allée visiter plusieurs villes du Québec, du Canada et des États-Unis. Ces sorties et voyages pédagogiques ont été un réel succès à l'école. Les élèves sont nombreux à s'y inscrire et ils apprécient l'enrichissement que ces visites

procurent à leur cours d'histoire. Or, il serait intéressant de visiter davantage Laval et les environs avant d'aller plus loin. Cela permettrait aux élèves de mieux connaître leur histoire locale avant d'être prêt à parcourir le monde. C'est une avenue que j'aimerais mieux exploiter dans mes prochaines années d'enseignement.

Les visites dans le quartier de mon enfance ont fait naître chez moi ma passion pour l'histoire. Depuis que j'enseigne l'histoire au secondaire, je fais souvent des liens entre l'histoire locale et les notions prescrites par le programme d'histoire. À mon avis, la meilleure activité pédagogique pour apprendre l'histoire est la visite de lieux historico-patrimoniaux. Je crois donc que pour exploiter davantage l'histoire locale en lien avec le cours d'histoire, il faudrait encourager les visites de notre quartier pour ainsi permettre au maximum de jeunes du secondaire d'apprécier notre merveilleux patrimoine local.

Article déjà paru dans

Goulet, G. (2013). «L'enseignement de l'histoire locale dans une école de Laval», *Bulletin de la société d'histoire et de généalogie de l'Île Jésus*, 29 (1), 13-14.

Corrigé des mots entrecroisés en page 20

Horizontal

6. américanisme
13. anticléricalisme
14. animisme
15. communisme
17. nationalisme
18. fédéralisme
19. agriculturisme
20. féminisme
22. catholicisme
23. autonomisme
24. altermondialisme
25. néolibéralisme

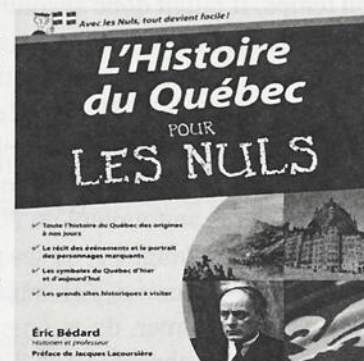
Vertical

1. coopératisme
2. fascisme
3. autochtonisme
4. libéralisme
5. capitalisme
7. absolutisme
8. impérialisme
9. socialisme
10. gallicanisme
11. laïcisme
12. ultramontanisme
16. environnementalisme
21. souverainisme

L'Histoire du Québec POUR LES NULS

Entrevue avec Éric Bédard

Propos recueillis par Raymond Bédard
Enseignant d'histoire, Commission scolaire des Patriotes



Éric Bédard, historien et professeur à la TÉLUQ, a accepté de répondre à nos questions sur la rédaction de son livre qui pourrait se révéler un complément utile aux enseignants du secondaire.

R. B. : Comment ce projet d'écriture est-il né ?

E. B. : Par hasard ! Et un beau concours de circonstances. Vincent Barbare, le patron de First, l'éditeur français de la collection, avait obtenu un immense succès avec *L'Histoire de France pour les Nuls*. Il avait donc recruté des historiens d'autres pays francophones pour produire des synthèses du même genre sur l'histoire de la Belgique et de la Suisse. Depuis quelques années, il cherchait activement un historien québécois. De grands noms de l'historiographie populaire avaient été approchés (ex. Jacques Lacoursière, Denis Vaugois, Hélène-Andrée Bizier) mais aucun n'était disponibles. Bien connue des cercles parisiens, Louise Beaudoin a également été approchée, soit pour écrire l'ouvrage (elle possède une formation en histoire), soit pour trouver quelqu'un. C'est elle qui, la première fois, m'a parlé de ce projet.

Je rêvais depuis longtemps de publier une synthèse populaire car j'ai toujours souhaité faire le pont entre la recherche savante et le grand public. À une certaine époque, je donnais régulièrement des conférences à des immigrants. Inspiré par la collection des éditions du Seuil, j'avais jonglé un moment avec l'idée d'écrire une *Histoire du Québec expliquée aux nouveaux arrivants...* J'étais las de pondre des textes sur l'historiographie qui pouvaient donner l'impression que je sermonnais les collègues ! Las des colloques en circuit fermé sur l'écriture de l'histoire... Une synthèse me permettrait d'illustrer ma propre conception de l'histoire. J'aime répéter que le meilleur moyen de créer le mouvement, c'est en marchant ! Au plan professionnel, le contexte était excellent pour moi. Je venais de publier *Les Réformistes* (Boréal, 2009) et *Recours aux sources* (Boréal, 2011), deux ouvrages auxquels j'avais consacré plusieurs années de recherches et de réflexions. J'étais aussi assez actif dans les médias : je publiais une chronique hebdomadaire dans le *Journal de Montréal/Québec* et je participais à des émissions de télévision.

La conjoncture était bonne mais j'ai hésité un peu avant de

signer le contrat. Je dois avouer que le titre et le format de cette collection me rebutaient un peu au départ. Après avoir consulté d'autres titres, j'ai vite constaté que plusieurs universitaires avaient contribué à la collection et que leurs ouvrages, malgré les allures un peu ludiques, étaient très sérieux et bien faits. J'étais également convaincu que l'ouvrage allait beaucoup circuler, étant donné la notoriété de cette collection. Je me suis dit qu'il valait donc mieux qu'un historien de profession, bien au fait de l'historiographie, s'acquitte de la commande. Je me suis alors lancé !

R. B. : Aviez-vous le champ libre ? Si non, quelles étaient les consignes et contraintes imposées par l'éditeur ?

E. B. : Sur le fond, on ne m'a demandé qu'une chose : ne pas écrire de livre à thèse. Quant à la forme, on souhaitait des chapitres courts, une écriture aérée (d'où les nombreux intertitres), un récit chronologique, une galerie de portraits et un zest d'humour ! Toutes les synthèses d'histoire de la collection proposent également une « partie des dix ». Le doctorant David Camirand m'a aidé à rédiger les trois chapitres de cette dernière partie dans laquelle je présente dix symboles, dix personnalités mythiques et dix sites marquants du Québec. Pour le reste (découpage, événements traités, angles d'approche), j'étais entièrement libre et jamais on n'a discuté mes choix.

R. B. : De la recherche à la publication, combien de temps s'est-il écoulé ?

E. B. : J'ai débuté la rédaction autour de novembre 2011 et j'ai remis mon manuscrit en août 2012 car l'éditeur souhaitait lancer l'ouvrage lors du Salon du livre de Montréal – ce qui était une excellente idée. Officiellement, j'ai donc mis neuf mois pour rédiger *L'Histoire du Québec pour les Nuls*. Dans les faits, j'ai mobilisé quinze années de cours, de conférences, de chroniques, de lectures...

R. B. : Quel défi cela a-t-il représenté ?

E. B. : Mon principal défi était celui de la pertinence... Je devais constamment me rappeler que je ne m'adressais pas aux collègues mais au grand public, celui par exemple qui écoutait mes chroniques radiophoniques à *Ouvert le samedi* ou qui lisait mes textes du *Journal de Montréal/Québec*. Je tenais à ce que le lecteur n'ait jamais l'impression de perdre

son temps. Il fallait donc absolument éviter les digressions, les pirouettes intellectuelles, le jargon. Comment y arriver ? En partant de la mémoire collective d'un peuple particulier, le peuple québécois. Un peuple né au 17^e siècle et dont l'existence fut mise en cause à plusieurs reprises, lors de la Conquête de 1760, des Rébellions de 1837/38, de l'exode aux États-Unis au tournant du 20^e siècle, des combats pour la défense de sa langue et de ses pouvoirs à la fin du dernier siècle. Pour l'essentiel, j'ai actualisé le « roman national » mais sans emprunter, du moins je l'espère, le ton militant ou ampoulé des chroniqueurs d'une autre époque (je pense surtout à Benjamin Sulte). Autant les historiens du 19^e siècle se considéraient comme les gardiens de la mémoire nationale, autant ceux des dernières décennies ont cherché à « déconstruire » ce que les peuples, lorsqu'ils se tournaient vers leur passé, tenaient généralement pour acquis. En un siècle, nous sommes passés d'une « mytho-histoire » à une épistémologie du soupçon ! Autant que possible, j'ai tenté d'éviter ces deux écueils. J'ai voulu rester factuel et je me suis inspiré des travaux les plus récents sur les événements et les personnages dont je traitais.

Cela dit, je mène discrètement un combat dans ce livre : celui de montrer à mes contemporains que la période qui précède la Révolution tranquille n'a rien d'une désespérante « Grande Noirceur ». C'était là le deuxième grand défi que je m'étais donné. Et pour le relever, je ne manquais pas de matière ! Chaque époque a ses personnages plus grands que nature, ses événements dramatiques, une sorte de beauté tragique. C'est aussi une histoire en phase avec la grande histoire universelle, celle des explorations du 16^e siècle, du Renouveau catholique du 17^e siècle, des rivalités impériales du 18^e siècle, du printemps des peuples du 19^e siècle, de l'aspiration à la liberté collective et personnelle du dernier siècle. Je voulais rendre compte de cette histoire dans un récit vivant, empathique, humain. Il m'arrive de penser qu'en cherchant à singer les méthodes des sciences sociales, les historiens se sont interdits de raconter... Ce faisant, ils abandonnent à des « profanes » la tâche de raconter au grand public une histoire qu'ils connaissent parfois moins bien que nous, les historiens de profession.

R. B. : Quelles ont été les difficultés rencontrées au cours de la rédaction ?

E. B. : La Nouvelle-France ! Avant de débiter mon travail, j'avais une connaissance fragmentaire de cette période fascinante. Je me suis donc imposé un programme de lectures assez costaud. Même si je ne prétendais pas révolutionner l'historiographie, je voulais être le plus à jour possible. J'avais lu Bruce Trigger, Guy Frégault, Louise Dechêne et Allan Greer, mais je connaissais finalement assez peu l'œuvre magistrale de Marcel Trudel. Ses quatre tomes sur l'histoire de la Nouvelle-France, un travail d'une étonnante érudition, m'ont évidemment été très utiles. J'ai lu aussi avec un immense plaisir la magnifique biographie

de Champlain proposée par l'Américain David Hackett Fisher. Pour la partie sur la Nouvelle-France, l'historien Gervais Carpin, grand spécialiste de la Compagnie des Cent Associés, a été un guide précieux.

R. B. : Avez-vous été surpris de l'accueil chaleureux du public ?

E. B. : Plusieurs personnes m'ont remercié de leur offrir un récit synthétique qu'on peut lire d'un couvert à l'autre, ou simplement consulter au besoin pour obtenir une information ou une précision sur un personnage ou un événement. L'éditeur avait prévu une grande campagne de relations publiques. Lors de la sortie du livre, j'ai donné plus d'une quarantaine d'entrevues à travers le Québec. Ai-je été surpris par l'accueil « chaleureux » ? Oui, un peu, car à force de répéter que l'histoire n'intéresse plus personne, on en vient presque à le croire ! Mais surtout j'ai été bien servi par une collection très populaire auprès des jeunes. Certains de mes jeunes lecteurs m'ont même demandé qui était le préfacier du livre, un certain Jacques Lacoursière ! Les plus vieux, ai-je remarqué, trouvent moins rigolote la formule « des Nuls ».

R. B. : L'éditeur a-t-il l'intention de traduire ce livre ?

E. B. : La division canadienne-anglaise de cette collection s'est montrée intéressée dès le départ. Elle craignait cependant un livre militant... Après avoir lu mes premiers chapitres, elle a été rassurée. Une équipe de traducteurs très cultivés et compétents de Montréal s'est mise à l'œuvre dès l'automne 2012. *History of Quebec for Dummies* est paru durant l'été 2013 chez Wiley Canada. Je commence à recevoir des courriels de lecteurs américains, souvent des descendants de Canadiens français.

R. B. : Avez-vous apprécié votre expérience ?

E. B. : Énormément ! Une fois remis le manuscrit, j'avais le sentiment un peu étrange que, pour la première fois de ma vie d'historien, je disposais d'une vue d'ensemble de l'histoire du Québec. Les historiens professionnels sont invités à se spécialiser, à développer des créneaux de recherche souvent très pointus. Cet ouvrage m'a obligé à prendre du recul et de porter sur l'histoire de mon peuple un regard en surplomb. J'ai trouvé l'exercice très stimulant, intellectuellement, et j'ai appris énormément de choses.

R. B. : Quels sont vos prochains projets ?

E. B. : À court terme, compléter, avec mon collègue Xavier Gélinas, la publication de toutes les chroniques politiques de René Lévesque. La sortie du premier tome, qui couvrira les années qui vont de 1966 à 1970, est prévue pour juin 2014. Nous prévoyons deux autres tomes, sinon trois. J'ai un autre projet de recherche et d'écriture à plus long terme qui verse dans la démesure... Je préfère donc, pour l'instant, le garder pour moi !

INSCRIPTION

La Société Histoire Canada recherche des enseignants inspirants reconnus pour leurs approches innovatrices et interactives



La période de mise en candidature pour les Prix d'histoire du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de 2014 est maintenant ouverte



Présentez dès aujourd'hui la candidature d'un enseignant ou la vôtre, à : HistoireCanada.ca/Prix
Date limite pour déposer un dossier: 20 mai 2014



Rencontrez d'autres passionnés d'histoire comme vous



Participez à une table ronde nationale portant sur l'enseignement de l'histoire



Assistez à la remise des Prix Histoire Canada et célébrez l'histoire lors d'un dîner gastronomique au Musée canadien des civilisations



Jacques Lacoursière, ancien membre du conseil d'administration de la Société Histoire Canada, présente un prix lors de la cérémonie des Prix d'histoire du Gouverneur général



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Groupe Financier Banque TD



Voyages

HISTOIRE
CANADA

La situation pédagogique en enseignement de l'histoire

Laurent Lamontagne
Commission scolaire de Laval

Le 27 février dernier, le rapport des deux experts chargés par la ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport d'étudier la question du renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale était déposé à Montréal¹. Du même souffle, la ministre annonçait l'implantation de projets-pilotes en histoire dans plus de 90 classes de 3^e année secondaire du Québec, l'automne prochain. Il est donc tout à fait pertinent de poser un regard didactique et pédagogique sur l'enseignement de l'histoire à l'aide d'un modèle éprouvé, celui de la situation pédagogique².

D'entrée de jeu, précisons que le terme *didactique* est entendu comme étant une discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique³, tandis que la pédagogie est une discipline éducationnelle normative de savoirs et d'habiletés qui s'inspire de théories, de principes et de pratiques validées en vue d'assurer les meilleures adéquations entre les composantes d'une situation pédagogique, condition *sine qua non* de l'apprentissage. En somme, la didactique s'occupe de l'*avant* et de l'*après* de la SP, alors que la pédagogie s'occupe du *pendant* (DAÉ, 2005).

