

PER

S-339

BNQ

TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec

ISSN 0225-9710

Volume 44, N° 1 / Janvier - Février 2006

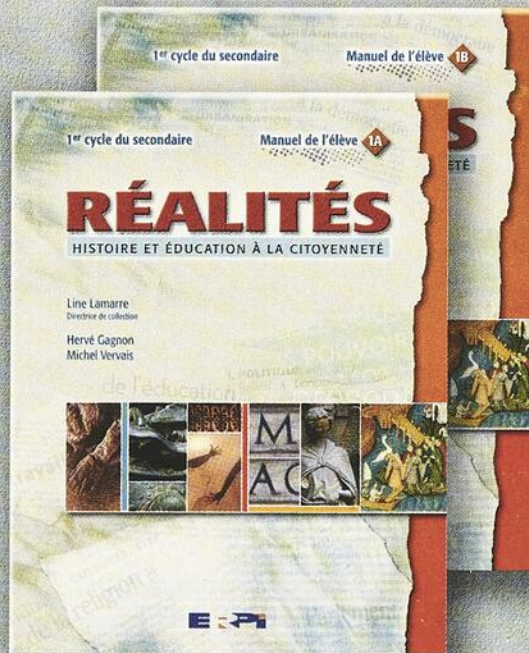
1^{er} cycle du secondaire

RÉALITÉS

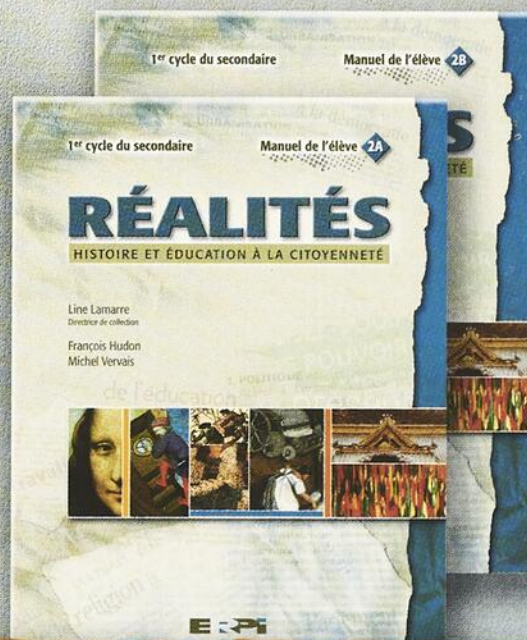
HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Connaître le passé pour
comprendre le présent

1^{re} secondaire



2^e secondaire



PARU

PARUTION
printemps
2006

E-PI
ÉDITIONS DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE INC.

5757, RUE CYPHOT, SAINT-LAURENT (QUÉBEC) H4S 1R3
TÉLÉPHONE: (514) 334-2690
TÉLÉCOPIEUR: (514) 334-1196
info@erpi.com

www.erpi.com

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 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 aux niveaux secondaire et collégial.

Adresse postale de la revue :

Comptoir postal Turgeon
C.P. 98 557
Sainte-Thérèse (Québec) J7E 5R9

Direction de la revue :

Jean-Claude Richard : (450) 435-0244
richard.jean-claude@uqam.ca

Comité de rédaction :

Félix Bouvier
Marc-André Éthier
Pierre Gingras
Jean-Claude Richard

Conception graphique :

Charlemagne

Correction des épreuves :

Suzanne Richard

Impression :

Imprimerie des Éditions Vaudreuil

Publicité :

Comité de rédaction : (450) 435-0244

Abonnements et distribution :

Louise Hallé

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

— Envoi de publication
— Date de parution : février 2006
— Numéro de la convention: 40044834
port de retour garanti

— Parution : 4 numéros / année
— Tarifs : membres de la SPHQ - inclus dans les frais d'adhésion.

— Abonnement annuel :

individus :	50 \$
institutions :	60 \$
retraités :	30 \$
étudiants :	25 \$

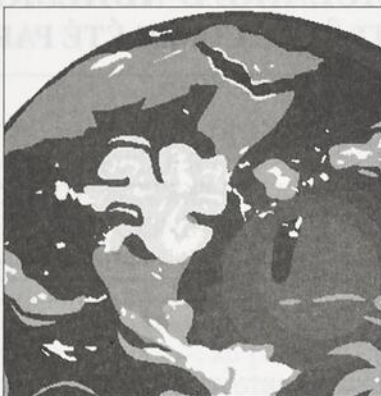
Une adhésion à la Société des professeurs d'histoire du Québec (sphq), quelle que soit la date d'entrée dans la société, donne le droit de recevoir la revue *TRACES* au cours des douze mois suivants.

TRACES appartient aux membres de la SPHQ. Le contenu des articles n'engage que leurs auteurs. Les textes peuvent être reproduits avec mention de la source, à moins d'avis contraire.

Site web de la SPHQ :

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

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Indexée dans *REPÈRE* depuis janvier 1989



ICI, GAIA
p. 11



PROJET COOPÉRATIF
p. 17



LAURÉATES
p. 32

En couverture :

Québec, siège du prochain congrès.
Rue du Cul-de-sac
Photo: Charlemagne ©

VOLUME 44, N° 1 SOMMAIRE

GRAFFITI

- QUEL HIVER!

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- HORIZON (N. M., GR. HORIZEIN, BORNER)

TEMPS FORTS

- LE VOLUME 43 EN UN COUP D'OEIL

L'ENSEIGNEMENT

LA RÉFORME

- « ALLEZ REMPLIR CES CRUCHES! »

L'HISTOIRE

LA RELÈVE

- LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ÉLÈVES

- UN PROJET COOPÉRATIF

RESSOURCES

- NOUVELLES RESSOURCES, PLUS FACILES À UTILISER

J'AI LU, VU, ENTENDU

- LETTRES ÉDIFIANTES ET CURIEUSES

GRANDS ANNIVERSAIRES

- AU FIL DU TEMPS

DIVERS

- DEUX QUÉBÉCOISES HONORÉES



1319, Chemin de Chambly, bureau 202, Longueuil (QC) J4J 3X1 • Tél. - SPHQ : (450) 628-6007 • CPIQ : (450) 928-8770

FORMULAIRE D'ADHÉSION

N.B. : CE FORMULAIRE DOIT ÊTRE COMPLÉTÉ PAR TOUTES ET PAR TOUS

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

Nom :

Prénom :

ou

NOM DE L'ORGANISME :

À l'attention de :

ADRESSE

N° rue

Ville : Province : Code postal :

TÉLÉPHONE: RÉSIDENCE () BUREAU: ()

TÉLÉCOPIE : () COURRIEL :

FONCTION

Professeur

Étudiant

Directeur

Conseiller pédagogique

Autre (précisez)

S'il s'agit d'un organisme :

École : Primaire Secondaire Cégep

Commission scolaire

Autre (précisez)

NIVEAU

Primaire

Secondaire : 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e

Collégial

Universitaire

RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

01 Bas-St-Laurent-Gaspésie

02 Saguenay-Lac-Saint-Jean

03 Québec

04 Mauricie

05 Estrie

06 Montréal

07 Outaouais

08 Abitibi-Témiscamingue

09 Côte-Nord

10 Nord du Québec

11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine

12 Chaudière-Appalaches

13 Laval

14 Lanaudière

15 Laurentides

16 Montérégie

17 Centre du Québec

18 Hors Québec

COTISATION ANNUELLE

25 \$ étudiant(e)

30 \$ retraité(e)

50 \$ enseignant(e)

60 \$ organisme ou institution

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date

Code de la fonction

Montant

Chèque Mandat Comptant

Expédition : carte

Reçu pour fin d'impôt

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

QUEL HIVER!

JEAN-CLAUDE RICHARD
DIRECTEUR DE TRACES

QUEL HIVER! IL FAIT CHAUD, IL PLEUT, IL VENTE, IL NEIGE... ON NE SAIT PLUS À QUEL SAINT SE « DÉVOUER ». ET POURTANT LE TEMPS PASSE ET LE CONSEIL D'ADMINISTRATION DE LA SPHQ FAIT SON TRAVAIL PATIEMMENT, CONTRE VENTS ET MARÉES. ET TRACES SUIT LE MOUVEMENT.

Ça n'est pas toujours facile, toutefois. Cette fois-ci, par exemple, il a fallu des trésors de patience et d'ingéniosité pour vous préparer un numéro qui soit à la hauteur de vos mérites de lecteurs assidus. Les temps sont durs, car les auteurs semblent s'être mis au régime sec. Je parle, bien sûr, de leur production; pour ce qui est de leur régime de vie, je n'en sais rien. Toujours est-il qu'on ne se bouscule pas au portillon du comité de rédaction. Souhaitons que ce ne soit que temporaire!

Nous pouvons toujours, cependant, compter sur notre président. Vous trouverez un compte rendu des activités en cours dans sa chronique habituelle. Nous vous proposons également, comme nous le faisons chaque année, la liste des articles parus dans les quatre numéros de la dernière année. Il paraît que c'est utile.

On entend, on lit des tas de choses sur la réforme en cours — faudrait-il écrire «le re-

nouveau pédagogique»? —, au point où on ne sait plus très bien où on en est. Je vous propose une courte mise au point. Rien de savant, de poussé ou de « songé »; juste le rappel de quelques éléments fondamentaux. Si ça pouvait contribuer à éclaircir la situation, ça ne serait pas plus mal.

Nous avons pu, heureusement, compter sur la collaboration des étudiantes et des étudiants en pédagogie de l'université de Montréal qui nous ont soumis quelques textes. Vu la sécheresse en cours, nous nous sommes abreuvés à cette source miraculeuse et nous y avons puisé deux articles que nous vous présentons dans une nouvelle rubrique que nous avons intitulée *La relève*. Cette rubrique reviendra dans nos prochaines parutions.

À propos de nouvelles chroniques, nous lancerons dès le prochain numéro, sous la rubrique *Ici, Gaia*, une collaboration avec la re-

vue *Enjeux géographiques*, l'organe professionnel de la *Société des professeurs de géographie du Québec*. Dans un premier temps, nous nous échangerons des articles. Nous explorerons, au cours de l'année, la possibilité de produire des numéros conjoints. Le dossier est en cours et nous l'explorons sérieusement. Il n'est pas encore question de fusion : nous n'irons pas plus rapidement que les associations. Mais, puisque nous partageons certains champs d'intérêt, on peut toujours collaborer. Nous vous tiendrons au courant. Les textes provenant de *Traces* seront publiés sous la chronique *Historiquement vôtre!*

Nous sommes toujours à l'affût de ressources. Madame Marie-Claude Larouche, du musée McCord, fait le point sur l'évolution des ressources que l'institution met à notre disposition. C'est à lire. D'autre part, la maison Boréal vient de republier des lettres écrites par des missionnaires jésuites en poste en Amérique au cours du XVIII^e siècle. Édifiant et... curieux. Mais, également, sources intéressantes auxquelles puiser.

Des points de repère dans le temps, quelques événements d'importance variable survenus depuis le début de l'ère chrétienne, des jalons, des tournants : Charlemagne, notre collaborateur, vous accompagne « Au fil du temps »

Enfin, nous vous présentons sommairement deux enseignantes d'une école primaire de l'île de Montréal qui ont reçu, en novembre dernier, l'un des *Prix du Gouverneur général pour l'excellence dans l'enseignement de l'histoire canadienne*.

Nous croyons avoir, dans l'ensemble, réussi à vous concocter un numéro chaleureux et réconfortant pour affronter les incertitudes de cet hiver déconcertant.

Nous vous invitons à renouveler votre adhésion ou votre abonnement et à nous faire connaître vos changements d'adresse. Et n'hésitez pas à nous proposer des textes de votre cru : plus on est de collaborateurs, plus on lit!

Bonne lecture et ne vous découragez-vous pas : le printemps s'en vient.

HORIZON (N.M., GR. HORIZEIN, BORNER)

LAURENT LAMONTAGNE
PRÉSIDENT DE LA SPHQ

llamontagne@cslaval.qc.ca

AU DÉBUT DU FILM *1492, LA CONQUÊTE DU PARADIS*, CHRISTOPHE COLOMB, PERSONNIFIÉ PAR GÉRARD DEPARDIEU, DÉMONTRE À SON PETIT GARÇON QUE LA TERRE EST RONDE EN LUI FAISANT OBSERVER UN NAVIRE QUI DISPARAÎT À L'HORIZON. QU'Y A-T-IL À NOTRE HORIZON, EN 2006?

Il nous manquait, au terme de l'assemblée générale du dernier congrès, deux personnes pour que le CA soit entier. Ce n'est plus le cas, puisque **Kathleen Bélanger** et **Christine Bergevin**, toutes deux de l'UQTR, ont accepté de s'y joindre. Nous leur souhaitons la bienvenue.

