

PER

S-339

BAnQ

TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec

Depuis 1962

ISSN 0225-9710

Volume 51, no 1/hiver 2013

L
a
des p
dans
fique
qui le
passe
noir
de so
La re
pense
prole
dyna
outi
ment
ment
seco
Abou
Lou
Dép
Env
Date
Nur
gona
Pau
Tarif
dich
Abou
Indiv
Rete
Une
droit
sui
artic
à m
leur
tion
aute
Adh
1319
Lop
may
Cor
Lau
Bou
Ille
Cor
Imp
ne
Pul
Lau
Site
Le
y t
201

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

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

Abonnements et distribution:

Louise Hallé : lhalle2@videotron.ca

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

Envoi de publication

Date de parution : février 2013

Numéro de la convention : 40044834, port de retour garanti

Parutions : 4 numéros par année

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

Abonnement annuel :

Individu : 65 \$ - Institution : 75 \$

Retraité : 35 \$ - Étudiant : 35 \$

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

Adresse postale de la SPHQ :

1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, Québec, J4J 3X1, (514) 242-1645
raymondbedard@videotron.ca

Comité de rédaction :

Laurent Lamontagne (directeur), Raymond Bédard, Félix Bouvier, Marc-André Ethier
llamontagne@csdclaval.qc.ca (450) 628-6007

Correction des épreuves : Suzanne Richard

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

Publicité ou pour commander d'anciens numéros :

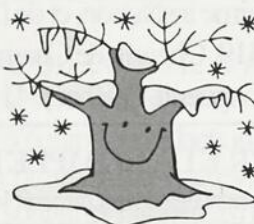
Laurent Lamontagne : llamontagne@csdclaval.qc.ca

Site Web de la SPHQ :

Le site Web de la SPHQ est hébergé par le RÉCIT. Vous y trouverez 271 articles numérisés de *Traces* (1986 à 2011). Visitez-le :

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

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



www.csdecou.qc.ca



euro-floor50.blogspot.ca



biffonbi-blio.blogspot.ca



Willie Sterner,
1919-2011
www.legacy.com

GRAFFITI

- 3 • LE 51-1 DE L'HIVER 2013, par Sandra Chiasson-Desjardins, membre du conseil d'administration de la SPHQ

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- 4 • MOT DU PRÉSIDENT, HIVER 2013, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

TEMPS FORTS

- 5 • LE VOLUME 50 EN UN COUP D'ŒIL, par la rédaction
8 • LE 50^e CONGRÈS EN PHOTOS, par la rédaction

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- 9 • LA RÉFLEXION DIDACTIQUE DANS LA REVUE *TRACES* : LES ANNÉES 1993-1995 (1^{re} PARTIE), par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin, Université Laval, Catherine Duquette, Université Laval

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE

- 18 • LIRE EN HISTOIRE : MIEUX LIRE LES TEXTES INFORMATIFS ET S'OUVRIR AUX ŒUVRES LITTÉRAIRES, par Virginie Martel, UQAR, Campus de Lévis

VUE D'EUROPE

- 25 • NAUFRAGE TRAGIQUE RUE DE GRENNELLE : UN BLESSÉ GRAVE, par Gérard NAUDY, TZR Histoire-géographie, Moulins sur Allier (France)

L'HISTOIRE

HISTOIRE DU QUÉBEC

- 32 • LE RÉGIME SEIGNEURIAL : UN REGARD HISTORIOGRAPHIQUE (1^{re} PARTIE), par Michel Morissette (étudiant à la maîtrise en histoire à l'Université de Sherbrooke) et Olivier Lemieux (étudiant à la maîtrise en politique appliquée à l'Université de Sherbrooke)

- 37 • LES FILLES DU ROI, par Suzanne Richard

RECENSION

- 38 • WILLIE STERNER, SURVIVANT DE L'HOLocauste, par Martin Destroismaisons, enseignant au Collège St-Louis, M.A. histoire

DIVERS

- 40 • MACÉDOINE, par le webmestre de la SPHQ

Photo de la couverture : Chemin d'hiver, île Saint-Quentin, (Trois-Rivières), 2000, © Hélène S. Dubois. Le monde en images, CCDMD. Le Parc de l'île Saint-Quentin dispose d'infrastructures, d'installations et d'équipements permettant d'offrir au public différents services de qualité rassemblés dans un espace vert situé au centre de la ville de Trois-Rivières. À son second voyage, en 1535, Jacques Cartier érigea une croix sur l'île Saint-Quentin. Elle deviendra un lieu d'échanges entre les amérindiens et les blancs. En 1650, Quentin Morin, concessionnaire et commerçant de fourrures, s'établit à Trois-Rivières et laisse son nom à l'île.

SPHQ

La Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) a été fondée à Québec le 20 octobre 1962, à l'initiative du professeur Pierre Savard (1936-1998), secrétaire de l'Institut d'histoire de l'Université Laval, et avec la complicité du professeur Marcel Trudel (1917-2011), de la même institution, et de l'abbé Georges-Étienne Proulx (1921-1998).
1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, Québec, J4J 3X1, (514) 242-1645

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

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

Nom : Prénom :OU

Nom de l'organisme :
.....

ADRESSE

N° rue :

Ville : Province : Code postal :

TÉLÉPHONE : (résidence) (bureau) :

PROVINCE/PAYS SI HORS QUÉBEC :

COURRIEL :

FONCTION

- ☐ Conseiller (e) pédagogique
☐ Directeur, directrice
☐ Enseignant (e)
☐ Étudiant (e)
☐ Autre (précisez) :

S'IL S'AGIT D'UN ORGANISME:

- ☐ École primaire ☐ École secondaire ☐ Cégep

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

- ☐ Primaire
☐ Secondaire 1^{ère} ☐ 2^e ☐ 3^e ☐ 4^e ☐ 5^e
☐ Collégial
☐ Universitaire

☐ Commission scolaire (précisez) :

☐ Autre (précisez) :

RÉGION ADMINISTRATIVE

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

COTISATION ANNUELLE

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

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date : Code de la fonction :

Montant : ☐ Chèque ☐ Mandat ☐ Comptant

Expédition : carte : ☐ Reçu pour fin d'impôts

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

Le 51-1 DE L'HIVER 2013

SANDRA CHIASSEON-DESJARDINS, MEMBRE DU CONSEIL D'ADMINISTRATION DE LA SPHQ

Après des vacances hivernales bien méritées, l'équipe de rédaction de *Traces* et ses collaborateurs vous ont concocté un nouveau numéro fort intéressant. Pour ce premier de l'année 2013, un court retour sur 2012 afin de souligner l'année dynamique qu'a connue la SPHQ semblait nécessaire. Bilans et rétrospectives alimentent donc les premières pages de la revue avec, suivant le mot du président, le volume 50 en un coup d'oeil.

La SPHQ

Maintenant que 2012 est bel et bien derrière nous et que nous pouvons désormais nous tourner vers la nouvelle année, le président de la SPHQ, Raymond Bédard, rappelle que l'année 2013, à l'instar de celle qui vient de se terminer, en sera une de commémoration historique avec le 250^e anniversaire de la signature du Traité de Paix de Paris. Est-ce que le gouvernement fédéral déploiera autant d'effort pour souligner cet événement historique qui a profondément bouleversé le sort de la colonie française comme il l'a fait avec la guerre de 1812? À suivre... Un regard sur tous les articles publiés dans ses pages l'année dernière permet de constater que la revue *Traces* propose des articles variés tantôt à saveur didactique, tantôt de saveur plus revendicatrice. De plus, quelques photos du dernier congrès se retrouvent dans ces pages.

L'enseignement

Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette poursuivent leur recension des écrits de la re-

vue *Traces*. Nous voilà maintenant arrivés aux années 1993-1995. L'article qui nous est ici proposé témoigne bien des réflexions qui alimentent, à ce moment, chercheurs et praticiens quant au rôle que doit jouer l'élève dans l'apprentissage de la discipline historique. De plus, cette recension témoigne bien, encore une fois, du rôle important de porte-parole ou de relais que joue la SPHQ auprès des autorités concernées, voir ici le MEQ, alors que c'est notamment le programme d'histoire du XX^e siècle et l'évaluation qui suscitent des réflexions et des questionnements. Bref, un autre pan de l'histoire de la SPHQ à lire attentivement!

Puis Virginie Martel propose une réflexion fort pertinente sur les difficultés liées à la lecture de textes en histoire, en plus de suggérer plusieurs pistes très intéressantes pour y remédier. Un éclairage pour tous les enseignants soucieux d'exploiter au maximum les textes en classe.

Ensuite, Gérard Naudy nous offre une réflexion

poétique et personnelle sur les dérives de l'école française... Voilà un sujet tout aussi d'intérêt au Québec. Est-ce que nos dirigeants prendront le temps, en 2013, de réfléchir à l'avenir du système scolaire québécois en général et sur l'enseignement de l'histoire en particulier? Le Sommet sur l'éducation accordera-t-il une petite place à la question de l'enseignement de notre histoire nationale au niveau collégial dans les multiples discussions et rencontres prévues?

L'histoire

Michel Morissette et Olivier Lemieux nous offrent un premier tour d'horizon d'un aspect incontournable de notre histoire nationale : le régime seigneurial. L'article nous amène à poser un regard plus éclairé sur cette organisation territoriale à travers l'étude de l'historiographie qui traite de ce mode d'organisation des terres. Enfin, Suzanne Richard et Martin Destroismaisons vous suggèrent des lectures pour rester bien au chaud lors de ces journées froides d'hiver. Bonne année et bonne lecture!

ÉCRIVEZ-NOUS!

Traces se fera un plaisir de publier les commentaires et les analyses de ses lecteurs dans le volume 51 de 2013. Les prochaines dates de tombée sont le 10 mars et le 10 mai. Utilisez votre courriel (ou un autre support électronique) et envoyez vos propos à la rédaction en indiquant vos coordonnées complètes.

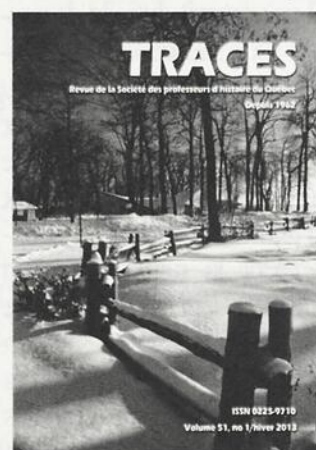


Photo de la couverture

Chemin d'hiver, île Saint-Quentin, 2000, © Hélène S. Dubois. Le monde en images, CCDMD. Le Parc de l'île Saint-Quentin dispose d'infrastructures, d'installations et d'équipements permettant d'offrir au public différents services de qualité rassemblés dans un espace vert situé au centre de la ville de Trois-Rivières. À son second voyage, en 1535, Jacques Cartier érigea une croix sur l'île Saint-Quentin. Elle deviendra un lieu d'échanges entre les amérindiens et les blancs. En 1650, Quentin Moral, concessionnaire et commerçant de fourrures, s'établit à Trois-Rivières et laisse son nom à l'île.

LA PRÉSIDENTE

MOT DU PRÉSIDENT, HIVER 2013

RAYMOND BÉDARD, PRÉSIDENT DE LA SPHQ

La SPHQ se porte bien et notre dernier congrès, fort apprécié de nos membres, en est la preuve. En effet, un excellent taux de participation, de nombreux exposants, un lieu convivial et des conférenciers et animateurs dynamiques et passionnés, une soirée festive au *Trou du Diable* et une visite de Shawinigan fort enrichissante, voilà une formule qui répond aux attentes de nos membres. Nul doute que notre prochain congrès, qui se tiendra le 1^{er} et le 2 novembre 2013 en Montérégie, saura vous plaire. Les membres du conseil d'administration de la SPHQ travaillent déjà à ce rendez-vous annuel incontournable pour les enseignantes et enseignants passionnés.

Nouvelle année historique...

Après la très médiatisée Guerre de 1812 par le gouvernement fédéral, que nous réserve 2013 en commémoration historique? D'emblée, il m'apparaît difficile de passer sous silence le 250^e anniversaire de la signature du Traité de Paris. Le 10 février 1763, des manifestations de joie accompagnées de feux d'artifice à Versailles soulignaient la ratification d'un traité mettant fin à la Guerre de Sept ans qui sévissait non seulement en Europe, mais dans l'ensemble des colonies d'Amérique, d'Afrique et d'Asie. Mais encore plus, ce traité scella le sort de l'Amérique du Nord qui passa officiellement sous la domination de la Grande-Bretagne (hormis les îles Saint-Pierre-et-Miquelon). La France de Louis XV a-t-elle sous-estimé le potentiel de ses colonies de la Nouvelle-France? Et la Grande-Bretagne de George III a-t-elle fait un investissement rentable? Des questions toujours pertinentes.

Cinquante ans plus tôt, le 7

juillet 1713, une grande cérémonie avait eu lieu à la cathédrale Saint-Paul de Londres où étaient conviés la reine Anne, tous les membres du Parlement britannique ainsi qu'une partie de la population de la Cité. Le compositeur officiel de la cour George Frédéric Haendel dirigea pour l'occasion son *Te Deum* d'Utrecht pour souligner la fin de la Guerre de Succession d'Espagne. En effet, en avril 1713, à Utrecht aux Pays-Bas, une série de traités étaient signés pour mettre fin à la Guerre de Succession d'Espagne qui faisait rage en Europe et dans ses colonies depuis le début du 18^e siècle. Un Louis XIV en fin de règne cédait Terre-Neuve, l'Acadie (sauf l'Île-Royale) et la baie d'Hudson. Il est cependant peu probable que ce 300^e anniversaire trouve écho dans les médias.

Nouveau gouvernement à Québec

L'arrivée au pouvoir d'un gouvernement du Parti québécois aura-t-elle un impact sur les programmes d'enseignement en histoire? C'est un dossier à suivre de près

puisque, selon la Coalition pour l'histoire, certains irritants sont toujours présents dans ces programmes et qu'il y a place pour l'amélioration. Mais le statut de gouvernement minoritaire limitera peut-être la marge de manœuvre de la nouvelle ministre de l'Éducation, Mme Marie Malavoy.

Cinéma et histoire

Outils pédagogiques ou simples divertissements, les films historiques ont encore la cote. Ainsi l'histoire des États-Unis, de par son industrie cinématographique florissante, remporte la palme avec de nombreuses productions de prestige. La guerre de Sécession, déjà souvent traitée, a son grand cru cette année avec *Lincoln* de Stephen Spielberg. La crise des otages américains en Iran où l'ambassade du Canada joua un rôle de premier plan se trouve abordée avec *Argo*, de Ben Affleck. Puis un premier film sur la traque du chef d'Al-Qaïda, Ben Laden, par Kathryn Bigelow, avec *Opération avant l'aube*. Au Québec, on s'ouvre sur le monde avec *Rebelle*, de Kim

Nguyen, qui nous montre la triste réalité des enfants soldats en République du Congo, tandis que *Inch Allah* d'Anaïs Barbeau-Lavallette nous entraîne au cœur des tensions entre Israël et la Palestine. Du côté européen, la Deuxième Guerre mondiale est toujours un sujet qui inspire les cinéastes; ainsi, *In Darkness* (arrivée en DVD en 2012) d'Agnieszka Holland nous révèle-t-il cet incroyable destin de Juifs qui ont vécu plusieurs mois dans les égouts afin d'éviter la mort dans les ghettos de Pologne.

Et la bd...

En terminant, un petit mot sur un ouvrage original particulièrement intéressant et fort bien écrit par une équipe d'historiens spécialisés, *Les personnages de Tintin dans l'histoire. Les événements qui ont inspiré l'œuvre d'Hergé*, en deux volumes. C'est tout le 20^e siècle qui y est traité, de la colonisation du Congo à la Guerre froide en passant par l'exploitation du pétrole au Moyen-Orient et la Révolution cubaine, au fil des aventures du célèbre journaliste.

Le mot de la fin

La SPHQ poursuit sa mission avec dynamisme et tient à vous remercier de la confiance que vous lui témoignez depuis de nombreuses années.

Bonne année 2013.