Didactique générale, didactique spécifique, didactique de l'histoire

Si la didactique générale fournit des données de base nécessaires à la planification de tout objet d'enseignement pour l'ensemble des sujets d'une situation pédagogique, la didactique spécifique s'intéresse à la planification de l'enseignement-apprentissage d'une discipline particulière, de moyens particuliers à l'intention d'élèves particuliers⁴. Il sera donc question ici d'une didactique spécifique, celle de l'histoire. Dans les lignes qui suivent, nous allons nous pencher sur le modèle de la situation pédagogique et tenter de créer un modèle de cette situation en enseignement de l'histoire.

Pourquoi recourir au modèle de la situation pédagogique

Un modèle est une représentation simplifiée d'une classe d'objets ou de phénomènes à l'aide de symboles (ici l'Objet (O), l'Agent (A), le Sujet (S), le Milieu de la situation pédagogique), organisés en une forme plus ou moins structurée (les relations pédagogiques biunivoques

montrées par les flèches du schéma de la situation pédagogique), c'est-à-dire les relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dont l'exploration et la manipulation, effectuées de manière concrète ou abstraite, entraînent une compréhension accrue⁵.

Le modèle systémique de Legendre s'inscrit dans une perspective éducative puisque l'Objet comprend à la fois le contenu disciplinaire et, dans l'optique de la formation progressive d'un être non seulement instruit, mais éduqué, les habiletés cognitives, affectives, motrices, etc. De même, l'Agent ne se limite pas à la personne de l'enseignante ou de l'enseignant, mais inclut une pluralité d'approches, de méthodes, de techniques pédagogiques, etc., en accord avec une pédagogie différenciée essentielle à la réussite des apprentissages. Le «triangle pédagogique» de Jean Houssaye (1988), utilisé fréquemment dans l'enseignement des disciplines scolaires, ne tient pas compte de l'apprentissage des essentiels développements interreliés, ni d'une nécessaire pédagogie plurielle.

Le modèle de la situation pédagogique en enseignement de l'histoire peut évidemment servir à planifier, contrôler et réguler les situations d'apprentissage de l'histoire en classe. Il peut surtout contribuer à se donner une représentation commune de ce que signifie didactiquement parler enseigner l'histoire en recourant à un modèle et à un langage communs, dans le but de s'en donner une compréhension accrue, tant il est vrai que tout champ de savoirs et toute sphère d'activités, tels que l'éducation et l'enseignement de l'histoire, sont caractérisés par un ensemble de termes, d'expressions, de conventions et de symboles qui leur sont nécessaires et particuliers⁶. Mais il est tout aussi vrai de dire que, comme bien d'autres domaines, l'éducation tout comme l'enseignement de l'histoire souffrent d'une imprécision de vocabulaire, malgré les travaux de didacticiens et de pédagogues de l'histoire québécois⁷.

L'éducation dispose d'un vocabulaire qui lui est propre, l'enseignement de l'histoire aussi. A contrario, parler des langues diverses et utiliser un vocabulaire différent mènent à l'incompréhension. Les épistémologues s'entendent pour déclarer que l'avènement, l'histoire et l'évolution d'une science dérivent directement de la précision et du développement de sa terminologie propre. De même,

le langage d'une discipline sert de catalyseur de la structuration de la pensée, de la résolution de problèmes, de la créativité et de l'identité professionnelle.

Voyons donc de plus près les composantes principales de cette situation pédagogique.

Les principales composantes de la situation pédagogique en enseignement de l'histoire et termes les décrivant

Nous nous intéressons ici aux relations pédagogiques qui, on l'a dit, sont les relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique. Quand on parle de la situation pédagogique en enseignement de l'histoire, de façon normative, dans quels termes pourrait-on le mieux décrire chacune de ces composantes et leurs relations? Voici ce qui est proposé en réponse à la question⁸.

- A. **La relation d'apprentissage S - O** : dans cette relation, l'élève acquiert des attitudes, des connaissances, des compétences historiennes, des habiletés intellectuelles, des techniques disciplinaires et des valeurs. Tous ces savoirs constituent l'objet d'apprentissage, soit la pensée historique et le produit de l'histoire. Ces savoirs découlent d'abord des finalités de l'étude scolaire de l'histoire, ensuite des fondements théoriques de son enseignement à l'école, de ses fonctions sociales et de son enseignement et, enfin, des programmes d'études de l'histoire.
- B. **La relation d'enseignement A - S** : dans cette relation, l'enseignante ou l'enseignant développe chez l'élève des attitudes, des connaissances, des compétences historiennes, ainsi que des habiletés intellectuelles, des techniques disciplinaires et des valeurs, et évalue les apprentissages. Pour ce faire, dans des activités d'apprentissage s'insérant dans des stratégies pédagogiques, l'enseignante ou l'enseignant utilise des documents, tient compte des difficultés des élèves et recourt parfois aux devoirs à la maison; enfin, sa pratique en classe se veut adaptée, c'est-à-dire axée sur la discipline, centrée sur l'apprentissage et rationnelle.
- C. **La relation didactique O - A** : dans cette relation s'articule le savoir de l'enseignante ou de l'enseignant, c'est-à-dire sa connaissance de l'objet à enseigner, mais aussi son savoir-faire (dont la didactique et la pédagogie de l'histoire), acquis dans la formation initiale et développés par la formation continue. Ce savoir-faire se traduit aussi par une pratique adaptée, c'est-à-dire axée sur la discipline, centrée sur l'apprentissage et rationnelle.

Conclusion

Cet article voulait répondre à une question : quand on

parle, d'une part, de la situation pédagogique et de ses relations, et, d'autre part, de l'enseignement de l'histoire, dans quels termes pourrait-on le mieux décrire, de façon normative, chacune de ces relations pédagogiques? Attendu que l'enseignement de l'histoire dispose d'un vocabulaire qui lui est propre, la réponse a été de créer, dans un processus de structuration didactique, un modèle de la situation pédagogique en enseignement de l'histoire, aussi perfectible soit-il, en y structurant des termes inhérents à cet enseignement (par le recours aux écrits de didacticiens et de pédagogues québécois, surtout), d'abord dans le but de préciser ces termes, ensuite pour s'en donner une compréhension accrue et commune, tout comme de ce qu'est, didactiquement et pédagogiquement parlant, enseigner l'histoire.

À quelques exceptions près, plusieurs étant déjà définis dans la 3^e édition du DAÉ de 2005, les termes de la situation pédagogique en enseignement de l'histoire utilisés dans cet article ont été définis pour la 4^e édition du DAÉ en recourant aux références bibliographiques présentées à la fin de l'article. Voici la liste des termes :

- Activités d'apprentissage;
- Conscience historique;
- Devoirs à la maison :
 - A. Rentabilité pédagogique.
 - B. Typologie de devoirs.
 - C. Attributs essentiels des devoirs productifs et bien adaptés.
 - D. Pistes.
- Difficultés des élèves;
- Documents et exploitation pédagogique :
 - A. Documents écrits. 1. Types. 2. Utilisation. 3. Interprétation.
 - B. Documents iconographiques. 1. Types. 2. Utilisation. 3. Interprétation.
 - C. Documents audiovisuels. 1. Utilisation. 2. Interprétation.
 - D. Cartes. 1. Types et utilisation. 2. Interprétation.
 - E. Tableaux. 1. Types. 2. Utilisation. 3. Interprétation (tableau à entrées multiples).
 - F. Diagrammes. 1. Utilisation. 2. Interprétation.
- Enseignement de l'histoire;
- Évaluation des apprentissages;
- Finalités de l'étude scolaire de l'histoire;
- Fondements théoriques de l'enseignement de l'histoire à l'école :
 - A. Fondements historiques.
 - B. Fondements épistémologiques. 1. L'attitude historique. 2. Méthode historique. 3. Le langage de l'histoire.
 - C. Fondements éthiques et politiques. 1. Fonction sociale de l'histoire. 2. Fonctions sociales de

l'enseignement de l'histoire.

D. Fondements didactiques. 1. Didactique de l'histoire. 2. Visées. 3. Finalités de l'étude scolaire de l'histoire. 4. Connaissances historiques apprises à l'école : a. Faits historiques: b. Concepts. c. Généralisations. d. Modèles. e. Théories. 5. Habiletés intellectuelles en histoire.

- Formation initiale et continue;
- Histoire;
- Pensée historique;
- Pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire;
- Programmes d'études en histoire;
- Stratégies pédagogiques;
- Techniques disciplinaires.

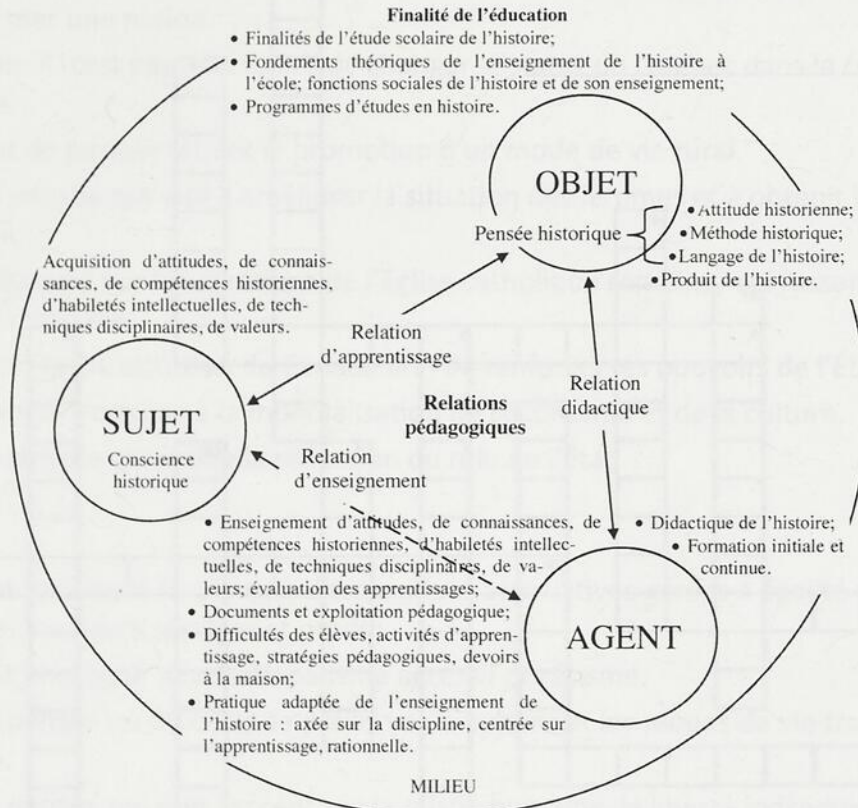
- 1 Beauchemin, J., Fahmy-Eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire - Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire*, MELS.
- 2 La situation pédagogique SP est entendue ici comme la situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage et comme l'ensemble des composantes interreliées Sujet-Objet-Agent dans un milieu. Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, p. 1240. J'utiliserai dorénavant les lettres DAÉ pour désigner cet ouvrage.
- 3 DAÉ, p. 40. Plusieurs termes utilisés dans cet article sont définis dans le DAÉ et le modèle de la situation pédagogique en enseignement de l'histoire développé ici ainsi que les termes qui s'y trouvent feront partie de la 4^e édition de ce dictionnaire. Par ailleurs, dans le schéma, même si *attitudes, connaissances, compétences historiennes, habiletés intellectuelles, techniques disciplinaires* et *valeurs* ont été placés et dans la relation d'apprentissage et dans celle d'enseignement, il n'en est pas ainsi d'autres termes qui, sans trop argumenter, auraient pu être placés dans plus d'une relation, cela afin d'éviter d'alourdir le schéma. Par exemple, les *difficultés des élèves* réfèrent nécessairement à un objet d'études et l'enseignante ou l'enseignant étant en contact avec les unes et l'autre, elles auraient pu être placées dans la relation didactique, tout comme une *pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire*, d'ailleurs.
- 4 DAÉ, p. 416.
- 5 DAÉ, p. 892. Le modèle de la situation pédagogique est paru pour la première fois en 1983 dans le volume *L'Éducation totale* de Renald Legendre, Paris : Nathan; Montréal : Ville-Marie, chapitre 7 : La pierre d'assise de l'éducation. L'auteur s'inspire notamment des travaux de Jean Piaget (l'action réciproque sujet-objet, facteur de la connaissance, dualité déjà connue chez les Grecs) et du psychologue étatsunien Kurt Lewin (Le comportement C est fonction de la personne P et de l'environnement E.)
- 6 DAÉ, p. III et IV.
- 7 Il faut souligner que les travaux de didacticiennes et didacticiens de l'histoire québécois ont contribué et contribuent encore à préciser, justement, plusieurs termes relatifs à la didactique de l'histoire. Au risque d'en oublier, pensons aux Michel Allard, Félix Bouvier, Jean-François Cardin, Jean-Pierre Charland, Stéphanie Demers, Chantal Déry, Bruno Deshaies, Catherine Duquette, Marc-André Éthier, Luc Guay, Marie-Claude Larouche, Christian Laville, André Lefebvre, Robert Martineau, celui-ci auteur d'un traité de didactique, Sabrina Moisan, Jean-Claude Richard ou André Ségal. Mais personne ne s'était encore risqué, à ma connaissance, à tenter de structurer ces termes à l'aide du modèle de la situation pédagogique en recourant, en grande partie, aux écrits de didacticiens et de pédagogues québécois, d'abord dans le but de préciser ces termes, ensuite pour se donner une compréhension accrue et commune de ce qu'est, didactiquement et pédagogiquement parlant, enseigner l'histoire. On parle alors de structuration didactique.
- 8 À quelques exceptions près, par exemple *attitudes, connaissances* ou *milieu*, termes déjà précisés au DAÉ, ceux de la situation pédagogique en enseignement de l'histoire utilisés dans cet article seront définis dans la 4^e édition du DAÉ et l'ont été en recourant aux références bibliographiques présentées à la fin de l'article, notamment l'incontournable Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*, PUQ, qui demeure à ce jour la seule synthèse didactique de l'enseignement de l'histoire au Québec, synthèse basée donc sur la situation pédagogique. Jean-Claude Richard a d'ailleurs présenté cet ouvrage dans le volume 49, numéro 1 de *Traces* (hiver 2011), dans un article qui a depuis été numérisé et qui est disponible sur le site web de la SPHQ.