Une première rencontre du CA pour l'année 2006 s'est tenue le 4 janvier dernier. En plus des points habituels, divers sous-comités ont été formés :

- *celui du congrès 2006* (Québec), où Caroline Ouellet, Laurent Lamontagne et Jean-François Morin représentent la SPHQ, sans oublier le travail de M. Grégoire Goulet. Le CO, conduit par M. Bruno Parent, a tenu une rencontre le 21 janvier; le congrès se tiendra à l'hôtel Plaza Québec, du 26 au 28 octobre 2006;
- *celui du concours Lionel-Groulx*, où travaillent Mario Bissonnette, Karine Faivre,

Laurent Lamontagne et Jean-Claude Richard, sans oublier le travail de Mme Lise Lampron;

- *celui de la publicité et du recrutement*, où Kathleen Bélanger, Christine Bergevin, Félix Bouvier, Chantal Déry et Caroline Ouellet sont déjà à pied d'œuvre, sans oublier le travail de Mme Louise Hallé. Dans cette optique, cinq exemplaires de Traces seront dorénavant envoyés à tous les membres du CA, afin de les faire circuler dans les milieux et favoriser ainsi la publicité et le recrutement;
- *celui de la fusion*, où Mario Bissonnette, Grégoire Goulet et Laurent Lamontagne représentent la SPHQ. De plus, tous nos remerciements vont à M. Jacques Robitaille qui, avec l'accord de toutes les personnes impliquées, a accepté de présider les rencontres du comité de la fusion.

Une première rencontre a eu lieu le 28 janvier, à Laval, et les frais encourus par les travaux du comité sont défrayés à parts égales par la SPGQ et la SPHQ. Toute proposition de fusion sera faite à l'assemblée générale de la SPHQ, lors du prochain congrès. Nos règlements généraux spécifient qu'une dissolution de notre Société doit être avalisée par 75% des votants. Soyez donc présents à Québec.

Pour le reste, Jean-François Morin nous représente au Groupe des responsables en univers social (GRUS) et assure la liaison avec M. Pierre Gingras, qui pilote notre site Internet.

Du côté des finances, Pascal Debien a présenté à ce même CA l'état des finances de notre Société selon une nouvelle mise en page, en réponse aux demandes de notre comptable. *Traces* et le *Concours Lionel-Groulx* auront maintenant chacun leur poste budgétaire. Quelques autres ajouts ont été faits, comme les intérêts que rapportent nos placements chez ING Direct

et les frais bancaires. Les finances se portent bien. Les revenus du congrès 2005 restent à préciser, mais un premier versement d'environ 9 000 \$ a été reçu. À l'horizon 2006 se profilent entre autres les éléments suivants. D'abord, le colloque international *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* aura lieu du 11 au 14 avril 2006 à la Bibliothèque nationale du Québec et à l'Université du Québec à Montréal. Ce colloque est organisé par Michel Allard et Monique Lebrun (UQAM), ainsi que par Anik Landry (Université Laval) et Paul Aubin (Université Laval). On peut lire sur le site du colloque « *que le manuel scolaire est le plus répandu de tous les livres, et ceci, depuis l'avènement de la scolarisation obligatoire. Il importe donc de consacrer un colloque à l'étude des manuels d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain. Les manuels codifient en effet les savoirs en disciplines scolaires. Ces savoirs sont marqués socialement et culturellement par leur époque et leur lieu d'origine et permettent aux manuels d'acculturer, à leur façon, les jeunes d'un*

FORUM DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

Une semaine sur la

pays donné ». M. Robert Martineau est membre du Comité scientifique du colloque.

Du 15 au 19 mai 2006, à l'Université McGill, se tiendra le 74^e congrès de l'ACFAS, sous le thème *Le savoir trame de la modernité*. C'est dans ce contexte que Marc-André Éthier, de l'Université de Montréal, et Jean-François Morin, de l'Université de Sherbrooke, organisent le colloque *L'état de la recherche en didactique des sciences humaines au Québec : acquis, tendances et défis*, les 15 et 16 mai. Ce colloque s'adresse aux chercheurs, aux praticiens, aux enseignants en exercice et aux étudiants intéressés par les enjeux liés à l'avancement des connaissances en didactique de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'à l'application de ces connaissances en classe.

Enfin, du côté de l'Institut d'histoire de l'Amérique française (IHAF), le congrès annuel se veut le point de ralliement et le lieu d'échanges de la communauté historique du Québec, y compris les étu-

diantes et étudiants en histoire, auxquels l'Institut offre une aide financière pour leur participation. Le 59^e congrès se tiendra du 19 au 21 octobre à l'UQÀM (pas de conflit avec notre congrès donc). L'histoire au quotidien est la dimension qui sera examinée lors du congrès. Les contributions hors thème sont toutefois acceptées.

D'autres éléments se profilent à l'horizon 2010, si vous consultez le document ministériel du même nom. Ainsi, vous pourrez prendre connaissance, si ce n'est déjà fait, des chantiers de travail que la Direction générale de la formation des jeunes entend mener d'ici là, avec quelques échéances. En voici quelques-uns : au 1^{er} cycle du secondaire, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté (HEC) sera en application en 2^e secondaire à l'automne prochain, avec un bilan des apprentissages prévu pour juin 2007. Au 2^e cycle du secondaire, le programme d'HEC sera en application en 2007-2008 pour la 3^e secondaire (bilan des apprentis-

sages en juin 2008), 2008-2009 pour la 4^e (bilan des apprentissages en juin 2009) et 2009-2010 pour la 5^e secondaire (bilan des apprentissages en juin 2010). Le programme lui-même (parcours de formation générale) sera approuvé ce printemps, disponible en version électronique à l'été 2006 et distribué à l'automne.

En évaluation des apprentissages, le MELS planifie actuellement une tournée de formation en évaluation dans les milieux. D'autres détails seront sans doute présentés dans ces lignes, une fois que cette tournée aura débuté. Toutefois, ceux qui assisteront à la session de formation des personnes ressources les 14 et 15 mars à Québec, avec pour objet l'évaluation des apprentissages, auront une idée de cette tournée de formation, ces deux activités étant en quelque sorte liées. Ensuite, les échelles de niveaux de compétences au secondaire seront disponibles en version complète à l'automne 2006, en vue du bilan à faire en juin 2007. Pour le 2^e cycle du secondaire,

les échelles seront progressivement diffusées à compter de l'automne 2007. Enfin, le cadre de référence en évaluation des apprentissages (1^{re} édition) devrait être disponible cette année, alors qu'une 2^e édition est prévue pour 2007-2009.

Quoi d'autre à l'horizon? Le printemps! Salutations.



NOUVELLES FIGURES AU C.A.



Kathleen Bélanger



Christine Bergevin

N.D.L.R.

Une difficulté d'ordre technique nous a empêchés de vous livrer le dernier numéro de TRACES dans les délais prévus. Nous nous excusons auprès de nos lecteurs



SPHQ



LE VOLUME 43 EN UN COUP D'OEIL

TRACES PUBLIE DES RÉFLEXIONS, DES ANALYSES ET DES INFORMATIONS SUR PLUSIEURS SUJETS RELATIFS À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. LE LECTEUR TROUVERA CI-APRÈS UNE LISTE DE TOUS LES ARTICLES PARUS EN 2005, AVEC L'IDENTIFICATION DES AUTEURS, DES RUBRIQUES ET DU NUMÉRO DE L'ÉDITION. IL POURRA AINSI RETROUVER RAPIDEMENT ET FACILEMENT UN TEXTE QU'IL AURA REMARQUÉ.

RÉFLEXIONS

- *Prendre le temps (bis)*
Jean-Claude Richard # 2
- *Pour un programme intégrateur*
Félix Bouvier # 3
- *Mnémosyne au placard*
Jean-Claude Richard # 3

PERFECTIONNEMENT

- *S'occuper des concepts; s'appuyer sur plusieurs points de vue*
Alain Dalongeville # 2

DIDACTIQUE

- *3QPOC : une grille d'analyse*
Jean-Claude Richard # 2
- *L'impossible année « zéro »*
Jean-Claude Richard # 4

RESSOURCES

- *Transport durable et médias*
Pascal Lachance # 1
- *L'esprit des femmes*
Groupe Femmes, politique et démocratie # 1
- *Un trappeur à l'école*
Jean-Claude Richard # 3

L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE

- *Tâches intégratrices et intégration des matières*
Félix Bouvier # 4

CITOYENNETÉ

- *Les journalistes de la tribune de presse*
Jean-Frédéric Légaré-Tremblay # 1
- *La contribution du député de l'opposition*
Thomas Lavier # 2
- *Le « Parlement des jeunes » 2005*
Mario Bissonnette # 2
- *Le travail en circonscription*
Lisa Lavoie # 3

LA RÉFORME

- *Du faux débat entre compétences et connaissances*
Marc-André Éthier et Alain Dalongeville # 3

REPÈRES

- *L'hiver à l'Île Sainte-Croix*
Comité de rédaction # 1

J'AI LU, VU, ENTENDU

- *Les amours de Montréal au carrefour des cultures*
Claude-Sylvie Lemery # 1
- *Des propos d'actualité*
Stéphanie Houde # 2
- *Une exposition sur la gaule romaine*
Musée de Pointe-à-Callière # 2
- *Conscience historique et théorie*
Catherine Duquette # 3
- *Des activités estivales à ne pas manquer*
Musée de Pointe-à-Callière # 3
- *Lectures pour l'été*
Suzanne Richard # 3
- *Un ouvrage clair et accessible*
Andréa Piché # 4
- *Jules Verne à Montréal*
Musée de Pointe-à-Callière # 4

DOSSIER

- *La Mésopotamie I*
Martine Dumais # 1
- *La Mésopotamie II*
Martine Dumais # 2
- *La Mésopotamie III*
Martine Dumais # 3
- *Les concepts de la Guerre froide*
Jacques Pincince # 1
- *Les noms de guerre et la patronymie québécoise*
Luc Lépine # 4

GRANDS ANNIVERSAIRES

- *Le chemin de fer clandestin*
Comité de rédaction et Historica # 1
- *Salade d'anniversaires*
Charlemagne # 4

TÉMOIGNAGE

- *Un personnage à connaître*
Laurent Lamontagne # 2



FORUM DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS SUR LA DÉMOCRATIE PARLEMENTAIRE CANADIENNE

Une semaine sur la colline du Parlement... une expérience à vivre!

OTTAWA, DU 5 AU 10 NOVEMBRE 2006

- ▶ **OBSERVER DE L'INTÉRIEUR** le système parlementaire canadien.
- ▶ **ANALYSER DES ASPECTS CLÉS** de la démocratie parlementaire.
- ▶ **RENCONTRER DES PARLEMENTAIRES** et des spécialistes de la politique, de la procédure et de l'enseignement.
- ▶ **ÉLABORER DES RESSOURCES** didactiques sur le Parlement, la gouvernance, la démocratie et la citoyenneté.

Soixante-dix personnes de tout le pays seront choisies pour participer à cet événement unique de développement professionnel. Le programme vise les enseignantes et les enseignants des études sociales, de l'éducation civique ou de matières connexes qui enseignent actuellement aux élèves de la 4^e à la 12^e année (au Québec, du 2^e cycle du primaire jusqu'au cégep).

Le programme couvre les frais de déplacement et d'hébergement ainsi que la plupart des repas. Des droits d'inscription de 300 \$ sont exigibles au moment de la sélection. Des bourses limitées sont disponibles.

(Information available in English.)

DATE D'ÉCHÉANCE : LE 30 AVRIL 2006

Pour des renseignements supplémentaires et des formulaires d'inscription, visitez notre site Web ou téléphonez-nous.



CANADA

www.parl.gc.ca/education

(613) 992-4793 ▶ 1 866 599-4999

LA RÉFORME

L'ENSEIGNEMENT, L'APPRENTISSAGE ET LA RÉFORME

« ALLEZ REMPLIR CES CRUCHES! »

JEAN-CLAUDE RICHARD

CHARGÉ DE COURS EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE — UQÀM

DEPUIS QUELQUE TEMPS, LES ATTAQUES CONTRE LES FONDEMENTS DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION SE FONT DE PLUS EN PLUS FÉROCES.¹ JE COMPRENDS MAL L'AGRESSIVITÉ QUE L'ON NOURRIT À L'ÉGARD DE LA RÉFORME EN COURS ET, SURTOUT, L'OPPOSITION QUE L'ON PERÇOIT ENTRE LES CROYANCES DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET LE SOCIOCONSTRUCTIVISME QUI, À MON HUMBLE AVIS, CONSTITUENT PLUTÔT DES DOMAINES COMPLÉMENTAIRES. JE NE VOIS PAS EN QUOI, PAR EXEMPLE, L'APPRENTISSAGE PAR LA DÉCOUVERTE D'UNE RÈGLE DE GRAMMAIRE EMPÊCHERAIT, PAR LA SUITE, QU'ON EN CONSOLIDE L'ACQUISITION PAR DE NOMBREUSES MISES EN PRATIQUE.

Apprendre, c'est modifier nos connaissances, réaménager notre mémoire.

Je comprends mieux que l'on s'interroge à propos de la mission de *former le citoyen* que le *Programme de formation de l'école québécoise* confie à l'école en la rattachant plus directement aux disciplines de l'univers social et en particulier à l'histoire. Mais, cette « mission », l'école ne l'a-t-elle pas toujours plus ou moins assumée? Et pas toujours aussi clairement! S'en inquiéter me semble légitime; s'y opposer serait pourtant exagéré. Il faudrait plutôt se préoccuper de l'encadrer et, surtout, de s'assurer qu'on ne la confonde pas avec un mode d'« endoctrinement ».

Le texte signé par Marc-André Éthier et Alain Dalongeville²² que nous avons publié dans notre édition de mai-juin 2005 jette sur cette question un éclairage décapant. Il serait bon de le relire... et de

le faire lire. Il me semble néanmoins nécessaire de raviver quelques notions fondamentales à propos des concepts d'*enseignement* et d'*apprentissage*.