LE VOLUME 50 EN UN COUP D'ŒIL

PAR LA RÉDACTION DE *TRACES*

Volume 50, n°1, hiver 2012 Sommaire

GRAFFITI
• UN NUMÉRO DIVERSIFIÉ, par Marc-André Éthier, comité de rédaction de *Traces*

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

• RENOUEAU ET ANNIVERSAIRES, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

TEMPS FORTS

- LE VOLUME 49 EN UN COUP D'ŒIL, par la rédaction
- LE 49^e CONGRÈS EN PHOTOS, par la rédaction

L'ENSEIGNEMENT

HISTOIRE NATIONALE

• L'INTERDISCIPLINARITÉ ET L'HISTOIRE NATIONALE, DES ÉLÉMENTS DE BASE DE L'ŒUVRE MAJEURE DU BOTANISTE MARIE-VICTORIN, par Félix Bouvier, UQTR, Ghyslain Samson, UQTR

PROBLÉMATISATION DES APPRENTISSAGES

• L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL ET LA NÉCESSITÉ DE PROBLÉMATISER LES APPRENTISSAGES, par Anderson Araújo-Oliveira, professeur-chercheur, Unité d'enseignement et de recherche en Sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

VUE D'EUROPE

• JUSTE LE TRAVAIL JUSTE, par Gérard Naudy, TZR, Histoire- géographie, Moulins sur Allier

COMPTE RENDU DE LECTURE

- Didactique de l'univers social au primaire. Contenus disciplinaires et suggestions d'activités pour les 2^e et 3^e cycles, par Marie-Hélène Brunet, étudiante au doctorat, département de didactique, Université de Montréal
- Chronique de lecture : sur la récente biographie de Gilles Lamontagne, par Nicolas de Surmont, collaboration spéciale

L'HISTOIRE

ARCHÉOLOGIE ET HISTOIRE

DÉJÀ 20 ANS, par Jean-Claude Richard, collaboration spéciale

L'HISTOIRE ET SON ENSEIGNEMENT

• PROJET « OBJETS D'HISTOIRE », par Raymond Bédard, école internationale de McMasterville

DIVERS

• MACÉDOINE, par le webmestre de la SPHQ

Volume 50, n°2, printemps 2012 Sommaire

GRAFFITI

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

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

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

TEMPS FORTS

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

L'ENSEIGNEMENT

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

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

RESSOURCES ÉDUCATIVES

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

TEMPS FORTS

Le volume 50 en un coup d'oeil

secondaire, Université de Montréal

- LIRE ENTRE LES IMAGES, par Roxane Genty, étudiante au baccalauréat en enseignement secondaire, Université de Montréal

DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

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

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

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

L'HISTOIRE

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

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

CLIO ET LES JEUNES

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

ÉPHÉMÉRIDES

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

DIVERS

- MACÉDOINE, par le webmestre de la SPHQ

Volume 50, n°3, été 2012 Sommaire

GRAFFITI

- 2037, par Laurent Lamontagne, rédacteur de *Traces*

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- MOT DU PRÉSIDENT, ÉTÉ 2012, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

TEMPS FORTS

- RETOUR DE VIMY, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

LA REVUE TRACES

- AUX ORIGINES DE LA SPHQ, UNE PENSÉE DIDACTIQUE NOVATRICE, par Jean-François Cardin, Université Laval et Félix Bouvier, Université du Québec à Trois-Rivières, avec la collaboration de Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi
- SUR LA PISTE DE *TRACES*. ÉPOPÉE DE LECTURE EN BIBLIOTHÈQUE, par Catherine Duquette (Ph.D.), Université du Québec à Chicoutimi

L'ENSEIGNEMENT

ENSEIGNER DANS LES ANNÉES 1960

- L'APPRENTISSAGE SUR LE TAS, DANS LES ANNÉES 1960..., par Michel Allard, professeur associé au département de didactique, Université du Québec à Montréal
- LA SPHQ, L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET MOI, par Jean-Claude Richard, consultant en didactique de l'histoire; ex-directeur de *Traces*; chargé de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

- UN PROBLÈME DE COMMUNICATION OU DE PERCEPTION? CONFUSIONS MULTIPLES AUTOUR DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, par Micheline Dumont, didacticienne
- HOMO SAPIENS ET HOMO NUMERICUS À LA MÊME ÉCOLE, par Luc Guay Ph.D., didactique de l'histoire, professeur retraité de l'Université de Sherbrooke
- ANALYSE DES DISCOURS SUR LA NATION, LES RÉFORMES ET LA RÉVOLUTION MONDIALE, par David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais et Marc-André Éthier, Université de Montréal

L'HISTOIRE

HISTOIRE DE LA SPHQ

- MES DIX ANS AU C.A. DE LA SPHQ, par Félix Bouvier, Université du Québec à Trois-Rivières
- LA SPHQ A 50 ANS, par Jean-Vianney Simard, président de la SPHQ de 1992 à 1996

Le volume 50 en un coup d'oeil

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

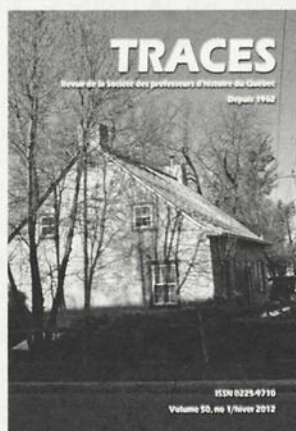
- LES RÉFORMES EN ÉDUCATION..., UNE CLÉ POUR S'EN SORTIR, par Bruno Deshaies, directeur de la division de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de la géographie, de l'histoire et de l'économie au secondaire au ministère de l'Éducation (1969-1977)
- RETOUR SUR LE PASSÉ, par Denis Vaugois, historien et éditeur, directeur de l'enseignement de l'histoire au ministère de l'Éducation (1965)

DIVERS

- MACÉDOINE, par le webmestre du site Internet de la SPHQ

Volume 50, n°4, automne 2012 Sommaire

- PRÉSENTATION DU 50^e CONGRÈS, par Raymond Bédard, président de la SPHQ
- MESSAGE DE LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, MME MICHELLE COURCHESNE
- MESSAGE DU MAIRE DE SHAWINIGAN, M. MICHEL ANGERS
- CONFÉRENCE D'OUVERTURE DE M. CLAUDE BELLAVANCE, DIRECTEUR DU CIEQ-UQTR
- HORAIRES DU 50^e CONGRÈS
- ORDRE DU JOUR DE LA 50^e ASSEMBLÉE GÉNÉRALE
- ORGANISMES PRÉSENTS AU 50^e CONGRÈS
- GRILLE DES ACTIVITÉS
- DESCRIPTION DES ACTIVITÉS DU VENDREDI 2 NOVEMBRE
- DESCRIPTION DES ACTIVITÉS DU SAMEDI 3 NOVEMBRE
- CONCOURS LIONEL-GROULX 2012-2013, 35^e ÉDITION / HISTOIRE LOCALE
- COMMENT VOUS RENDRE À L'AUBERGE GOUVERNEUR DE SHAWINIGAN
- FICHE D'INSCRIPTION AU 50^e CONGRÈS



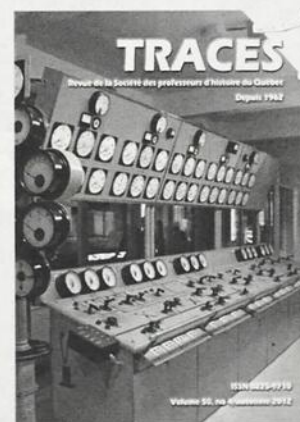
Volume 50, no 1,
hiver 2012



Volume 50, no 2,
printemps 2012



Volume 50, no 3,
été 2012

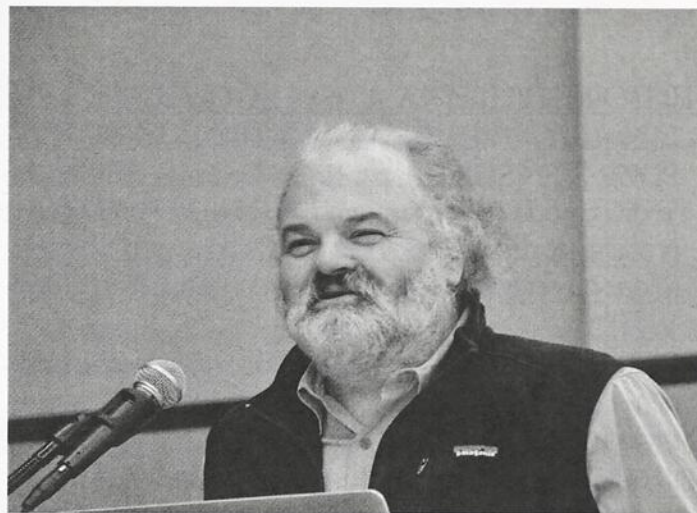


Volume 50, no 4,
automne 2012

LE 50^e CONGRÈS DE LA SPHQ EN PHOTOS...

PAR LA RÉDACTION DE *TRACES*

Quelques photos du 50^e congrès : à droite Claude Bellavance, de l'UQTR; en-dessous ici, de gauche à droite, Linda Matteau (mère d'Émy Gagnon), Claudia Gagnon, Émy Gagnon, gagnante du concours Lionel-Groulx et François Garceau, son enseignant d'histoire; en-dessous, dans l'atelier d'ERPI, on aperçoit Geneviève Goulet, debout; en bas à droite, trois des auteurs de *L'Histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement*. Merci à Suzanne et Jean-Claude Richard pour leur grand support.



Claude Bellavance, conférencier d'ouverture, Directeur du CIEQ-UQTR, codirecteur du CIEQ, coresponsable du comité scientifique du CIEQ. Photo de Jean-Claude Richard.



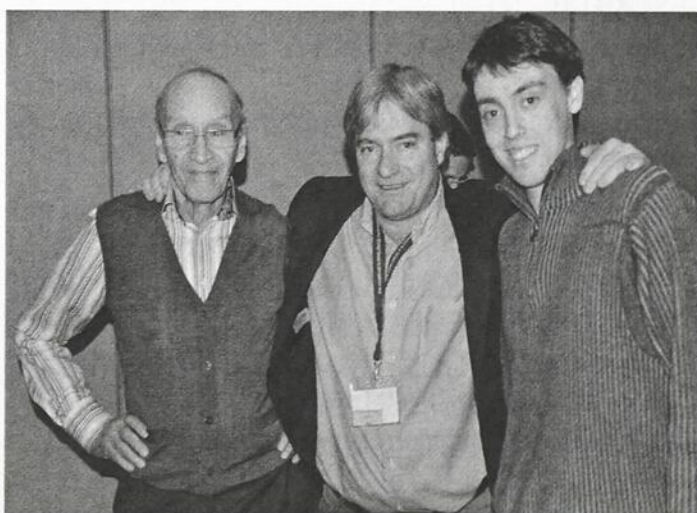
Au centre droit, Émy Gagnon, gagnante du concours Lionel-Groulx. Photo de Jean-Claude Richard.



Visite de Shawinigan. Merci à Mario Lachance, d'Appartenance Mauricie. Photo de Jean-Claude Richard.



Atelier d'ERPI. Photo de Jean-Claude Richard



Paul Aubin, Félix Bouvier et Gabriel Arsenaault. Photo de JCR

LA RÉFLEXION DIDACTIQUE DANS LA REVUE *TRACES* : LES ANNÉES 1993-1995 (1^{ère} PARTIE)

FÉLIX BOUVIER, UQTR

JEAN-FRANÇOIS CARDIN, UNIVERSITÉ LAVAL

CATHERINE DUQUETTE, UNIVERSITÉ LAVAL

En 1993-1995, les programmes de 1982 en histoire sont à maturité. Toujours importants et réguliers, les écrits et les réflexions de nature didactique qui en émanent continuent d'enrichir ceux que l'enseignement-apprentissage de l'histoire intéresse. La revue *Traces* de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) continue en effet d'être l'organe de diffusion privilégié de ceux qui réfléchissent et écrivent par exemple sur les tenants et aboutissants conceptuels et didactiques de ce qui entoure ce qui se passe, ou devrait se passer, en classe d'histoire. Certains autres réfléchissent aussi à la nature épistémologique de l'histoire et de ce que cela implique quant à son apprentissage. À travers cela, la revue *Traces* continue d'être le principal promoteur de l'histoire et de son enseignement, solidifiant ainsi le rôle et l'influence de la SPHQ auprès du milieu et des enseignants. Ce sont là quelques-unes des constatations qui ressortent de la lecture des articles de ces années 1993 à 1995 qui se concluront par des réflexions de fond sur la nature et les composantes de ce que devrait être l'enseignement de l'histoire au Québec à l'avenir, c'est-à-dire au tournant du vingt et unième siècle.

Volume 31, numéro 2, mars/avril 1993

En ce printemps 1993, Ghislaine Couturier-Tremblay, conseillère au primaire de la SPHQ, propose un projet pédagogique qui part du vécu des enfants – l'étude de leur municipalité – pour favoriser leur apprentissage de l'histoire. Elle développe l'armature didactique du projet en le reliant aux différentes exigences formulées par le programme par objectifs de 1982 (objectif général, objectifs terminaux, objectif intermédiaire, habiletés techniques, attitudes, matériel didactique, intention pédagogique, etc.). Puis, elle propose une démarche en trois étapes :

la phase d'exploration, la phase de recherche de traitement de l'information, puis la phase d'échange⁵. Lorsque l'on analyse ce projet aux premier et deuxième cycles du primaire, il est difficile de ne pas y voir de solides liens avec les programmes actuels au même ordre d'enseignement, ceux implantés à partir de l'année 2000. L'auteure traite d'un «projet» se développant sur un temps assez long. Or, le projet a été brandi au début de la réforme, notamment au primaire, comme la stratégie privilégiée pour développer les compétences du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Dans

la même veine, il est difficile pour les didacticiens que nous sommes de ne pas voir les trois compétences disciplinaires des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) du secondaire derrière la démarche en trois temps et la mise en situation en 5 étapes qui sont ici proposées. La phase d'exploration ressemble à la compétence interroger dans une perspective historique, la phase de recherche et de traitement de l'information est ni plus ni moins que l'interprétation du passé à l'aide de la méthode historique, la deuxième compétence disciplinaire et la phase d'échange sont tout à fait compatibles avec la cons-



Volume 31, numéro 2, mars/avril 1993

Photo de la couverture : Trois-Rivières vers 1935. Archives nationales du Québec. Direction de Montréal, de Laval, des Laurentides et de la Montérégie. Collection "Marthe et Gérard Lépine" : p. 248-329.

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...

truction de la citoyenneté de l'élève. Au fait, il n'y a rien là de bien mystérieux, puisque les trois compétences en HEC reproduisent en quelque sorte la séquence classique des trois temps pédagogiques.

Le conseiller pédagogique et chargé de cours Gilles Berger propose ensuite un modèle théorique de l'apprentissage issu des écrits de David Ausubel⁶. Même si l'article s'avère peu précis sur les processus pédagogiques à suivre pour la mise en application de la méthode suggérée, il est néanmoins révélateur d'une certaine vogue théorique à cette époque (1990-1995), nous semble-t-il, celle découlant du cognitivisme et plus spécifiquement de l'organisation et de la hiérarchisation des connaissances.

Volume 31, numéro 3, mai/juin/juillet 1993

Dans un court article, Grégoire Goulet, vice-président aux affaires externes de la SPHQ, indique aux membres de la Société qu'un processus de consultation pour le cours d'histoire du XX^e siècle est «enfin» amorcé⁷. En soi, cet article est un témoin du fait que la Société des professeurs d'histoire du Québec joue toujours un rôle de «défense corporative» de l'enseignement de l'histoire dans *Traces* en cette première moitié des années 1990. La proportion d'articles de ce

type semble toutefois nettement en baisse par rapport aux années 1960 et 1970 alors qu'il était beaucoup question d'enseignement et de promotion de l'histoire nationale, par exemple. Ici, c'est le cours d'histoire du XX^e siècle qui cause, semble-t-il, des maux de tête aux enseignants depuis sa sortie à la fin des années 1980. Le lobby de la SPHQ auprès du ministère de l'Éducation (MEQ) semble avoir porté fruit puisque l'association est impliquée de près avec le ministère où Marius Langlois dirige une équipe pour produire un guide pédagogique complémentaire au programme officiel.

La didacticienne Nicole Lebrun, de l'UQAM, propose ensuite une réflexion sur le concept de culture en sciences humaines. Pour elle, ce concept, en éducation, est d'abord celui de la formation de l'esprit par opposition à un simple cumul de connaissances. Elle explore entre autres les concepts de culture totale ou de culture nationale, ainsi que le concept de sous-culture. Pour cette didacticienne, «L'environnement culturel demeure ainsi la plus forte influence qui s'exerce sur le comportement social de la grande majorité des gens. Un individu ne perd jamais les empreintes et les marques de la culture dans

laquelle il a originellement grandi»⁸. Elle aboutit ensuite à une définition opérationnelle du concept de culture qui est la suivante : «La culture peut être ainsi définie comme un ensemble de règles, d'habitudes, de comportements, de façons de faire conditionnant le fonctionnement des individus d'une communauté»⁹. Les comportements appris, les coutumes ainsi que les objets qui sont fabriqués en lien avec les comportements font tous partie de la culture. Lebrun conclut son exploration théorique fine du concept de culture en suggérant des pistes d'application pédagogique.

En premier lieu, sont présentés le jeu de rôle, le jeu et la simulation. Ces stratégies permettent à l'élève du primaire de reproduire une situation réelle ou hypothétique et de s'engager de façon active dans ses apprentissages. L'enquête et la représentation sous forme de graphiques sont également perçues comme d'excellents moyens de développer le concept de culture : «des projets réalisés à l'aide de tels outils sur la présence, l'origine et la composition multiethnique de la classe, de l'école, de la région, etc., ainsi que la comparaison des différents profils pour en dégager les ressemblances et les différences permettent à



Volume 31, numéro 3, mai/juin/juillet 1993

Photo de la couverture : Pointe-à-Callières, Musée d'archéologie et d'histoire de Montréal, Édifice de l'ancienne douane, Exposition permanente. "Montréal, lieu de commerce et d'échanges : du Wampum à la carte de crédit".

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...

l'élève une représentation concrète et un traitement structuré des informations sur les différentes communautés culturelles¹⁰, cette démarche, ajouterions-nous, pourrait aussi s'appliquer à la communauté nationale et à d'autres phénomènes de société.