Références bibliographiques

- Charland, J.P., Éthier, M.A., Cardin, J.F., Moisan, S. (2010), dans Cardin, J.F., Éthier, M.A., Meunier, A. (2010). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, Montréal, Éditions Multimondes.
- Dalongeville, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire*, Paris, L'Harmattan.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, Paris, L'Harmattan.
- Houssaye, Jean (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : P. Lang.
- Laville, C. (1979). « Place et rôle de l'enseignement de l'histoire, principalement dans l'enseignement secondaire, pour la formation de l'homme du XX^e siècle ». *Bulletin de la SPHQ*, vol. 17, n° 2, p. 30-35.
- Laville, C., Dionne, J. (1996). *La Construction des Savoirs: Manuel de méthodologie en sciences humaines*, Chenelière/McGraw-Hill.
- Legendre, R. (1983). *L'Éducation totale*, Paris : Nathan; Montréal : Ville-Marie.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...*, L'Harmattan.
- Martineau, R. (2002). «L'histoire... mode d'emploi civique», département d'histoire, Université du Québec à Montréal.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*, PUQ.

Situation pédagogique en enseignement de l'histoire

Lors d'une situation pédagogique, un sujet fait l'acquisition d'un objet d'apprentissage sous la responsabilité d'un agent qui utilise certaines formules pédagogiques et tient compte de différents aspects du milieu. Tel qu'illustré, il s'établit entre ces quatre composantes différents types de relations pédagogiques (relation d'apprentissage, relation d'enseignement, relation didactique). (Legendre, R., 2005)



- ⇒ **le sujet (S)** : l'être humain mis en situation d'apprentissage (l'apprenant) ;
- ⇒ **l'agent (A)** : les « ressources d'assistance pédagogique » telles que les personnes (enseignant, autres élèves), les moyens (livres, matériel audiovisuel, etc.) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral, etc.) ;
- ⇒ **l'objet (O)** : les objectifs à atteindre (le savoir) ;
- ⇒ **le milieu (M)** : l'environnement éducatif humain (enseignant, orienteurs, conseillers, etc.), les opérations (administratives et d'évaluation) et les moyens (locaux, équipements, matériel didactique, temps, finances). Ensemble des ressources éducatives en constante évolution, mis à la disposition des éducateurs et des éduqués, et susceptible de contribuer au succès des apprentissages. (Legendre, R., 2005)

- MELS (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire.*
- MELS (2003). *Programme du premier cycle du secondaire, Histoire et éducation à la citoyenneté.*
- MELS (2007). *Programme du deuxième cycle du secondaire, Histoire et éducation à la citoyenneté.*
- MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle, Monde contemporain.*
- Richard, J.-C. (1996). « Enseigner l'histoire par le

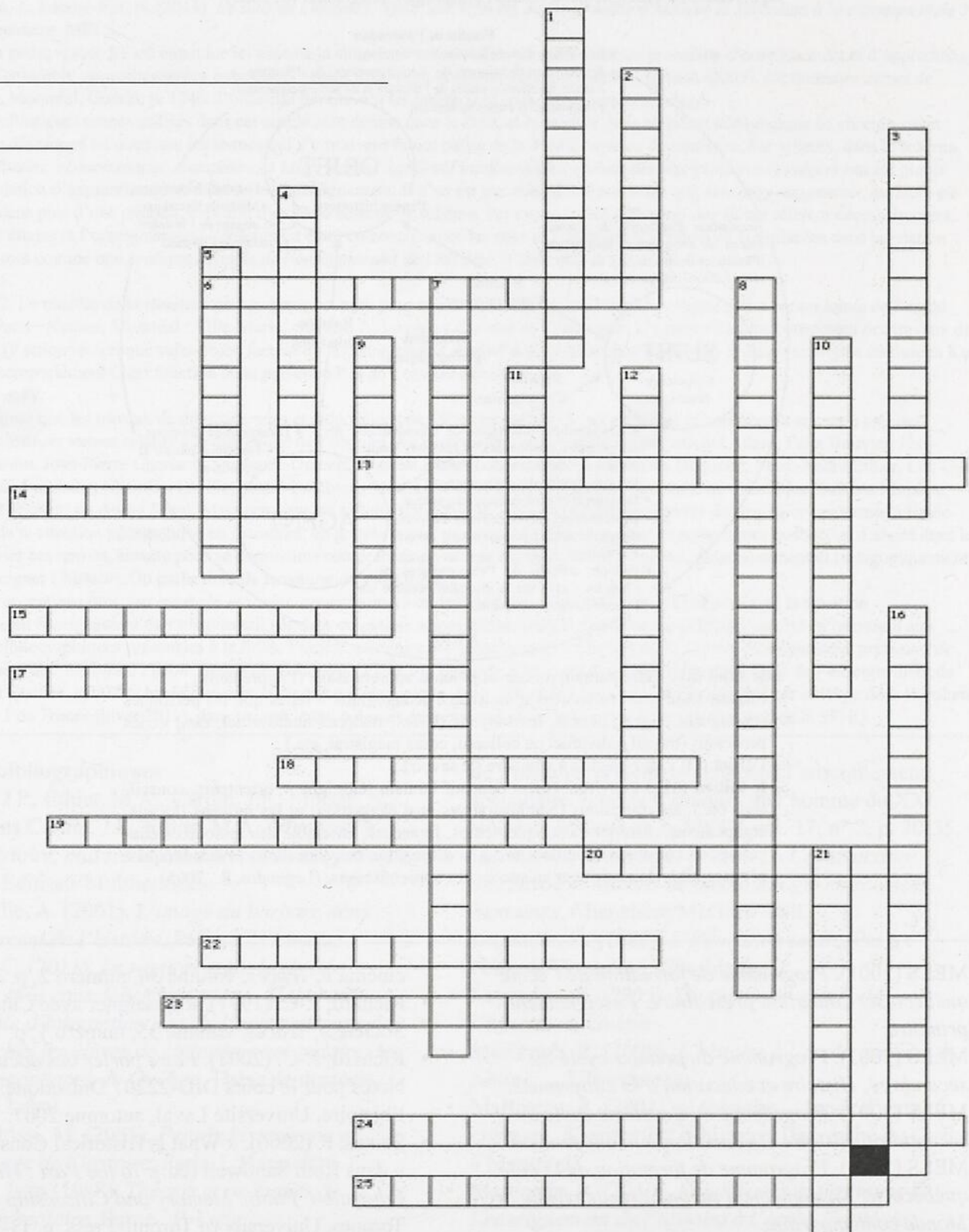
- cinéma », *Traces*, volume 34, numéro 2, p. 24.
- Richard, J.-C. (1997). « Enseigner avec Cinéma et Société », *Traces*, volume 35, numéro 1, p. 12-16.
- Richard, J.-C. (2007). *Faire parler des documents*, Notes pour le cours DID-22207 Didactique de l'histoire, Université Laval, automne 2007.
- Seixas, P. (2006). « What is Historical Consciousness » dans Ruth Sandwell (éd.). *To the Past : History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, p. 11-22.

Culture et mouvements de pensée

Mots entrecroisés par Geneviève Goulet

Nom : _____

Groupe : _____



Horizontal

6. Admiration pour tout ce qui touche aux États-Unis.
13. Courant de pensée qui recommande la séparation de l'Église et de l'État.
14. Croyance selon laquelle chaque élément de la nature a une âme.
15. Courant de pensée qui propose l'abolition du capitalisme et des classes sociales. Tous doivent participer également à la production et recevoir leur part de profits.
17. Mouvement politique fondé sur la prise de conscience par un peuple ou une communauté de son droit de former une nation.
18. Considère qu'il n'est pas nécessaire de changer le statut du Québec dans la confédération canadienne.
19. Mouvement de pensée faisant la promotion d'un mode de vie rural.
20. Courant de pensée qui vise à améliorer la situation des femmes et à obtenir l'égalité des droits avec les hommes.
22. Religion pratiquée par les chrétiens de l'Église catholique romaine, qui rassemble le plus grand nombre de chrétiens.
23. Veut modifier la Constitution du Canada afin de renforcer les pouvoirs de l'État québécois.
24. Mouvement qui s'oppose à la mondialisation de l'économie et de la culture.
25. Courant de pensée qui prône la réduction du rôle de l'État.

Vertical

1. Mouvement valorisant la création d'entreprises associatives gérées à égalité par les membres afin d'en tirer les meilleurs services et profits.
2. Mouvement imprégné d'un nationalisme agressif et racisme.
3. Courant de pensée né du désir de préserver la culture et les modes de vie traditionnels du peuple autochtone.
4. Courant de pensée qui met l'accent sur la raison humaine, la liberté individuelle, l'égalité des droits, la tolérance et le progrès.
5. Courant de pensée qui recommande la non-intervention de l'État dans l'économie sauf pour assurer les conditions nécessaires à son fonctionnement.
7. Le pouvoir du roi est total et lui est conféré par Dieu.
8. Sentiment de fierté et d'appartenance à l'empire britannique.
9. Courant de pensée qui lutte contre les inégalités engendrées par le capitalisme et qui propose que l'État nationalise les entreprises importantes et redistribue la richesse.
10. Courant de pensée qui prône la soumission de l'Église de France au pouvoir du roi et non à celui du pape de Rome.
11. Théorie selon laquelle l'État ne doit pas être lié à une religion.
12. Courant de pensée qui recommande l'obéissance absolue du clergé envers le pape et la primauté du pouvoir spirituel de l'Église sur le pouvoir de l'État.
16. Courant de pensée visant à sensibiliser la population à l'importance de protéger l'environnement.
21. Croit que l'indépendance politique du Québec est souhaitable et possible.

*Reproduction autorisée pour utilisation en classe
Corrigé en page 12*

NOUVEAUTÉ!



Cartes amérix NUMÉRIQUES sur clé USB

en format PDF pouvant être exploitées par différents périphériques

Au choix: des cartes à la pièce ou des ensembles de 2 cartes

CINQ BONNES RAISONS

pour lesquelles les cartes amérix sont maintenant disponibles sur clé USB

1. La seule série de cartes pédagogiques conçue pour l'enseignement;
2. La seule série de cartes pédagogiques disponible sur la toile;
3. La seule collection de cartes qui traite de notre histoire nationale, de notre géographie et de notre économie;
4. Des couleurs éclatantes, un graphisme moderne et des mises à jour systématiques: *elles sont sans âge*;
5. Elles sont uniques et s'adaptent à tous les programmes d'études. Elles sont accessibles aux différents groupes d'apprenants.

Documents Adobe® PDF



**Demandez notre liste des prix à editions@ebbp.ca
ou consultez notre site au www.ebbp.ca**

Pour commentaires ou discussions :

Téléphone: 514 932-1881 1 866 750-9466

Télécopieur: 514 932-5929 1 866 988-5929

Courriel:

communication et pédagogie: cbeullac@ebbp.ca

secrétariat des éditions: editions@ebbp.ca

Canada L'ensemble des titres admissibles de notre production bénéficie du soutien financier du FLC - Fonds du livre du Canada.

www.ebbp.ca



La méthode historique appliquée à la lecture en classe d'histoire

Catherine Déry, candidate à la maîtrise en didactique et enseignante d'histoire au Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie en 3^e et 4^e secondaires

Frédéric Yelle, candidat à la maîtrise en didactique de l'histoire et auxiliaire d'enseignement et de recherche à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

La lecture est une activité humaine fondamentale à la vie en société. Un analphabète, incapable dans une certaine mesure de lire ou d'écrire, se voit privé d'une partie de son autonomie dans la vie courante. Pour tenter d'éviter l'écueil que représente un haut taux d'analphabétisme dans une société donnée, l'école vise au développement d'un certain niveau de littératie chez l'enfant et l'adolescent. La lecture nécessite plusieurs compétences transversales, mais aussi des compétences associées à chacune des disciplines. En classe d'histoire, le travail de ces compétences est souvent négligé et l'usage du manuel seulement ne permet pas le développement des compétences disciplinaires. Cet exercice est paradoxal, car il ne permet souvent que l'apprentissage de faits déterminés (par l'historien, l'écrivain ou l'enseignant) plutôt que de rendre possible la construction d'une compréhension de l'histoire comme le font les historiens (Nokes, Dole & Hacker, 2007). Il faut dire qu'aborder des sources historiques multiples, apprendre à interpréter les différents témoins de l'histoire et apprivoiser les défis de contradiction apparents qu'offre l'intertextualité ne sont pas des stades tous aussi aisément atteignables par les différents apprenants de nos écoles secondaires.

Considérant que 49 % des Québécois ont un niveau de littératie insuffisant pour fonctionner en société (D'Amours, 2012), l'activité littéraire et les implications citoyennes qui y sous-tendent doivent devenir une priorité. Dans ce contexte, nous nous sommes questionnés sur les moyens d'optimiser la lecture en histoire afin de rendre la pratique formatrice dans l'optique de développer les compétences disciplinaires du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, nous nous sommes demandé quelle transposition des savoirs de référence en histoire permet de développer la deuxième compétence disciplinaire du programme de formation de l'école québécoise en univers social. Le travail de l'historien est d'abord de lire et d'interpréter des sources primaires. Afin de rendre ce travail accessible et utile à l'élève ainsi que de lui permettre de faire un transfert de ses apprentissages dans la vie courante, l'enseignant d'histoire peut utiliser une grande variété de textes qui assureront une divergence de points de vue. Dans cette perspective, la fiction historique se veut un outil intéressant si elle est jumelée à d'autres types de textes.

Pour ce faire, nous nous pencherons sur la place qu'occupe la lecture dans l'ensemble de l'activité scolaire, sur le rôle de la fiction en classe d'histoire, sur les outils historiographiques nécessaires à une bonne lecture en histoire, dont le roman historique, et finalement, nous proposerons quelques pistes d'applications concrètes dans l'utilisation du roman historique en classe d'histoire au secondaire, notamment dans les cercles de lecture.

1. Cadre théorique

1.1 La lecture dans l'ensemble de l'activité scolaire

Plusieurs compétences sont requises pendant la lecture et celles-ci se divisent en cinq ensembles qui doivent être utilisés simultanément : les compétences de décodage, les compétences linguistiques, les compétences textuelles, les compétences référentielles et les compétences stratégiques (Cèbe, 2007). L'utilisation de ces compétences entraîne un traitement local et un traitement global afin de former chez le lecteur des représentations à la fois des spécificités et de l'ensemble du texte (Cèbe, 2007). L'importance d'étendre l'activité littéraire ou, tout simplement, le développement du niveau de littératie des élèves aux diverses disciplines scolaires semble trouver un certain écho, surtout du côté des pédagogues et didacticiens du français qui jugent irréaliste de mettre tout le poids de la tâche d'alphabétisation d'une population sur les épaules des enseignants du français (Blaser, 2007). La littératie, selon Blaser et Chartrand (2009), c'est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (p.116) ».