« C'est ce que l'enseignant ou l'enseignante pense de l'enseignement et de l'apprentissage qui détermine ce qu'il ou elle fait en situation d'apprentissage. »³ Voilà ce que concluaient des chercheurs, en 1987, à la suite de l'analyse d'un corpus de rapports de recherche et d'articles couvrant une période de plus de trente ans. Une telle évidence se dégage de cette conclusion que je me sens presque mal à l'aise de l'évoquer, bien qu'elle fonde les opinions que j'entretiens sur le processus de formation de l'individu et que j'exposerai dans cet article. J'examinerai d'abord ce que c'est qu'ensei-

igner. Je tenterai ensuite de cerner ce que c'est qu'apprendre et de clarifier la relation qui lie ces deux concepts. Je montrerai, enfin, jusqu'à quel point le renouveau pédagogique en cours au Québec favorise l'adoption d'une démarche d'enseignement qui s'appuie sur une conception dynamique de l'apprentissage.

ENSEIGNER

« Enseigner, c'est transmettre des connaissances. » affirme-t-on le plus souvent, tant dans le grand public que chez les enseignants. Il n'est d'ailleurs pas surprenant qu'il en soit ainsi.

D'abord, parce que c'est à peu près ce que l'on apprenait dans les écoles normales de la fin des années cinquante, ce que l'on a transmis, par une sorte d'osmose, aux générations suivantes d'enseignants et ce qui a été adopté plus ou moins consciemment par la plupart des nouveaux diplômés en « sciences de l'éducation » dès qu'ils eurent pris contact avec un milieu scolaire où le questionnement pédagogique et l'innovation de-

vaient souvent retraiter devant l'instinct de survie et où tout ce qui venait du milieu universitaire, ce monde rempli de « pelleteux de nuages » et de gens « coupés de la vraie vie des écoles », était très souvent regardé avec suspicion. Ensuite, parce que cette définition semble tellement tomber sous le sens, que l'on juge le plus souvent inopportune et même un peu extravagante toute velléité de la remettre en question.

Quoi de plus clair, en effet? Quoi de plus évident? Voici, d'une part, une somme de connaissances que, selon la collectivité, chacun doit posséder; voici, d'autre part, les jeunes, les élèves, ce groupe d'individus qui doivent acquérir ces connaissances. Entre ces individus et le savoir, voilà le maître, celui qui sait et que la société a investi de la mission d'instruire. Pour s'acquitter de sa tâche, le maître doit — c'est le sens du verbe « transmettre » — piger des connaissances dans le corpus établi, les déplacer (trans) et les déposer (mettre) dans la mémoire de ses élèves. À la fin du pro-

cessus, ces derniers deviennent les heureux dépositaires d'un trésor dont ils sauront, on l'espère, faire bon usage.

À la lecture de ce qui précède, on constate facilement que toute cette démarche s'articule autour de ce que fait l'enseignant. L'élève, dans ce scénario, occupe un rôle secondaire, un rôle, de plus, assez passif. Il se contente en fait, comme une amphore ou une éponge, d'absorber et, pour peu qu'on le lui demande, de régurgiter ce qu'on a versé dans sa mémoire. Cette vision des choses correspond assez bien avec une boutade, assez répandue dans le monde de l'éducation à une certaine époque, qui prétendait que le métier d'enseignant avait été institué lors des noces de Cana, quand Jésus avait ordonné aux serviteurs de l'hôte : « Allez remplir ces cruches! » (Jean, 2 : 7). Malheureusement, dans le cas qui nous concerne, il est généralement très rare que l'eau se soit transformée en vin.

Paradoxalement, on s'entend pourtant depuis des décennies pour affirmer que

l'élève est et doit demeurer « le premier agent de ses apprentissages ».

Un grand nombre de chercheurs proposent une définition de l'enseignement qui s'harmonise mieux avec cette conviction. « Enseigner, disent-ils en effet, c'est faire apprendre ». Convaincus que l'apprentissage résulte, la plupart du temps, d'une démarche volontaire et consciente de la part de celui qui apprend, ces pédagogues cherchent à connaître et à comprendre les mécanismes qui permettent à une personne d'acquiescer, de retenir et de réutiliser des connaissances. Faire apprendre, consistera alors à faire jouer les mécanismes de l'apprentissage, en intervenant au bon moment et de la bonne façon, afin que l'élève acquière, développe et consolide les connaissances incluses dans le consensus social et qu'il puisse, par la suite, les utiliser efficacement.

APPRENDRE

Qu'est-ce, donc, qu'apprendre? On peut pro-

poser plusieurs réponses à cette question. Toutefois, les résultats d'un certain nombre de recherches menées depuis quelques décennies tendent à démontrer qu'apprendre pourrait consister, avant toute chose, à traiter de l'information.⁴

À moins de souffrir d'un handicap, en effet, nous sommes, par l'entremise de nos cinq sens en contact permanent avec notre environnement immédiat. Des goûts titillent nos papilles, des odeurs sollicitent notre odorat, des sons frappent nos tympanes, diverses sensations caressent notre peau et, à moins que l'on ne ferme les yeux, des images et de la lumière touchent nos rétines. De façon générale, nous éliminons systématiquement la plupart des stimuli — ces « informations » venues de l'extérieur — qui se bousculent au seuil de notre conscience et encombrant ce que l'on nommera notre « mémoire sensorielle ». Toutefois, à cause d'une circonstance inhabituelle — la violence d'un bruit, l'intensité d'une odeur, la

vivacité d'une lumière — ou d'un acte volontaire — une respiration que l'on surveille, un geste que l'on guette —, certains stimuli passeront dans le domaine du conscient. On dira alors que l'on y porte attention. *L'attention peut être considérée comme l'un des mécanismes du processus d'apprentissage qu'un enseignant qui veut être efficace devra savoir mettre en action.*

Lorsqu'une information se glisse dans notre conscience, que nous nommerons la « mémoire de travail » — ou la « mémoire à court terme » —, nous cherchons en premier lieu à lui donner un sens, à comprendre de quoi il s'agit. En comparant les caractéristiques de l'information reçue aux données accumulées dans ce que l'on nomme notre « mémoire à long terme », nous pouvons généralement facilement et rapidement mener à bien ce processus d'identification : il s'agit d'un coup de tonnerre, du passage d'une mouffette, du flash d'une caméra, dirons-nous.

Il peut également se produire que l'infor-

Faire apprendre, consistera à faire jouer les mécanismes de l'apprentissage, en intervenant au bon moment et de la bonne façon, afin que l'élève acquière, développe et consolide les connaissances incluses dans le corpus établi par le consensus social et qu'il puisse, par la suite, les utiliser efficacement.

LA RÉFORME

... cruches ...

JEAN-CLAUDE RICARD

CHAIR DE CONCEPTS DIDACTIQUES DE L'ÉCOLE — UQAM

La réforme québécoise de l'éducation repose sur une vision dynamique du processus d'acquisition des connaissances qui place l'élève au premier plan de ses apprentissages. Elle s'inscrit dans le peloton de tête de l'évolution de la pédagogie.

D'information reçue ne coïncide avec aucune des données emmagasinées dans notre mémoire. Nous comprenons alors que nous nous trouvons en présence de quelque chose de nouveau, de quelque chose que nous avons appris, et nous l'ajoutons aux données que nous possédons déjà. Apprendre, ce sera donc modifier nos connaissances, réaménager notre mémoire.

Les connaissances scolaires appartiennent principalement à la catégorie des énoncés (savoirs) ou à celle des procédures (savoir-faire) et le lien entre ces catégories n'est pas automatique.⁵ Cette différence dans la nature des connaissances traitées influe nécessairement sur leur mode d'apprentissage et de mise en mémoire. Il importe enfin que nous puissions aisément retrouver les données que nous classifions lorsque nous en aurons besoin. *Les processus d'encodage, de classification et de récupération de l'information représentent d'autres mécanismes d'apprentissage auxquels l'enseignant devra avoir recours.*

Cette conception de l'apprentissage pousse l'enseignant à faire agir l'élève intellectuellement, à le faire réfléchir, à lui faire prendre conscience de ce qu'il apprend et du cheminement qui l'a amené à la connaissance. Le maître devra, ici, se fixer des objectifs, élaborer un plan d'attaque, bref agir stratégiquement.⁶ Il n'entre pas dans le cadre de cet article d'énumérer les nombreuses méthodes qu'il est possible d'utiliser pour atteindre ces objectifs. Soulignons toutefois qu'il s'agit d'une approche dynamique qui nous semble plus à même de produire des résultats probants.

LE PROGRAMME DE FORMATION

Sur quelle conception de l'apprentissage le renouveau pédagogique québécois repose-t-il? Les documents ministériels ne s'en cachent pas :

« Le Programme de formation, conçu dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant, tient pour

acquis que personne ne peut apprendre à la place d'un autre. Sans se limiter sur une approche en particulier, il s'appuie sur différents courants théoriques qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'apprenant dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi les théories de l'apprentissage, le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme constituent des modèles particulièrement éclairants. »⁷

Dans la foulée de cette conception, les auteurs, convaincus que « la formation de la pensée ne peut se limiter à des exercices d'application »,⁸ promeuvent « des situations d'apprentissage et un contexte pédagogique qui favorisent le développement de compétences »,⁹ définies comme des « savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». ¹⁰ En conséquence, l'acquisition de *savoirs* et de *savoir-faire*, essentielle pour que l'on agisse adé-

quatement dans une situation donnée, devra avoir pour but ultime de faire acquérir la capacité de recourir intentionnellement à ces connaissances, à *savoir agir*. Dans cette perspective, les compétences constituent « des outils pour un apprentissage tout au long de la vie ». ¹¹ Pour ce qui est de l'enseignant, on lui demandera de prendre les moyens pour réaliser les objectifs, sans se préoccuper de l'école de pensée dont il s'inspire. Malgré ce que certains en disent, il ressort clairement de ce qui précède que la réforme québécoise de l'éducation repose sur une vision dynamique du processus d'acquisition des connaissances qui place l'élève au premier plan de ses apprentissages. Elle s'inscrit dans le peloton de tête de l'évolution de la pédagogie. Elle ne réussira cependant que si ses promoteurs savent relever des défis dont les moindres ne sont pas de rendre leur pensée moins hermétique, de convaincre les divers intervenants ou de s'assurer que la formation des enseignants —

particulièrement celle des enseignants déjà en fonction — ne soit pas qu'effleurée.

Mais ceci est une autre histoire

NOTES

- 1 Je pense, entre autres, à plusieurs articles parus dans le quotidien *Le Devoir* et dans le numéro d'octobre 2005 de la revue *Québec Science*, ainsi qu'aux entretiens que Marie-France Bazzo a eus, dans le cadre de l'émission *Indicatif présent*, avec Jacques Dufresne, de la revue *Agora*, et avec Normand Baillargeon, philosophe, auteur d'un *Petit cours d'auto-défense intellectuelle* (Éditions Lux, 2006) et professeur responsable d'un cours sur les *Fondements de l'éducation* à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal.
- 2 ÉTHIER, Marc-André et Alain DALONGEVILLE (2005). « Du faux débat entre compétences et connaissances », *Traces*, vol. 43, n° 3 (mai-juin) : 14-16.
- 3 Conclusion, tirée par Showers, Joyce et Bennet (en 1987), d'une analyse de 200 rapports de recherches et d'une revue de la littérature des

trente années précédentes portant sur le perfectionnement des enseignants. Cité dans St-Onge. « Apprendre, c'est penser », *Vie pédagogique*, mars 1992

- 4 Voir entre autres à ce propos : CHOUINARD, Roch (1992). « L'approche de traitement de l'information », *Traces*, volume 30, n° 3 (juin-juillet-août) : 14-18.
- 5 Chouinard (1992) prévient : « La connaissance déclarative d'une règle de grammaire ou d'un algorithme mathématique n'assure pas le transfert à des activités procédurales comme l'écriture ou la résolution de problème. » (p. 16) Il ajoute : « La capacité à utiliser une connaissance dépend en partie de la similarité existant entre le contexte d'apprentissage et celui qui prévaut lorsque l'élève doit utiliser cette connaissance. » (*ibidem*). Par conséquent : « La meilleure façon d'acquérir des habiletés procédurales consiste en la pratique de l'action à apprendre » (*ibidem*)
- 6 Voir TARDIF, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 474 pages.
- 7 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Pro-

gramme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle, 2003 : p.9. Les auteurs justifient ici le choix de ces trois sources d'inspiration.

- 8 *Idem*, p. 9
- 9 *Idem*
- 10 *Programme de formation*, p. 7.
- 11 *Idem*, p. 11



ICI, GAIA!

À compter de notre prochaine édition, nous collaborerons avec l'équipe de production d'*Enjeux géographiques*, la revue professionnelle de la *Société des professeurs de géographie du Québec*.

Dans un premier temps, *Traces* publiera un texte provenant de la revue de géographie et *Enjeux géographiques* fera de même avec un texte paru dans *Traces*. Les deux équipes de production intensifieront leur collaboration au cours de l'année en cours.

Nous n'en sommes pas encore à l'étape de la fusion des deux revues, si tant est que cette étape soit atteinte un jour. Nous croyons cependant qu'il peut être intéressant et utile de tenter l'expérience de cette collaboration.

Nous souhaitons que nos lecteurs apprécieront notre initiative.