En ce même été 1993, Gabriel Auclair, stagiaire à l'école Paul-Hubert de Rimouski, s'interroge sur le rôle de l'histoire dans la formation fondamentale des élèves au secondaire. Auclair note qu'en 1993 l'école québécoise tient à enseigner la démarche historique et que c'est cette démarche qui vient la lier à la formation fondamentale. En effet, cette démarche demande une bonne capacité de lecture, de la cohérence dans l'expression orale et écrite, mais surtout elle a un rôle important à jouer dans l'apprentissage d'une pensée critique et méthodique. En d'autres mots, la démarche intellectuelle de l'histoire est la pensée historique, que l'on peut définir comme «un mode de réflexion critique doublé d'une méthode de travail éprouvée»¹¹. L'auteur termine cet article de nature épistémologique en disant que, pour lui, l'objectif de l'enseignant d'histoire n'est pas nécessairement de faire aimer la discipline à ses élèves, mais plutôt de leur faire réaliser des ap-

prentissages précis d'ordre cognitif et de l'ordre des habiletés.

Volume 31, numéro 5, novembre/décembre 1993

Deux enseignants de la Polyvalente Calixa-Lavallée, Denis Langlois et Gilles Forget, présentent aux lecteurs de *Traces* les grandes lignes théoriques ayant présidé à la confection d'un cahier d'exercices novateur qu'ils viennent de publier à compte d'auteur et qui a le même titre que leur article, *Une clé pour l'histoire*¹². Les auteurs indiquent qu'ils ont modifié leur approche pédagogique afin d'y inclure des activités structurant les informations présentées. En catégorisant et en regroupant les connaissances en unités qui sont significatives pour les élèves, ces derniers développent l'habileté à retenir et à comprendre de plus en plus d'informations. C'est pourquoi ces enseignants incluent dans leur pratique des tableaux, des schémas explicatifs et des cartes conceptuelles. Pour que cette méthode d'enseignement soit véritablement profitable, Langlois et Forget indiquent que les élèves doivent être conscients des stratégies utilisées. Ils doivent de plus multiplier les activités pour que ces procédés deviennent des automatismes. L'une des méthodes employée est la caté-

gorisation de l'étude des sociétés selon des facteurs prédéfinis : politiques, économiques, etc. On peut aussi proposer l'assemblage des idées en réseaux pour ainsi développer l'esprit de synthèse des élèves. Revenir sur la matière enseignée est également présenté comme une condition importante de l'apprentissage. Les auteurs ont donc favorisé une démarche en spirale, faite de retours sur les connaissances et le processus d'organisation. En somme, cet article relate une méthode d'enseignement référant au cognitivisme, dans la mesure où il s'intéresse à la fameuse «boîte noire» que constitue le cerveau de l'élève et la façon qu'il a de gérer l'information. Les auteurs auront certainement contribué à une plus grande préoccupation, à compter de ces années, envers l'organisation puis la hiérarchie des concepts et des connaissances factuelles. Par contre, certains didacticiens se sont alors montrés critiques, qualifiant le cahier de «néo-mécaniste».

L'année 1993 se conclut par un autre article à teneur théorique sur les bienfaits de l'enseignement des sciences humaines au primaire. Pour Nicole Lebrun, les principales contributions des sciences humaines à la formation des enfants sont au

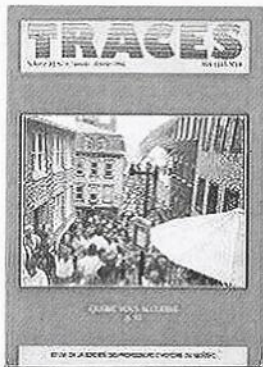


Volume 31, numéro 5, novembre/ décembre 1993

Photo de la couverture : Les sciences humaines au primaire. Archives de Traces.

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...



Volume 32, numéro 1, janvier/février 1994

Photo de la couverture : Québec, rue du Petit-Champlain, pendant les Médiévales, été 1993.

nombre de quatre : 1. la compréhension des concepts; 2. devenir membre à part entière de la société; 3. favoriser l'acceptation des autres cultures et 4. favoriser un esprit démocratique¹³. On remarque ici que les trois dernières composantes qu'elle privilégie comme bienfaits des sciences humaines réfèrent à des éléments du développement de la citoyenneté. Aussi, les sciences humaines favorisent une démarche réflexive chez l'élève, de même que l'affirmation de la pensée critique. Lebrun conclut par une affirmation qu'une observation empirique sur le terrain confirme, à savoir que l'enseignement des sciences humaines au primaire constitue un défi de taille puisque les enseignantes tendent à favoriser les autres disciplines.

Volume 32, numéro 1, janvier/février 1994

Servant à l'évidence de relais d'information au MÉQ sur les programmes et leur évaluation, la revue *Traces* publie un article à caractère technique sur les présupposés théoriques de l'examen d'histoire du Québec-Canada à venir en juin 1994 quant à ce qui est attendu des élèves¹⁴.

Le conseiller pédagogique Gilles Berger, de la Commission scolaire Jérôme Le Royer, propose ensuite un article où il se demande si la pédagogie non directive pro-

mue par Rogers est applicable dans le contexte des années 1990, avec les programmes par objectifs post 1982. Rappelons que la structuration des programmes des années 1980 autour d'objectifs précis, nombreux, clairs et reliés entre eux par une hiérarchie d'objectifs tout aussi claire, avait notamment pour but de répondre au flou et à la grande liberté des programmes cadres des années 1970. On se souvient également que les didacticiens André Lefebvre, Michel Allard et Geneviève Racette jugeaient que ces programmes et devis de 1982 étaient trop «rigides» par comparaison aux programmes des années 1970. Nous déduisons ici que Berger devait également partager cette interprétation, puisqu'il tente de concilier l'approche dite rogérienne, avec l'approche encadrante des programmes de 1982. Ce modèle comprend deux phases : 1. la création d'un climat mutuel d'acceptation et de confiance, puis 2. la poursuite de buts individuels et/ou de groupe, ce qui suppose de demander aux élèves leurs attentes et d'identifier les intentions d'action. Conséquemment, l'enseignement est basé sur «un principe : clarifier les attitudes de l'élève en les reflétant pour développer trois attitudes»¹⁵. Ces façons d'être sont l'au-

thenticité, l'empathie et l'acceptation inconditionnelle. Berger croit que l'approche rogérienne fait le lien entre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être qui sont au cœur du programme par objectifs. Enfin, il est tentant de faire le lien entre l'approche de Rogers, centrée sur l'élève et son point de vue, d'une part et, d'autre part, l'approche constructiviste, également centrée sur l'apprenant, à la base des programmes actuels. Toutefois, nous ne prétendons pas ici qu'il y ait correspondance parfaite, du fait notamment que le constructivisme découle de la psychologie cognitive et non de la psychologie de la personne comme dans le cas des idées développées par Rogers.

En ce même hiver 1994, l'étudiante en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal, Isabelle Dallafior, présente un projet d'enrichissement en histoire. Il prend la forme d'un club de lecture où les élèves sont amenés à lire, partager et critiquer des romans historiques¹⁶. Quels en sont les avantages? Développement du sens critique, partage et mise en commun d'informations, éclosion ou progression de l'empathie historique, échange et confrontation de point de vue sur les phénomènes historiques abordés, etc. Encore une fois, comme c'est le cas régulière-

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...

ment depuis les années 1960, les pages du *Bulletin de liaison/Traces* poussent dans la direction d'un enseignement riche de l'histoire, axé moins sur la transmission de connaissances déclaratives que sur le développement d'habiletés intellectuelles et méthodologiques ainsi que d'attitudes propres à la discipline historique.

Jean-Claude Richard, conseiller pédagogique à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), présente ensuite les différents niveaux de la taxonomie de Bloom, essentiels à l'application des programmes par objectifs. Les six niveaux de savoir sont dans l'ordre : 1. connaître : être capable de se remémorer; 2. comprendre : pouvoir saisir le sens littéral d'une communication; 3. appliquer : être en mesure d'utiliser des idées, des principes, des théories; 4. analyser : être capable de décomposer un tout en ses parties et d'étudier ses rapports; 5. synthétiser : être apte à fusionner les parties ou les éléments d'un tout; 6. évaluer : être à même de juger la valeur d'une idée et d'une méthode¹⁷.

L'historien et étudiant au certificat en enseignement à l'UQAM Mario Filion se demande, pour sa part, si l'enseignement et l'étude de l'histoire se rapportent au même objet. Il amorce sa

réflexion par un bref historique du rôle de l'historien qui passe du magister au scientifique, à la recherche du savoir nouveau où il se dote d'une démarche scientifique particulière. Il spécifie ensuite que l'enseignement de l'histoire au secondaire a des finalités bien différentes parce qu'il n'est pas question à ce niveau de former des spécialistes. Pour Filion, la finalité de l'enseignant d'histoire est de dispenser une culture : «En un sens, l'enseignement de l'histoire vise moins la connaissance que l'appréciation et la prise de conscience»¹⁸. Cependant, l'enseignement de l'histoire relève aussi de la science : de la science historique, mais aussi de la science éducative, la pédagogie. Du coup, l'enseignant d'histoire et l'historien appartiennent donc au même objet qu'ils considèrent toutefois sous des angles différents. Filion discute ensuite du savoir. Il indique à ce sujet que celui de l'historien précède toujours celui de l'enseignant d'histoire. Les délais entre la production des savoirs par les historiens et leur enseignement au secondaire font parfois grogner les historiens. Ce décalage est cependant imputable à la place que chacun entretient dans la chaîne du savoir. Cela étant, l'enseignant doit prendre une distance critique en regard

des savoirs savants et s'interroger sur leur validité. Le praticien doit ainsi chercher à faire le pont entre l'histoire de niveau universitaire et l'histoire scolaire qu'il diffuse. Dès lors, cette dernière devient une création au même titre que l'histoire savante. En somme, il s'agit là d'une réflexion critique concernant l'épistémologie de l'histoire et de son enseignement qui se situe un peu dans la même veine que celles d'André Ségal publiées dans *Traces* au cours des dernières années. Filion réfère d'ailleurs à une d'entre elles¹⁹. De façon plus importante encore, Filion se base une publication récente sur ce thème, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, des auteures Jacqueline Le Pellec et Violette Marcos-Alvarez²⁰.

Cette riche cuvée didactique amorçant l'année 1994 se termine par un article de Nathalie Poirier, étudiante à l'Université de Montréal, qui tente d'expliquer les liens unissant l'enseignement des sciences humaines et le développement du concept de démocratie chez les élèves du secondaire. Elle souligne l'importance de développer un jugement critique chez ces élèves pour qu'ils puissent poser les gestes politiques nécessaires à la démocratie. Ces gestes sont : évaluer, analyser et comprendre

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...

les événements qui surviennent au quotidien. Dans ce contexte, l'un des rôles de l'enseignement des sciences humaines au secondaire est d'outiller les élèves à comprendre la société les entourant. La méthode hypothéco-déductive utilisée constitue le grand outil d'interprétation sociale mis à la disposition de l'élève, ce qui lui permet aussi de comprendre qu'il fait partie d'une collectivité. De plus, les sciences humaines permettent aux élèves de prendre un recul critique face aux médias de masse. Pour l'auteure, «c'est dans la mesure où les adolescents sauront participer efficacement aux processus qui régissent notre société que la démocratie gardera son sens»²¹.

Volume 32, numéro 2, mars/avril 1994

Jean-Claude Richard, conseiller pédagogique à la CECM, présente une démarche d'enseignement adaptée au contexte multiculturel des écoles montréalaises. Il s'agit d'un thème d'actualité car, au début des années 1990, les effets de la loi 101 dans les écoles de la région de Montréal sont dorénavant pleinement ressentis et requièrent des enseignants des adaptations sur ce plan. L'article de M. Richard rend compte de cette réalité, même si les résultats, aux dires même de l'auteur, sont

décevants²². À l'analyse de l'article, on ne voit pas bien non plus l'articulation entre le problème des classes multiethniques et la planification montée par les promoteurs de ce projet. En d'autres mots, en quoi cette planification est-elle particulièrement adaptée à la variété multiethnique des classes?

Puis, un enseignant, Pierre Michaud, présente un tableau reproduit d'un document provenant de la Direction générale de l'évaluation des ressources didactiques du MEQ. Ce tableau est divisé en trois habiletés : décrire, analyser, synthétiser. Il illustre les regroupements possibles entre les connaissances historiques et des comportements observables. Michaud note que le tableau aide surtout les enseignants à reconnaître les comportements perceptibles de leurs élèves et ainsi développer des questions pour les examens²³. Cet article est un indice de plus qu'à cette époque, la revue *Traces* sert régulièrement de lien entre le MEQ et les membres de la SPHQ. Pour les didacticiens que nous sommes, cet article jette de la lumière sur le fait que, selon les principes du behaviorisme à la base des programmes de 1982, l'on traduise en comportements observables certains objectifs du programme, nous indiquant

sans doute que l'on devait constater à l'époque que les enseignants vivaient des difficultés de ce côté... Les reproches que l'on fait ces années-ci à bon droit à l'égard de l'évaluation des compétences, ne doivent pas faire oublier qu'un des ratés des programmes par objectifs, durant les deux décennies précédentes, concernait également l'évaluation. Comme quoi, en enseignement-apprentissage de l'histoire, il est difficile, et ce de longue date, de sortir d'une évaluation axée sur une simple «régurgitation» des connaissances exposées par l'enseignant...

Poursuivant son analyse épistémologique amorcée au numéro précédent, l'historien et étudiant au certificat en enseignement Mario Filion continue sa réflexion sur les différences entre l'historien et l'enseignant d'histoire. De manière générale, il indique que l'enseignant ne fait qu'énoncer une histoire construite par d'autres. S'il fait cela, il s'en tient à une histoire vérité. Cependant, l'enseignant a la possibilité de problématiser le récit qu'il présente. Il peut donc remonter aux questions de l'historien : «Ainsi rejoint-on un courant de pensée de la didactique de l'histoire par lequel l'élève-historien pose l'acte du chercheur, non plus



Volume 32, numéro 2, mars/avril 1994

Photo de la couverture : Manifestation à New York. Photo : CIDIHCA.

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...

dans un banal calque de geste mais dans le niveau supérieur, dans son essence même»²⁴. Pour parvenir à ce niveau, l'élève doit confronter des concepts abstraits. L'usage de documents historiques est perçu ici comme un moyen de favoriser la compréhension du passé par l'élève. L'auteur croit cependant que l'utilisation d'une démarche inductive fausse les données comme si seul le document était porteur de sens en histoire. Ainsi, l'enseignant doit considérer le document comme un outil et non pas comme une finalité. L'usage des concepts est utilisé à la fois par l'historien et l'enseignant. En histoire, le concept sert à désigner un événement tandis qu'en enseignement le concept constitue un moyen pour aider les élèves à classer ou ordonner des informations. De plus, l'enseignant doit comprendre que les élèves n'ont pas encore acquis la pensée formelle, c'est plutôt son enseignement qui va promouvoir son développement.

Pour conclure, Filion réitère que l'historien et l'enseignant d'histoire partagent le même objet, mais son exploitation procède d'une perspective différente. Les enseignants doivent être conscients des similitudes mais également des différences dans leur présentation de la discipline. Ces

enseignants d'histoire ont donc un double rôle, celui d'historiens qui connaît en profondeur sa discipline et celui de praticiens en mesure d'effectuer les transpositions didactiques requises. En somme, il s'agit ici d'une réflexion intéressante et de haut niveau qui se révèle être une pierre de plus à l'édifice que les didacticiens et certains historiens, notamment à travers les pages de *Traces*, tentent de construire depuis les années 1950 et 1960 dans le sens d'un enseignement de l'histoire axé sur le développement d'habiletés et de compétences intellectuelles et méthodologiques propres à la discipline historique²⁵.

Volume 32, numéro 3, mai/juin/juillet 1994

Conseillère au primaire pour la SPHQ, Ghislaine Couturier-Tremblay propose un article où trois démarches d'apprentissage sont exposées. Elles visent à permettre de favoriser à la fois l'éveil de soi et l'éveil du monde chez l'enfant. La première démarche consiste à créer autour de l'enfant un environnement attrayant pour exciter sa curiosité et favoriser son adhésion. La deuxième vise à donner à l'élève un problème à résoudre, à sa portée, pour qu'il puisse percevoir la progression de ses apprentissages. La troisième démarche vise à soutenir l'en-

fant dans ses progrès initiaux pour éviter le découragement. Dans cette foulée, l'enseignant doit également favoriser par son attitude et le climat de sa classe la construction de la confiance en soi²⁶. Comme on le voit, il s'agit moins d'un article sur la didactique disciplinaire propre aux sciences humaines, mais davantage des propositions pour favoriser la motivation et la confiance en soi des enfants de l'élémentaire. Il s'agit là de conditions englobantes et nécessaires à l'appropriation des sciences humaines comme des autres disciplines, croyons-nous.

Mario Déry et Serge Vidal, étudiants en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, proposent une étude portant sur les manuels scolaires. Avec une démarche de recherche propre au monde universitaire (problématique, cadre conceptuel, méthodologie, etc.), les auteurs en arrivent à des propositions toutes simples relevant finalement du sens commun. Ceux qui rédigent des manuels devraient «composer un texte clair en utilisant un vocabulaire simple; prévoir un glossaire ou un lexique à la fin du manuel, des définitions de mots et/ou des explications de vocabulaire dans le corps du texte; éviter de couper le texte principal par des documents ou des activités trop



Volume 32, numéro 3, mai/juin/juillet 1994

Photo de la couverture : Québec : la Citadelle.

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...

longues, prenant trop d'espace [...] et bien identifier les sections dans le volume»²⁷. L'étude se préoccupe donc de lisibilité des textes et non des idéologies véhiculées par les dits manuels.