Par ailleurs, pour Christiane Blaser (2007), c'est l'ensemble du cloisonnement monodisciplinaire dans nos écoles qu'il faut remettre en question, car la littérature scientifique se distingue de la littérature en français et les attitudes à adopter ainsi que les stratégies à développer sont donc différentes,

bien que souvent connexes à celles que pratiquent les élèves en classe de français. L'actuel courant pédagogique proposé par le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) place l'élève au centre de l'apprentissage et cette approche d'interstructuration cognitive (Lenoir, 2005) fait en sorte qu'en classe d'histoire, l'apprenant est de plus en plus amené à manipuler des témoins historiques (ces objets du passé peuvent prendre une multitude de formes). Cette nouvelle posture de l'élève accroît inévitablement son contact avec les écrits historiques (Commission scolaire des Trois-Lacs, 2010). Considérée sous cet angle, la lecture en classe d'histoire semble être un enjeu important et les objectifs qu'elle doit poursuivre deviennent autant de questions légitimes à aborder.

Lorsqu'on réfléchit au développement des aptitudes de lecture des élèves du secondaire en fonction des diverses disciplines, un autre enjeu qui apparaît est celui de la perception qu'ont les enseignants de leur contribution à la littérature, de son utilisation et des stratégies qui s'y rattachent, en comparaison à la réelle utilisation qu'ils en font. Il en ressort que, dans bien des cas, les interventions « avant-pendant-après » liées au modèle en didactique de la lecture ne sont pas respectées ou encore sont mal appliquées, ce qui rend incongru le lien entre l'exercice accompli par l'élève et la finalité visée (Blaser, 2007). Les enseignants ne sont pas toujours outillés pour enseigner aux élèves à lire pour apprendre, d'où le décalage entre ce qu'ils attendent des élèves à la suite d'une lecture et ce que les élèves sont réellement capables de tirer d'une lecture sans un soutien nécessaire (Cartier, 2001). Christiane Blaser (2007) soulève donc que l'utilisation intuitive de la littérature en classe d'histoire n'est pas suffisante en soi. Lire pour lire (ou pour exercer son français) ne devrait pas être un objectif de premier plan pour l'enseignement de l'histoire (comme c'est le cas pour les enseignantes observées dans le cadre de son étude).

1.2 Pourquoi la fiction ?

Si on ne doit pas simplement lire pour lire en classe d'histoire, mais qu'on doit plutôt participer à l'application des stratégies de lecture dans une perspective d'interdisciplinarité de l'enseignement de la littérature, on se doit de considérer des genres de textes diversifiés pour développer les compétences du domaine de l'univers social. La lecture en histoire nécessite, en plus des stratégies communes à l'acte de lire en général, des stratégies qui lui sont propres et qui permettent à l'élève de développer sa pensée historique. Une étude de Wineburg (1991) comparant la lecture de documents de l'historien et de l'étudiant précise que, contrairement aux historiens, les étudiants traitent les textes lus dans l'unique but d'amasser de l'information, mais qu'ils ne s'engagent pas dans une lecture historique du texte. L'engagement des élèves dans la lecture en histoire

est compromis par plusieurs obstacles présentés par Nokes (2011). Les quatre obstacles explicités par ce dernier rejoignent par ailleurs grandement le travail de Wineburg sur les euristiques en histoire auxquelles nous reviendrons subséquemment. Le traitement de l'information complexe demandé par l'exercice de la pensée historique, des savoirs historiques antérieurs parfois limités, des conceptions du monde plus ou moins simplistes et une conception erronée de la discipline de l'histoire forment des obstacles à la lecture comme un historien chez les apprenants (Nokes, 2011) (réf. annexe I).

La fiction peut être considérée comme une porte d'entrée intéressante pour approcher la réalité historique autrement (Martel & Boutin, 2008). Non seulement elle change de l'habituel manuel scolaire et des textes informatifs généralement proposés aux élèves, mais elle possède des avantages non négligeables pour une utilisation historique. Crawford et Zygoris-Coe (2008), en citant plusieurs auteurs, définissent la fiction historique comme des "*works of realistic fiction that are set within the historical past* (p.198)". Les auteurs ajoutent que les "[...] *authors of high-quality historical fiction do not merely convey a series of historical facts. Rather, they craft texts in such a way that historical authenticity is communicated through the language, actions, and social values contained within the text* (p.198)" (réf. annexe II). L'utilisation de la fiction historique peut aider à engager les élèves à lire : premièrement parce que la lecture de fiction peut être vue comme divertissante; deuxièmement parce qu'elle aide les élèves à se distancier de leurs connaissances antérieures et à confronter leurs savoirs actuels; troisièmement parce qu'elle facilite la connexion lecteur-texte-monde (Crawford & Zygoris-Coe, 2008). Tous ces avantages doivent être nuancés par des limites importantes. Il peut être rebutant pour les élèves de se voir ajouter un roman en classe d'histoire à tous ceux déjà prescrits en classe de français. La lecture de fiction peut également conforter les élèves dans leurs représentations sociales, ce qui empêche leur remise en question sans une intervention extérieure. Il revient donc à l'enseignant de mettre en place des dispositifs empêchant une démotivation par rapport à l'acte de lire et assurant un choc cognitif. Nous y reviendrons.

Demos (1998) et Levstik (1990) affirment que le roman historique doit être lu parce qu'il ouvre la porte à l'histoire sociale dans son obligation de porter attention aux détails humains les plus spécifiques. Il fait ainsi entrer le lecteur dans une interprétation des relations humaines et de la nature humaine, qui a certes une intention, mais qui offre un regard différent de la réalité historique à l'étude (Demos, 1998; Martel & Boutin, 2008). La lecture d'une fiction historique bien faite permet à l'élève de développer une empathie historique en introduisant à la fois un élément affectif (qui contribue également à l'intérêt du lecteur) et l'expression

des systèmes de croyances ayant cours à l'époque traitée (Bage, 1999; Crawford & Zygouris-Coe, 2008; Levstik, 1990). Ces éléments contribuent à l'édification d'un point de vue qui permet aux lecteurs de comprendre et l'évènement historique touché et les conséquences sociales de cet évènement (Bage, 1999; Crawford & Zygouris-Coe, 2008). L'empathie historique est, pour Wineburg (2001), un des éléments essentiels qui justifient l'enseignement de l'histoire et pour être capable d'empathie historique, il faut savoir être sensible aux perspectives historiques. Ces perspectives, qui doivent se distancier du présent, peuvent être développées entre autres par la contextualisation (Monte-Sano, 2011; Nokes, 2011).

Contextualiser implique d'être capable de situer un objet d'interrogation dans l'espace et dans le temps au moment où le texte a été produit et nécessite donc une mise en contexte physique, linguistique, historique et sociale des conditions de production et des éléments de contenu (Monte-Sano, 2011; Nokes, 2011). La contextualisation est un exercice plus complexe qu'il n'y paraît. Cet exercice demande à la fois une vision globale et spécifique de l'objet d'interrogation, surtout si l'on considère que les élèves n'ont pas un corpus de connaissances assez développé pour y arriver et qu'ils lisent souvent le passé avec les critères du présent (Monte-Sano, 2011; Nokes, 2011). Le manuel scolaire présente généralement peu de détails sur les évènements qui y figurent pour arriver à couvrir toutes les réalités sociales au programme. Nokes (2011) propose d'utiliser la fiction historique, beaucoup plus riche en détails, afin d'aider l'élève à contextualiser le contenu de ses lectures en classe d'histoire. Grâce à cette richesse de détails et parce qu'elle développe l'empathie historique et qu'elle met la conception du monde de l'élève en perspective, la fiction historique aide non seulement l'élève à utiliser l'heuristique historique qu'est la contextualisation, mais elle permet aussi à l'enseignant d'aborder plus facilement les différents genres de textes, non pas au point de vue littéraire, mais au point de vue historique (Nokes, 2011). La fiction ou l'histoire, au sens de *story*, est également vue par Bage (1999) comme un outil puissant de la classe dominante qui devient un symbole de l'inclusion ou de l'exclusion du pouvoir. Même si ce discours est beaucoup plus difficile à distinguer pour un élève du secondaire, le faire ressortir peut être un processus intéressant de la contextualisation et l'utilisation d'une pluralité d'histoires ou de voix peut servir à décentraliser le contrôle de la connaissance par les dominants (Bage, 2011). L'utilisation de plusieurs récits spécifiques ouvre la porte de surcroît à une analyse du monde qui n'est pas contenue dans les modèles de récits schématisés (Wertsch, 2001).

Malgré tous les avantages que permet l'utilisation de la fiction en classe d'histoire, il convient cependant de ne pas

négliger d'autres types de lecture au profit de la fiction. Les textes littéraires ne sont en aucun cas le remplaçant indiqué des textes informatifs en classe, mais ils permettent à l'élève d'approcher la réalité historique d'une autre façon, d'en faire une lecture différente (Martel, 2008). Plusieurs auteurs (Bage, 1999; Nokes, 2011; Vansledright, 2012) mentionnent d'ailleurs l'importance de l'utilisation d'une variété de sources et de références qui incluraient à la fois des sources primaires, des textes courants et des textes de fiction. Le développement de la deuxième compétence disciplinaire (interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique) par la lecture ne peut se faire que par l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire qui nécessitent l'emploi de plusieurs types de textes. C'est plutôt l'alliance entre la fiction, les sources primaires et l'historiographie qui permettra aux élèves de développer par la lecture les compétences en histoire.

1.3 Méthode historique

En considérant à la fois la richesse de la fiction comme outil d'apprentissage de l'histoire, et sans oublier les limites qu'elle implique, il convient de se questionner sur la façon dont elle peut contribuer au développement des diverses composantes de la compétence 2 du PFÉQ. Pour y parvenir, la méthode historique nous semble tout indiquée, mais il faut se demander que retenir du large éventail qui compose la démarche de l'historien et surtout, comment en faire la transposition auprès d'élèves du secondaire. Considérant que certaines études démontrent que la majorité des élèves ne reconnaissent pas, de prime abord, le fait que l'histoire soit un construit reposant sur l'interprétation des traces du passé (Monte-Sano, 2011 & VanSledright, 2012), tout porte à croire que l'utilisation de la fiction historique ou d'écrits historiques comme les manuels rejoint un public d'élèves plus large, mais ne permettra pas, à elle seule, le développement de véritables compétences critiques et analytiques. Les experts estiment qu'il est primordial d'amener les adolescents au-delà de la simple compréhension des textes dans l'optique d'un développement du sens critique et analytique (Monte-Sano, 2011). Selon plusieurs auteurs, ce développement s'atteint en mettant l'accent sur trois heuristiques composant la méthode historique : l'analyse des sources, la corroboration et la contextualisation (Wineburg, 1991; Monte-Sano, 2011; Nokes, Dole & Hacker, 2007; Nokes, 2011; VanSledright, 2012).

1.3.1 Heuristiques : analyse des sources, corroboration, contextualisation

L'analyse de sources est une étape clé de la méthode historique et généralement, les résultats de recherche indiquent que les élèves ne cherchent pas à analyser l'auteur et la provenance d'un texte avant leur lecture parce qu'ils considèrent que prendre en compte l'auteur

du texte n'est qu'une information additionnelle à retenir (Winerburg, 1991; Nokes, Dole & Hacker, 2007). Pour les historiens, en revanche, l'analyse de la source est primordiale et est l'étape première de son interprétation. Wertsch (2000) cite Bakhtine, un philosophe du langage et sémioticien, quand il explique que chaque texte appartient à un système de langage qui marque son contenu. En même temps, chaque texte est unique dans sa façon d'appartenir à ce système et c'est dans cette unicité que se trouve son intention, son but. Le but de l'analyse des sources est donc de relier l'intention du texte à la personne qui l'a écrite afin de mieux comprendre le texte comme une manifestation du système social pour lequel il a été produit (Wineburg, 1991).

Une fois l'analyse de la source complétée, il est important de poursuivre l'interprétation dans une vision intertextuelle et de chercher à corroborer les différentes sources lues. Il importe de faire des connexions entre les différents textes pour faire ressortir les similarités et les différences afin d'accepter des faits comme plausibles et de déceler l'importance et la validité de ce qui est mentionné ou encore de faire ressortir des contradictions significatives (Nokes, Dole & Hacker, 2007; Monte-Sano, 2011). La corroboration est une étape difficile à accomplir pour les élèves parce qu'elle les oblige à remettre en question l'idée d'une vérité pour offrir une pluralité de réponses qui forment plusieurs vérités. Une analyse des sources préalable à la lecture, une corroboration qui permet de construire un sens et une contextualisation sont les premières étapes vers l'empathie historique.

Finalement, une troisième euristique consiste à prendre en considération le contexte historique lorsqu'on fait la lecture d'un texte. Comme nous l'avons évoqué, prendre en considération l'époque et le lieu de la création d'un document permet d'envisager les schèmes de pensées de l'auteur et des acteurs. Chacune de ces euristiques possède des avantages qui lui sont propres, mais c'est en les travaillant en interrelation que l'élève en tirera le développement de la compétence 2 et plus largement de sa pensée historique. D'ailleurs, les résultats de l'étude de Nokes, Dole et Hacker (2007) démontrent que les élèves observés qui utilisaient une multiplicité de textes conjointement à une démarche euristique arrivaient à un meilleur apprentissage que ceux qui utilisaient les textes traditionnels (le manuel).

1.3.2 Pensée historique

La pensée historique consiste à prendre en compte la nature des sources, à contextualiser les sources étudiées et à corroborer ce qu'on peut en dégager à l'aide d'autres sources (Monte-Sano, 2011; Nokes, Dole & Hacker, 2007). Elle peut être développée par la pratique régulière de ces euristiques qui composent la méthode historique.

Le *Center for the Study of Historical Consciousness* (2012) établit quant à lui six piliers de la pensée historique qui sont les suivants : établir la pertinence historique, utiliser des sources primaires, définir la continuité et le changement, analyser les causes et les conséquences, adopter une perspective historique et comprendre la dimension éthique des interprétations historiques. Les niveaux de compréhension historique qu'atteignent les élèves n'étant pas tous les mêmes, les outils de la pensée historique qu'un enseignant est en droit d'attendre qu'ils développent doivent prendre en considération ces modes de compréhension (Lee & Ashby, 2000). Ce que nous proposons donc de retenir comme axe de développement de la pensée historique se limitera à quatre des six critères, soit établir la pertinence historique, utiliser des sources primaires, définir la continuité et le changement et analyser les causes et les conséquences. Ces quatre éléments sont connexes à ce que les études de Monte-Sano (2011), de l'Université de Standford (Wineburg, Smith & Breakstone, 2012) ainsi que Nokes, Dole & Hacker (2007) proposent comme étant la base de ce que les historiens (et les novices) doivent développer pour adopter une compréhension historique des objets du passé. Notons que les résultats de Monte-Sano (2011) indiquent que les élèves ont une meilleure compréhension historique lorsque l'enseignant inclut des dispositifs historiographiques en utilisant la lecture et l'écriture dans son enseignement, au lieu de s'en tenir au traditionnel résumé que propose le manuel de l'élève. Ce résultat soutient encore davantage notre postulat quant à l'importance de l'intégration des outils historiographiques dans notre enseignement. Il est aussi important de considérer que la conception de la discipline de l'univers social selon le PFÉQ indique que « l'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique, [mais] plutôt de l'amener à développer des compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales du présent (p.337) ».