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ÉLÈVES

MARIE-HÉLÈNE BOILEAU ET ANDRÉA PICHÉ

ÉTUDIANTES FINISSANTES AU BES — UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE PROPOSE AUX ENSEIGNANTS D'ABORDER DE NOUVELLES RÉALITÉS SOCIALES. DANS LE COURS D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ, L'UNE DE CES RÉALITÉS TRAITE DE : « LA RECONNAISSANCE DES DROITS CIVILS ET DES LIBERTÉS ». EN TANT QUE FUTURES ENSEIGNANTES, NOUS NOUS SOMMES DEMANDÉ COMMENT, À TRAVERS CETTE RÉALITÉ SOCIALE, NOUS POURRIONS ABORDER LE CONCEPT DE « LIBERTÉ ». EN FAIT, COMMENT CONNAÎTRE LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ÉLÈVES PAR RAPPORT À CE CONCEPT.

Cette recherche nous a également permis de comprendre que nous ne devons pas tenir pour acquis que les élèves savent ce dont nous voulons leur parler. Il ne faut toutefois pas croire qu'ils ne savent rien.

Pour arriver à répondre à nos questions, nous avons décidé d'interviewer six élèves de première secondaire. Trois élèves fréquentaient l'école secondaire Mont-de-LaSalle, située dans un quartier particulièrement défavorisé de Laval-des-Rapides, alors que les trois autres élèves fréquentent l'école Odyssée des Jeunes, à Vimont, un quartier de Laval plus fortuné. Les élèves interrogés, quatre filles et deux garçons, ont tous été sélectionnés aléatoirement dans des classes où nous faisons de la suppléance. Dans tous les cas, nous avons invité les participants à venir nous rencontrer dans une classe pendant l'heure du dîner. Nous avons posé les quatre questions suivantes à chacun des élèves :

1) *Peux-tu me donner un exemple de quel-*

qu'un qui est libre et de quelqu'un qui ne l'est pas ?

2) *Parmi les images suivantes, laquelle signifie davantage pour toi la liberté ? Pourquoi ? (Voir les images ci-contre)*

3) *Te considères-tu libre? Pourquoi ? Crois-tu que c'est pareil pour l'ensemble de tes amis, de ta classe ?*

4) *Donne-moi des synonymes et des antonymes de la liberté.*

La description des résultats des interviews apparaît dans les tableaux des pages suivantes. Par souci de confidentialité, les noms des élèves ont été modifiés.

ANALYSE DES RÉSULTATS

À la lumière de ces résultats, nous avons constaté que la plupart des jeunes élèves interrogés sont particulièrement centrés

sur leur propre réalité. Leur pensée est généralement très concrète. Pour eux, le concept de liberté est propre à eux-mêmes. Lors des entrevues, les élèves, tous sexes confondus, ont spontanément donné des réponses con-

qu'ils pensaient du concept de liberté au-delà de leur propre univers, nous avons dû pousser davantage le questionnement (en leur demandant, par exemple : « Crois-tu que les enfants de ton âge sont tous libres



Image #1 : La liberté d'expression



Image #2 : La liberté de presse

cernant leur propre réalité : restrictions de leurs parents, permissions dont ils bénéficient, etc. Pour amener les élèves à se détacher d'eux-mêmes et connaître ainsi ce

partout dans le monde ? ». Quelques élèves ont fait référence à la religion et/ou aux femmes musulmanes et/ou à l'esclavage, mais sans pousser bien loin leur ré-

Description des résultats

Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5

flexion. Ils restent assez centrés sur leur propre situation.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

À la suite de l'analyse des résultats, nous avons constaté que

que le concept de liberté éveillerait chez eux des luttes faites par des hommes et des femmes pour obtenir plus de libertés. Nous ne pensions pas que cela ne ferait que susciter des réponses concrètement centrées

tains élèves en auraient-ils fait mention sur un groupe de trente-deux, mais dans le cas qui nous concerne, aucun des six élèves de notre échantillon n'a poussé sa réflexion plus loin que sa propre personne. Pour arriver à les « sortir de leur petit cocon », nous avons dû préciser nos questions en laissant légèrement transparaître certaines réponses attendues. Nous avons constaté que sans guider les élèves vers une réflexion plus poussée, ceux-ci restent figés dans leur réalité.

En tant que futures enseignantes, qu'avons-nous réalisé? En fait, nous avons constaté que l'apport de nouveaux concepts par l'enseignant mérite une attention et des explications particulières. À première vue, le concept de liberté peut paraître anodin. Il peut sembler facile à comprendre. C'est-à-dire : être libre ou ne pas l'être. Toutefois, la liberté est-elle la même d'un individu à l'autre, d'un pays à l'autre, d'une religion à l'autre, etc.? Absolument pas! C'est d'ailleurs pourquoi les élèves doivent examiner le concept « liberté » sous toutes ses facettes, par le truchement d'exemples diversifiés. Le nouveau programme de formation de l'école québécoise amène de nouveaux concepts que l'enseignant doit prendre le temps de comprendre et d'expliquer à ses élèves.

Cette recherche nous a également permis de comprendre qu'avant de présenter un nouveau thème, par exemple : *la reconnaissance des droits civils et des libertés*, nous devons questionner les élèves pour mieux cerner leurs représentations des concepts étudiés. En fait, nous ne devons pas tenir pour acquis qu'ils savent ce dont nous voulons leur parler. Il ne faut toutefois pas croire qu'ils ne savent rien. Ils ont une représentation sociale du concept de liberté; ils savent quelque chose et cela est logique et vrai par rapport à leur champ conceptuel; à leurs expériences de vie. Nous devons également les amener à comprendre que les libertés actuelles dans notre pays et dans d'autres pays également sont le résultat



Image #3 : Des jeunes dansent



Image #4 : Le droit de vote

certaines représentations sociales des élèves ne reflètent pas ce qu'un enseignant pourrait espérer. En fait, avant d'interroger ces élèves, nous croyions

sur leur « eux-mêmes ». Peut-être étions-nous trop ambitieuses ou, encore, trop candides en espérant une réflexion davantage tournée vers des faits historiques en rapport avec l'obtention de droits et libertés. Certes, il ne faut pas mettre tous les œufs dans le même panier. Peut-être cer-

À la lumière des résultats de cette recherche, nous sommes arrivées à la conclusion que les représentations sociales des élèves par rapport à un concept donné sont loin de celles que nous pouvons imaginer.

LA RELÈVE

Description des résultats

Élèves	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4
<p>Chantal (Mont-de-LaSalle)</p>	<p><u>Personne libre</u> : Elle peut sortir quand elle le souhaite et elle n'a pas d'heures précises pour rentrer.</p> <p><u>Personne non libre</u> : Elle a des parents sévères et elle ne peut pas sortir le soir ni la fin de semaine.</p>	<p><u>Image choisie</u> : celle représentant la liberté de presse.</p> <p>Selon elle, tout le monde doit pouvoir lire/écrire ce qu'il pense. Par contre, si ce que l'on pense vis-à-vis une personne est méchant, on devrait s'abstenir de l'écrire, car ce n'est pas gentil pour la personne en question...</p>	<p>Chantal considère qu'elle n'est pas totalement libre, car ses parents l'obligent à se coucher tôt et à rentrer à des heures trop raisonnables (21h). Elle se réjouit par contre de pouvoir sortir seule avec ses amis, sans ses parents. Elle croit que la plupart de ses amis ne sont pas tout à fait libre, comme elle.</p>	<p><u>Synonymes</u> : permission, amis, sorties.</p> <p><u>Antonymes</u> : Emprisonnement, règle.</p>
<p>Émilie (Mont-de-LaSalle)</p>	<p><u>Personne libre</u> : Elle peut sortir et aller où elle le souhaite avec ses amis. Elle n'est pas obligée de dire à ses parents où elle va.</p> <p><u>Personne non libre</u> : Elle a des règles strictes à suivre. Elle ne peut pas faire toujours ce qu'elle veut.</p>	<p><u>Image choisie</u> : celle représentant le droit de vote (dame voilée).</p> <p>Pour Émilie, cette image montre que même les musulmanes qui, selon elle, ne sont pas libres, ont le droit de voter. Elle mentionne que ces dames ne sont pas libres, car elles doivent porter un voile. Émilie considère que leur religion est beaucoup trop restrictive.</p>	<p>Émilie se considère libre malgré qu'elle doive respecter certaines règles (école, parents). Elle s'estime libre de choisir ses passe-temps et ses amis. Elle croit que dans plusieurs pays, plusieurs personnes ne sont pas libres comme elle. Émilie croit que ça dépend des religions. Elle est également d'avis que les enfants qui travaillent ne sont pas libres.</p>	<p><u>Synonymes</u> : indépendance, autonomie, droit de vote.</p> <p><u>Antonymes</u> : contrainte, esclavage, la religion musulmane.</p>
<p>Sophia (Mont-de-LaSalle)</p>	<p><u>Personne libre</u> : Elle peut sortir avec ses amis ; aller au cinéma, au centre commercial sans ses parents.</p> <p><u>Personne non libre</u> : Elle ne peut pas sortir ; elle doit toujours rester à la maison. Elle ne peut pas voir ses amis.</p>	<p><u>Image choisie</u> : celle où des jeunes dansent.</p> <p>Sophia considère que ces jeunes sont libres, car ils ne sont pas avec leurs parents. Elle considère que généralement les parents entravent la liberté des jeunes.</p>	<p>Sophia considère qu'elle n'est pas libre, car elle peut rarement sortir de chez elle (même la fin de semaine). À l'école, elle se sent plus libre, car ses parents ne sont pas là et elle peut faire ses propres choix. Ayant vécu au Maroc, elle trouve que les gars là-bas sont plus libres que les femmes, car celles-ci ont moins de permissions (sortent peu). Elle est ravie que ses parents ne l'obligent pas à porter le <i>hijab</i>, car en le portant, elle ne se sentirait pas libre.</p>	<p><u>Synonymes</u> : sorties, amis, cinéma, parc, école.</p> <p><u>Antonymes</u> : parents, ménage, garder ses frères et sœurs, être enfermée</p>

Description des résultats

Élèves	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4
Jonathan (Odyssée des Jeunes)	<p><u>Personne libre</u> : Elle peut faire ce qu'elle veut en tout temps sans devoir demander des permissions. Elle n'a pas de règles à suivre.</p> <p><u>Personne non libre</u> : Elle est soumise à d'autres personnes et doit rendre des comptes. Elle ne peut pas toujours faire ce qu'elle veut.</p>	<p><u>Image choisie</u> : celle où des jeunes dansent.</p> <p>D'après Jonathan, ces jeunes sont libres, car ils sont avec leurs amis et ils font ce qu'ils aiment.</p>	Jonathan s'estime à moitié libre , compte tenu que ses parents lui donnent beaucoup de restrictions (décident ce qu'il mange, l'heure où il doit rentrer, se coucher). Il croit que c'est sensiblement pareil pour l'ensemble de ses amis. Il considère que dans les pays pauvres, les gens sont moins libres, car ils sont obligés d'exécuter des travaux très difficiles et exigeants, mettant même parfois leur vie en péril.	<p><u>Synonymes</u> : vivre, permission.</p> <p><u>Antonymes</u> : règle, obligation, soumission.</p>
Gabrielle (Odyssée des Jeunes)	<p><u>Personne libre</u> : Elle n'est pas commandée par d'autres personnes. Elle fait toujours ce qui lui tente, s'habille comme elle veut, etc.</p> <p><u>Personne non libre</u> : Elle est comme un esclave. Elle ne peut pas faire ce qu'elle veut, car c'est une autre personne qui décide pour elle.</p>	<p><u>Image choisie</u> : celle où des jeunes dansent.</p> <p>Pour Gabrielle, ces jeunes sont libres, car ils ont l'air de s'amuser en faisant ce qu'ils aiment. Ils sont entre amis, sans parents pour les embêter.</p>	Gabrielle ne se considère pas totalement libre , car elle ne peut pas toujours faire ce qu'elle a envi compte tenu qu'elle doit obéir à des règles. Elle estime que c'est pareil pour ses amis. Elle ajoute que dans le monde, il y a des gens qui sont moins libres qu'elle parce qu'ils ont moins d'argent ou parce qu'ils appartiennent à la religion musulmane. Selon Gabrielle, les musulmanes ne jouissent pas de la libre expression puisqu'elles doivent porter le <i>hijab</i> et ne peuvent pas toujours choisir leur mari.	<p><u>Synonymes</u> : libre expression, joie, amis.</p> <p><u>Antonymes</u> : esclavage, <i>hijab</i>, règle.</p>
Julien (Odyssée des Jeunes)	<p><u>Personne libre</u> : Elle peut faire ce qu'elle veut tant que ce n'est pas illégal. Pour Julien, une personne libre se promène aussi où elle le veut sans que personne ne se moque d'elle.</p> <p><u>Personne non libre</u> : Elle est obligée de faire ce qu'on lui dit. Julien a donné l'exemple d'un esclave qui doit obéir à son maître. À son avis, au Québec, il n'y a personne qui est traité comme un esclave, car tout le monde est pratiquement libre.</p>	<p><u>Image choisie</u> : celle représentant le droit de vote (dame voilée).</p> <p>Pour Julien, ces femmes qu'il considère pleines de contraintes (voile, habillement, soumission à leur mari) ont, au moins, le droit d'aller voter, ce qui représente pour lui un grand pas.</p>	Julien se croit libre même s'il doit obéir à ses parents et à ses enseignants. Il s'estime libre parce qu'il peut choisir ses amis, le sport qu'il souhaite pratiquer, ses vêtements, etc. Il pense que ses amis jouissent sensiblement de la même liberté que lui.	<p><u>Synonymes</u> : vivre, être heureux.</p> <p><u>Antonymes</u> : esclave, obéir, obligation.</p>

...représentations...

de luttes antérieures. Elles ne se sont pas développées du jour au lendemain, sans combat. Elles ont été dénoncées, débattues et discutées avant d'être améliorées. Par exemple, prenons le droit de vote des femmes. Plusieurs élèves pensent que c'est un droit acquis depuis des siècles. Ils ignorent qu'au Québec, les femmes n'ont obtenu le droit de vote qu'en 1940 et qu'elles ont dû se battre pendant des années pour l'obtenir. Ceci n'est qu'un exemple, mais plusieurs autres sont à considérer et à confronter. Comme le mentionne Dalongeville, nous devons créer des conflits sociocognitifs chez les élèves et mettre en crise les représentations sociales qu'ils ont des divers concepts étudiés.