La revue *Traces* sert ensuite au MEQ pour traiter des résultats de l'examen ministériel de l'année précédente (juin 1993) en histoire du Québec et du Canada de quatrième secondaire. C'est Monique Brunelle qui est la porte-parole et qui diffuse ici l'information, celle-ci étant aussi disponible dans le réseau, relayée aux enseignants d'histoire nationale par les commissions scolaires qui les font distribuer dans les écoles par les conseillers pédagogiques. Quoi qu'il en soit, il appert que les questions de l'examen en question sont bien mieux réussies lorsqu'il s'agit pour les élèves de décrire (70,5%), d'analyser (73,7%), plutôt que de synthétiser (53,4%)²⁸. Il ne s'agit pas là d'une surprise quand au plus haut niveau cognitif requis par la compétence propre à synthétiser. Ensuite, Brunelle propose des commentaires sur les items sur lesquels les élèves ont échoués. Certains éléments didactiques ressortent. Ainsi, les répondants auraient de la difficulté à lire une ligne du temps. Dans les questions à long développement, l'auteur

note que plusieurs élèves ne font que recopier des extraits du texte fourni. Aussi, Brunelle observe que les élèves méconnaissent le module 7 sur le Québec contemporain depuis 1939. Cela s'explique aisément par le manque de temps dont souffrent plusieurs enseignants en fin d'année scolaire pour l'étudier, occupés qu'ils sont souvent à assurer une révision globale du programme en vue de l'examen ministériel. D'ailleurs, Brunelle note que les résultats sont satisfaisants dans tous les autres modules antérieurs à la période 1939-1990. Enfin, notons que ce sont les connaissances et habiletés liées au module 3 sur la Conquête et les débuts du régime britannique qui sont les mieux comprises et réussies.

Références bibliographiques

- ¹ André Ségal (1993). «Histoire et mémoire», *Traces*, vol. 31, no 1, janvier-février, p. 32.
- ² Ibid., p. 33.
- ³ Ibid., p. 34.
- ⁴ Michèle Franche (1993). «Chers parents...», *Traces*, vol. 31, no 1, janvier-février, p. 39.
- ⁵ Ghislaine Couturier-Tremblay (1993). «Sur les traces du passé», *Traces*, vol. 31, no 2, mars-avril, p. 3.
- ⁶ Gilles Berger (1993). «Le

modèle des ordonnateurs supérieurs», *Traces*, vol. 31, no 2, mars-avril, p. 16-19.

⁷ Grégoire Goulet (1993). «Enfin un pas en avant», *Traces*, vol. 31, no 2, mai-juin-juillet, p. 4.

⁸ Nicole Lebrun (1993). «Le concept de "culture" dans les sciences humaines», *Traces*, vol. 31, no 2, mai-juin-juillet, p. 9.

⁹ Ibid., p. 10.

¹⁰ Ibid., p. 14.

¹¹ Gabriel Auclair (1993). «L'histoire dans la formation de base», *Traces*, vol. 31, no 3, mai-juin-juillet, p. 15.

¹² Denis Langlois et Gilles Forget (1993). «Une clé pour l'histoire», *Traces*, vol. 31, no 5, novembre-décembre, p. 10-13.

¹³ Nicole Lebrun (1993). «Importance des sciences humaines au niveau primaire», *Traces*, vol. 31, no 5, novembre-décembre, p. 18-22.

¹⁴ Responsables de la chronique Écho du secondaire (1994). «L'épreuve unique de juin 1994 en 4^e secondaire», *Traces*, vol. 32, no 1, janvier-février, p. 6-8.

¹⁵ Gilles Berger (1994). «La pédagogie non-directive», *Traces*, vol. 32, no 1, janvier-février, p. 15.

¹⁶ Isabelle Dallafior (1994). «Cliomanie : un projet d'enrichissement en histoire», *Traces*, vol. 32, no 1, janvier-

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...

février, p. 19-20.

¹⁷ Jean-Claude Richard (1994). «Les niveaux de savoir», *Traces*, vol. 32, no 1, janvier-février, p. 22.

¹⁸ Mario Filion (1994). «Les deux visages de Janus : l'historien et l'enseignant d'histoire, 1^{re} partie», *Traces*, vol. 32, no 1, janvier-février, p. 25.

¹⁹ André Ségal (1992). «Sujet historien et objet historique», *Traces*, vol. 30, no 2, mars-avril-mai, p. 42.

²⁰ Jacqueline Le Pellec et Violette Marcos-Alvarez (1991). *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette; Toulouse, Centre régional de documentation pédagogique, p. 56.

²¹ Nathalie Poirier (1994). «Sciences humaines et démocratie», *Traces*, vol. 32, no 1, janvier-février, p. 28.

²² Jean-Claude Richard (1994). «Sciences humaines et classes pluriethniques», *Traces*, vol. 32, no 2, mars-avril, p. 9-15.

²³ Pierre Michaud (1994). «Précisions sur le domaine», *Traces*, vol. 32, no 2, mars-avril, p. 16-18.

²⁴ Mario Filion (1994). «Les deux visages de Janus : entre l'historien et l'enseignant», *Traces*, vol. 32, no 2, p. 21. À noter que Filion réfère ici encore à Le Pellec et Marcos-Alvarez, Op. cit.

²⁵ À ce sujet, voir Michel

Allard et Félix Bouvier (2009). *André Lefebvre, didacticien de l'histoire*, Septentrion, Sillery, 170 p.

²⁶ Ghislaine Couturier-Tremblay (1994). «Trois démarches d'apprentissage», *Traces*, vol. 32, no 3, mai-juin-juillet, p. 6.

²⁷ Mario Déry et Serge Vidal (1994). «La lisibilité des manuels», *Traces*, vol. 32, no 3, mai-juin-juillet, p. 14.

²⁸ Monique Brunelle (1994). «L'épreuve unique de juin 1993», *Traces*, vol. 32, no 3, mai-juin-juillet, p. 20.

Note de la rédaction

Cet article est le sixième d'une série, par les mêmes auteurs, visant à retracer, à travers le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec* (la revue *Traces*), l'évolution de la didactique de l'histoire au Québec, tant aux plans des conceptions que des pratiques, depuis les années 1960 jusqu'à nos jours. Vous trouverez ces articles dans les numéros suivants:

1. « Recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire au Québec : les années 60 », publié dans le volume 46, numéro 2, mars/avril 2008.

2. « Les années 1970-1975 en didactique de l'histoire dans le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec* », publié dans le volume 47, nu-

méro 1, hiver 2009.

3. « L'évolution de la didactique de l'histoire entre 1975 et 1982 dans le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec* », publié dans le volume 47, numéro 3, été 2009.

4. « Recherche didactique : l'implantation de nouveaux programmes et ses suites entre 1983 et 1989 », publié dans le volume 48, numéro 3, été 2010.

5. « Recherche didactique, des années de vitesse de croisière : 1990-1992, 1^{re} partie », publié dans volume 49, numéro 2, printemps 2011. La deuxième partie a été publiée dans le volume 49, numéro 3, été 2011.

51^e congrès de la SPHQ

Notre 51^e rencontre annuelle se tiendra les 1^{er} et 2 novembre, en Montérégie. Les informations sont déposées sur notre site web quand elles deviennent disponibles.

Entretiens, contactez-nous si vous désirez y présenter un atelier ou pour toute autre question : Raymond Bédard, au (514) 242-1645 ou

raymond-bedard@hotmail.com

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE

LIRE EN HISTOIRE : MIEUX LIRE LES TEXTES INFORMATIFS ET S'OUVRIR AUX ŒUVRES LITTÉRAIRES

VIRGINIE MARTEL, UQAR, CAMPUS DE LÉVIS

À l'école, les élèves doivent acquérir une compétence essentielle pour réaliser les apprentissages visés dans les multiples domaines de formation : l'apprentissage par la lecture. La recherche illustre que très peu d'enseignants du primaire et du secondaire forment les élèves à cette compétence qui consiste à lire dans l'objectif précis d'acquérir des connaissances¹. Pourtant, à partir du 2^e cycle du primaire, les enseignants font lire dans le but d'apprendre. Peu formés, les élèves éprouvent bien entendu de grandes difficultés face à cette tâche complexe².

1. Le défi de la lecture en histoire

Au cœur de toutes les disciplines scolaires, c'est à l'histoire que revient la palme des difficultés liées à la lecture, ce qui est problématique puisque le document historique, peu importe sa forme, est un point d'appui essentiel en histoire. De tous les types de textes, les textes historiques à visée didactique (donc les textes issus des manuels scolaires très utilisés à l'école) sont les plus difficiles à lire pour les élèves³. Faciles pour les spécialistes, ces textes sont largement incompris et peu retenus, entre autres parce qu'ils portent sur des contenus plus abstraits, qu'ils utilisent un lexique spécialisé et des phrases plus complexes et qu'ils recourent à une variété de structures (informative ou narrative) de présentation⁴.

Pour comprendre les difficultés soulevées par la lecture en histoire, il est important de

saisir toute la complexité de cette tâche pour les élèves du primaire, comme pour ceux du secondaire. Lorsqu'ils lisent un texte de manuel (ainsi qu'un texte issu d'Internet ou d'un ouvrage documentaire), les élèves doivent comprendre, sélectionner et organiser les éléments d'information. Pour ce faire, ils doivent recourir aux stratégies de lecture qu'ils apprennent en classe de français et qui assurent le décodage et la compréhension du texte. Ils doivent aussi recourir à des stratégies qui, bien qu'encore très peu enseignées, permettent spécifiquement d'apprendre par la lecture. En histoire, ils doivent de plus se familiariser avec les défis que suppose la lecture dans cette discipline. À cet égard, ils doivent, par exemple, apprendre à surmonter les difficultés spécifiquement liées aux textes à visée historique. De même, ils doivent apprendre à distin-

guer les documents pertinents des documents non pertinents et examiner les textes en fonction de leur questionnement. En d'autres mots, ils doivent se familiariser progressivement à la critique des sources⁵.

La complexité de toutes les habiletés nécessaires à la lecture en histoire explique que cette dernière soit laborieuse pour bon nombre d'élèves. Ces derniers sont particulièrement nombreux à éprouver les difficultés suivantes : mauvaise interprétation des exigences de la tâche, problèmes de compréhension en lecture, problème d'engagement (démotivation) et méconnaissance des stratégies cognitives et métacognitives utiles à lecture⁶.

Afin d'outiller davantage les enseignants quant au soutien en lecture qu'il importe d'offrir aux élèves du primaire comme du secondaire, nous avons investi au cours des dernières années ce champ



Virginie Martel

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE

Lire en histoire...

de réflexion. Dans cet article, nous avons jugé intéressant de présenter les pistes d'interventions (recensées dans la littérature) qui ont servi d'assises à l'expérimentation de dispositifs de soutien en lecture en univers social dans neuf classes de 6^e année primaire. Ces pistes permettent d'entrevoir différents champs d'action qu'il est possible d'investir dans les classes du primaire et du secondaire, en fonction des besoins décelés. De même, l'expérimentation de ces pistes d'intervention dans le cadre de notre recherche nous a permis de mettre en lumière les apports mais aussi les limites de certaines de ces pistes.

2. Soutenir la lecture en histoire

De l'avis de Moniot, la lecture de textes d'histoire est si aventureuse qu'il faut réellement entraîner les élèves à les lire⁷.

Afin d'aider les élèves à lire plus efficacement en histoire, deux perspectives dominent dans la littérature actuelle : 1. soutenir la lecture des textes didactiques à visée historique, complexes et difficiles pour les élèves; 2. sortir de l'utilisation souvent exclusive des textes didactiques qui visent spécifiquement à informer en ouvrant la classe à la lecture d'œuvres de fiction.

2.2 Soutenir la lecture des textes didactiques à visée historique

Depuis quelques années, des modèles, dont celui de Cartier⁸, sont élaborés afin de faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la lecture pour apprendre, toute discipline confondue⁹. Le modèle de Cartier, qui a l'avantage de prendre en compte les différents courants de recherche sur la lecture, l'apprentissage, l'autorégulation et la motivation, offre une définition complète de toutes les dimensions actives dans le processus d'apprentissage en lisant. La compréhension de ces caractéristiques permet de baliser ce que doit être une situation de lecture où l'apprentissage est visé. À cet égard, il est important de comprendre que les activités qui présentent des exercices simples, comme répondre à des questions suite à la lecture d'un texte, ne sont pas des activités d'apprentissage par la lecture (il s'agit plutôt de tâches de compréhension en lecture). Une activité d'apprentissage par la lecture doit plutôt demander à l'élève de discuter de ce qu'il a lu, de prendre position, de réaliser des recherches ou d'investir une démarche de résolution de problèmes.

Le modèle de Cartier est également intéressant parce qu'il

offre des pistes d'intervention et de soutien auprès des élèves. Le travail sur les connaissances antérieures des élèves est une première piste d'intervention à retenir. Un grand nombre de recherches soulignent que les élèves du primaire et du secondaire ont souvent très peu de connaissances (sur le sujet traité, sur les types de textes, sur la tâche et sur les stratégies utiles) ou qu'ils utilisent très partiellement ou inefficacement les connaissances qu'ils possèdent. Face à ce constat, Cartier précise la nécessité de soutenir les élèves dans l'activation et l'utilisation des connaissances antérieures. Pour surmonter un manque de connaissance sur le sujet, il est, entre autres, recommandé de préparer les élèves au plan du vocabulaire ou des concepts ou plus généralement au plan du thème à l'étude. Pour ce faire, le recours au tableau SVA (savoir-vouloir-apprendre) ou à tout autre organisateur graphique est utile, notamment parce qu'il engage les élèves à traiter plus en profondeur l'information. Il est aussi possible de recourir à un guide d'anticipation du contenu du texte¹⁰.

Les stratégies cognitives nécessaires à l'apprentissage en lisant doivent être également au cœur des interventions

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE

Lire en histoire...

Figure 1. Exemples de stratégies cognitives et métacognitives utiles à l'apprentissage en lisant (Cartier, 2007)

Quelques stratégies cognitives utiles à l'apprentissage en lisant			
Stratégies de sélection	Stratégies de répétition	Stratégies d'organisation	Stratégies d'élaboration
• Souligner l'information importante • Utiliser les titres et les sous-titres • Identifier les mots-clés	• Relire • Réciter à voix haute ou mentalement • Revoir ce qui a été lu mentalement	• Résumer • Expliquer ce qui est lu à quelqu'un • Donner un exemple	• Faire un schéma • Faire une carte sémantique • Regrouper l'information dans un organisateur graphique
Quelques stratégies métacognitives utiles à l'apprentissage en lisant			
Stratégies de planification Ex. Faire un plan	Stratégies de contrôle Ex. Faire un plan	Stratégies d'ajustement Ex. Changer ses stratégies	Stratégies d'autoévaluation Ex. S'assurer d'avoir appris sur le sujet

mises en place, particulièrement parce que les élèves les connaissent peu. Les stratégies véritablement utiles à l'apprentissage en lisant sont présentées dans la figure 1.

Pour aider les élèves à maîtriser les stratégies liées à l'apprentissage en lisant, il suffit parfois de les encourager à réfléchir aux stratégies utiles à la tâche. Dans d'autres cas, il est nécessaire de porter beaucoup plus loin l'intervention. Dès lors, il est important de favoriser la discussion autour des stratégies et l'expérimentation de ces dernières en recourant notamment à la modélisation, c'est-à-dire à la démonstration par

l'enseignant des stratégies¹¹.

Parallèlement aux interventions liées à l'apprentissage en lisant (utiles à toute discipline), il est aussi nécessaire de soutenir les élèves afin qu'ils parviennent à surmonter les obstacles liés spécifiquement à la lecture des textes didactiques à visée historique. À cet égard, plusieurs auteurs¹² proposent des interventions permettant de surmonter la diversité de structure de présentation de ces textes, la complexité du lexique et la complexité du contenu. Quelques-unes de ces interventions sont présentées dans la figure 2 de la page suivante.

2.2 Ouvrir à la portée informative des œuvres de fiction à contenu historique

Pour pallier au problème des difficultés liées à la lecture des textes historiques à visée didactique, certains auteurs mentionnent l'intérêt de multiplier les sources d'informations afin, notamment, de sortir de l'utilisation presque exclusive des manuels et d'augmenter l'engagement des élèves. Pour ouvrir la classe d'histoire à des textes qui ne sont pas spécifiquement informatifs, certains¹³ soulignent l'intérêt de recourir aux œuvres de fiction à contenu historique¹⁴.

Pour utiliser de manière effi-

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE

Lire en histoire...