2. Considérations pratiques

2.1 Différents protocoles de lecture

Il existe une multitude de protocoles de lecture historique, mais l'étude de VanSledright (2012) en observe deux, jugés être représentatifs de deux pôles dans la pratique des élèves au secondaire. Cette recherche illustre que certains élèves ont plus de difficulté à considérer ce qu'il nomme "*the intertextual noise*" qu'implique la lecture de multiples sources, préférant plutôt rechercher le bon texte, alors que d'autres sont relativement à l'aise avec l'intertextualité. Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Lee et Ashby (2000) et semblent démontrer que les

modes de compréhension atteints par les élèves sont variables. VanSledright (2012) considère par ailleurs que le protocole historique des historiens se base principalement sur la recherche et l'interprétation perpétuelles à travers l'intertextualité, ce qui exclut l'atteinte d'une vérité définitive et universelle. Le développement d'habiletés d'analyse historique des textes n'est ni inné ni semblable au développement d'habiletés en analyse littéraire (au sens où on l'entend en classe de français) et il faut donc, pour l'enseignant d'histoire, exemplifier et modéliser les techniques d'analyse de textes avant d'engager ses élèves dans une démarche d'apprentissage par la lecture. Certains résultats empiriques, comme ceux de Nokes, Dole et Hacker (2007), soutiennent que l'inclusion d'outils historiographiques dans la démarche didactique des enseignants d'histoire doit être privilégiée.

2.2 Différents types de texte

Pour amener l'élève à développer la compétence 2, l'enseignant doit transposer la méthode historique telle qu'utilisée par les historiens pour n'enseigner que les démarches qui lui seront pertinentes. Il est évident que la lecture et l'interprétation de sources primaires sont primordiales dans la démarche historique. Néanmoins, se restreindre à ce seul type de textes en classe d'histoire n'est pas ce que recherche l'enseignant au secondaire, qui ne forme pas des historiens, mais des citoyens. Afin de développer les compétences en histoire, l'enseignant doit former les élèves à faire face à plusieurs types de textes et surtout, à les aborder de façon critique. Cela peut se faire en faisant ressortir la divergence des points de vue, le contexte et l'intention de l'auteur, permettant ainsi l'interprétation nuancée recherchée.

L'approche par la fiction ou le manuel scolaire permet à certains élèves d'accéder à une connaissance qu'ils considèrent facilement comme immuable, alors que l'intertextualité qu'impose la méthode historique, au contraire, complexifie la recherche d'une « réponse » à la question historique qu'ils se posent. Il est nécessaire de déconstruire cette pédagogie de la bonne réponse pour arriver à développer les compétences 2 et 3 du programme de HÉC. Certaines approches en didactique de l'histoire démontrent que les élèves ne sont pas tous au même niveau en termes de compréhension historique (VanSledright, 2012; Lee & Ashby, 2000). Le *Stanford University Education Group* a quant à lui mis sur pied le projet "*teaching with primary source*". Les résultats produits par cette méthode semblent appuyer le fait que pour rendre la littérature significative et constructive en classe d'histoire, il convient de l'appuyer sur les principes fondamentaux de la méthode historique bien que ce ne soient pas tous les élèves qui soient aussi réceptifs à l'intertextualité et à l'approche méthodologique en classe d'histoire.

L'important est d'offrir et de contribuer aux opportunités de développement des modes de compréhension de l'histoire (Lee & Ashby, 2000).

À la lumière des résultats présentés, il semble essentiel d'allier la lecture du manuel à la lecture de fiction, de sources primaires ou secondaires et d'extraits issus de l'historiographie. Cette association semble ambitieuse et il convient de graduer le niveau de difficulté des textes pour tenir compte de l'âge, du bagage et du développement des élèves. Notons que parmi les avantages que la fiction peut apporter on retrouve son accessibilité, son vocabulaire adapté et son caractère engageant qui agissent comme une nouvelle façon intéressante d'aborder l'intertextualité.

2.3 Le cas du roman historique

Connaître et comprendre le rôle de la fiction, de la narration et des différents dispositifs de la méthode historique est un pas dans la bonne direction, mais il convient d'appliquer ces considérations à un outil littéraire quelconque afin de rendre cette synthèse pertinente. Dans notre cas, nous proposons le roman historique qui peut s'avérer un outil d'apprentissage intéressant en univers social, car il s'agit d'une fiction tout à fait adaptée aux objectifs du PFÉQ.

La littérature jeunesse prend réellement forme au début du XX^e siècle (Jean-Bart & Thaler, 2002). Dès lors, des fictions historiques pour adolescent vont voir le jour et force est de constater que ce genre ne fait pas consensus quant à sa nature. Dans notre cas, nous retiendrons la définition d'Umberto Eco qui, selon Jean-Bart et Thaler (2002), affirme que le roman historique « [...] privilégie la reconstitution d'une époque et aide à mieux faire comprendre l'Histoire. [...] Tout ce que font les personnages imaginés par le romancier témoigne de l'époque qui sert de cadre à l'intrigue, tous leurs agissements [...] servent à faire mieux comprendre l'histoire, ce qui s'est passé... (p.47-48) ».

Pour que ce genre puisse être viable, il doit contribuer à projeter l'adolescent dans un cadre ancien, mais cet exercice n'est pas sans risque. Jean-Bart et Daniel Thaler (2002) relèvent les possibles dérives du roman historique jeunesse que sont : a) l'homme intemporel, b) la nature du héros-adolescent, ainsi que c) l'équilibre précaire entre la réalité historique et l'aspect ludique qui mobilise les lecteurs jeunesse. Le premier risque de la fiction historique jeunesse est lié au fait que, pour mobiliser et intéresser le lecteur adolescent, la littérature doit lui permettre de s'identifier au personnage qui incarne l'action du roman. Cette pratique peut causer des distorsions quant à la nature de l'homme qui peut alors sembler être intemporelle ou éternelle, un peu comme si l'adolescent européen du XII^e siècle réfléchissait et se comportait (valeur, action, priorité) comme celui d'aujourd'hui, ce qui est, nous en conviendrons, inexact. Par ailleurs, l'héroïsme et la

nature fictive du personnage principal reflètent très peu les acteurs historiques connus de l'époque. De plus, pour que la fiction demeure attrayante, il faut une intrigue qui soit accrocheuse et qui engage le lecteur. Pour ce faire, les auteurs de littérature jeunesse historique doivent souvent inclure certains éléments fictifs qu'il n'est pas toujours facile de dissocier de la trame historique véridique. Malgré ces quelques risques, rappelons que ce qui importe avant tout, c'est l'usage que l'on fait du roman historique en classe et que, par le fait même, ces lacunes peuvent devenir secondaires, voire même souhaitables, si l'on sait les contourner ou les utiliser en employant, par exemple, la corroboration pour distinguer les faits réels de la fiction et en outillant l'apprenant adéquatement (Pouliot, 2008). C'est d'ailleurs ce que fait l'historien qui lit une fiction historique et c'est l'un des éléments qui engage le lecteur parce qu'il contribue à donner un sens à sa maîtrise de l'histoire et accentue le plaisir qu'il tire de l'exercice littéraire (Peabody, 1989).

Pour comprendre la nature de l'outil qu'est le roman historique, il convient de faire un bref survol du contexte dans lequel il émerge. Dans les années 1970, l'histoire connaît un déclin dans la sphère populaire alors qu'inversement, le roman historique se propage et gagne en popularité (Praag, 1999). Ce changement de mentalité peut s'expliquer, selon Praag (1999), par le fait qu'on délaisse progressivement le roman jeunesse patriotique surchargé d'informations au profit d'un type de roman jeunesse suscitant davantage le questionnement et l'intrigue dans un décor historique. Pour leur part, Jean-Bart et Thaler (2002) classifient les romans historiques en quatre catégories qui permettent de mieux saisir leur nature.

1. *Le roman d'aventures à cadre historique* se caractérise par le peu d'importance que prend l'Histoire. Il s'agit généralement d'une trame de fond (souvent une autre époque ou un mode de vie alternatif), mais l'intrigue aurait très bien pu se dérouler à une autre époque. En ce sens, les faits et personnages historiques sont très secondaires et sont généralement placés en périphérie de la trame narrative tout en ayant peu d'interaction avec le personnage principal.

2. *Le roman d'aventures historique* place au cœur d'une histoire historique des personnages fictifs qui traversent les péripéties d'un événement historique. Le personnage principal (fictif) a donc plus ou moins d'importance, car ce qui importe, c'est le déroulement des événements qui eux, sont historiques.

3. *Le roman de mœurs historique* tend à peindre un portrait de la société à une époque donnée. Les personnages sont à la fois fictifs et issus de l'historiographie, mais l'histoire se déroule en marge d'un événement historique majeur qui ne perturbe pas l'intrigue. L'objectif de ce type de roman historique est de peindre un portrait social d'une époque

donnée. Ces romans contiennent souvent moins d'action que les deux types précédents.

4. *Le roman d'analyse historique* est axé sur un concept en particulier, une politique particulière ou encore un phénomène quelconque validé par l'historiographie. Les personnages historiques sont centraux, mais il arrive qu'ils côtoient des personnages fictifs ayant un rôle secondaire.

Malgré cette catégorisation, c'est la situation d'apprentissage qu'on met en place qui dicte le genre à employer. Bien que nous estimions qu'il convienne d'utiliser, au secondaire, des romans historiques de type 3 ou 4, l'emploi d'un des deux autres genres de romans n'est pas à proscrire, par exemple, si les dispositifs de la S.A. que nous mettons en place visent à interroger adéquatement l'objet d'apprentissage. Comme le disent Jean-Bart et Thaler (2002), la littérature jeunesse a quelque chose de paradoxal. Il s'agit d'une littérature du présent qui tente de reconstruire un passé (social, politique, culturel) et cet exercice est précaire, car l'équilibre entre ces deux pôles antagonistes est difficile à atteindre. Il faut que l'enseignant soit au fait de ces éléments lorsqu'il choisit le type de roman qu'il proposera aux élèves, mais aussi qu'il garde à l'esprit les obligations de viabilité qu'impose l'industrie de la fiction historique qui adapte, pour que l'adolescent s'y identifie, les personnages et la trame narrative de sa fiction, parfois au détriment de l'historiographie.

C'est ici qu'entrent en jeu les différents dispositifs de la méthode historique décrits plus haut. Pour rendre l'emploi de la fiction historique pertinent en histoire et éducation à la citoyenneté, il faut se demander ce que ferait un historien pour en dégager des vérités. La littérature historique fictive a certains points en commun avec les écrits historiques. Par exemple, Wertsch (2001) affirme que la forme narrative est teintée d'une culture narrative traditionnelle imprégnée de valeurs. Ce postulat rend nécessaire l'analyse méthodologique du producteur de l'écrit (l'auteur de romans historiques dans notre cas) de la même façon que le font les historiens lorsqu'ils analysent une source primaire (et même, parfois, secondaire) pour en dégager des constats. Cet exercice est typique de ce que l'historien fait. Ensuite, comme nous l'avons vu, le roman historique crée un chevauchement entre le réel et le fictif. Ce chevauchement est une occasion de plus pour travailler avec d'autres sources qui peuvent être primaires (un exercice important) ou encore d'autres interprétations (le manuel ou d'autres fictions historiques) afin de séparer le réel du fictif.

Cependant, le développement de l'éducation à la citoyenneté par le biais de la littérature n'est pas chose démontrée (Martel, 2007). La conception d'une approche intimement liée aux méthodes de l'historien est donc essentielle si l'on désire développer chez les apprenants une pensée

ENCYCLOPÉDIE

DU PATRIMOINE CULTUREL
DE L'AMÉRIQUE FRANÇAISE

www.ameriquefrancaise.org

Une extraordinaire ressource en ligne **gratuite** pour appuyer l'enseignement de l'histoire :

- Émergence d'une société en Nouvelle-France 1608-1760
- Formation de la fédération canadienne, 1850-1929
- Modernisation de la société québécoise, 1929-1980
- Et autres périodes...

**Prix «Coup de cœur» des Mérites du français
dans les TI en 2011
pour «la richesse et l'excellence» de son site web**

- **7 500 illustrations** regroupées par sujets, mises en contexte dans 315 articles portant sur des sujets comme La Grande paix de Montréal et l'expansion territoriale, les Rébellions de 1837-38 et le développement industriel, la Bolduc et le droit de vote des femmes, l'avènement de la télévision et Expo '67...
- **UN JEU VIDEO SERIEUX SUR LA TRAITE DES FOURRURES**
- **545 chansons** présentées dans un module interactif expliquant les rapports entre la chanson populaire et la société entre 1900 à 2009
- **175 vidéos** d'archives et contemporaines
- **100 photos panoramiques** en 360 degrés

Jeu vidéo et modules interactifs



Mission Patrimoine



Chanson francophone



Théâtre francophone

historique. Notons aussi que, pour exercer sa citoyenneté, tout individu a intérêt à comprendre le monde qui l'entoure d'un point de vue critique (c'est d'ailleurs ce que vise le PFÉQ en univers social) et pour ce faire, un niveau trois de littératie est minimalement souhaitable (D'Amours, 2012), ne serait-ce que pour comprendre les médias autrement que par le sensationnalisme qu'ils dégagent. Ce niveau, comme nous l'avons dit, n'est atteint que par la moitié des apprenants actuellement.

Dans cette dernière section, nous verrons donc comment s'articulent les différentes formules pédagogiques actuellement expérimentées en classe d'histoire au secondaire ainsi que les liens que nous sommes en mesure de faire avec les différents aspects du roman historique, mais aussi de la méthode historique. L'exercice devrait nous permettre de dégager certaines applications concrètes en résonnance avec les concepts abordés dans la présente recherche.