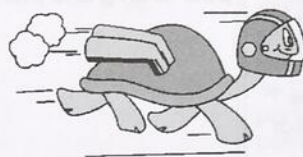
Enfin, nous ne pouvons nier le fait que cette recherche ait eu certaines limites. D'abord, un échantillon de six élèves est peut-être un peu restreint. Certes, cela donne une idée générale de la pensée des jeunes, mais ne traduit probablement pas tout ce qu'un enseignant devrait sa-

voir au préalable. En plus, à une occasion, un élève est entré dans la classe avant l'heure prévue de son rendez-vous et a ainsi entendu certaines réponses de l'élève qui le précédait. Nous croyons qu'il est possible que cet élève ait été influencé par les réponses entendues. Cela n'est que pure conjecture, mais si tel en est le cas, l'influence de cet élève a pu biaiser les résultats. Troisièmement, une autre limite se retrouve dans le choix de nos questions. En effet, celles-ci étaient peut-être beaucoup trop larges. C'est-à-dire que nous aurions pu avoir des questions plus précises faisant référence, par exemple, à la liberté d'expression, d'opinion, de presse, d'éducation, d'analyse de cas, de problèmes à résoudre, etc.

En somme, après avoir rencontré et questionné certains élèves, après en avoir analysé leurs réponses et après en avoir fait ressortir les points centraux et les limites de ces résultats, nous sommes en mesure d'en dégager les implications didactiques. En fait, cette re-

cherche met en relief que tout enseignant ne doit jamais rien tenir pour acquis. Il doit constamment être attentif et sensible aux représentations sociales des élèves. Il doit en tout temps avoir en tête ces représentations afin de s'en servir comme base pour l'explication de nouveaux concepts. Le terme « liberté » est loin d'être simple. Au-delà de ce qu'il représente, une histoire y est attachée et c'est ce que l'élève doit découvrir. L'enseignant doit donc avoir le rôle de guide dans ce cheminement. C'est à la lumière des résultats de cette recherche que nous sommes arrivées à la conclusion que les représentations sociales des élèves par rapport à un concept donné sont loin de celles que nous pouvons imaginer. Nous devons donc rester attentives à cette réalité et de ne jamais la perdre de vue.

Si vous souhaitez ne perdre aucun numéro de *Traces*, n'oubliez pas de renouveler votre adhésion.



**VOUS DÉMÉNAGEZ?
PRÉVENEZ-NOUS**

Louise Hallé
295, rue Moisan
Saint-Augustin (QC) G3A 1K8
(418) 878-3407

lhalle@mediom.qc.ca

Les Grandes explorations UN PROJET COOPÉRATIF

STEPHANIE V. LABELLE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION — UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

DANS LE CADRE DE NOTRE PROJET, LES ÉLÈVES DEVRONT UTILISER DES TEXTES D'ÉPOQUE AFIN DE DÉCOUVRIR COMMENT SE SONT DÉROULÉES LES GRANDES EXPLORATIONS QUI SE SONT PRODITES SURTOUT AUX XV^e ET XVI^e SIÈCLES. L'UTILISATION DE SOURCES PRIMAIRES ET SECONDAIRES DATANT DE CETTE PÉRIODE AIDERA LES ÉLÈVES À SE RECRÉER UNE IMAGE DE L'ÉPOQUE.

Il est donc important que certains des documents soient contradictoires afin d'offrir une vue plus globale des événements. Ainsi, en utilisant ces documents, nous touchons à la compétence 1 du nouveau programme de formation de l'école québécoise, soit : *interroger les réalités sociales dans une perspective historique*, puisque l'on amène l'élève à s'enquérir du contexte de l'époque et à se préoccuper des croyances, des attitudes et des valeurs qui y avaient cours. De plus, nous utilisons aussi la compétence 2, *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*, car les élèves sont incités à établir les faits des réalités sociales de l'époque des grandes découvertes.

En lisant les textes de ces quelques témoins du passé, les élèves seront en mesure de découvrir différentes raisons qui ont poussé les

gens à partir vers l'inconnu, de voir comment certains Européens percevaient les Amérindiens et leur servitude.

Nous avons retenu dix extraits d'œuvres écrites par des gens qui ont participé de près ou de loin aux grandes explorations. À l'aide de ces fragments de récit du passé, les élèves devront extirper différentes informations dans le but de remplir leur tableau de cueillette de données, ce qui se produit durant les cours 1, 2 et 3. De plus, chacun des extraits est précédé d'une courte présentation de son auteur.

Les quatre premiers documents portent surtout sur les différentes raisons qui ont poussé les gens à partir vers l'inconnu.

Le premier est tiré d'une lettre de Christophe Colomb à Ferdinand d'Aragon et Isabelle de Castille (souverains d'Espagne) qui est publiée dans le *Jour-*

nal de bord de l'explorateur. On y apprend tout d'abord que Christophe Colomb avait le désir de partir vers l'Inde afin de christianiser les gens qui y habitent. Il y a donc des motifs religieux. De plus, une fois là-bas, il allait aussi devenir vice-roi et gouverneur des terres de l'Inde. Nous pouvons alors dire également qu'il y avait aussi une question de prestige et de pouvoir derrière tout cela, donc un aspect plus personnel.

Le second extrait provient de la *Chronique de Guinée*. On y découvre les cinq principales raisons qu'avait Henri le Navigateur d'envoyer ses troupes explorer la côte occidentale de l'Afrique. D'abord, on y apprend que le roi se demandait ce qu'il y avait au-delà du cap Bojador, car il semblait que personne n'avait jamais poussé plus loin. Apparaissent ensuite des motifs plus économiques : Henri voulait savoir s'il y avait des richesses ou des marchés déjà présents où il pourrait faire du commerce. Les trois autres motifs sont de types religieux. On désirait savoir jus-

qu'où s'étendait le royaume des infidèles (non chrétiens), si l'on pouvait y trouver de grands princes chrétiens qui aideraient dans la lutte contre les infidèles; on voulait aussi convertir le plus de gens possible au christianisme.

Le troisième document fait partie du routier de dom Vasco de Gama dans l'Inde (1498). On y voit clairement que l'on cherchait des épices et des chrétiens. D'un autre côté, on y apprend que le territoire où ils sont regorge de richesses. Les motifs sont donc économiques et religieux.

Le dernier extrait de cette partie provient du traité de Tordesillas, écrit par le pape Alexandre VI en 1494. On découvre que ce traité divisait carrément le monde en deux. Une partie appartenait maintenant au Royaume d'Espagne et l'autre à celui du Portugal. Le principe est donc, d'une certaine manière, territorial; mais lorsqu'on sait que ces deux royaumes sont chrétiens et que le document a été écrit par le pape, il est clair que ce

... projet ...

Avec le nouveau programme de formation de l'école québécoise, on ne veut plus seulement évaluer les élèves sur des connaissances factuelles. On veut plutôt amener l'élève à développer des compétences qu'il pourra réutiliser dans plusieurs contextes.

dernier tente de s'assurer que toutes les terres qui seront à l'avenir découvertes seront soumises au christianisme. Le motif principal est, d'abord et avant tout, religieux.

La deuxième série de textes porte plutôt sur la vision que les Européens avaient des Amérindiens.

À l'aide d'un autre extrait du journal de bord de Christophe Colomb (16 décembre 1492, sur l'île d'Hispaniola), il nous est possible de voir que ce dernier voit les Amérindiens comme des êtres inoffensifs et peureux. Ce sont donc des êtres parfaits pour être soumis à l'esclavage et prêts à la conversion vers le christianisme et les mœurs européennes. On voit donc comment certains Européens voulaient que toutes les nouvelles régions et tous les nouveaux peuples découverts délaissent leurs valeurs et croyances pour les leurs.

Le second document fait partie de l'*Histoire des Incas* par Garcilaso de la Vega. Malgré le fait qu'il soit métis, il traite les *Indiens* de gens ayant tous les vices : ivrognes, cruels, voleurs, menteurs,

cannibales... des gens qui vivent au gré de leur fantaisie. On voit que contrairement à Colomb, l'auteur de ces lignes perçoit les *Indiens* comme des êtres plutôt dangereux n'ayant aucune attache.

Le troisième extrait a été écrit par Montaigne. On y décrit le monde des Amérindiens comme étant jeune, pur et innocent. Cet univers a été corrompu par la venue de l'Européen. Selon Montaigne, ce sont les Blancs qui les ont trompés, qui les ont rendus cupides et cruels en leur demandant de faire comme eux. En somme, il croit qu'ils ont été massivement tués par l'avarice des Européens.

L'auteur du quatrième texte est Bartolomé de Las Casas. On retrouve ces quelques citations dans sa *Très brève relation de la destruction des Indes*. Lui aussi décrit les *Indiens* comme des gens que Dieu a créés simples, fidèles et pacifiques. Il les dit inoffensifs, tout comme Colomb, mais très pauvres et vivant bien ainsi. Contrairement à Colomb, il ne profite pas de leur fidélité et de leur faiblesse pour

les asservir.

La troisième et dernière partie du recueil d'extraits remis aux élèves porte sur la vision des Européens face à la servitude des Amérindiens et des Noirs. Pour en traiter, nous avons retenu quatre documents.

Le premier est le *Requerimiento* écrit par Juan López Palacio Rubios. Ce texte constituait une argumentation juridique lue devant les Indiens et dont le contenu visait à faire comprendre aux habitants du Nouveau Monde qu'ils devaient accepter la domination du roi d'Espagne ainsi que son allégeance religieuse au pape. On demande aux Amérindiens de se soumettre aux enseignements des religieux envoyés par le roi. S'ils le font, ils seront libres et auront plusieurs privilèges, sinon ils se verront déclarer la guerre, les colonisateurs les tueront, les pilleront et les réduiront à l'esclavage. On voit donc ici la supériorité d'un peuple sur un autre.

Le second extrait est un dialogue sur la « guerre juste » par Juan Jesus Sepúlveda.

Il y explique que les Blancs peuvent réduire à l'esclavage les Amérindiens, car ils sont plus puissants qu'eux. Sa théorie se base sur le droit naturel selon lequel les plus faibles sont éliminés par les plus forts. Afin que les plus imparfaits puissent résister, il leur faut se soumettre aux lois, aux mœurs, aux valeurs et aux croyances des plus parfaits (servitude). Ainsi, s'ils ne le font pas, le droit naturel permet aux plus forts de détruire les plus fragiles, car ainsi va le monde. Donc, ce texte vient renforcer l'idée de supériorité des Européens sur les *Indiens*.

Le troisième document est également écrit par Bartolomé de Las Casas dans ses *Trente propositions très juridiques*. L'auteur accuse le roi d'Espagne de ne s'être préoccupé que d'accumuler le plus de richesses possible dans le Nouveau Monde, et ce, au détriment des peuples qui y vivaient déjà. Il aurait plutôt dû s'occuper de christianiser, donc, selon lui, de faire le bonheur du plus de gens possible, car telle était la mission donnée au roi par le

... tejoiq ...

pape. Puisque le roi a délégué cette mission à des gens qui n'aiment pas les Amérindiens, des massacres et l'asservissement de ces derniers s'en sont suivis. En conséquence, le royaume peut être en danger, car les *Indiens* pourraient se retourner contre lui. Ici l'on voit que Las Casas veut prendre position pour aider les Amérindiens, car il est contre leur esclavage.

Le dernier document a été écrit par Jean-Baptiste Colbert et son fils, du même nom. Jusqu'en 1685, aucune loi ne protégeait les esclaves noirs des îles françaises contre les excès de leur maître. Ce code tente d'y remédier en précisant les devoirs de chacun. Nous avons sélectionné cinq des soixante articles qu'il contient. En lisant ces mots, il sera facile de comprendre que les esclaves n'avaient aucun droit, si ce n'est celui de vivre. Et encore là, si l'on juge qu'un esclave a mal agi, les colonisateurs se donnent le droit de le tuer. De plus, un esclave ne peut être propriétaire, pas même de son corps. Tout comme le texte sur la guerre juste, de

Sepúlveda, ce code démontre aux esclaves que le colonisateur blanc est supérieur aux esclaves noirs.

Après avoir lu ces différents textes, l'élève devrait mieux comprendre le contexte de l'époque. On y comprend premièrement pourquoi quelques personnes ont quitté leur pays pour aller vers l'inconnu. Deux motifs ressortent surtout, soit ceux de type économique et ceux de type religieux. Ceux-ci vont de pair avec le contexte d'expansion européenne dans le monde, car on veut accumuler le plus de richesses pour être le plus puissant et christianiser le plus de gens possible afin que tout le monde ait les mêmes croyances et les mêmes valeurs que dans cette partie du monde (surtout les empires espagnol et portugais). Il faut garder en tête que la religion avait beaucoup de pouvoir à cette époque.