Figure 2. Quelques interventions permettant de surmonter les obstacles liés aux textes didactiques à visée historique (Martel, 2009)

Objectif visé	Interventions possibles
Aider l'élève à surmonter la diversité des structures de présentation	- Assurer la reconnaissance des structures de présentation et leurs caractéristiques (ex. structure de comparaison) - Assurer la compréhension de l'organisation du texte (ex. faire réaliser le plan du texte)
Aider l'élève à surmonter la complexité du lexique	- Donner et afficher les définitions des concepts importants - Inviter l'élève à réaliser des cartes de vocabulaire
Aider l'élève à utiliser les marqueurs de relation en tant qu'indices de cohérence	Identifier les marqueurs de relation liés à l'idée de séquence (d'abord, ensuite, etc.), de relation de cause à effet (parce que) ou de comparaison (comme)
Aider l'élève à surmonter la complexité du contenu	- Modéliser les stratégies de traitement et d'organisation de l'information (identifier les idées principales, mettre de côté l'anecdotique, résumer en fonction de l'intention de lecture, etc.) - Mettre en lumière la portée des aides (table des matières, glossaire, etc.) - Assurer le traitement de tous les types de documents (documents textuels et documents iconographiques)

cace les œuvres de fiction en sciences humaines, il importe de s'assurer que les élèves touchent à la dimension fonctionnelle de la lecture (lire pour apprendre) par laquelle des apprentissages sur des savoirs propres à l'histoire peuvent se construire. Dans la mesure où la fiction historique est utilisée en classe pour expliquer le passé, les intentions de lecture doivent, en effet, être résolument tournées vers l'intellect (ce qui exige de dépasser la lecture-

plaisir). Au cours de cette lecture plus spécialisée qui vise l'acquisition intentionnelle de connaissances à partir d'une œuvre de fiction, les élèves doivent d'abord et avant tout comprendre et interpréter l'œuvre qui leur est donnée à lire. Ceci fait, ils doivent par la suite apprendre grâce à cette lecture et juger de la validité de l'œuvre en tant que médium d'apprentissages en histoire.

Pour acquérir des connaissances en histoire à partir de

la lecture d'une œuvre de fiction historique (un album, un roman ou une bande dessinée), les élèves doivent donc être invités à réfléchir aux notions de vérité historique, de vraisemblance et de fiction¹⁵. C'est en réalisant cette réflexion, mais aussi en comparant des sources entre elles, qu'ils pourront juger de la qualité « documentaire » de l'œuvre lue¹⁶.

Pour aider les élèves dans cette quête complexe du « vrai », les didacticiens d'his-

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE

Lire en histoire...

toire ouverts à l'utilisation de la fiction sont unanimes: il importe de soutenir les élèves dans l'exploration du texte en leur offrant un cadre de réflexion critique. Des grilles de lecture d'œuvres littéraires dans le contexte de la classe d'histoire ont, à cet égard, déjà été élaborées¹⁷. Certaines s'intéressent plus largement aux récits historiques et d'autres s'intéressent plus spécifiquement aux romans ou aux bandes dessinées historiques. Toutes ces grilles proposent, à leur manière, des interrogations qui permettent aux élèves d'établir des relations entre l'œuvre lue, son contexte de production, son contenu, les acquis des élèves et le savoir historique admis.

Expérimenter des dispositifs de soutien à la lecture en histoire

Inspirés de ces pistes susceptibles de soutenir la lecture en histoire, nous avons au cours des deux dernières années expérimenté des dispositifs de soutien variés à partir d'un thème de travail commun : la Chine de Mao. La moitié des classes de 6^e année primaire avec lesquelles nous avons travaillé a été invitée à lire des textes didactiques à visée historique puisés dans un manuel. L'autre moitié a plutôt été invitée à lire des textes puisés dans des ouvrages documentaires jeu-

nesse et des œuvres littéraires (romans, albums et bandes dessinées). Dans les deux types de groupes ainsi créés, certaines classes ont dû lire afin de compléter un cahier d'activités; ces classes n'ont reçu aucun soutien spécifique en lecture. Au contraire, les autres classes ont dû lire afin de réaliser une situation-problème en histoire; ces classes ont reçu un soutien spécifique en lecture inspiré des pistes précédemment présentées.

Il est impossible pour cet article de présenter toutes les observations qui ont été réalisées dans le cadre de cette expérimentation comparative. Voici tout de même certaines des conclusions tirées de ces observations.

- La lecture des textes d'un manuel, lorsque cette dernière est réellement soutenue par l'enseignant, est beaucoup plus efficace. La grande majorité des élèves se sentent par la suite plus compétents; les élèves en difficulté bénéficient encore davantage de ce soutien, notamment en ce qui a trait à la modélisation par l'enseignant des stratégies d'élaboration (réaliser un schéma ou un tableau suite à la lecture).
- Le soutien offert en lecture ne doit pas être trop lourd; il doit aller à l'essentiel et cibler les difficultés réelles

des élèves. Un soutien explicite en début d'année et des interventions complémentaires en fonction des besoins donnent des résultats intéressants. Dans l'idéal, la lecture en histoire devrait être travaillée à toutes les années des cycles de formation du primaire et du secondaire.

- L'ouverture à d'autres types de textes suscite grandement l'intérêt des élèves. Les élèves accueillent avec joie la mise de côté du manuel.
- Par contre, le recours à la lecture d'œuvres littéraires n'est pas une panacée. La lecture de ces œuvres reste ardue pour les élèves (du moins ceux du primaire), notamment parce que ces derniers (et leurs enseignants) n'ont pas le recul ou les connaissances leur permettant de juger de la qualité « documentaire » des œuvres. Ce qui est écrit est considéré comme vrai.
- De même, les élèves peinent à retrouver dans les œuvres documentaires ou les œuvres de fiction les informations liées à leur thème d'étude. Au contraire du manuel, une grande partie du contenu de ces œuvres ne sert pas directement l'étude du thème. Conséquemment, les élèves doivent être guidés dans leur recherche (par exemple

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE

Lire en histoire...

par le biais de fiches de lecture).

- Interrogés sur l'idéal à atteindre en matière de lecture et d'histoire, les élèves sont unanimes : ils ont besoin d'aide pour bien lire en histoire et la variété (lire un manuel mais lire aussi sur Internet et lire des œuvres de fiction) suscite la motivation.

Notes

¹ Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval.

² Selon l'OCDE (2004), 45% des élèves canadiens de 15 ans n'ont pas atteint les niveaux 3 et plus de l'échelle de compréhension de l'écrit qui permet entre autres d'établir des liens entre différentes parties d'un même texte ou avec ses connaissances antérieures; en d'autres mots, 45% des élèves ne peuvent effectuer des tâches de lecture d'une complexité modérée.

³ Lappara, M. (1991). « Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique ». *Pratiques*, 69, pp. 97-124.

⁴ Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.

⁵ Martineau, R. (2010). *Fon-*

dements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité didactique. Montréal : PUQ.

⁶ Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Anjou : Éditions CEC.

⁷ Moniot, H. *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p. 192

⁸ Présenté dans plusieurs articles et traduit pour les praticiens dans l'ouvrage de Cartier mentionné à la note 6.

⁹ Pour Cartier, l'apprentissage en lisant se définit comme une situation (gérée par l'enseignant) et un processus (activé par l'élève) par lesquels le lecteur/apprenant acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs.

¹⁰ Le guide d'anticipation comprend un ensemble d'énoncés sur un sujet qui vise à amener l'élève à se prononcer sur ces énoncés en se servant de ses connaissances sur le sujet.

¹¹ Pour soutenir les élèves dans l'utilisation des stratégies utiles, il est bien entendu essentiel que les enseignants connaissent eux-mêmes un vaste répertoire de stratégies utiles afin qu'ils puissent faire connaître aux élèves l'existence et l'utilisation de ces dernières en insistant sur le comment, quand et pourquoi les utiliser.

¹² Dont Martel, V. (2009). *Lire et écrire: deux compétences fondamentales*. Dans Lebrun, J. et Araujo, O. (sous la dir.). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques* (177-203). Montréal : Éditions Chenelières.

¹³ Entre autres Guay, L. et Charrette, D. (2009). « La bande dessinée : un outil didactique pour enseigner l'histoire ». *Traces*, vol. 47 (2), pp. 1-7; Hébert, A. et Éthier, M.-A. (2009). « Le roman historique comme instrument didactique ». *Québec français*, no. 154, pp. 127-129; Martel, V. (2007). « Littérature de jeunesse et éducation à la citoyenneté : un pont à parcourir pour mieux juger de sa solidité ». *Enjeux de l'univers social au primaire et au secondaire*, vol.3 (4), pp 9-13; Peltier, P. (2002). *Trésors des récits historiques pour la jeunesse*. CRDP de l'Académie de Créteil.

¹⁴ Les auteurs qui recommandent le recours aux œuvres de fiction en histoire le font pour diverses raisons. En voici quelques-unes : qualité d'écriture supérieure; intérêt et motivation; relation plus vivante avec le sujet ; meilleures compréhension et rétention.

¹⁵ Bordage, F. (2008). *Contribuer au développement de la pensée critique des élèves*

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE

Lire en histoire...

en histoire du collégial : la bande dessinée à caractère historique. Mémoire de maîtrise présenté à l'Université Laval.

¹⁶ Les œuvres de fiction historique présentent à des degrés divers un rapport à la vérité historique. Certaines sont de très bonne qualité alors que d'autres sont de très piètre qualité, d'où la nécessité d'un constant jugement critique.

¹⁷ Entre autres par les auteurs cités à la note 13.

Bibliographie

Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval.

Bordage, F. (2008). *Contribuer au développement de la*

pensée critique des élèves en histoire du collégial : la bande dessinée à caractère historique. Mémoire de maîtrise présenté à l'Université Laval.

Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Anjou : Éditions CEC.

Guay, L. et Charrette, D. (2009). « La bande dessinée : un outil didactique pour enseigner l'histoire ». *Traces*, vol. 47 (2), pp. 1-7;

Hébert, A. et Éthier, M.-A. (2009). « Le roman historique comme instrument didactique ». *Québec français*, no. 154, pp. 127-129;

Martel, V. (2009). Lire et écrire : deux compétences fondamentales. Dans Lebrun, J. et Araujo, O. (sous la dir.). *L'intervention éducative en sciences humaines au pri-*

maire : des fondements aux pratiques (177-203). Montréal : Éditions Chenelières.

Martel, V. (2007). « Littérature de jeunesse et éducation à la citoyenneté : un pont à parcourir pour mieux juger de sa solidité ». *Enjeux de l'univers social au primaire et au secondaire*, vol.3 (4), pp 9-13.

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

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité didactique*. Montréal : PUQ.

Peltier, P. (2002). *Trésors des récits historiques pour la jeunesse*. CRDP de l'Académie de Créteil.

Document d'information - Épreuve unique - Histoire et éducation à la citoyenneté - Enseignement secondaire, deuxième cycle (4^e secondaire) (087-404)

Juin, août 2013, janvier 2014

Ce document d'information est maintenant sur le site de la Direction générale de la formation des jeunes (DGFJ, du côté de la Direction de l'évaluation) et présente des renseignements concernant l'épreuve unique d'histoire et éducation à la citoyenneté destinée aux élèves de la quatrième année du secondaire. Il a également pour but de guider les enseignantes et enseignants dans le travail préparatoire à effectuer au cours de l'année auprès de leurs élèves afin que ceux-ci soient en mesure de réussir l'épreuve.

Cette épreuve unique permet de reconnaître officiellement les apprentissages associés aux critères d'évaluation Utilisation appropriée de connaissances et Rigueur du raisonnement à des fins de sanction des études.

Les critères d'évaluation sont définis dans le Cadre d'évaluation des apprentissages, lequel tient compte du Programme de formation et de la Progression des apprentissages en histoire et éducation à la citoyenneté.

www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/

NAUFRAGE TRAGIQUE RUE DE GRENELLE : UN BLESSÉ GRAVE

GÉRARD NAUDY, TZR HISTOIRE-GÉOGRAPHIE,
MOULINS SUR ALLIER (FRANCE)

« J'ai rien fais M'sieur ! » Avance mordicus celui que l'on vient de prendre sur le fait. Rien n'est grave. Les fautes d'orthographe à la pelle ? « J'en ai toujours fais plein ! ». Grave de mentir, injurier l'enseignant, être puni, ne rien faire à l'école ? Absolument pas. La disparition des conseils de discipline ? « Vous savez, ils viennent avec des avocats maintenant ! ». Chacun est rendu à ses lâchetés et ses petites cuisines. Et pourtant il n'y a rien de plus à manger. Plus d'éboueurs à nos âmes délabrées. Nous voilà traînant nos métastases de rêves d'éducation karcherisés, se regardant au fond des yeux dans le miroir des souvenirs, comme un étranger dans la glace. À boire le sang de nos illusions perdues. Plus aucun symbole unificateur car profond, n'identifie aujourd'hui la personnalité morale de notre communauté. Le brouillage du sens de la gravité, voilà peut-être au final la raison cachée de notre récurrente indignation.

Refondation de la gravité

« Refonder l'école... ». Comme vous y allez ! Du passé faisons table rase ? Vous voudriez de nouvelles fondations. Mais jusqu'à quel point de gravité êtes-vous prêt à creuser ? Le bien-fondé de la question repose sur la possibilité d'un rebâti possible sur des ruines, d'un seuil à retrouver, une appartenance à restituer. D'une gravité à recentrer.

Qu'est-ce qui est ou apparaît grave ? C'est une réponse qu'il ne faut pas faire. La gravité n'existe pas. Elle relève d'une anthropologie. D'une liaison dont nous ne sommes pas libres, et en ce sens-là nous dérange, au point de vouloir la saborder sans cesse. Jusqu'à signer sa propre perte car la gravité doit nous rassembler. Le peut-elle encore ? Elle implique donc une autorité, en péril, et

une régulation, bien distendue, pour en garantir les remparts contre la sédition. Or, déjà, le règlement intérieur se trouve bafoué au profit illusoire d'une réputation d'établissement procédant de multiples démissions, par ceux-là mêmes qui l'ont fait voter et rédigé. C'est grave d'auteur ? Il ne s'agit pas d'un objet à palper. Mais d'un sacré devant lequel il faudrait pouvoir encore se recueillir. Signalons-la plutôt comme une relation que l'on s'est donnée avec les choses ou les êtres. Une invention des hommes qu'eux-mêmes ont consacrée en lui attribuant des à-priori de moralité. Sans regrets de ne pouvoir le placer sous la coupole d'un moralisme liberticide. Comme le ferait par exemple cette loi votée contre « l'Armnésie » d'un génocide, affichant non sans danger la gravité en vérité

officielle.

Nous parlons ici de la profondeur, du condensé de sens. De ce qui nous rapproche en plongée du ventre de la terre, une fois passée sa lingerie de pierre. Et non pas de l'absence de gravité comme une déclinaison du je-m'en-foutisme ambiant. La gravité est une donnée permanente mais qui se manifeste qu'en quelques moments choisis. C'est le négatif qui la passe au révélateur. Il y a toujours de la gravité. Mais pas pour toujours. La gravité nous précède. Il y a fort à craindre qu'en ces temps de basses eaux mythologiques elle ne nous succède longtemps sous une forme consensuelle. Mais en tous les cas, elle nous excède. Au sens où elle dépasse l'homme tout en se présentant comme une donnée, un construit qu'il n'a pas choisi. La gravité est sacré-



Gérard Naudy

Naufrage tragique rue de Grenelle...

ment gênante. Elle ne répond pas au « si je veux, quand je veux », et revendique son incongruité en se plaçant hors-commerce. Les professeurs d'histoire endurent ainsi leur peine. Comme l'Histoire, elle ne se négocie pas. On peut la transgresser. Mais il y aura toujours quelque chose qui en empêchera le libre-service. Un résidu d'éducation, un ersatz de limite intériorisée. Ne désespérons pas trop. Ayant averti un élève au langage châtié, par un mot bénin dans le carnet à destination de ses parents, il revient le lendemain avec trois pages de punition qu'ils lui avaient eux-mêmes administrée, et me demandaient de les signer.

Il est possible de la réparer, de l'oublier, de la pardonner même. Difficilement de s'en affranchir. Disparue ici, elle rejaillira sous d'autres formes, peut-être plus séculières ou archaïques. À refuser celle que l'on nous impose comme une marque identitaire plaquée au fer rouge de l'Histoire, ou d'une survivance de religion dans un pays largement déchristianisé, on finit par éparpiller la gravité en cavités profanes: codes d'honneur, paroles de pirates, sans foi ni loi s'autorisant une sorte de clientélisme. Chacun vérifiant le grave de son point de vue laconique ou de principe. Au mieux, le noyau dur

se défragmente. « Monsieur, horizontalement, c'est comme ça ou comme ça ? » me lance une élève de collège avec des signes de croix d'aiguilleur du ciel en stage. Elle me rappelle au sacrifice de la réponse maintes fois répétée. Me voyant défait devant son propre sacrilège à la plus modeste des connaissances, elle crut bon de rajouter: « Vous savez, ce n'est pas grave!... ». L'individu console son ignorance en abjurant la gravité. Aussi vite que toute communauté tend par erreur à nier le besoin de conserver ce qui la conserve elle-même.

Refondre eut donc été sans doute un choix lexical préférable à refonder. Car à la lecture du mode d'emploi qui suit ces appels corréls à un nouveau pacte d'acier, il semble aussi que les terrassiers de l'enseignement ne replâtrèrent les murs plus qu'ils ne bétonnent une nouvelle dalle. La faim légitime de voir reconnaître sa douleur présume des forces de rédemption, et l'appétit même d'un réel changement. La moindre tentative de réforme traduite en crime de lèse-majesté pousse le major-dome de circonstance à remettre le couvert sur une nouvelle nappe, plus qu'à renverser la table. La gravité a aujourd'hui plus de tour-neurs que de fraiseurs. Le

vertige du slogan à pic fait au final les discours à plat. Montrer les crocs ne rend pas les loups moins frileux. Pas de nouvelle griffe donc au prêt à penser. A force de focaliser la contestation uniquement sur les postes et des moyens, on a peut-être réduit le problème scolaire à une quantification dont on se plaint plus que jamais de la faiblesse. Aucun léninisme ne peut mettre en scène le « Que faire ? » révolutionnaire. Une école ne se refonde pas. N'est pas Philippe Meirieu qui veut. Il n'y a pas plus noble scellé que la transmission des savoirs. Même supprimée le samedi. Plus belle rencontre qu'entre un enseignant, un groupe d'élèves et une méthode. Et aussi la bonne sanction le cas échéant, pourrait-on rajouter. L'école a son côté humain. Elle ne varie pas ses fondamentaux. Elle vieillit. De retour à la gravité il n'y aura pas. Il reste aux puristes à se vautrer dans l'algèbre de leurs mélancolies hors d'usage. A l'enseignant de vivre des rêves tranquillissants dans la clarté numérique de ses journées carcérales quand la répétition de mots glacés d'effroi comme travail, progrès, ne gercent ses lèvres, uniques scarifications des guerriers de l'absurde.