2.4 Application : les cercles de lecture

L'enseignement de l'histoire doit viser le développement de la pensée historique dans le but de permettre aux élèves d'interroger et d'interpréter des réalités sociales et de développer leur conscience citoyenne. Quatre des six piliers de la pensée historique présentés précédemment nous semblent particulièrement importants et réalisables en classe d'histoire au secondaire, soit établir la pertinence historique, utiliser des sources primaires, définir la continuité et le changement et analyser les causes et les conséquences. Pour travailler chacun de ces piliers au sein de l'enseignement de l'histoire, il nous apparaît important d'utiliser l'intertextualité dans des projets d'apprentissage par la lecture. Ces projets suivraient le modèle d'interstructuration cognitive qui implique une action médiatrice de l'enseignant dans le processus de déconstruction-reconstruction entraînant l'élève à construire son apprentissage (Lenoir, 2005). Ces projets, par leur action engageante, réduisent le potentiel de démotivation chez les élèves, attendu qu'ils contiennent également un espace pour l'enseignement de stratégies de lecture propres à la discipline, mais également propres à l'acte de lire, pour pallier les difficultés en lecture présentes chez les élèves du secondaire. Nokes (2011) présente des interventions (réf. annexe I), en réponse aux obstacles déjà explicités, qui teinteront grandement les dispositifs proposés.

Crawford et Zygouris-Coe (2008) proposent quatre formules pédagogiques qui utilisent la fiction historique comme outil. Trois d'entre elles seront présentées brièvement et la quatrième sera le prélude à l'adaptation pour la classe d'histoire des cercles littéraires prévus pour la classe de français. Les ensembles de textes permettent aux lecteurs de lire des textes différents dans leurs genres, leurs médias

et leurs niveaux de difficulté. Leur lecture entraîne les élèves à déceler les différentes perspectives comprises dans chacun d'entre eux et à exercer les différentes euristiques avec un soutien de l'enseignant. Les "jackdaws" sont des périodes allouées à la récolte d'information sur une période de l'histoire donnée. Ces collectes portent sur des textes divers, mais aussi sur des objets et elles permettent d'arriver à des résultats de recherche collectifs pour la reconstruction de divers aspects de la période étudiée. Les "text time lines", lorsque créés par les élèves, servent à organiser visuellement et chronologiquement les éléments clés d'une lecture. Elles permettent aux élèves de dresser un portrait global de l'histoire lue et d'en rattacher des éléments à la période de l'Histoire étudiée.

Les groupes d'étude sur la littérature ou les cercles de lecture favorisent la coélaboration de sens par l'action collaborative des participants et par l'initiative des élèves dans la construction du questionnement qui dirige la discussion sur les textes lus. Il ne s'agit pas alors d'une transmission à sens unique de l'enseignant à l'élève, mais bien d'une interaction visant une construction collaborative pour l'acquisition, par imitation et modelage de l'action de l'enseignant ou de celle des élèves plus forts, de processus mentaux de haut niveau nécessaires à la lecture (Hébert, 2004; Hébert, 2009; Crawford & Zygouris-Coe, 2008). Par sa nature collaborative, sa capacité à générer l'engagement des élèves par leur participation à la structure et au déroulement même de l'activité et sa structure entraînant une nécessité de relecture et d'argumentation, le cercle de lecture est un dispositif intéressant pour le développement des compétences en histoire à l'aide de la méthode historique.

Il permet de pratiquer l'intertextualité, d'induire des questionnements sur les intentions de l'auteur, sur le contexte du contenu, sur les similarités ou les différences avec d'autres textes et plus techniquement, sur le vocabulaire employé (ses définitions) ou sur le média employé (roman, article de journal, lettre personnelle, texte d'historien, etc.). Utilisé de façon régulière, le cercle de lecture peut ainsi aider à développer une habitude de travail des textes qui manque généralement en classe d'histoire, surtout dans le cas de l'usage du manuel uniquement. Il est important de mentionner que la présence de fiction historique est importante dans un tel dispositif. Pour le divertissement qu'il entraîne, pour sa capacité à aider l'élève à contextualiser, pour son approche de l'histoire sociale qui contraste avec l'histoire politique généralement enseignée, pour la distinction entre le réel et le fictif qu'il peut engendrer, le roman historique a définitivement sa place dans le corpus de textes proposés dans le cercle de lecture. Néanmoins, la lecture d'un roman en entier pour un cercle de lecture en histoire apparaît un peu illusoire. Les pistes d'interdisciplinarité ouvertes par une telle

proposition sont cependant réellement intéressantes, dans la mesure où cette interdisciplinarité entre la classe de français et la classe d'histoire est possible pour les deux enseignants concernés. Si l'enseignant de français accepte d'utiliser le roman historique et d'en faire une analyse littéraire, cette analyse ne peut qu'approfondir le regard des élèves sur l'œuvre et porter leur critique à deux niveaux (s'il atteint le niveau de l'analyse critique).

Néanmoins, il ne faut pas laisser le cercle de lecture en histoire tomber dans le modèle du cercle littéraire utilisé en classe de français. Il s'agit plutôt de faire lire des sources primaires ou secondaires, des extraits de roman et des éléments d'historiographie aux élèves et d'utiliser le cercle de lecture pour engendrer une pratique collaborative routinière de la méthode historique dans l'objectif de développer la pensée historique et critique des élèves.

Conclusions

L'importance de contribuer de façon pluridisciplinaire au développement du niveau de littératie des élèves du système scolaire québécois va de pair avec la pratique historique. La pratique de l'historien a désormais sa place en histoire et éducation à la citoyenneté, mais surtout, elle fait partie des éléments essentiels de la construction de sens en histoire. Pour parvenir à intégrer cette démarche, l'enseignant doit arriver à effectuer une transposition des procédés historiographiques.

Le roman historique s'avère être un outil engageant, motivant et pertinent de par sa nature mi-fictive, mi-historique et tout porte à croire qu'en soutenant adéquatement les

apprenants dans leur étude historiographique d'un roman, il est possible de développer la compétence 2 du PFÉQ. Pour favoriser ce développement et la mise en application des divers procédés historiques que nous avons abordés, le cercle de lecture se veut un outil collaboratif pertinent. Il permet de confronter les diverses interprétations que font les élèves de ce qu'ils lisent et il permet aussi de diversifier les sources en évitant de saturer le temps de classe en période de lecture. Au-delà de l'économie de temps en classe, il permet d'éviter un alourdissement de la tâche des élèves.

Les recherches en didactique démontrent que malgré les défis liés à cette transposition, l'apprentissage d'attitudes, de méthodes et d'une forme de pensée historique est possible au secondaire. Pour y parvenir, il faut non seulement enseigner explicitement et modéliser les outils heuristiques que l'on désire enseigner (la contextualisation, l'analyse et la corroboration), mais on doit aussi considérer les divers protocoles de lecture qu'emploient nos élèves. Malgré les limites de cette approche, nous croyons que l'application de la méthode historique à la lecture en histoire est une bonne façon de développer la compétence *interprétation des réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. Finalement, il s'agit aussi d'une approche au potentiel interdisciplinaire intéressant qu'il convient de considérer, car elle s'inscrit clairement dans un courant d'apprentissage conforme aux visées pédagogiques actuelles qui contraste avec l'enseignement d'un savoir préconstruit et peu signifiant pour qui ne s'y passionne pas.

Bibliographie

- Bage, G. (1999). *Narrative Matters: Teaching History Through Story*. Version MyiLibrary. Repéré à <http://lib.myilibrary.com/Open.aspx?id=40086>
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : Pratique et conception d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. (Ph.D., Université Laval, Québec).
- Cartier, S. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français*, 123, 36-38.
- Cèbe, S. (2007). *Un choix de textes déterminé par une planification didactique centrée sur les opérations intellectuelles*. Communication présentée au dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Didactique du français : le socioculturel en question.
- Center for the Study of Historical Consciousness. (2012). *The Historical Thinking Project*. Repéré à historicalthinking.ca
- Crawford, P. A., & Zygouris-Coe, V. (2008). Those
- Were the Days : Learning About History Through Literature. *Childhood Education*, 84(4), 197-203.
- D'Amours, V. (2012). Les cinq niveaux de compétences en littératie. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2012/11/les-cinq-niveaux-de-competences-en-litteratie/>
- Demos, J. (1998). In Search of Reasons for Historians to Read Novels... *The American Historical Review*, 103(5), 1526-1529. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/2649969>
- Goethal, M. (2011). "Books That Have Ghetto Feelings": How Reading Workshop Increases Inner-City Eight Graders' Motivation, Engagement and Comprehension. Pappas, C. & Tucker-Raymond, E. (dir.), *Becoming a Teacher Researcher in Literacy Teaching and Learning: Strategies and Tools for the Inquiry Process* (p.176-194), New York: Routledge.
- Hébert, A., & Éthier, M.-A. (2009). Le roman historique comme outil didactique. *Québec français*, 54, 127-129.

- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630. doi : 10.7202/012084ar
- Hébert, M. (2009). Cercle littéraire et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, p83-117. doi : 10.7202/038721ar
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. *Knowing, Teaching & Learning history: national and international perspectives* (chap.11, 199-222). New York: NYU Press.
- Levstik, L. S. (1990). From the Outside In: American Children's Literature from 1920-1940. *Theory and Research in Social Education*, 18(4), 327-343.
- Macphee, D. A., & Whitecotton, E. J. (2011). Bringing the "Social" Back to Social Studies: Literacy Strategies as Tools for Understanding History. *Social Studies*, 102(6), 263-267.
- Martel, V. & Boutin, J.-F. (2008). La littérature illustrée comme objet didactique : l'exemple de l'Histoire sous la loupe du LIMIER. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(2), 179-187. Repéré à lelimier.com
- Martel, V. La littérature jeunesse : Regard sur ses potentialités à lutter contre les difficultés scolaires socialement différenciées [pdf]. En ligne. Repéré à lelimier.com.
- McCall, A. L. (2010). Teaching Powerful Social Studies Ideas Through Literature Circles. *Social Studies*, 101(4), 152-159.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective and interpretation. *The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto Curriculum Inquiry*, 41(2), 213-249. doi: 10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x
- Nokes J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching High School Students to Use Heuristics while Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.492
- Nokes, J. D. (2011). Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents' "Reading Like Historians". *The History Teacher*, 44(3), 379-404.
- Peabody, S. (1989). Reading and Writing Historical Fiction. *The Iowa journal of literacy studies*, 10, 29-39.
- Pouliot, S. (2008). Le roman historique. *Québec français*, 148, 68-70.
- Thaler, D. et Jean-Bart, A. (2002). *Les Enjeux du roman pour adolescents : Roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*. Paris : L'Harmattan.
- VanSledright, B. & Kelly, C. (1998). Reading American History : The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders. *The Elementary School Journal*, 98(3), 239-265. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/1002259>
- VanSledright, B. (2012). Learning with Texts in History: Protocols for Reading and Practical Strategies. T. L. Jetton & C. Shanahan (dir.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines* (p.199-226), New York: Guilford Press.
- Wertsch, J. V. (2000). Narratives as Cultural Tools in Sociocultural Analysis: Official History in Soviet and Post-Soviet Russia. *Ethos*, 28(4), 511-533. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/640614>
- Wertsch, J. V. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (49-62). Toronto: University of Toronto Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphie: Temple University Press.

La méthode historique appliquée à la lecture en classe

Annexe I - Obstacles à la lecture chez les apprenants

Barrier	Causes	Possible Instructional Interventions
High demands on students' cognitive resources	<ul style="list-style-type: none"> Basic comprehension challenges 	<ul style="list-style-type: none"> Choose simple texts Preteach vocabulary Adapt texts to fit students' levels Provide legible transcripts Form reciprocal teaching groups
	<ul style="list-style-type: none"> Unfamiliarity with historians' heuristics 	<ul style="list-style-type: none"> Provide reminders through posters/bookmarks Provide graphic organizers Model thinking processes Allow repeated practice
	<ul style="list-style-type: none"> The challenge of synthesizing across multiple texts 	<ul style="list-style-type: none"> Provide graphic organizers Allow students to reflect on each text independently and in connection with other texts Allow group analysis
Limited or misapplied background knowledge	<ul style="list-style-type: none"> Limited background knowledge 	<ul style="list-style-type: none"> Supplement textbooks with detail-rich historical fiction Provide primary sources Immerse students in illustrative case studies
	<ul style="list-style-type: none"> Misapplied background knowledge 	<ul style="list-style-type: none"> Explicitly teach historical empathy Use refutational texts that confront assumptions
Simplistic views of the world	<ul style="list-style-type: none"> Dualism, intellectual reductionism, authoritarianism, positivism or vicious relativism 	<ul style="list-style-type: none"> Include controversies Encourage independent, evidenced-based interpretations Admit uncertainty Model tentative acceptance of interpretations Redesign assessments
A false sense of the discipline of history	<ul style="list-style-type: none"> Misunderstandings of the role of historians 	<ul style="list-style-type: none"> Give explicit instruction on the work of historians
	<ul style="list-style-type: none"> View history as transmitted rather than actively constructed 	<ul style="list-style-type: none"> Engage students in history labs Encourage students to conduct authentic historical inquiries
	<ul style="list-style-type: none"> Accept the official textbook narrative as the only narrative 	<ul style="list-style-type: none"> Provide alternative sources from multiple perspectives Use the textbook as one of many sources, subject to critique

Figure 1: Barriers to Historical Reading, Causes of Barriers, and Possible Instructional Interventions

Extrait intégral tiré de Nokes, J. D. (2011). Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents' "Reading Like Historians". *The History Teacher*, 44(3), 379-404, p. 398.

Annexe II — Characteristics of High-Quality Historical Fiction

- The book tells a story that is compelling in itself.
- The story is set in a particular historical time period that is germane to storyline.
- Although the story is fictional, the details never contradict the facts of the historical events.
- The dialogue of the characters is consistent with the language used during the time period.
- The story conveys prevailing social values and mores from the time period.
- The story illuminates the issues of the present life by shedding light on the past.
- The story demonstrates that key human values are consistent across different times and settings.

(Galda & Cullinan, 2006; Hancock, 2004; Kiefer & Hickman, 2007; Norton, 2006)

Extrait intégral tiré de Crawford, P. A., & Zygouris-Coe, V. (2008). Those Were the Days: Learning About History Through Literature. *Childhood Education*, 84(4), 199

Comment aborder le rôle de l'Église catholique en Nouvelle-France

Anne-Marie Page

Baccalauréat en enseignement au secondaire, Université du Québec à Trois-Rivières

Le rôle de premier plan qu'a joué l'Église catholique dans l'histoire du Québec est indéniable. Ainsi, il est important de souligner les apports de l'Église afin qu'ils s'inscrivent dans la mémoire collective. Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté en 3^e secondaire fait honneur à cette tranche de notre histoire nationale avec la réalité sociale de l'émergence d'une société en Nouvelle-France (1608-1760). Le présent texte s'attardera donc à décrire une tâche intégratrice à partir de cette réalité sociale. La réalité sociale sera d'abord examinée en terme de contenu et de concepts. Puis, la compétence qui orientera la tâche intégratrice sera présentée ainsi que ses composantes. Ensuite, une étude critique du matériel didactique soutenant les apprentissages sera réalisée. Après, l'activité d'apprentissage en classe sera vue en tant que telle ainsi que la sortie muséale en lien avec le contenu du programme. Finalement, un regard sera porté sur l'évaluation formative résultant de cette tâche intégratrice.