La lecture des documents nous démontre aussi que les grandes explorations ont eu des effets sur les peuples qui occupaient l'Amérique à l'époque :

ils ont été volés, ils ont été soumis aux mille et un désirs des Européens, on a détruit leurs villages, on les a amenés à vivre différemment en introduisant différents produits européens, en leur imposant le christianisme, nos enseignements, etc.

JUSTIFICATION DE LA DÉMARCHE

Favoriser la coopération en classe

Avec le nouveau programme de formation de l'école québécoise, on ne veut plus seulement évaluer les élèves sur des connaissances factuelles. On veut plutôt amener l'élève à développer des compétences qu'il pourra réutiliser dans plusieurs contextes. Ces compétences sont alors dites transversales. Le nouveau programme a pour axes neuf compétences transversales, soit : *exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, actualiser son potentiel,*

coopérer et communiquer de façon appropriée. Observons maintenant ce projet portant sur l'histoire des grandes explorations qui utilise le travail en coopération.

Il est d'abord important de mentionner que l'histoire fait maintenant partie d'un programme que l'on nomme *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Selon Elizabeth Cohen, la coopération peut être considérée comme une « forme d'éducation dont les finalités coïncident avec les exigences de la citoyenneté dans une société démocratique moderne ».¹ Raison de plus de faire usage du concept de travail coopératif en classe d'histoire.

Avant d'aller plus loin, définissons brièvement ce qu'est l'apprentissage coopératif. Selon Denise Gaudet et al. « la coopération est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à des petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage commun en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacun à la tâche ».

« La coopération est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à des petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage commun en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacun à la tâche ».

Denise Gaudet

... projet ...

Le travail coopératif est une solution envisageable pour diminuer le taux de compétition dans les écoles et pour permettre aux élèves de mieux travailler en groupe.

Il est important d'augmenter le nombre de séances d'apprentissage coopératif en classe, car les élèves d'aujourd'hui sont plus souvent confrontés à des contextes de compétition que de coopération. Le problème est qu'en contexte de compétition, il y a plus de perdants que de gagnants. La réussite de l'un, coïncide presque fatalement avec l'échec de l'autre. La compétition ne peut être utile que lorsque la personne croit qu'elle a des chances de gagner. Dans ce cas, la compétition peut être une source de motivation. Par contre, pour l'élève qui a un faible rendement scolaire, la compétition est plutôt un signe de découragement et elle le pousse plutôt à décrocher.² Le travail coopératif est donc une solution envisageable pour diminuer le taux de compétition dans les écoles et pour permettre aux élèves de mieux travailler en groupe.

Voici donc un aperçu du projet en question. Le projet porte sur différentes catégories de personnages qui ont participé aux grandes explorations ou qui ont

été touchés par elles (les missionnaires, les Amérindiens, les esclaves, les marchands, les grands explorateurs) et leurs réalités sociales. Il y aura d'abord formation d'équipes de base (ce concept sera expliqué dans la section « méthode utilisée ») de cinq personnes. Chaque personne devra choisir un type de personnage (donc tous les gens qui composent une équipe de base devraient avoir un personnage différent) puis se regrouper en équipe d'experts (ce concept sera expliqué dans la section « méthode utilisée ») afin de se spécialiser. Chaque équipe d'experts devra de plus approfondir ses connaissances sur une série de critères qui se rapportent à la vie de l'époque. Par exemple, l'équipe d'experts qui travaille sur les Amérindiens devra aussi chercher de l'information sur la géographie de l'Amérique. Pendant ce temps, l'équipe des grands explorateurs travaillera à trouver de l'information sur les différentes grandes découvertes scientifiques et ainsi de suite.

Lorsque le travail de recherche sera terminé, tout le monde retourne en équipe de base. Chaque expert devra répondre aux questions des autres sur ce qu'il a appris. Pendant ce temps, les autres équipiers inscrivent leurs réponses sur le questionnaire approprié. Ce projet est interdisciplinaire, car le but ultime est de produire un récit d'aventures portant sur le personnage choisi par chaque élève. Les élèves devront alors être capables de produire un récit d'aventures en intégrant ce qu'ils ont appris individuellement, ainsi qu'en utilisant quelques informations provenant de chacun des autres membres de son équipe.

MÉTHODE UTILISÉE

En apprentissage coopératif, nous pouvons utiliser plusieurs types de méthodes comme « apprendre ensemble » de Johnson et Johnson, « l'apprentissage en équipe » de Slavin, « l'enquête de groupe » de Shlomo, Sharan et Hertz-Lazarowith, la « méthode structurale » de Kagan, etc.³

Pour notre projet, nous

avons opté pour une formule d'apprentissage qui a été créée par Aronson, soit le *Jigsaw*, aussi appelé méthode de découpage un chez Abrami.⁴ Cette stratégie d'apprentissage est, selon plusieurs auteurs, la formule coopérative par excellence, car elle favorise la motivation, elle tient les élèves actifs et aux commandes de leur apprentissage, elle favorise l'apprentissage en profondeur et elle prépare les élèves à leur futur contexte de travail (coopération).⁵ Pour y arriver, l'enseignant doit choisir un thème qui sera le même pour toutes les équipes.⁶ Dans notre projet, le thème abordé est les grandes découvertes. L'enseignant doit aussi s'assurer que le thème choisi soit divisible, car la matière doit être séparée en autant de parties qu'il y a de membres dans chacune des équipes.⁷ Dans notre cas, nous avons établi cinq catégories de personnages qui ont vécu ou subi les grandes explorations.

On forme d'abord des équipes hétérogènes, choisies préalablement par l'enseignant, de cinq personnes que

l'on nomme équipes de base. La raison pour laquelle l'enseignant choisit lui-même les équipes de base est simple : lorsque l'on permet aux élèves de former eux-mêmes leur équipe, ils ont tendance à se placer avec leurs amis et, ainsi, sont portés à discuter plutôt qu'à travailler. En choisissant les équipes, l'enseignant peut placer des gens de performances scolaires différentes, de sexes différents et d'ethnicité différente. Ainsi, les élèves sont poussés à faire la distinction entre travail et jeu.⁸

Selon Abrami, on peut permettre aux élèves de choisir leur groupe selon leur intérêt pour les sujets plus particuliers.⁹ Donc, chacun des membres d'une équipe pourra choisir un personnage qu'il devra approfondir (Amérindien, esclave, marchand, colon, matelot). Ils deviennent ainsi des experts sur un sujet en cherchant de l'information sur les réalités sociales de leur personnage, et ce, de manière individuelle.¹⁰ Ensuite, tous les experts qui travaillent sur un même personnage doivent se re-

grouper afin de partager l'information recueillie. Une fois que cela est fait, chacun des experts retourne dans son équipe de base pour partager tout ce qu'il a appris, car il y aura, au terme de ce travail, une évaluation individuelle portant sur l'ensemble de la matière.¹¹ Dans notre cas, l'évaluation sera un récit d'aventures portant sur la vie d'un personnage de l'époque (réalités sociales).

Pour qu'un travail soit jugé comme étant coopératif, il y a quelques conditions à réaliser telles que l'impossibilité de faire le travail seul, l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales. Observons-les.

Impossibilité de faire le travail seul

Selon Elizabeth Cohen, le fait que les membres d'une équipe aient besoin les uns des autres pour compléter la tâche et que personne ne peut la réaliser de manière entièrement individuelle démontre que le travail est dit coopératif.¹² Ulric Aylwin précisera de son côté qu'une tâche

ne peut être accomplie individuellement si l'ampleur de la tâche est trop importante, s'il faut produire une œuvre collective, si la formation comporte des « aspects sociocognitifs » importants; il faut donc que l'élève soit en mesure de constater par lui-même que la coopération avec les autres membres de son équipe est nécessaire à son succès¹³... ce qui nous mène au point suivant.

Interdépendance positive

Pour que l'apprentissage coopératif se réalise pleinement, on doit s'assurer qu'il y aura interdépendance positive entre chaque membre du groupe. Par interdépendance positive, nous entendons que l'activité doit avoir un ou des buts qui sont structurés de manière à ce que chaque élève se sente en partie responsable de sa réussite et de celle des autres membres de son équipe.¹⁴

Il y a plusieurs moyens pour créer des situations d'interdépendance positive : celle-ci peut être liée aux résultats (les élèves travaillent ensemble pour réaliser un produit ou

un objectif commun), aux moyens (faire en sorte que les objectifs des élèves soient interdépendants) et aux relations interpersonnelles (encourager et structurer les interactions entre les élèves).¹⁵ Dans le projet sur les grandes explorations, l'interdépendance est surtout liée aux moyens, car la tâche d'apprentissage est divisée de façon à ce que chaque membre du groupe ait une partie précise à effectuer. Ensuite, chaque équipier devra apprendre aux autres ce qu'il a appris afin que ceux-ci puissent réutiliser leurs nouveaux apprentissages dans leur travail final (obligation d'utiliser quelques informations recueillies par les autres membres de son équipe dans la production du récit d'aventures).¹⁶

De plus, si l'on veut augmenter le niveau d'interdépendance positive, Johnson et Johnson nous conseillent d'attribuer un rôle complémentaire à chaque équipier.¹⁷ En plus d'augmenter le niveau d'interdépendance, l'attribution de rôle permet d'atténuer les éléments perturbateurs et l'attribution d'un rôle de do-

Pour qu'un travail soit jugé comme étant coopératif, il y a quelques conditions à réaliser telles que l'impossibilité de faire le travail seul, l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales.

... projet ...

minateur au sein du groupe.¹⁸ Ici nous retiendrons cinq rôles puisqu'il y a cinq membres par équipe de base. Le premier rôle est celui de l'animateur. Sa tâche consiste à animer les réunions, à s'assurer de la participation de tous et à voir à ce que l'information circule bien au sein de l'équipe. Le deuxième rôle est celui du secrétaire.¹⁹ Sa tâche se résume à noter ce qui a été dit ou fait. En somme, le responsable s'occupe du suivi. Le troisième rôle est celui de documentaliste. Il s'occupe de recueillir et de conserver tout le matériel nécessaire à la réalisation du projet. Le quatrième rôle est celui du médiateur, qui s'occupe de ramener les gens à l'ordre lors de conflit ou lorsque les propos sont hors sujet. Il doit amener les équipiers à éviter les conflits et les régler de manière non violente. Finalement, il y a le responsable du temps qui s'occupe du calendrier, donc il s'assure que tout est fait à temps.

Responsabilité individuelle

La responsabilité individuelle peut être vue

sous deux angles : d'abord l'angle du travail et, ensuite, celui de l'évaluation. Sur le plan du travail, il faut faire en sorte que chaque membre de l'équipe assume (soit responsable) sa part du travail. On obtiendra souvent ce résultat par la pression de chacun des équipiers sur les autres.²⁰ On parle aussi de responsabilisation individuelle face à l'évaluation, car, dans notre cas, l'évaluation finale du projet se fait individuellement.

Par contre, si on veut renforcer la responsabilisation des élèves, on peut aussi leur demander des'autoévaluer ou d'évaluer le rendement et la contribution de leurs coéquipiers.²¹ Dans notre projet, nous optons pour la deuxième alternative.

Acquisition d'habiletés sociales et cognitives

Nous savons tous que l'école se situe aux premiers rangs des principaux agents de socialisation — c'est-à-dire des groupes de personnes responsables de la formation de l'individu évoluant dans une société — après la famille.²² L'école permet donc

aux élèves d'acquérir des habiletés cognitives et sociales, surtout en contexte de coopération.²³ Dans notre projet, l'élève est amené à traiter les différentes informations recueillies et à faire des liens entre celles-ci (habiletés cognitives). Pour ce qui est des habiletés sociales, les élèves qui travaillent en coopération sont poussés à communiquer, à argumenter, à régler des conflits d'idées, etc.

Johnson et Johnson mettent l'accent sur l'importance de l'interdépendance positive dans un processus de socialisation constructive. Selon eux, l'interdépendance positive en contexte d'apprentissage coopératif, comparativement aux activités de types individuelles ou compétitives, crée : « plus d'interactions entre jeunes, un sentiment d'appartenance avec les autres élèves, une meilleure compréhension des autres dans leurs manières de penser, d'agir, de réagir et d'être, une augmentation de l'estime de soi, l'envie de recréer des scénarios de coopération, une plus belle harmonie entre les jeu-

nes. »²⁴

Limites de l'apprentissage coopératif

Tout d'abord, si l'enseignant ne choisit pas les équipes lui-même, il est fort probable que les élèves se regroupent entre amis. Le problème tient du fait que les groupes d'amis, comme nous l'avons mentionné plus haut, ont tendance à jouer et à discuter plutôt qu'à faire le travail demandé.