Il ne sert à rien d'espérer refonder. Il nous resterait à nous indigner. Mais si nous

Naufrage tragique rue de Grenelle...

en avons les raisons, nous n'en n'avons plus les moyens. Moins contraignante que la syndicalisation, l'indignation est érigée en modèle actuel de pensée. Cependant, derrière les bouches en flammes, se dissimule, en ventriloque, une superbe impuissance à donner quelconque dignité à la suite. Le sitting, oui, mais en forêt. L'affirmation solennelle de l'égalité outragée fait preuve de gravité plébéienne et finit en clip. Le signe de ralliement en bras raccourcis. L'acide en « espérance lucide ». Autrefois, déjà, la force était tranquille.

Gravité de corps et d'esprit

Reste à différencier la gravité selon les situations pour ne pas broyer l'horizon du message ou se tromper de motif d'indignation. L'Éducation nationale n'a guère été surprise par la dégradation récente du triple A. Gravité vite tempérée d'ailleurs par son maintien par d'autres agences. Les tergiversations sur les modalités de notation avaient été, en effet, largement anticipées chez nous par la réflexion, depuis quelques semaines déjà, qui consiste à envisager de retirer à vif du corps des IA-IPR, l'organe géniteur de leur autorité. La dépouille de leur fonction d'évaluation des personnels enseignants fut saluée, dans un premier temps, d'une ma-

nière qui doit beaucoup au caractère fortuit de leur trépas annoncé. Qui l'eut cru, eux qui avaient échappé à toutes les réformes depuis 1945 ! Enfin le grand choir ?

Au nom de la gravité, la défense de l'inertie se voua, une fois de plus, en marches funéraires Chopin-clopant, des nostalgiques des avant-veilles insomniaques, promus par copinage, pèlerins goguenards toujours prêts à composer leur billet d'humeur, pour réclamer la permanence d'une religiosité de l'onction de la note par des pairs, dont on s'accorde tous, pourtant, à reprocher l'infortune. La masse encore plus nombreuse de tous ceux qui ont été descendus dans les graves, comme des moins que rien, d'après quelques indices vagabonds, de ceux qui souffrent encore de patrouiller dans le gel suite à un rapport injuste, alors qu'ils faisaient juste de leur mieux, était restée, elle, muette. Avant de pouvoir assouvir la pression de sa joie contenue sur le tombeau d'une fonction où la nécessité d'évaluer une science molle s'est durcie d'arrogance. Ne nous décentrons pas de la gravité, en lestant le léger. Ici, faute de preuve évidente de gravité, l'ordre de marche avait été alourdi d'une nouvelle et vraie protestation contre l'inquiétante suppression de

postes, ralliant à la communion effervescente, de vraies figures inquiètes pour leur métier et leur famille. Toutes les suppressions n'ont pas la même pesanteur. Ne repérons pas la gravité, uniquement dans l'atteinte à l'esprit de corps auquel on n'oppose qu'un rituel chaleureux, mais si temporaire. Cette gravité-là ne nous rassemble plus (à peine 12% de grévistes dans le secondaire, 15% dans le primaire pourtant moins concerné pour le 31/01), et ne nous dépasse en rien.

Il y a de la gravité plus permanente et plus froide comme le marbre. Celle qui commande et légitime le sacrifice. Pour laquelle on devrait toujours se mobiliser. A défendre les poussières au lieu de méditer devant les cendres de la petite Agnès, violée, tuée et brûlée, quelques jours auparavant aux portes de son école en Haute-Loire, nous revêtions la cote de mailles en nous trompant de côte d'alerte. « Je l'ai bousculée » avait avoué lors de sa première audition le présumé coupable. La gravité a ses détournements de mineurs par des élégances verbales qui voudraient l'effacer. Le silence, a plus de pudeur. Pour une fois, à titre d'exemple, sans oublier les cas moins médiatisés, une minute en noir et blanc aurait suffi à rendre hommage à

VUE D'EUROPE

Naufrage tragique rue de Grenelle...

ceux qu'on n'a pas su protéger, et réhabiliter la notion de limite à l'élève. Tout en rappelant, si besoin était, la gravité de la mission citoyenne auprès du maître. Celle qui touche à la vie d'innocents. Qui grave la chair et les inscriptions ultimes en lettres de sang. Celle qui prend au corps et n'endiable pas forcément la symbolique de notre fonction. La seule gravité. L'unique sacré. Celle qui mérite que l'on se dévoue. La vie. A fortiori celle d'une enfant. En anglais, grave se dit grave (tombeau). Au risque d'un introspectif coupable dans notre bulle savonnée à la surface de laquelle plus rien de l'extérieur ne peut décidemment s'accrocher, on nous a abstenus de tout geste de recueillement aux valeurs pourtant éminemment éducatives. De quoi donner le bourdon du haut du clocher de nos injustices. Il nous avait bien demandé l'observation d'un silence pour les victimes du sous-marin du Koursk en 2002. C'était plus loin et il y a longtemps. « L'onde bout dans une urne trop pleine » ; Le plus grand regret d'une vie, ne sera-t-il pas, à titre personnel, celui de ne pas avoir su toujours saisir la gravité au bon moment ? De ne pas avoir été à la hauteur du grave ?

Le ministère a aujourd'hui

renoncé à décréter la gravité. En abandonnant à des groupes de pression le soin de spéculer sur sa réalité et d'en décider des réactions à des fins propres. Comme pour cette lettre de Guy Môquet oubliée. Oui, souvenons-nous comment ce papier griffonné quelques heures avant sa mort, n'a pu faire carrière. Elle a accouché d'une jacquerie libérale et d'une polémique d'historiens qui en ont fusillé l'initiative autant que le souvenir et le message. Certes, l'éducation ne peut pas se faire qu'au Panthéon. En ombre portée, j'avais placé récemment la lettre dans un panel de documents mis à l'étude au cours d'un devoir surveillé. Seulement 6 élèves sur 26 de la classe de troisième ont repris la phrase la plus forte de la lettre : « Mais ce que je souhaite de tout mon cœur, c'est que ma mort serve à quelque chose ». Eh bien, non. Deux fois non. Les enfants ne sont plus que ce qu'ils voient. Accoutumés à la violence rapportée, eux aussi de presque 17 ans, savent inconsciemment que la vie ne vaut rien. Pas encore que rien ne vaut la vie. L'abus de mémoire ne permet plus de voir l'Histoire en face. Le continu s'impose au contenu, gâchant bien des occasions de revenir de temps en temps, à la ligne.

Il faut juste être besogné par

le temps pour vouloir retrouver du sens au sein de nos chimériques errances. Me mêlant à l'hommage qui est rendu à nos supérieurs pédagogiques, je voulais ici vous narrer mon premier souvenir d'inspection en tant que titulaire, par un intermittent du spectacle dont c'était la tournée d'adieu. Un jour de mai 1993. J'envisageais d'évoquer pour une classe de troisième, la fin de la guerre d'Indochine. Voulant mieux connaître mon adversaire du jour, je m'étais enquis de ses quatre volontés. Paraissait qu'il était grand mélomane. Cela tombait bien. J'avais sous la main une cassette du film de Pierre Schoendoerffer « Dien Bien Phu ». Les dernières images de la reddition française sont accompagnées d'une musique magnifique de Georges Delerue, « Le chant de l'adieu » pour violon et orchestre. La séance se passe. Puis vient l'entretien. Et là, mon hôte me dit « Et puis cette musique de l'extrait de film ! horrible, insoutenable, je ne regardais même plus les images ». Puis, « Vous savez, je viens de m'acheter l'intégrale de Keith Jarrett. Et là, vous fermez les yeux... ». Pour ceux qui ne connaîtraient pas le musicien en question, sachez qu'il vaut mieux ne pas avoir oublié de prendre des sucres lents avant d'écouter. « Je

Naufrage tragique rue de Grenelle...

vais vous dire comment faire. N'utilisez pas le rétroprojecteur, vous allez bronzer ! Poser sur le tableau une image de guerre en noir et blanc, et là, vous laissez les élèves dix minutes devant sans rien dire. Vous n'imaginez pas l'impact du noir et blanc sur les élèves. Une photo, uniquement ! ». Je reconnais du vrai aujourd'hui. Alors que je n'avais su qu'envisager la transmission possible d'une émotion musicale et visuelle. Un bon début.

« **N'aggrave pas ton cas !** » « C'est plus intéressant ! » me déclarait récemment d'une voix penaude un élève de troisième plutôt dégourdi, que j'avais surpris en train de faire en sous-main un exercice de mathématique alors que j'évoquais tragiquement les camps de la mort. Les photos du livre, la lecture de textes choisis n'avaient pas provoqué d'émotion suffisante. Juste de la suffisance. J'aurais préféré, quitte à ce qu'il dise quelque chose un : « C'est trop dur, je préfère faire ça ». J'en aurais conclu à un désir de fuite devant l'horreur. Mais non. Que demeurent nos automnes à côté de ma joie ? La peur de la semonce éventuelle du professeur officiant au cours suivant l'avait juste emporté sur la reconnaissance d'une gravité tragique et collective. L'élève trop scolaire en vient

à oublier pourquoi il est là. C'était presque aussi simple que ça. Ma rétorsion s'est juste contenue à lui faire valoir que son attitude était indigne. La gravité s'était troquée ici contre de l'utilitaire. Comme l'idée de nation se retourne en défense de la nature. L'affirmation des droits de l'homme supplée l'esprit de lutte. En escamotant la morphologie d'enclave de la gravité, cet élève ignore encore que pour faire la liaison, il faut spécifier la différence. On ne grandit qu'en référence à des espaces clos, en conservant des sanctuaires. L'émancipation passe toujours par une forme de nostalgie du milieu clos, utérin, protecteur. C'est la condition du vivant. L'absence de minéral, du palpable de l'attribut historique ne s'accorde plus aux attentes d'élèves angoissés. Ils ont leur propre bornage du sacré d'une inviolable intimité. Comme le Costa Concordia, navire de croisière où le capitaine, pour avoir oublié les dures lois de la gravité en a réveillé d'autres chez ses passagers masculins, qui, suivant son modèle, ont déserté la bien-séance en se précipitant en premier sur les chaloupes à l'amer. Chacun sa vision propre de la gravité, solidement arrimée au rocher de sa personne, et liquéfiée au plan collectif.

Quelques jours plus tard, mon cours de quatrième est annulé au profit d'une sensibilisation au handicap physique. Deux responsables d'association, dont un aux jambes sectionnées et marchant avec deux prothèses, avaient tout d'abord organisé un bref parcours dans un fauteuil roulant pour révéler les difficultés de mobilité. La prise de conscience de la difficulté n'a pas étouffé la joie de circuler pour la première fois dans un tel viatique. Encore un souvenir de franche rigolade. Les élèves avaient sublimé le parcours de course à handicap, en véritable compétition de vitesse entre eux. Le discours qui leur a été servi ensuite tendait à atténuer la discrimination que l'on pouvait exercer à l'égard des handicapés. Du genre « Nous sommes tous égaux, tous différents mais pareils ». Peut-on parler du handicap comme on parlerait de l'homosexualité ou des races ? L'alerte contre les dangers de la circulation, la brutalité des châtiments en vie amputées par un instant d'inattention se trouvaient ici éteints par un discours communicatif sur la reconnaissance de l'Autre. Rien sur la souffrance individuelle. Pourtant, le soir, quand la violence d'un souvenir vous arrache à vos pensées. Vous en croyez l'aveu infertile ? Ou réfractaire à

VUE D'EUROPE

Naufrage tragique rue de Grenelle...

l'échange ? Paraissait qu'on pouvait jouer de son handicap. Et même le colorer. Voilà notre animateur sortant de son sac, des prothèses originales, toutes décorées de feuilles colorées de magazines plaqués à la cire sur le réceptacle de bois ou de plastique. L'œuvre d'art est sentée sûrement consoler. Les élèves ont été surpris puis admirateurs. Certains ont demandé où s'en procurer, avant de sortir de la séance d'information, sûrs de leur bon droit à ne pas prêter davantage attention aux handicapés qui sont, eux-mêmes le disent-ils, très heureux comme ils sont. L'élève a une tendance naturelle à dédramatiser tout seul à la moindre difficulté. Faut-il qu'on l'incite

d'avantage à le faire? Pouvons-nous encore former à la gravité ?

Sans doute, en évitant le mensonge. En cherchant moins l'horizontale éperduement que la verticale en œuvrant en profondeur. Contrairement à ce que je peux lire de mon IPR actuel, qui sans doute très sensible aux commentaires de la retransmission du Tour de France cycliste, tient à envoyer un coureur de son équipe dans toutes les échappées. « Je réitère ma demande quant au nouvel enseignement optionnel "Droits et Grands enjeux du monde contemporain" qui sera proposé aux élèves des classes terminales série L... J'aurai donc besoin de connaître les noms de ceux

d'entre vous... afin que nous puissions éventuellement les solliciter et faire en sorte que l'histoire-géographie participe, même de façon minoritaire, à ce nouvel enseignement ». Vital, en effet. Une façon d'occuper le terrain que nous opérons, nous, en trois axes. La diffusion de connaissances de manière préventive: enseignons. Répondre à une déstabilisation de manière défensive: grevons. Lancer une action offensive contre un concurrent ou un autre acteur qui peut vous nuire: punissons. C'est-ce que nous faisons tous les jours. Pour le reste, il y a Keith Jarrett...

La Fin. Allemagne 1944-1945, Ian Kershaw (2012), aux Éditions du Seuil (version française)



De l'attentat manqué contre Hitler, le 20 juillet 1944, à la capitulation du 8 mai 1945, l'Allemagne tombe peu à peu dans la folie meurtrière et la destruction. C'est un pays tout entier qui se transforme en immense charnier. Les civils tués sous les bombardements alliés, rescapés des camps victimes des « marches de la mort », soldats sacrifiés dans des batailles perdues d'avance se comptent par milliers. Malgré tout, la guerre dure, le régime tient. La Wehrmacht continue d'envoyer des soldats combattre sur le front.

Pourquoi la guerre a-t-elle duré si longtemps ? Comment expliquer l'incroyable résistance du régime nazi au milieu des décombres ? C'est pour répondre à ces questions que le grand historien britannique Ian Kershaw a entrepris ce vaste récit des derniers mois de la Seconde Guerre mondiale. L'obstination fanatique du Führer, l'emprise du parti nazi sur la population, la peur viscérale de l'armée Rouge, mais aussi les choix stratégiques et militaires des Alliés sont quelques-unes des hypothèses explorées dans ce livre, qui est aussi une réflexion brillante sur les rouages du régime nazi au moment de son agonie.

www.seuil.com

ULTRA BRANCHÉ.

CAMPUS CHEZ SOI

CERTIFICAT EN SCIENCES DES RELIGIONS À DISTANCE

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

fts.ulaval.ca



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté de théologie
et de sciences religieuses

Les Filles du Roy. Mères de la Nation québécoise.

Commémoration pour le 350^e anniversaire du premier départ de la décennie 1663-1773



*L'arrivée des Filles du roi en Nouvelle-France en 1667
Eleanor Fortescue Brickdale / Bibliothèque et Archives Canada /
C-020126. Banque d'images en univers social.*

Entre 1663 et 1673, plus de 800 femmes sont venues de France s'installer sur les rives du Saint-Laurent. Dès la première génération, les enfants nés de ces pionnières seront plus nombreux que les migrants arrivés de France. De cet apport démographique fondamental pour le peuplement de la Nouvelle-France naîtra la nation « canadoise » comme l'appelait Marie de l'Incarnation dans ses lettres mémoires.

« Femmes à marier » destinées à fonder des familles, ces « filles du Roy » sont pour la plupart des orphelines qui se sont rendues, puis se sont installées en Nouvelle-France, avec l'aide du trésor royal français. Deux cent cinquante d'entre elles seront dotées par le roi. Elles ont été « recru-

tées », « sélectionnées », « rassemblées », « embarquées » en divers lieux du Royaume, à l'instigation de Louis XIV et de Colbert, sous l'œil vigilant et critique de l'intendant Jean Talon.

L'importance historique de l'arrivée de ces femmes en Nouvelle-France sera soulignée par la commémoration organisée par la Commission franco-québécoise sur les lieux de mémoire communs-France les 6, 7, 8 et 15 juin 2013. Cette manifestation se veut une reconnaissance de quatre lieux de mémoire à Paris, Rouen, Dieppe et La Rochelle. Dans chaque ville y seront organisées des conférences pour faire connaître ces pionnières du Nouveau Monde au public français et y seront dévoilées des plaques commémoratives, hommage au rôle qu'elles ont joué dans l'histoire de l'Amérique française. Le programme de cette commémoration ne se limite pas à ces seules conférences. Le programme enrichi de toutes les manifestations sera disponible sur le site de la Commission franco-québécoise sur les lieux de mémoire communs au premier trimestre de l'année 2013.