Certes, le concept central de la réalité sociale de l'émergence d'une société en Nouvelle-France, qui s'échelonne de 1608 à 1760, est la colonie. D'ailleurs, c'est dans le contexte de l'émergence d'une nouvelle colonie que l'Église arriva en Amérique du Nord pour évangéliser, c'est-à-dire convertir des nouvelles âmes et consolider la foi des colons français établis. Donc, l'Église et l'évangélisation sont des concepts associés à la réalité sociale étudiée. En fait, l'influence de l'Église au sein de la colonie de la Nouvelle-France est la connaissance historique liée aux concepts associés de l'Église et de l'évangélisation. Évidemment, la réalité sociale de l'émergence d'une société en Nouvelle-France comporte d'autres concepts associés, tels que État, peuplement, Canadien, Compagnie, commerce et enjeu-société-territoire, mais ceux-ci ont une importance moindre dans la présente tâche intégratrice.

L'activité d'apprentissage à réaliser est orientée selon la compétence 2 qui consiste à interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique. La première composante visée est l'explication des réalités sociales. Cette composante invite à établir des liens entre les facteurs explicatifs ainsi qu'à déterminer des conséquences dans la durée. Puis, la composante de l'établissement des

faits des réalités sociales est également touchée. Celle-ci invite à déterminer un cadre spatio-temporel, à dégager des circonstances et des actions, ainsi qu'à identifier les acteurs et leurs intérêts. Enfin, la dernière composante est le fait de relativiser son interprétation des réalités sociales. Il s'agit de relever des similitudes et des différences entre des sociétés.

La tâche intégratrice se fera sur trois périodes. La première période sera réalisée en classe de manière plutôt traditionnelle puisque l'enseignant présentera de la matière. Un manuel sera utilisé pour soutenir les apprentissages réalisés en classe. Parmi les divers manuels abordant le contenu étudié, le cahier d'apprentissage *Questions d'histoire* est celui qui a été retenu. La section à l'étude est comprise entre les pages 48 et 52. La raison principale de ce choix est que le contenu y est présenté de la même manière que je le conçois. Par exemple, le manuel commence en situant l'élan missionnaire par rapport à la situation européenne de l'époque où l'Église avait été réformée suite à l'expansion du protestantisme. Cherchant à gagner du terrain ailleurs, l'Église s'est intéressée aux nouvelles terres découvertes : les colonies. Donc, ce manuel est précis et efficace en terme de contenu. Ce ne sont que les informations les plus pertinentes qui sont présentées pour mettre en évidence les relations de causes à effets. La mise en page est intéressante et les illustrations sont judicieusement choisies pour apporter un réel complément au texte, ce qui donne le goût de lire et d'apprendre. Sur le côté des pages, l'élève peut se référer à des définitions de mots dont il ne connaît peut-être pas le sens, mais qui sont importants pour bien saisir le contexte de l'époque en question. De plus, ce manuel présente un tableau très pertinent sur les congrégations de femmes puisque des informations sur l'origine ainsi que sur les fonctions de ces congrégations sont apportées de manière succincte. Enfin, le cahier d'apprentissage *Questions d'histoire* présente l'avantage de faire référence au fait que l'évangélisation se pratiquait aussi dans d'autres colonies et ce, en même temps que l'évangélisation en Nouvelle-France. Donc, cela permet à l'élève de se construire une vision globale et juste de la situation. Le Québec n'était pas un cas à part, bien au contraire.

Bien que le cahier d'apprentissage *Questions d'histoire* soit très intéressant, il n'est pas parfait. L'idéal serait d'utiliser le manuel *Repères* de façon complémentaire. En effet, le manuel *Repères* offre l'avantage de situer sur une ligne du temps l'arrivée des congrégations religieuses en Nouvelle-France ainsi que la fondation de d'autres communautés. Il est important d'utiliser un repère visuel pour situer le temps parce que la chronologie est une conception abstraite difficile à concevoir pour plusieurs élèves. Donc, sur ce point, le manuel *Repères* est supérieur au cahier d'apprentissage *Questions d'histoire*. De plus, le manuel *Repères* propose des activités davantage interactives. J'aime particulièrement l'activité d'interprétation à partir d'une toile d'époque où les élèves sont invités à désigner les éléments susceptibles d'apporter des renseignements sur l'époque, sur les faits et sur les événements. Finalement, j'apprécie beaucoup l'élément de questionnement qui est toujours présent dans le manuel *Repères*. Par exemple, quand il est question des Ursulines, il est proposé de questionner les élèves sur le genre d'enseignement reçu par les jeunes filles de l'époque. Toutefois, je n'ai pas choisi le manuel *Repères* parce que je trouve que le contenu en tant que tel est présenté moins efficacement. Puis, il est facile pour l'enseignant de faire une ligne du temps au tableau ainsi que de susciter le questionnement sans avoir nécessairement ce manuel.

Maintenant, voyons en quoi consisterait le premier cours de la tâche intégratrice. Pour commencer, l'enseignant devrait vérifier les connaissances antérieures des élèves sur le sujet. Donc il devrait poser une question comme « Que savez-vous sur la présence française en Amérique, sur le rôle de l'Église catholique dans la colonisation et sur l'influence de la religion dans la société ? ». Puis, l'enseignant pourrait partir des réponses des élèves pour leur faire remarquer l'ampleur du patrimoine religieux québécois, ne serait-ce que par le nom des municipalités comme Saint-Célestin et des routes du Québec comme le boulevard des Récollets, ce qui témoigne de l'importance qu'a eue l'Église au sein de notre société.

Avant de commencer la matière en tant que telle, l'enseignant dessinera une ligne du temps au tableau sur laquelle il inscrira tous les événements importants qu'il énoncera afin de faciliter la compréhension chronologique de la période. L'enseignant déploiera son savoir à l'aide du cahier d'apprentissage *Questions d'histoire*, en s'attardant sur le tableau synthèse des communautés religieuses féminines, tout en mettant l'accent sur le développement de Trois-Rivières, ce qui intéressera les élèves s'ils vivent à Trois-Rivières, mais ce sera surtout utile par rapport à la visite muséale à venir. De plus, en suivant le manuel, l'enseignant parlera brièvement des missions chrétiennes dans d'autres colonies, comme celles d'Amérique du

Sud, pour que l'élève puisse situer l'évangélisation en Nouvelle-France dans un contexte global. L'enseignant doit se soucier de faire participer les élèves tout au long de l'exposé, en suscitant le questionnement. Regardons la matière qui structurera le cours sur l'évangélisation en Nouvelle-France.

Au 16^e siècle a eu lieu la Réforme catholique en Europe suite au concile de Trente. Étant donné que l'Église catholique était en perte de vitesse dans le vieux continent au profit du protestantisme, elle était à la recherche de nouvelles âmes à convertir. Ainsi, des communautés religieuses s'aventurèrent dans les colonies qui venaient tout juste d'être découvertes. La Nouvelle-France, découverte par Jacques Cartier en 1534 pour le compte du roi de France François 1^{er}, un monarque de droit divin, était une colonie dédiée, à la base, à la grandeur de la France et à la gloire de Dieu. En 1615, les Récollets ont été les premiers religieux à venir s'établir en Nouvelle-France afin d'évangéliser les Amérindiens, appelés « Sauvages » à l'époque, et pour nourrir la spiritualité des colons en place. Ils ont été suivis par d'autres communautés dont les Ursulines, les Hospitalières et les Jésuites. Les deux communautés qui s'installèrent à Trois-Rivières, ville fondée par Lavolette en 1634, ont été les Récollets, une communauté masculine, et les Ursulines, une communauté féminine. En Nouvelle-France, alors que le quotidien était encadré par la religion, les communautés religieuses s'occupaient des domaines sociaux comme l'éducation et la santé. Bon nombre d'institutions, comme des écoles et des hôpitaux, ont été mises en place par des communautés religieuses. En fait, la religion était omniprésente. Fait intéressant, les Jésuites se servaient de la traite des fourrures, qui était la principale activité commerciale de la Nouvelle-France, pour inciter les Amérindiens, très impliqués dans ce commerce, à se convertir à la foi catholique. En effet, selon la croyance, deux prix étaient fixés; le plus bas pour les chrétiens et le plus élevé pour les païens. Le clergé a été très influent durant tout le régime français et ce, jusqu'aux années 1950. Durant toute cette époque, les Canadiens français constituaient un peuple catholique très pratiquant.

Donc, il est important que l'enseignant insiste sur le fait que l'Église a été influente bien au-delà de la période du régime français et que le recul de la religion catholique au Québec est un phénomène relativement récent. Suite aux informations reçues, les élèves peuvent se placer en équipe de deux pour faire les exercices prévus par le manuel utilisé afin de consolider leurs nouvelles connaissances. De plus, je suggère de bonifier ces exercices assez simples en ajoutant des images d'époque liées à la nouvelle matière que les élèves doivent expliquer. Ces images peuvent représenter, par exemple, des religieux tentant de convertir des Amérindiens au catholicisme ou des religieuses

en train de soigner des malades, etc. À la fin du cours, l'enseignant devra revenir sur les exercices en apportant une correction afin que les connaissances soient claires pour tous. Finalement, l'enseignant devra préparer les élèves à la sortie au musée des Ursulines qui se déroulera au cours suivant. Alors, l'enseignant invitera les élèves à prendre des notes durant la visite du musée parce qu'ils devront répondre à une question de synthèse à leur retour en classe. L'enseignant pourra dévoiler la question de l'évaluation formative pour que les élèves prêtent une attention particulière à ces éléments importants durant la visite.

La totalité du deuxième cours sera consacré à la visite du musée des Ursulines de Trois-Rivières. L'idéal serait de faire la visite du musée pendant la période précédant l'heure du dîner puisque l'activité pourrait excéder 75 minutes en comptant le transport en autobus scolaire. Un guide accueillera le groupe à son arrivée et amènera les élèves dans la chapelle. Alors, le guide pourra faire un historique de la communauté des Ursulines en mettant l'accent sur leur établissement à Trois-Rivières et sur le double rôle exceptionnel qu'elles ont joué, c'est-à-dire s'occuper des malades et prodiguer l'éducation aux jeunes filles. Habituellement, les Ursulines s'occupaient seulement de l'éducation, mais comme il n'y avait pas de sœurs Hospitalières à Trois-Rivières, elles ont aussi œuvré dans le domaine de la santé. Puis, le guide expliquera l'aspect cloîtré des Ursulines tout en décrivant les trois catégories de sœurs et leurs rôles respectifs. Enfin, le guide pourra expliquer les signes encore visibles du cloître qui se trouvent dans la chapelle. Dans la pièce adjacente, qui a été le lieu du premier hôpital de Trois-Rivières, le guide pourra développer davantage sur l'époque où les Ursulines soignaient les malades et raconter certains grands moments comme les soins que les religieuses ont apportés aux Américains venus se battre à Trois-Rivières en 1775. Avant de poursuivre la visite, un petit moment pourra être accordé aux élèves afin qu'ils puissent regarder les objets exposés dans cette pièce. La visite se terminera dans l'ancien réfectoire des pensionnaires où les élèves seront invités à visionner des témoignages de sœurs racontant des tranches de vie en tant qu'Ursulines à Trois-Rivières. Finalement, le guide parlera de l'importante œuvre d'éducation des Ursulines de Trois-Rivières en s'attardant sur le Collège Marie-de-l'Incarnation qui appartenait à la communauté religieuse jusqu'en 2002. Finalement, le guide répondra aux questions des élèves et ceux-ci retourneront à l'école avec l'enseignant.

La tâche intégratrice se terminera lors d'une troisième période où les élèves seront amenés à réinvestir leurs connaissances en réalisant une évaluation formative. Les élèves auront droit à leurs notes prises lors de la visite muséale pour faire l'exercice attendu. Ils devront rédiger, de façon individuelle, un texte suivi autour de trois questions précises. D'abord, dans leur texte, les élèves devront répondre à la question *Comment l'Église catholique a-t-elle exercé son influence en Nouvelle-France ?* Ensuite, ils répondront à la question *Qu'est-ce que la communauté religieuse des Ursulines ?* Il s'agit ici de faire une description de la communauté et de son implantation jusqu'à aujourd'hui. Les élèves termineront en expliquant *comment cette communauté religieuse a contribué au développement de la ville de Trois-Rivières.* Cette façon de procéder devrait faciliter la tâche de l'élève tout en lui suggérant une structure logique pour le développement de son texte.

En résumé, une tâche intégratrice, pensée autour de la réalité sociale de l'émergence d'une société en Nouvelle-France et touchant précisément les concepts d'Église et d'évangélisation dans ce contexte colonial, a été présentée. La tâche intégratrice est divisée en trois périodes de 75 minutes. La première est un cours de type plus traditionnel où l'enseignant parle du rôle de l'Église, de façon générale, en Nouvelle-France en se référant au cahier d'apprentissage *Questions d'histoire*. Lors de la deuxième rencontre à propos de ce thème, l'enseignant amène ses élèves au musée des Ursulines de Trois-Rivières, afin d'approfondir leurs connaissances dans une perspective locale. Enfin, pendant la dernière période réservée à ce sujet, les élèves réalisent de façon individuelle une évaluation formative, orientée selon la compétence *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*, prenant la forme d'un texte suivi pour réinvestir et structurer leurs nouvelles connaissances. Bien entendu, il aurait été également possible de réaliser une tâche intégratrice à partir d'une autre réalité sociale de 3^e secondaire comme la modernisation de la société québécoise. En mettant l'accent sur le développement de la science et de la technologie, un concept associé à la réalité sociale de la modernisation, il aurait été pertinent de visiter le musée québécois de culture populaire qui propose, entre autres, une exposition sur les crimes au Québec. Cette exposition met de l'avant les progrès de la science médico-légale et judiciaire dont le Québec est un des précurseurs en Amérique. Donc, la visite de musées est une activité pédagogique à valoriser puisque c'est différent et le contenu est souvent lié au programme de formation de l'école québécoise.