Ensuite, il faut s'assurer que les élèves ne se donnent pas simplement les réponses plutôt que de travailler ensemble. Par exemple, lorsque les élèves seront regroupés en équipe d'experts, il est facile que seulement une ou deux personnes cherchent toute l'information requise (car dans une équipe d'experts tout le monde cherche la même information), et qu'ensuite le reste des experts copie sur eux. L'enseignant doit être extrêmement vigilant; il doit donc beaucoup se déplacer à l'intérieur de la classe pour que cela ne se produise pas. Il est important de faire comprendre aux élèves qu'aider l'autre

dans son apprentissage ne signifie pas faire le travail à sa place, mais plutôt le pousser « à réaliser de meilleurs apprentissages et [à] assurer une plus grande efficacité dans la réalisation de la tâche qu'[il] doit accomplir ».²⁵

Il est certain qu'il serait profitable que l'enseignant ait une formation par rapport à l'apprentissage coopératif, car ce type d'apprentissage requiert beaucoup d'énergie et de temps. Les élèves doivent aussi savoir de quoi il retourne et comprendre à quoi sert son utilisation. Selon Gamble, l'apprentissage coopératif serait plus efficace au primaire qu'au secondaire, car plusieurs adolescents semblent avoir peu de motivation face à leurs études, ce qui se traduit souvent par un taux d'absentéisme élevé.²⁶ Dans un travail où la contribution de tous les membres de l'équipe est essentielle, l'absentéisme représente donc un grave problème.

CONCLUSION

Nous croyons que notre projet cadre avec les propositions faites

dans le nouveau programme de formation de l'école québécoise. Tout d'abord parce qu'il favorise l'élaboration de projets et parce qu'il est fait en coopération. Cette compétence transversale est étroitement liée au domaine de l'univers social, car la coopération aide à former des citoyens responsables. De plus, notre projet touche tous les éléments d'un bon travail de coopération, soit : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et l'acquisition d'habiletés sociales et cognitives qui permettent, elles aussi, de former de vaillants citoyens.

BIBLIOGRAPHIE

Monographies :

ABRAMI, Philip C et al. *L'apprentissage coopératif*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996, 233 p.

COHEN, Elizabeth G., *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Traduction de Fernand Ouellet, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994, 207 p.

FORTIER, Claire. *Les individus au cœur du social*, Québec, Les Presses de l'Univer-

sité Laval, 1998, p. 120.

JOHNSON, David W. et Roger T. Johnson. *Circles of learning : cooperation in the classroom*, Alexandria (Virginia), Association for Supervision and Curriculum Development, 1984, 89 p.

PROULX, Jean. *Le travail en équipe*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 135 p.

Articles de périodiques :

AYLWIN, Ulric. « Le travail en équipe : pour quoi et comment ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p.28-32.

GAMBLE, Joan. « La pédagogie actualisante : pour une pédagogie de la coopération », *Éducation et francophonie*, vol. XXX, n° 2, automne 2002, [En ligne], pages consultées 31 octobre 2005, adresse URL : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/07-gamble.html>

Sites Internet :

ALAOUI, Aïcha, Thérèse Laferrière et Danièle Meloche. *Le travail en équipe*, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, [En ligne], pages consultées le 31 octobre 2005, adresse

URL : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/6references/therese.html>

NOTES

1 COHEN, Elizabeth G., *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Traduction de Fernand Ouellet, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994, p. vii.

2 GAMBLE, Joan. « La pédagogie actualisante : pour une pédagogie de la coopération », *Éducation et francophonie*, vol. XXX, n° 2, automne 2002, [En ligne], pages consultées 31 octobre 2005, adresse URL : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/07-gamble.html>

3 Joan Gamble, *op. cit.*

4 ABRAMI, Philip C et al. *L'apprentissage coopératif*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996, p. 150.

5 AYLWIN, Ulric. « Le travail en équipe : pourquoi et comment ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 28.

6 PROULX, Jean. *Le travail en équipe*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, p. 104.

7 Ulric Aylwin, *op. cit.*, p. 29.

8 Elizabeth G. Cohen, *op. cit.*, p. 74.

9 *Ibid.*, p. 74.

10 Jean Proulx, *op. cit.*, p. 104.

11 *Ibid.*, p. 105.

12 Elizabeth G. Cohen, *op. cit.*, p. 2.

13 Ulric Aylwin, *op. cit.*, p. 31.

14 JOHNSON, David W. et Roger T. Johnson. *Circles of learning : cooperation in the classroom*, Alexandria (Virginia), Association for Supervision and Curriculum Development, 1984, p. 9.

15 Philip C Abrami et al., *op. cit.*, p. 76.

16 *Ibid.*, p. 79.

17 David W. Johnson et Roger T. Johnson, *op. cit.*, p. 30.

18 Elizabeth G. Cohen, *op. cit.*, p. 96.

19 ALAOUI, Aïcha, Thérèse Laferrière et Danièle Meloche. *Le travail en équipe*, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, [En ligne], pages consultées le 31 octobre 2005, adresse URL : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/6references/therese.html>

20 Ulric Aylwin, *op. cit.*, p. 31.

21 Philip C Abrami et al., *op. cit.*, p. 90.

22 FORTIER, Claire. *Les individus au cœur du social*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1998, p. 120.

23 Philip C. Abrami et al., *op. cit.*, p. 95.

24 David W. Johnson et Roger T. Johnson, *op. cit.*, p. 18.

25 Joan Gamble, *op. cit.*

26 *Ibid.*

RESSOURCES

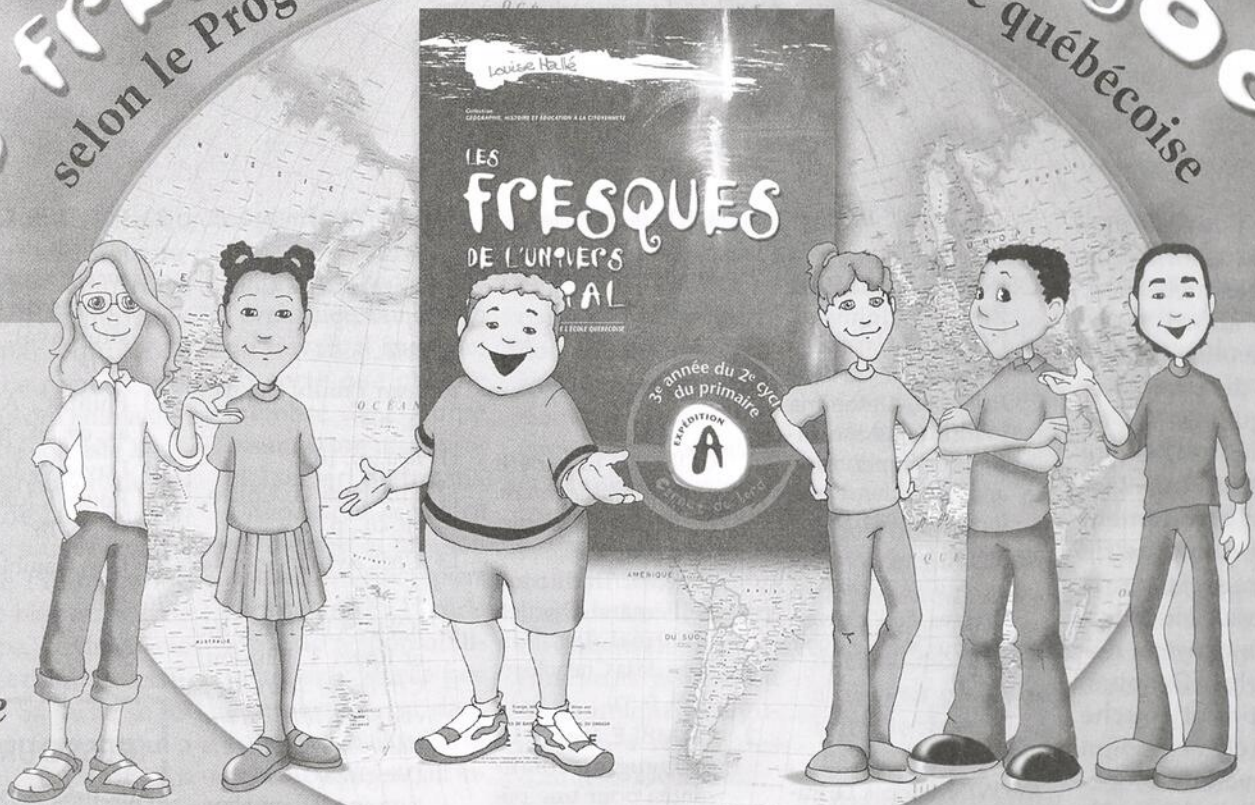
Affiches, ressources en ligne et plans de leçons gratuits

Des professeurs d'histoire du Canada partagent leur expertise avec des enseignants de tout le pays grâce au lien créé à leur intention sur le site www.societehistoire.ca. Le site offre également de nombreux plans de leçons et propose plusieurs méthodes pédagogiques. Chaque année, la Société publie une affiche et un outil d'enseignement. Commandez-en une copie pour votre classe.

1 (800) 861-1008
prixggawards
@
historysociety.ca
www.societehistoire.ca

LES FRESQUES DE L'UNIVERS SOCIAL

selon le Programme de formation de l'école québécoise



Louise Hallé

Collection GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

POUR LE PRIMAIRE

MATÉRIEL

NOUVEAU, VIVANT ET SOUPLE

C'est à travers différents itinéraires qui lui sont proposés que l'élève, accompagné par l'équipe des « Explo », observe, se questionne, note, compare et partage ses interprétations avec d'autres élèves ou des adultes qu'il côtoie. Il réalise ensuite un court projet dans lequel il réinvestit ses apprentissages et peut à nouveau reprendre son questionnement et évaluer ses apprentissages.

Des suggestions d'activités supplémentaires qui peuvent être réalisées à la maison s'ajoutent aux travaux pratiques.



4350, avenue de l'Hôtel-de-Ville
Montréal (Québec) H2W 2H5
Téléphone : (514) 843-5991
Télécopieur : (514) 843-5252
Sans frais: 1 800 350-5991
Site Internet: <http://www.lidec.qc.ca>
Courriel: lidec@lidec.qc.ca

2^e CYCLE DU PRIMAIRE

Expédition A – 3^e année

Carnet de bord – ISBN 2-7608-4678-4

Corrigé – ISBN 2-7608-4681-4

Expédition B – 4^e année

Carnet de bord – ISBN 2-7608-4682-2

Corrigé – ISBN 2-7608-4683-0

PRINTEMPS 2006

3^e CYCLE DU PRIMAIRE

Expédition C – 5^e année

Carnet de bord – ISBN 2-7608-4684-9

Corrigé – ISBN 2-7608-4685-7

Expédition D – 6^e année

Carnet de bord – ISBN 2-7608-4686-5

Corrigé – ISBN 2-7608-4687-3

Le McCord en ligne NOUVELLES RESSOURCES, PLUS FACILES À UTILISER

MARIE-CLAUDE LAROUCHE

COORDONNATRICE DU PROGRAMME ÉDUCATIF EN LIGNE ÉDUWEB

POURSUIVANT SON EFFORT DE NUMÉRISATION ET DE DOCUMENTATION DES COLLECTIONS, AFIN D'Y DONNER ACCÈS GRATUITEMENT ET DE FAÇON BILINGUE, LE MUSÉE MCCORD A RÉCEMMENT MIS EN LIGNE UNE EXPOSITION VIRTUELLE CONSACRÉE AU STUDIO PHOTOGRAPHIQUE DE WILLIAM NOTMAN¹ ET FAIT DES AJOUTS IMPORTANTS AUX RESSOURCES *CLEFS POUR L'HISTOIRE*². LE MUSÉE A AUSSI MODIFIÉ SON SITE WEB. SA CONVIVIALITÉ ACCRUE DEVRAIT SOURIRE AUX ENSEIGNANTS ET AUX ÉLÈVES, CAR CES CHANGEMENTS FACILITENT GRANDEMENT LA CONSULTATION DES RESSOURCES ET LEUR UTILISATION EN CLASSE. CES AJUSTEMENTS ONT ÉTÉ APPORTÉS EN TENANT COMPTE DES COMMENTAIRES ISSUS DE PLUSIEURS ÉVALUATIONS MENÉES DANS DES ÉCOLES SECONDAIRES DU QUÉBEC, DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE ET DU NOUVEAU-BRUNSWICK³

EXPOSITION SUR LE STUDIO PHOTOGRAPHIQUE NOTMAN

L'exposition consacrée au studio de William Notman (1826-1891) propose une incursion dans la vie et l'œuvre du célèbre photographe et florissant homme d'affaires d'origine écossaise, qui mit sur pied la plus grande entreprise de photographie en Amérique du Nord.

En plus de faire le point sur sa contribution, l'exposition virtuelle contient plusieurs dispositifs interactifs pour explorer les contenus. Des clips vidéo retracent le parcours de sa carrière. Des animations recréent des procédés photographiques anciens, dont les stéréogrammes et les photographies composites.

Le jeu « EchoPhoto Graphe » propose de regarder des photos d'époque avec les oreilles (!) dans le but de repérer celle qui correspond le mieux aux ambiances sonores activées. Par ailleurs, vous croyez posséder une photo Notman? Un module vous invite à identifier et à dater votre photo ancienne. De plus, chaque semaine, le public est convié à voter pour sa photo Notman préférée, à partir d'un thème particulier. Enfin, en lien avec le concours *L'Expérience photographique* du patrimoine⁴, les jeunes sont invités à photographier un paysage de leur région, et à le coupler à une photo ancienne, afin de publier leur duo d'images sur le site du Musée.