LE RÉGIME SEIGNEURIAL : UN REGARD HISTORIOGRAPHIQUE (1^{ère} PARTIE)

MICHEL MORISSETTE (ÉTUDIANT À LA MAÎTRISE EN HISTOIRE À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE)

OLIVIER LEMIEUX (ÉTUDIANT À LA MAÎTRISE EN POLITIQUE APPLIQUÉE À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE)

Au pays de la seigneurie « carrée¹ » nous remarquons encore aujourd'hui de nombreux signes de la présence seigneuriale. En effet, sur les rives du Saint-Laurent, ces marques sont à la fois visibles, à travers les anciennes censives prenant la forme de longues bandes de terre cultivée, les anciens manoirs et moulins seigneuriaux, lesquels sont parfois devenus des attractions touristiques (par exemple, à Saint-Roch des Aulnaies ou à Montebello) ou, encore, la toponymie de certains lieux². Cette présence seigneuriale, dont les traces nous renvoient à une époque désormais révolue, semble cependant absente de la mémoire collective québécoise. Mais qu'est-ce, en fait, que le régime seigneurial, hormis ces quelques réminiscences que nous venons de mentionner ?

C'est une question à laquelle plusieurs historiens ont tenté de répondre, et ce, depuis le milieu du XIX^e siècle. D'abord homogène, la seigneurie est vue, par les historiens du XIX^e et de la première moitié du XX^e siècle, comme une institution où les droits et devoirs du censitaire étaient contrebalancés par ceux du seigneur. Ensuite, à partir des années 1960, sous l'influence de l'École des Annales, puis du marxisme, les historiens se sont mis à critiquer l'historiographie traditionnelle. Sous leurs plumes, la seigneurie se transforme en un système d'exploitation où la classe seigneuriale domine la classe paysanne. Finalement, à partir des années 1990, un troisième courant historiographique fait son apparition, lequel affirme la diversité de cette institution dans le temps et dans l'espace.

Mais comment sommes-nous passés d'une seigneurie homogène où seigneurs et censitaires vivaient en harmonie à une seigneurie plurielle où la diversité du monde seigneurial est mise à jour ? De surcroît, est-ce que cette évolution historiographique est perceptible au sein des manuels scolaires du cours d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté ? Pour bien cerner notre problématique, de prime abord, un bilan historiographique s'impose. Par la suite, nous pourrions explorer, dans un article ultérieur, la représentation du régime seigneurial dans les manuels scolaires.

Le régime seigneurial avant 1960 : la représentation traditionnelle

La vision traditionnelle de la seigneurie est grandement issue de l'interprétation de François-Xavier Gameau, laquelle

date du milieu du XIX^e siècle, c'est-à-dire avant même que le régime seigneurial ne soit aboli en 1854. Gameau décrit le seigneur comme un « fermier³ » et un agent de colonisation⁴. En continuité avec Gameau, dès 1859, l'historien français Rameau de Saint-Père expose les relations seigneur/censitaires comme étant celles « d'une grande famille patriarcale⁵ ». Cela concorde assez bien avec la proposition des historiens Serge Jaumain et Matteo Sanfilippo à l'effet que « Gameau, Rameau, Casgrain et Sulte jouent assurément le rôle de définisseurs d'idéologie⁶ » du régime seigneurial. Mais il demeure que l'un des auteurs qui fut le plus influent dans la création d'une représentation traditionnelle de l'institution seigneuriale est probablement le seigneur et romancier Philippe

HISTOIRE DU QUÉBEC

Le régime seigneurial...

Aubert de Gaspé. En effet, c'est à travers ses *Mémoires*⁷ et, surtout, son roman *Les anciens Canadiens*⁸, que ce dernier a poussé la vision de l'harmonie seigneuriale à son paroxysme. Allant beaucoup plus loin que les historiens de son temps, nous pouvons le considérer comme le créateur de « l'ancienne famille seigneuriale »⁹ dans la mémoire collective. Sa vision, conjuguée avec celle des historiens du XIX^e et du début du XX^e siècle, influence l'historiographie du régime seigneurial jusque dans les années 1950 et 1960¹⁰.

D'après le chanoine Groulx, la paysannerie sous l'institution seigneuriale, est encore représentée comme « l'une des plus libres au monde »¹¹. D'ailleurs, l'historien Marcel Trudel, référence incontournable pour celui qui s'intéresse au régime seigneurial, propose un modèle au sein duquel nous retrouvons un équilibre quasi idyllique entre les droits et les devoirs du seigneur et des censitaires¹². Il dira même que le régime seigneurial, en Nouvelle-France, « n'est pas de la féodalité »¹³ un peu comme si seigneurs et censitaires vivaient en symbiose. Trudel reprend également l'argument¹⁴ selon lequel le régime seigneurial aurait permis de « sauvegarder la nationalité canadienne française »¹⁵. La seigneurie, de par son caractère français, aurait repoussé les colons anglais,

lesquels auraient choisi de s'installer dans les cantons. Trudel en arrive donc à des conclusions similaires à celles que nous retrouvons un siècle plus tôt¹⁶.

1960-1980 : l'historiographie traditionnelle contestée

Après avoir vanté les mérites d'un régime seigneurial où seigneurs et censitaires cohabitent harmonieusement, une rupture survient avec l'entrée en scène de nouveaux historiens influencés par l'École des Annales et prêts à mettre en perspective les travaux de leurs prédécesseurs. Deux des premiers auteurs qui montreront les aspects répressifs et inégalitaires de ce système sont Fernand Ouellet et Louise Dechêne¹⁷. Dès 1953, le premier réévalue les travaux de l'historiographie en adressant quelques critiques à l'interprétation traditionnelle¹⁸. En plus de montrer l'évolution du groupe seigneurial entre 1663 et 1840, il prétend, entre autres, que la Nouvelle-France était une société d'Ancien Régime similaire à celle de l'Europe à cette époque¹⁹. Antinationaliste, Ouellet voulait ainsi démontrer l'archaïsme de la société de la Nouvelle-France. Pour sa part, Louise Dechêne démontre, avec l'exemple de Montréal, que le régime seigneurial est un système d'exploitation féodal²⁰. Notons d'ailleurs que cette thèse, qui fait des censitaires les grands perdants de ce

régime, fut reprise par de nombreux historiens.

En effet, à la suite de Dechêne et Ouellet, nous voyons s'appliquer à la question seigneuriale les notions propres au cadre d'analyse marxiste²¹ : une classe dominante (les seigneurs) et une classe dominée (les censitaires) qui ont des intérêts opposés. Or, celui qui poussera le plus loin cette interprétation est probablement Allan Greer. D'abord publiée en 1985, sa thèse doctorale propose qu'il s'agit d'un régime d'« exploitation » des paysans qui n'a « pu que servir les intérêts de ces classes supérieures [des seigneurs] »²². Cependant, l'étude de Greer est intéressante à un autre niveau. Elle montre toute la diversité des seigneuries du Bas-Richelieu, les fiefs de Sorel, de Saint-Denis et de Saint-Ours, puisqu'ils avaient chacun leur réalité propre. La qualité des sols, la présence de marchands et l'importance que les seigneurs accordaient à leur fief ont fait en sorte que ces trois seigneuries ont évolué de manières bien différentes.

En somme, depuis 1960, « le durcissement du régime seigneurial, ses causes et son influence sur l'économie et la société représentent la trame dominante de cette production historique »²³. Cependant, d'année en année, nous remarquons que les études s'écartent des simples rapports entre sei-

HISTOIRE DU QUÉBEC

Le régime seigneurial...

gneurs et censitaires. Le régime seigneurial qui semblait homogène apparaît alors comme une institution très diversifiée. En d'autres termes, les historiens de cette période ont ouvert de nouvelles perspectives de recherches, qui touchent de plus près les aspects sociaux de la seigneurie.

1990 à aujourd'hui : l'étude sociale du régime seigneurial et la seigneurie plurielle

Depuis 1990, nous assistons à un certain essoufflement de l'histoire seigneuriale. En fait, cette histoire est délaissée au profit d'autres problématiques de l'histoire rurale. Le cadre seigneurial demeure tout de même central dans la plupart de ces études. Parmi les auteurs de cette période nous comptons Françoise Noël qui démontre – par l'exemple du Bas-Richelieu – que l'administration d'une seigneurie varie selon le propriétaire²⁴. De son côté, en observant les seigneuries de Sainte-Anne-de-la-Pérade et de Batiscan, Colin Coates souligne l'incidence des propriétaires dans l'évolution de leur fief²⁵. Poussant davantage cette réflexion, grâce à une étude plus générale sur la résidence des seigneurs, Benoît Grenier met en évidence « l'influence qu'eut cette présence [des seigneurs sur leur seigneurie] tant du point de vue de la famille seigneuriale que de celui de la population locale qui en "bénéficiait"²⁶ ». Dans cette

étude, il fait la démonstration que le seigneur résidant est, en fait, une exception. De plus, il démontre que plus nous avançons dans le temps plus la bourgeoisie acquiert des fiefs. Aussi, cette période ouvre la voie à l'étude du cycle de vie familiale de la paysannerie québécoise²⁷. De plus, des chercheurs, comme Christian Dessureault, vont remettre en question l'homogénéité de la classe paysanne et montrer toute la diversité de ce groupe²⁸.

Serge Courville révèle les grandes disparités et inégalités régionales des cens et des rentes à travers le temps : « loin d'être uniformes partout, [...] [les cens et rentes] sont au contraire très diversifiés, en raison de facteurs historiques, géographiques, démographiques, économiques et sociaux, qui en font un reflet des changements socio-économiques de la période²⁹ ». D'autres chercheurs élargissent également nos connaissances sur la seigneurie en y incluant certains acteurs historiques, jadis marginaux, tels que les femmes³⁰ et les Amérindiens³¹. Plus récemment, les recherches du professeur Grenier sur la lente extinction du régime seigneurial montrent que les persistances du lien seigneur/censitaire ont perduré jusqu'en 1940³². Cela nous éloigne de près d'un siècle du cadre traditionnel d'étude du régime seigneurial, soit 1854.

En ce sens, cette persistance donne lieu à de nombreuses perspectives de recherches.

Somme toute, sortant du cadre réducteur des relations seigneurs/censitaires, l'étude du régime seigneurial est aujourd'hui plurielle. Bien entendu, certains constats peuvent s'appliquer à l'ensemble du territoire. Cependant, la diversité du monde seigneurial est mise au jour grâce à ces études qui ont choisi de sortir du cadre traditionnel. Par contre, cette pluralité s'illustre-t-elle aussi dans les manuels scolaires du secondaire ? À suivre dans la seconde partie...

Notes

¹ Annie Antoine, Préface, dans Benoît Grenier, *Seigneurs campagnards de la Nouvelle-France. Présence seigneuriale et sociabilité rurale dans la vallée du Saint-Laurent à l'époque préindustrielle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 10.

² Le nom des villes de Boucherville, Chambly, Neuville et Sorel, étant entre autres issu des noms donnés anciennement aux seigneuries de ces régions, patronyme d'abord originaire du nom des premiers seigneurs ayant possédé ces lieux.

³ François-Xavier Gameau, *Histoire du Canada* (Première édition), Québec, Aubin, 1845, p. 314.

⁴ Cet aspect du seigneur colonisateur est également repris par : Benjamin Sulte, « Le système

HISTOIRE DU QUÉBEC

Le régime seigneurial...

seigneurial », dans *Mélanges Historiques*, Montréal, G. Duchamien, 1918.

⁵ Rameau de Saint-Père, *La France aux colonies, études sur le développement de la race française hors de l'Europe*, Paris, A. Jouby, 1859, p. 63.; Cet aspect des relations seigneurs/censitaires est également repris par : Abbé Casgrain, *Une paroisse canadienne au XVII^e siècle*, Québec, Léger Brousseau, 1880.

⁶ Serge Jaumain et Matteo Sanfilippo, « Le Régime Seigneurial en Nouvelle-France : Un Débat historiographique », dans *The Register*, No. 5, Vol. 2, 1980, p. 228.

⁷ Philippe Aubert de Gaspé, *Mémoires*, 1866.

⁸ Philippe Aubert de Gaspé, *Les anciens Canadiens*, Québec, Desbarats et Derbishire, 1863, 411p.

⁹ Jaumain et Sanfilippo, loc. cit., p. 229.

¹⁰ On retrouve cette vision traditionnelle dans de nombreux ouvrages historiques du début du 20^e siècle dont : J. Bruchesi, *Histoire du Canada pour tous*, Montréal, Lévesque, 1933 ; Victor Morin, *Seigneurs et censitaires, castes disparues*, Montréal, Édition des Dix, 1941, 104p. ; Gérard Filteau, *Histoire du Canada. Synthèse publiée dans la revue « Mes fiches »*, Montréal-Paris, Fides, 1964.

¹¹ Lionel Groulx, *Histoire du*

Canada français depuis la découverte, Montréal, L'Action nationale, 1950, p.110.

¹² Propos qu'il tient dans : Marcel Trudel, *Initiation à la Nouvelle-France*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1968 ; Marcel Trudel et al., *Canada : Unité et diversité*, Toronto, Holt, Rinehart et Winston, 1971.

¹³ Marcel Trudel, *Le régime seigneurial*, Ottawa, La société historique du Canada, Brochure historique N°6, 1971 [1956], p. 17.

¹⁴ Ces propos ont également été tenus par Lionel Groulx et Maurice Séguin.

¹⁵ Trudel, op. cit., p. 19.

¹⁶ Cette représentation harmonieuse du régime seigneurial se poursuit dans quelques cas jusqu'à la fin des années 1960 avec des études comme : Jean-Pierre Wallot, « Le régime seigneurial et son abolition au Canada », *Canadian Historical Review*, 1969, p. 367-393.

¹⁷ Ils seront cependant devancés par Maurice Séguin en 1947, qui montre que l'augmentation des rentes seigneuriales au 19^e siècle a entraîné un surendettement de la classe paysanne. (Maurice Séguin, « L'évolution seigneuriale au pays du Québec, 1760-1854 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 1, 3, 1947, p. 382-402.)

¹⁸ Fernand Ouellet, « Un problème économique et social »,

B.H.R., LIX, 1953.

¹⁹ Fernand Ouellet, « Le régime seigneurial dans le Québec (1760-1854) », dans *Éléments d'histoire sociale du Bas-Canada*, Montréal, H.M.H., 1972 [1966], p. 91-110 ; Fernand Ouellet, « Propriété seigneuriale et groupes sociaux dans la vallée du Saint-Laurent (1663-1840) », dans *Mélanges d'histoire du Canada-français offerts au Professeur Marcel Trudel*, Ottawa, E.U.O., 1978, p. 183-213.

²⁰ Louise Dechêne, « L'évolution du régime seigneurial au Canada : le cas de Montréal aux XVII^e et XVIII^e siècles », *Recherches Sociographiques*, 12, 2, 1971, p. 143-184 ; Louise Dechêne, *Habitants et marchands de Montréal au XVII^e siècle*, Paris, Plon, 1974.

²¹ Serge Courville, « Rente déclarée payée sur la censive de 90 arpents au recensement de 1831, méthodologie d'une recherche », *Cahiers de géographie du Québec*, 27, 70, 1983, p. 43-61 ; Sylvie Dépatie, Mario Lalancette et Christian Dessureault, *Contributions à l'étude du régime seigneurial canadien*, LaSalle, Hurtubise, 1987, 296p.

²² Allan Greer, *Habitants, Marchands et Seigneurs. La société rurale du bas Richelieu 1740-1840*, Sillery, Septentrion, 2000 [1985], p. 299.

²³ Christian Dessureault, « L'évolution du régime seigneurial canadien de 1760 à

HISTOIRE DU QUÉBEC

Le régime seigneurial...

1854 », dans *Le régime seigneurial au Québec 150 ans après. Bilan et perspectives de recherches à l'occasion de la commémoration du 150^e anniversaire de l'abolition du régime seigneurial*, Centre inter-universitaire d'études québécoises, 2009, p. 24.

²⁴ François Noël, *The Christie Seigneuries. Estate, Management and Settlement in the Upper Richelieu Valley, 1760-1854*, Montréal/Toronto, McGill-Queen's University Press, 1992, 222p.

²⁵ Colin M. Coates, *Les transformations du paysage et de la société au Québec sous le régime seigneurial*, Sillery, Septentrion, 2003 [2000], 262p.

²⁶ Benoît Grenier, *Seigneurs campagnards de la Nouvelle-France. Présence seigneuriale et sociabilité rurale dans la vallée*

du Saint-Laurent à l'époque préindustrielle, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 24.

²⁷ Gérard Bouchard, *Quelques arpents d'Amérique. Population, économie, famille au Saguenay, 1838-1971*, Montréal, Boréal, 1996, 635p. ; Diane Gervais, « Succession et cycle familial dans le comté de Verchères, 1870-1950 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 50, n° 1, 1996, p. 69-94.

²⁸ Christian Dessureault, « L'égalitarisme paysan dans l'ancienne société rurale de la vallée du Saint-Laurent : éléments pour une réinterprétation », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 40, n° 3, 1987, 373-407.