Le mariage en Nouvelle-France

Geneviève Goulet

Les règles entourant le sacrement du mariage catholique en Nouvelle-France étaient très strictes. Pour pouvoir se marier, le futur époux devait avoir au moins 14 ans et la future épouse, au moins 12 ans.

Jusqu'à l'âge 30 ans pour le garçon et 25 ans pour la fille et ce, même si elle est veuve, les futurs époux devaient obtenir le consentement de leurs parents. Si ceux-ci refusaient ce consentement, les futurs époux pouvaient recourir à un notaire pour adresser une sommation respectueuse à leurs parents. Les futurs époux pouvaient y recourir par trois fois. Si les parents continuaient à s'opposer au mariage après le 3^e refus, le mariage pouvait être célébré.

Un étranger qui voulait se marier devait dresser un témoignage de liberté, attestant qu'il n'était pas déjà marié.

Il existait de nombreux empêchements canoniques qui pouvaient rendre le mariage nul tel que :

- la consanguinité (jusqu'au 4^e degré);
- l'affinité : qui empêche un prétendant d'épouser les parents de sa défunte femme;
- l'honnêteté : qui interdit d'épouser la mère, la sœur ou la fille de sa défunte promise;
- l'impuissance, etc.

Un mariage pouvait aussi être illicite si celui-ci était célébré en temps prohibé comme durant la période du premier dimanche de l'Avent (environ 3 semaines avant Noël) à l'Épiphanie (6 janvier) ou du mercredi des cendres (début du carême, c'est-à-dire, un peu plus de 40 jours avant Pâques) à la Quasimodo (premier dimanche après Pâques). Assurément, les futurs époux pouvaient obtenir

des dispenses moyennant une somme plus ou moins élevée selon l'empêchement à surmonter.

Lors de l'examen prénuptial, le curé interrogeait les futurs époux et s'assuraient que ceux-ci connaissaient bien leurs prières. Au 18^e siècle, un curé alla jusqu'à refuser le sacrement du mariage à un pauvre prétendant qui ne connaissait pas ses prières en latin...

Certains tentaient parfois de se passer de l'accord des parents en recourant au mariage à la gaumine. Cette méthode devait son nom à un certain M. Gaumin, qui aurait imaginé le stratagème en France. Il suffisait pour les futurs époux de se rendre à l'église pendant la célébration de la messe et prenant comme témoins les personnes présentes, ils n'avaient qu'à déclarer à haute voix qu'ils se prenaient mutuellement pour mari et femme.

Après la célébration, le prêtre rédigeait l'acte de mariage dans les registres d'état civil. Ensuite, il pouvait procéder à la bénédiction du lit nuptial, bénédiction qui devait se faire avant le soir (voir encadré).

En Nouvelle-France, les époux qui avaient une trop grande disparité d'âge ou le couple dont l'un des époux s'était remarié après un trop court veuvage pouvaient être victimes d'un charivari. Cette pratique consistait en un rassemblement de voisins qui leur faisait endurer un vacarme nocturne devant la maison du couple fautif jusqu'à ce que ceux-ci payent une amende jugée satisfaisante par les trouble-fête.

Source : Trudel, M. (1968). *Initiation à la Nouvelle-France*. Montréal : Holt.

« Vers la fin du 16^e siècle, le curé de Saint-Étienne-du-Mont se plaignit à Pierre de Gondy, évêque de Paris, qu'un de ses paroissiens, nommé Michaud, qui venait de se marier, et dont il devait bénir le lit nuptial, l'avait fait attendre jusqu'à minuit. L'évêque, d'après cette plainte, décida qu'à l'avenir la bénédiction du lit nuptial se donnerait pendant le jour, ou au moins avant le souper de noces*.

* Les curés anciennement ne permettaient point aux nouveaux époux de coucher ensemble avant la bénédiction du lit nuptial, bénédiction qu'ils faisaient toujours payer. D'autres curés, et même des évêques, ne se bornaient pas à exiger le droit de la bénédiction du lit nuptial ; ils défendaient aux nouveaux époux de consommer le mariage pendant les trois ou quatre premiers jours qui suivaient sa célébration à l'église. Pour s'exempter de cette servitude gênante, les plus pressés ou les plus riches payaient M. le curé ou M. l'évêque ».

Dulaure, J.-A. (1846). *Histoire de Paris et de ses monuments*, Paris : Furne et Cie Éditeurs, p. 130.

Quoi de neuf côté livres ?

Essai

Lesage. Le chef télégénique

Lavigne, Alain. *Lesage, Le chef télégénique, Le marketing politique de « l'équipe du tonnerre »*, Québec, Septentrion, 2014, 192 p.

Jean Lesage, premier ministre télégénique et chef d'orchestre de la Révolution tranquille, est une figure incontournable de l'histoire du Québec. En matière de marketing, le Parti libéral vit le meilleur et le pire. Les victoires électorales de 1960 et de 1962 sont largement redevables à l'utilisation de la télévision et des sondages d'opinion, techniques popularisées aux États-Unis par John F. Kennedy.

Alain Lavigne expose, à l'aide de documents et d'objets de l'époque, comment le Parti libéral a permis à ce chef et son équipe dite du tonnerre d'ouvrir une nouvelle ère pour le Québec.

La vie dans les camps de bûcherons au temps de la pitoune

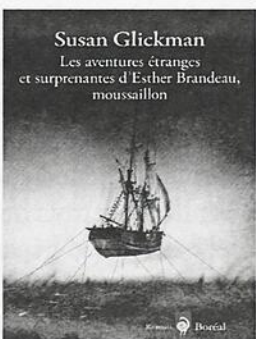
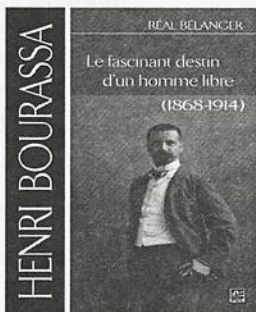
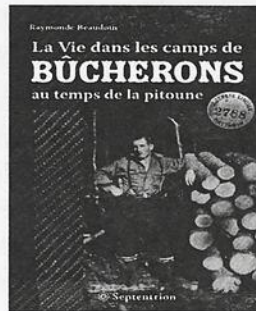
Beaudoin, Raymonde. *La vie dans les camps de bûcherons au temps de la pitoune*, Québec, Septentrion, 2014, 176 p.

Les chantiers occupent une place importante dans l'histoire du Québec. Dans les années 1940, ils n'étaient pas moins de 30 000 hommes à monter au bois chaque automne. Les bûcherons devaient faire vivre leur famille; les plus jeunes rêvaient d'en fonder une.

Raymonde Beaudoin a voulu rendre hommage à tous ces hommes – mais aussi à sa propre famille – qui ont travaillé, d'une noirceur à l'autre, sans jamais reculer devant l'énormité de la tâche. À partir de leurs mots, de leur réalité, l'auteure présente en détail la construction des camps, la nourriture, le bûchage, le charroyage et la drave. Des cartes, des chansons, des recettes et de nombreux documents complètent cet émouvant témoignage.

Le fascinant destin d'un homme libre (1868-1914)

Bélanger, Réal. *Le fascinant destin d'un homme libre (1868-1914)*, Québec, PUL, 2013, 570 p.



Quel fascinant destin que celui d'Henri Bourassa, fils de l'artiste Napoléon Bourassa, petit-fils du célèbre Louis-Joseph Papineau et fondateur du quotidien *Le Devoir*! Cet homme, député à Ottawa et à Québec, a marqué le début du XXe siècle canadien de sa personnalité controversée et de ses actions audacieuses. L'historien Réal Bélanger révèle dans ce livre les multiples étapes de cette vie mouvementée, de sa naissance en 1868 au déclenchement de la Première Guerre mondiale en 1914.

Romans historiques

Les Aventures de Radisson, tome 2 : Sauver les Français

Fournier, Martin. *Les aventures de Radisson, tome 2, Sauver les Français*, Québec, Septentrion, 2014, 440 p.

Grâce à son excellente connaissance de la culture iroquoise, Radisson est recruté par les jésuites pour les aider à mener à bien leur nouvelle mission d'évangélisation en Nouvelle-France. Mais rien ne se passe comme prévu. Radisson devra faire preuve d'astuce et de ruse pour déjouer le mauvais sort qui guette les Français vivant en territoire hostile. Dans cette deuxième aventure du célèbre coureur des bois, le lecteur retrouvera l'ardeur, la détermination et la débrouillardise du jeune héros, animé par la plume habile de Martin Fournier.

Les Aventures étranges et surprenantes d'Esther Brandeau, moussaillon

Glickman, Susan. *Les aventures étranges et surprenantes d'Esther Brandeau*, Montréal, Boréal, 2014, 240 p.

En ce printemps de 1738, un navire venu de France s'approche de Québec. À son bord, un passager scrute non sans trépidation cette nouvelle terre où il a choisi de vivre. Il a peut-être raison de trembler, car il voyage sous une fausse identité. D'abord, ce n'est pas un adolescent, comme son déguisement le laisserait croire, mais une jeune femme, Esther Brandeau. En Nouvelle-France, la jeune femme découvre une société qui vit engoncée dans les préjugés et déchirée par les jeux de pouvoir.

... côté musées ?

MUSÉE POINTE-À-CALLIÈRE

350, Place Royale, Vieux-Montréal

(6 mai - 25 octobre 2014)

Marco Polo – Le fabuleux voyage

Pointe-à-Callière, cité d'archéologie et d'histoire de Montréal, propose à ses visiteurs une magnifique exposition qui les fera rêver : *Marco Polo – Le fabuleux voyage* va transporter les visiteurs, de Venise à la Chine du 13^e siècle, au cours d'un périple si étonnant et si exceptionnel qu'on en parle encore après plus de 700 ans. Pointe-à-Callière fait ainsi revivre ce fabuleux voyage grâce à une exposition originale réalisée par le Musée en collaboration avec une dizaine de musées prêteurs.



Image tirée du *Livre des merveilles* : l'empereur chinois du nom de Kubilaï Khan vient ici de lâcher son faucon de chasse. Sur la croupe de son cheval, un léopard apprivoisé.

Photo © Le Livre des merveilles, folio 31v, Bibliothèque nationale de France

MUSÉE DE LA CIVILISATION DE QUÉBEC

5, rue Dalhousie, Québec

(Exposition permanente)

C'est notre histoire. Premières Nations et Inuit du 21^e siècle

Une nouvelle exposition permanente, de synthèse et de référence, permettant de faire connaître les cultures autochtones d'aujourd'hui, leur diversité, leurs visions du monde, leurs affirmations et les processus identitaires en relation avec leurs histoires et l'expression contemporaine de l'autochtonie internationale. L'exposition propose une réflexion sur ce que signifie être autochtone au 21^e siècle.

CENTRE D'HISTOIRE DE MONTRÉAL

335, Place D'Youville, Vieux-Montréal

(Jusqu'en novembre 2014)

Apogée et déclin de la « ville ouverte » du divertissement et des plaisirs illicites

Métropole du Canada au milieu du 20^e siècle, Montréal était comme aujourd'hui une ville portuaire et un centre majeur de transit, de commerce et d'immigration. Ostensiblement religieuse le jour, c'était la nuit une capitale du spectacle et du divertissement pour adultes. Le Québec ayant refusé la prohibition imposée aux États-Unis au début des années 1920, Montréal avait acquis une réputation de « ville des plaisirs », au *nightlife* exubérant, où les touristes d'Amérique du Nord pouvaient venir s'amuser et s'encanailler en toute impunité. Outre les *blind pigs* et bars ouverts toute la nuit, elle comptait d'innombrables restaurants, cinémas, clubs et cabarets.

MUSÉE QUÉBÉCOIS DE LA CULTURE POPULAIRE

200, rue Laviolette, Trois-Rivières

(Jusqu'au 28 septembre 2014)

Québec en crimes : L'histoire criminelle du Québec au 20^e siècle

Cette exposition relate l'histoire criminelle du Québec au 20^e siècle avec, en toile de fond, l'évolution de la société québécoise. Elle retrace les grandes enquêtes judiciaires qui ont marqué la première moitié du siècle, l'évolution de la criminalité depuis 1960 et les avancées de la science médico-légale et judiciaire dont le Québec est un des précurseurs en Amérique.

Le Musée compte sur les artefacts de la collection du Laboratoire de sciences judiciaires et de médecine légale du Ministère de la sécurité publique du Québec dont le Musée de la civilisation est le dépositaire, de la Sûreté du Québec, du Musée de la police de Montréal ainsi que des images d'archives de *Allô Police*.

MUSÉE CANADIEN DE LA GUERRE

1, Place Vimy, Ottawa

(10 avril 2014 - 21 septembre 2014)

Témoin – Art canadien de la Première Guerre mondiale

examine comment les Canadiens ont traduit leurs expériences de la Première Guerre mondiale en art, tant au pays qu'outremer, comme artistes de guerre officiels ou comme soldats sur le terrain. Depuis les immenses toiles achevées dans des ateliers en Angleterre pendant et immédiatement après la guerre aux petits dessins et esquisses intimistes réalisés dans des tranchées et des camps de prisonniers de guerre, cette exposition novatrice présentera des œuvres qui n'ont encore jamais été exposées et nous permettra de mieux comprendre visuellement l'incidence personnelle et nationale de ce grand événement de l'histoire canadienne.

Formulaire d'adhésion

Devenez membre de la Société des professeurs d'histoire du Québec dès maintenant et recevez gratuitement les quatre numéros annuels de la revue *Traces*.

IDENTIFICATION

Nom : Prénom :

Nom de l'organisme (s'il y a lieu) :

Adresse :

Ville : Code postal :

Province : Pays :

Téléphone :

Courriel :

FONCTION OU ORGANISME

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Enseignant | <input type="checkbox"/> Directeur d'école | <input type="checkbox"/> Établissement d'enseignement |
| <input type="checkbox"/> Conseiller pédagogique | <input type="checkbox"/> Étudiant | <input type="checkbox"/> Commission scolaire |

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

- Primaire Secondaire Collégial Universitaire Autre :

COTISATION

- 35 \$ Étudiant 35 \$ Retraité 65 \$ Enseignant 75 \$ Organisme ou institution

MODE DE TRANSMISSION

Retourner le formulaire rempli accompagné d'un chèque à :
1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil (Québec) J4J 3X1

Ce formulaire est également disponible sur le site : <http://sphq.recitus.qc.ca>

POSTES PUBLICATIONS

NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

Adresse de retour

SPHQ, 1319-A, Chemin de Chambly
Longueuil, QC, J4J 3X1

DESTINATAIRE

3/1 68 (J)
Dépôt légal
Bibliothèque
2275, rue Holt
Montréal (Québec) H2G 3H1