²⁹ Serge Courville et Normand Séguin, *Le coût du sol. Deux études de géographie histo-*

rique, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1996, p. 77.

³⁰ Benoît Grenier, *Marie-Catherine Peuvret, (1667-1739). Veuve et seigneuresse en Nouvelle-France*, Québec, Septentrion, 2005, 260p.

³¹ Michel Lavoie, *C'est ma seigneurie que je réclame. La lutte des Hurons de Lorette pour la seigneurie de Sillery, 1650-1900*, Montréal, Boréal, 2010, 568p.

³² Pour plus d'informations, voir : Benoît Grenier, « Note de recherche : « Le dernier endroit dans l'univers ». À propos de l'extinction des rentes seigneuriales au Québec, 1854-1974 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, Vol. 64, N°2, p. 75-98.

L'Histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement (2012), Félix Bouvier et alii (dir.), Septentrion



Si l'enseignement de l'histoire nationale fait souvent partie de l'actualité québécoise, assez curieusement enseignants et historiens se sont peu penchés sur l'histoire de l'enseignement de leur propre discipline.

Plusieurs spécialistes dessinent sous nos yeux une gigantesque fresque allant des origines à nos jours et détaillent l'enseignement de l'histoire au primaire, au secondaire et au collégial, tant dans les écoles francophones, anglophones qu'autochtones.

Le tout constitue la première tentative de description et d'analyse de ce qui s'est enseigné et de la manière dont on a procédé dans les écoles, s'attachant ainsi à dresser les contours scolaires de l'histoire nationale à l'échelle d'un territoire à géométrie variable selon les époques. Cet ouvrage met en lumière les courants pédagogiques qui ont animé les milieux de l'éducation dans ce secteur névralgique pour la mémoire et l'identité collective des Québécois.

www.septentrion.qc.ca

LES FILLES DU ROI

SUZANNE RICHARD

Il faudrait inciter tous les élèves, et particulièrement les filles, à lire cet ouvrage de Colette Piat, une romancière qui aime l'histoire et qui nous la fait vivre à travers des personnages fictifs et réels. Son roman, *Les Filles du Roi*, en deux tomes, est un récit vivant, bien écrit, bien documenté et de lecture facile. Il m'a apporté beaucoup de plaisir et a réveillé en moi une fibre que j'avais oubliée : le patriotisme.

Le patriotisme, direz-vous? Eh oui! C'est un mot devenu suranné, car, pour être patriote, il faut un pays, et, pour avoir un pays, il faut d'abord être fier de ses ancêtres et en connaître les héros. Où sont-ils? Qui sont-ils? Depuis plusieurs années, on s'est évertué, comme l'Eglise avec les saints, à dégommer, rayer et même dénigrer ceux qui sont nos ancêtres.

Colette Piat nous les réapprend à travers la vie trépidante de Marie Arnault et de ses petits enfants. Partie de France comme fille du roi, Marie traverse l'océan pour aider à la fondation de sa nouvelle patrie, la Nouvelle-France, qu'elle aimera profondément, mais qu'elle devra quitter dans des circonstances particulières. Fille instruite, d'abord au service de Marie de l'Incarnation, elle devient chirurgienne à ses heures et se lie d'amitié avec une herboriste de Québec, Catherine, qui restera toujours fidèle malgré les vicissitudes de la vie et leur mariage respectif, Catherine à Montréal et Marie à Québec. À travers la vie de Marie, nous

revivons cette fondation pénible d'un territoire qui nous a été laissé, délesté de nombreuses parcelles et déchiré par des luttes implacables.

Sa vie et celle de ses petits enfants, ici comme en France, nous font revivre la genèse de notre histoire. Nous réapprenons la vie laborieuse, ingénieuse et courageuse des premiers colons qui sont nos ancêtres. Ils ont survécu aux attaques des Iroquois, ils ont survécu à la déportation de l'Acadie, à la turpitude et la corruption de ses gouverneurs et intendants; ils ont survécu au mépris et à l'indifférence de la mère patrie envers les habitants de « quelques arpents de neige »; ils ont survécu à la bataille des Plaines d'Abraham et à la présence des Anglais, mais ils ont persisté; ils ont travaillé sans relâche à développer ce coin de pays qu'ils aimaient, ils se sont battus pour sauver cette parcelle de territoire et faire de nous des survivants. Nous souvenons-nous?

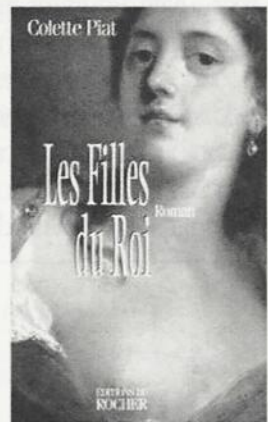
Les Filles du Roi, c'est une relecture de notre histoire : l'histoire du Québec et du

Canada. Pas celle des gouvernements, du ministère de l'Éducation ou des fonctionnaires, mais celle de notre devise, « Je me souviens », qui, malheureusement, ne veut plus rien dire : on se souvient de quoi? De qui?

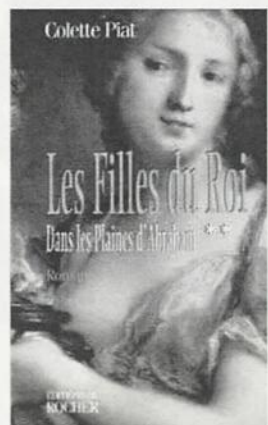
Qui sont nos courageux aventuriers qui ont découvert le pays? Qui sont nos intrépides coureurs des bois, dépeints par des annonces idiotes à la télé, qui ont contribué au développement économique et social? Que sont devenus les hommes et les femmes qui ont formé la base de notre pays?

Les Filles du Roi, c'est une relecture et une réappropriation des personnages qui nous ont façonnés et à qui nous devrions ressembler. Ils n'étaient pas tous des enfants de chœur, ils n'étaient pas non plus, comme les héros de notre enfance, sans peur et sans reproche, mais ils étaient forts, débrouillards, courageux, honnêtes; et c'étaient nos ancêtres.

Piat, Colette. *Les Filles du Roi*, (s. l.), Éditions du Rocher, 1998, tome 1, 260 p.; 1999, tome 2, 298 p.



Tome 1



Tome 2

RECENSION

WILLIE STERNER, SURVIVANT DE L'HOLOCAUSTE

MARTIN DESTROISMAISONS, ENSEIGNANT AU COLLÈGE ST-LOUIS

M.A. HISTOIRE

« *Although Schindler was a nazi and Bankier a Jew, I preferred the nazi Oskar Schindler.* »

Willie Sterner, un Juif ayant survécu à l'Holocauste

La citation ci-dessus peut sembler des plus surprenante. Il est en effet paradoxal qu'une personne ayant vécu l'enfer concentrationnaire du III^e Reich puisse ouvertement préférer un industriel sudète germanophone et membre du parti nazi à un coreligionnaire faisant partie des réprouvés. Pourtant, telle est l'opinion de Willie Sterner, un Juif polonais ayant survécu à l'Holocauste et demeurant maintenant au Québec. En affirmant une telle chose, Sterner nous montre de façon probante que les relations interpersonnelles des individus coincés dans les affires de la Seconde Guerre mondiale étaient fort complexes et qu'il serait fort réducteur d'établir de façon dichotomique deux camps : les « bons » et les « méchants ». C'est d'ailleurs une des nombreuses leçons que nous livre ce dernier dans sa courte autobiographie écrite dans le but d'accomplir son « devoir de mémoire ».



Martin
Destroismaisons

Willie Sterner naquit en 1919 à Wolbrom (Pologne) au sein d'une famille juive très unie comptant sept enfants. Suivant les traces paternelles, il apprit le métier de peintre en bâtiment au sein de l'entreprise familiale avant de parfaire sa formation dans une école technique. Selon Sterner, la vie était attrayante dans la Pologne de l'entre-deux-guerres malgré le fait que les relations entre les catholiques et la minorité juive n'étaient pas toujours au beau fixe.

Puis vint la catastrophe. En 1939, l'armée polonaise fut mise en déroute par la Wehrmacht (armée allemande) et les nazis instaurèrent rapidement, dans leur zone d'occupation, un nouveau régime politique ayant pour fondements le racisme et l'eugé-

nisme. Pour l'auteur, c'était le début d'une longue période de perte de liberté, de culture, de fierté et de dignité pour les Juifs européens.

Sterner fut ensuite confronté à toutes les étapes du processus de destruction de la juiverie européenne tel que décrit par l'historien Raul Hilberg¹ : identification, expropriation, concentration (ghettoïsation), déportation, travaux forcés puis extermination. Il ne sera pas question ici d'aborder toutes les horreurs auxquelles l'auteur dut faire face. Nous laissons aux lecteurs la tâche ingrate de découvrir à quel point l'Homme s'abaissa en abandonnant toute morale lors de l'Holocauste.

Pour nous, l'importance que revêt le témoignage de Sterner ne concerne aucunement les détails entourant la dépor-

tation au camp d'extermination de Treblinka de sa mère et de ses quatre sœurs ni les meurtres de son père et de ses deux frères dans le ghetto de Cracovie. Ni même la faim, le froid et les supplices endurés par l'auteur. La leçon à tirer de cette expérience se situe plutôt au niveau des rôles joués par les acteurs principaux de cette tragédie. Dans le récit de Sterner, on découvre que pour tout tortionnaire nazi on retrouve un Oskar Schindler et que pour tout Juif sadique de l'OD (*Ordnungsdienst*)² il y avait une Kazimiera Strzalka³. Bref, même au sein d'un régime totalitaire comme le III^e Reich, la liberté de choix subsistait. Ce ne sont que les conséquences effrayantes derrière le choix de résister qui firent en sorte que les

RECENSION

Willie Sterner...

gens préféreraient considérer qu'ils étaient impuissants. Schindler et Strzalka, eux, décidèrent d'aider Sterner au péril de leur vie. Ce faisant, ce dernier eut la chance de survivre et de témoigner.

Plusieurs éléments de ce livre plairont aux lecteurs. Outre l'émotivité touchante avec laquelle l'auteur raconte sa terrible histoire, on appréciera les nombreuses cartes géographiques et les photos d'époque qui ponctuent ce récit. De plus, le style très lapidaire utilisé par l'auteur (Sterner avoue lui-même ne pas être un écrivain et avoir de la difficulté à manier la langue de Shakespeare) permet à ce court récit d'être intelligible pour un élève de l'ordre secondaire.

Il ne faudrait cependant pas croire que *The Shadows Behind Me* est parfait en tout point. Son auteur n'étant pas un historien, des erreurs (mineures) subsistent au sein de son ouvrage⁴ et certains trouveront à redire de la syntaxe un peu simpliste adoptée par ce dernier.

En somme, il s'agit d'une intéressante biographie dont on peut aisément se servir au sein d'une activité pédagogique interdisciplinaire (avec le cours d'anglais). Il

ne serait pas inutile de préciser ici que ce livre fut publié grâce à la participation de la fondation philanthropique Azrieli. Cette dernière se spécialise dans la publication de témoignages de survivants de la Solution finale. Depuis sa création en 2005 par le magnat de l'immobilier et survivant de l'Holocauste David J. Azrieli, elle a publié 22 témoignages. Fait intéressant pour tout enseignant d'histoire ou d'anglais, elle offre gratuitement l'intégralité de sa collection sur son site Internet. Bref, ce livre représente une alternative peu coûteuse et intéressante à l'usuel *Diary of Anne Frank*.

Notes

¹ Cet historien Juif d'origine autrichienne, dont le mentor fut nul autre que Franz Neumann, consacra toute sa vie à tenter de comprendre le mécanisme de la Endlösung der Judenfrage (la Solution finale de la question juive). Son ouvrage définitif en trois tomes intitulé *La destruction des Juifs d'Europe* demeure un incontournable. Voir: Hilberg, Raul. *La destruction des Juifs d'Europe*. Paris, Gallimard, 2006. 3 tomes.

² L'OD était une force policière constituée de Juifs. Cette institution était créée

par un Conseil juif (Judenräte) dans le but de maintenir l'ordre dans un ghetto, et ce, à la demande des Allemands. Sterner écorche passablement l'OD dans son livre pour le caractère brutal de ses maintes interventions et pour la corruption manifeste de cette organisation.

³ Schindler et Strzalka reçurent le titre de « Juste parmi les nations ». Ce titre, la plus haute distinction honorifique de l'État d'Israël pour des civils, récompense ceux qui ont mis leur vie en danger pour sauver des Juifs.

⁴ L'erreur la plus flagrante commise par Sterner survient lorsqu'il affirme qu'Hitler devint l'homme le plus puissant de la république de Weimar après avoir été nommé chancelier, le 30 janvier 1933. Or, tel n'était pas le cas. À l'époque, c'était Paul von Beneckendorff und von Hindenburg (le président du Reich) qui par sa lecture très « présidentielle » de la constitution (lire la possibilité de gouverner par décrets) détenait la balance des pouvoirs.

Bibliographie

Hilberg, Raul. *La destruction des Juifs d'Europe*. Paris, Gallimard, 2006. 3 tomes.

Site de la Fondation Azrie-

li,

[<http://www.azrielifoundation.org/memoirs/program.asp>] (Page consultée le 11 mai 2011).

Sterner, Willie. *The Shadows Behind Me*. [s.l.], Fondation Azrieli, 2010. 210 pages. (Coll. « The Azrieli series of Holocaust survivor memoirs »).

THE AZRIELI FOUNDATION HOLOCAUST SURVIVOR MEMOIRS

The Shadows Behind Me
Willie Sterner



DIVERS

MACÉDOINE

WEBMESTRE DE LA SPHQ

Divers faits, événements, congrès, colloques ou parutions sont ici soulignés. Faites-nous part de toute information que vous voudriez y voir. Depuis février 2007, 325 000 internautes ont visité notre site Web. Et vous?

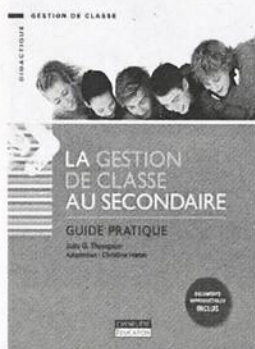


sphq Depuis 50 ans, la SPHQ a pour mission de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec, sous tous ses aspects, auprès de ses membres et de la population en général et de contribuer à assurer l'information et le développement professionnel de ses membres. La SPHQ ne bénéficie d'aucune subvention.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

Le conseil d'administration de la SPHQ 2012-2013

De gauche à droite : Tommy Jacob, enseignant, cs du Chemin-du-Roy ; Sandra Chiasson-Desjardins, étudiante de 2^e cycle en éducation, UQTR ; Félix Bouvier, UQTR ; Madeleine Vallières, enseignante, cs des Hauts-Bois de l'Outaouais ; François Garceau, enseignant, cs de l'Énergie ; Valérie Lapointe-Gagnon, étudiante de 3^e cycle en histoire, Université Laval ; Pascal Debien, enseignant, cs de Laval ; Raymond Bédard, enseignant, école internationale de McMasterville. Absent de la photo : Laurent Lamontagne, enseignant, cs de Laval.

La gestion de la classe au secondaire. Guide pratique (2012), Julia G. Thompson, Chenelière éducation.



La gestion de classe est un des aspects les plus complexes du travail des enseignants au secondaire.

Le comportement parfois difficile de certains jeunes peut prendre au dépourvu

même les enseignants les plus expérimentés. Sont montrées des stratégies éprouvées à appliquer rapidement en classe afin de créer un environnement positif, propice à l'apprentissage et à la réussite ou encore prévenir les problèmes de discipline.

Pour et par des enseignants: Claude Gravel et Didier Helliet, Éditions Grahel : (514) 835-2706 www.editionsgrahel.com

Vous déménagez? Afin de continuer à recevoir *Traces*, prévenez-nous au plus tôt de votre changement d'adresse!!!

lhalle2@videotron.ca



Pérou : royaumes du Soleil et de la Lune, 2 février au 16 juin 2013, Musée des beaux-arts de Montréal

Initiée, conçue, produite et mise en tournée par le MBAM, l'exposition Pérou : royaumes du Soleil et de la Lune - Identités et conquêtes aux époques ancienne, coloniale et moderne révèle une vaste sélection de trésors précolombiens et de chefs-d'œuvre issus de l'ère coloniale jusqu'à l'indigénisme, dont plus d'une centaine n'a encore jamais été montrée en dehors du Pérou.

Représenter l'événement historique (2012), Cécile Huchard, Presses universitaires de Nancy

La littérature s'approprie l'histoire selon des modes multiples, pour y trouver des motifs d'inspiration romanesque, des possibilités de contextualisation et « d'effets de réel », ou des lieux de réflexion sur l'expérience humaine. Il s'agit ici de voir comment discours et fiction s'emparent de « l'événement », de « ce qui arrive », réalité surgissant de manière imprévue et souvent dramatique dans le cours du temps, des choses et des existences, pour en livrer une représentation et lui donner forme et signification...

PHQ a
omou-
l'his-
auprès
général
le dé-
mbres.
ntion.

nt, es
rdins,
Bou-
s des
ensei-
étu-
fiscal
dard,

rant,



3,

tion
aux
sors
ngé-
s du

ur y
con-
gé-
rent
ré-
xis-
m.

POSTES - PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

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

2/4/1 73
 Bibl.nationale du Québec
 Sec.Dépôt légal
 2275, rue Holt
 Montréal Québec H2G 3H1

xx32(5)