CLEFS POUR L'HISTOIRE, 20 000 NOUVELLES IMAGES

Grâce à une troisième phase de développement, les ressources *Clefs pour l'histoire* comprennent désormais une banque de 110 000 images. 20 000 items y ont été ajoutés depuis mai 2004, grâce notamment au partenariat avec le Musée minéralogique et minier de Thetford Mines et le Sir Alexander Galt Museum & Archives (en Alberta)⁵. Réalisés par des historiens ou des muséologues, les nouveaux circuits thématiques abordent notamment l'exploitation des ressources naturelles que sont le charbon et l'amiante. Se rapportant principalement à la période 1840-1945, les nouvelles ressources mises en ligne comportent néanmoins un lot important de caricatures contemporaines, des années 1950 à nos jours. La production des caricaturistes montréalais Chapleau et Aislin fait d'ailleurs l'objet de deux circuits, « D'humour et d'humour », proposant une anthologie de leur travail.

Comme à l'habitude, plusieurs nouveaux jeux accompagnent les ressources *Clefs pour l'histoire*. Auriez-vous le cran qu'il faut pour vivre les années folles? Le jeu de rôle « Un peu de tenue » vous le dira! Dans un questionnaire sur les Premiers ministres canadiens, vous tenterez de deviner à quel événement ou personnage font référence des caricatures. Sauriez-vous identifier ce qu'on pouvait retrouver sur les tablettes d'un grand magasin, à la fin du 19^e ou au début du 20^e? Le jeu « Passé composite » recrée différentes scènes d'époque dans lesquelles replacer des objets pertinents.

UN ACCÈS PAR THÈMES AUX RESSOURCES DU MUSÉE

Il devient maintenant plus facile de repérer les ressources pertinentes pour la classe. Explorer les collections en sélectionnant un thème lié aux programmes d'études est maintenant chose possible, dès la page d'accueil du site. Parmi les quarante thèmes actuellement réperto-

...nouvelles ressources...

INFORMATION

Marie-Claude
Larouche

par courriel
*marie-claude.
larouche@
mccord.mcgill.ca*

par téléphone
(514) 398-7100,
poste 228

riés, on retrouve des événements et personnages, allant des rébellions au Québec contemporain, en passant par la Confédération et la colonisation de l'Ouest; des réalités sociales, y compris la bourgeoisie, la classe ouvrière et les Premières nations; des sujets économiques, comme l'industrialisation ou les ressources naturelles, ou technologiques, comme les transports; et des lieux, comme les Prairies ou la Côte Ouest vers 1900.

Pour chaque thème, un corpus d'environ deux cents images montre des exemples des collections, et une section « Voir aussi » signale clips vidéo, jeux, activités pédagogiques et circuits thématiques pertinents. Ainsi, l'enseignant peut désormais repérer plus rapidement les images pouvant servir à illustrer un exposé magistral; ou encore, trouver des jeux ou activités de durées variées. À titre d'exemple, pour le thème de la Confédération, 200 images sont recensées; on signale en plus un clip vidéo sur les acteurs de la Confédération photographiés par

Notman; deux jeux d'association, « Pères de la Confédération » et « Scandale du Pacifique »; deux activités pédagogiques, une idée d'enquête sur la Confédération, « Une paternité difficile! », et un exercice d'observation et de documentation de caricatures politiques anciennes; et, enfin, deux circuits thématiques : « Objectif Canada » et « Cap sur l'Ouest », à projeter en classe ou à visionner de façon individuelle.

UNE VINGTAINÉ DE CONCEPTS INDEXÉS

Autre point important, grâce à une indexation accrue, il est désormais possible d'interroger la banque d'images en utilisant une vingtaine de concepts liés aux programmes d'études en univers social. Dorénavant, le fait d'entrer dans l'un ou l'autre des moteurs de recherche, des termes tels « industrialisation », « urbanisation », « Confédération », « colonisation », « immigration » ou « dépression » produit beaucoup plus de résultats. Il est toujours possible de trier ces résultats, notamment selon la présence de

description.

À ce jour, une description est disponible pour environ 2 200 des 110 000 images. Rédigée selon l'approche des « clefs pour l'histoire », cette description contextualise l'objet, le document iconographique ou d'archives, sous les clefs du « QUOI, OÙ, QUAND, QUI ». Cette grille repose sur une série de questions exploratoires qui permettent de noter les propriétés de l'artefact, de le situer dans plusieurs contextes (temps, espace, société) et d'appréhender ses significations multiples⁶.

DOSSIER WEB ET PRÉSENTATIONS VISUELLES

L'outil de création disponible sur le site bénéficie maintenant d'interfaces plus intuitives et plus souples. Comme par le passé, après avoir sélectionné quelques images des collections, l'internaute est invité à créer son propre dossier, pouvant y ajouter commentaires, hyperliens et images personnelles. La nouveauté réside dans le fait qu'on peut visionner le dossier sous différentes formes : à la façon

d'une mosaïque; d'un album - duos d'images; ou d'un circuit, une succession d'images commentées. Comme toujours, conservé sur le site du Musée, le dossier sera accessible en tout temps à partir de n'importe quel ordinateur.

DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES VARIÉES

De l'exercice d'observation d'images, à la documentation de caricatures politiques anciennes, en passant par de nouveaux sujets de recherche en histoire, plus d'une vingtaine d'activités sont désormais proposées pour les classes du secondaire. À titre d'exemple, pour le 2^e secondaire, l'activité dénommée « Jos, 11 ans, cigarié », propose une recherche sur la révolution industrielle à Montréal. Tirant profit de la lecture d'extraits du roman historique de Marie-Paule Villeneuve, *L'enfant cigarié*, cette activité suggère de trouver, dans les collections, des images témoignant des conditions de travail des enfants dans les fabriques montréalaises, et de rédiger un texte ex-

pliquant les réalités sociales de l'époque.

À noter, toutes les activités proposées sont des activités Web, dans la mesure où elles se déroulent en bonne partie à l'ordinateur, sur Internet, et qu'elles impliquent non seulement la consultation de ressources, mais aussi la création de contenus, i.e. la réalisation d'un travail qui pourra éventuellement être publié sur le site. Jusqu'à présent, les activités visent les classes du secondaire, en histoire, en géographie et en français, souvent dans l'optique d'une certaine transversalité axée sur le développement de compétences disciplinaires et autres. Le site fait présentement l'objet d'essais au primaire, 3^e cycle, pour lequel une situation d'apprentissage a été développée.

AIDE ET FORMATION EN LIGNE

Au total, les ressources, jeux, outils et activités ont été mis en ligne avec la ferme volonté de contribuer à la curiosité et au questionnement à l'égard de l'histoire, et

de venir en appui à la démarche de recherche. Pourquoi ne pas réaliser un projet d'étape sur le site Web du McCord? Besoin d'information, voire d'une formation pour mieux utiliser ces ressources? Vous désirez qu'on publie les travaux de vos élèves? Vous avez essayé le site et désirez partager votre matériel pédagogique? Contactez Marie-Claude Larouche :

par courriel : marie-claude.larouche@mccord.mcgill.ca

ou par téléphone : (514) 398-7100, poste 228.

NOTES

- 1 Voir l'adresse suivante : www.musee-mccord.qc.ca/notman. Cette exposition a été produite notamment grâce à l'appui financier du Musée virtuel du Canada.
- 2 Voir l'adresse suivante : www.musee-mccord.qc.ca/clefs. *Clefs pour l'histoire* a bénéficié d'une subvention du Programme de culture canadienne en ligne, du ministère du Patrimoine canadien.
- 3 Au Québec, des données ont été recueillies grâce à la collaboration de

Chantal Provost, enseignante au Collège de Montréal; et de Luce Leclerc, enseignante à la Polyvalente C.-Armand-Racicot (commission scolaire des Hautes-Rivières).

- 4 Il s'agit d'une collaboration avec le Conseil des monuments et sites du Québec, qui organise annuellement le concours « L'expérience photographique du patrimoine ».
- 5 Pour la 3^e phase du projet Clefs pour l'histoire, outre le Musée minéralogique et minier de Thetford Mines, les autres musées partenaires sont : au Nouveau-Brunswick, le Musée du Nouveau-Brunswick, le Centre d'études acadiennes de l'Université de Moncton; en Alberta, le Sir Alexander Galt Museum and Archives (situé à Lethbridge); et en Colombie-Britannique, le North Vancouver Museum & Archives.
- 6 Voir la grille de lecture des artefacts à la page suivante : www.musee-mccord.qc.ca/clioclic (Choisir « FAQ-outils », puis « Savez-vous comment lire des artefacts? »).



Participez à l'histoire.

Inscrivez-vous dès aujourd'hui!

La Société d'histoire nationale du Canada sollicite des nominations pour le 11^e Prix du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de l'histoire canadienne. Courez la chance de voir la qualité de votre travail reconnue. Invitation particulière aux professeurs d'histoire et de sciences humaines. Envoyez un plan de leçon original ou la description d'un projet en présentant le travail des élèves, leur évaluation et un énoncé précisant votre philosophie de l'enseignement.

Six récipiendaires recevront 2 500 \$

Six récipiendaires recevront 2 500 \$, une médaille et un voyage pour deux à Ottawa pour assister aux cérémonies de remise des prix et à la présentation de la Gouverneure générale du Canada. En outre, 1 000 \$ seront remis à l'école des récipiendaires.

Toutes les approches pédagogiques sont les bienvenues!

La Société d'histoire invite les enseignants des niveaux primaire et secondaire à participer à ce concours, pourvu que leurs travaux aient trait à l'histoire du Canada. Les enseignants peuvent présenter leur propre candidature ou celle de leur groupe, ou être nommés par un élève, un parent ou un collègue.

Échéance

Les mises en candidature devront être déposées au plus tard le **29 avril 2006**.

Le clou d'une carrière!

En plus des prix en argent et de la médaille, les récipiendaires vivront pendant deux jours une expérience inoubliable comprenant, notamment, une cérémonie vice-royale en compagnie de Son Excellence, un cocktail au Sénat et une visite privée du Parlement, de Rideau Hall, du Centre de préservation des Archives nationales à Gatineau et du domaine Mackenzie-King.

Informations

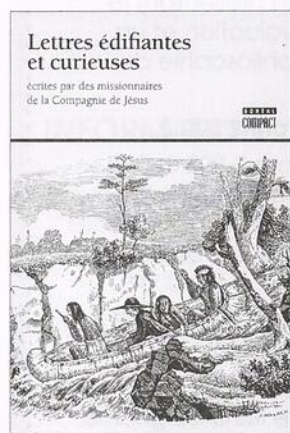
1 (800) 861-1008
prixggawards@historysociety.ca
<http://www.societehistoire.ca>

LETTRES ÉDIFIANTES ET CURIEUSES

JEAN-CLAUDE RICHARD

TRACES — COMITÉ DE RÉDACTION

LE DERNIER OUVRAGE QUE LES ÉDITIONS BORÉAL VIENNENT DE PUBLIER, DANS LA COLLECTION « BORÉAL COMPACT CLASSIQUE » MÉRITE L'ATTENTION. EN CES TEMPS OÙ NOUS SOMMES TOUS À LA RECHERCHE DE TEXTES ORIGINAUX POUR ALIMENTER LA DÉMARCHÉ D'APPRENTISSAGE DE NOS ÉLÈVES, *LES LETTRES ÉDIFIANTES ET CURIEUSES* ARRIVENT À POINT.



Il s'agit, en effet, de cinq lettres écrites à leur supérieur par des membres de la Compagnie de Jésus, missionnaires en Amérique entre 1727 et 1757. L'ouvrage reprend l'édition parue chez Gaume, à Paris, de 1829 à 1832 et dont Boréal n'a, pour des raisons évidentes, modernisé que la présentation typographique.

Dans la première, le père Sébastien Rasle décrit la vie chez les Abénakis, les Outaouacks et les Illinois. Il traite de l'environnement, présente certains animaux. Il parle de la langue, des coutumes, des croyances, des rites religieux, de l'organisation sociale en agrémentant ses descriptions de commentaires qualitatifs. La partie où l'auteur décrit les croyances des Outaouacks sur les origines de l'humanité est particulièrement intéressante et pourrait permettre à des élèves d'établir des comparaisons fructueuses.

Dans la deuxième lettre, le père du Poisson,

« missionnaire aux Arkansas », décrit ce qui se passe en Louisiane. Le passage où il raconte ses démêlés avec les maringouins est sublime pour quiconque a déjà expérimenté le camping sauvage en compagnie de ces bestioles à la voracité et à la ténacité insatiables.

Le père le Petit, pour sa part, nous fait mieux connaître les Natchez, peuple amérindien vivant « sur la droite du fleuve de Mississipi, à cent vingt lieues de son embouchure ». Il raconte également comment cette nation a masqué un établissement français « dans le temps même qu'on n'avoit nulle raison de se défier de sa perfidie ».

La lettre du père Margat consiste d'abord en un récit détaillé de l'histoire de la colonie de Saint-Domingue, depuis ses origines, en 1702, jusqu'à 1743. Il décrit par le menu l'évolution de presque toutes les paroisses. Dans la deuxième par-

tie de sa missive, le missionnaire narre la vie exemplaire du père Boutin, l'un des principaux artisans du développement de la colonie.

La dernière lettre est l'oeuvre du père Roubaud qui accompagne les Abénakis de Saint-François-du-Lac au cours d'un épisode de la Guerre de Sept-Ans. Il décrit les moeurs guerrières des divers groupes et raconte, entre autres, la prise du fort George [Oswégo] en 1756.

Plusieurs des lettres rapportent des détails savoureux. Le père le Petit, nous l'avons signalé, se plaint des maringouins, « ce petit animal qui a plus fait jurer depuis que les François sont au Mississipi, que l'on n'avoit juré jusqu'alors dans tout le reste du monde »; le père Roubaud raconte que l'armée a dû transporter des canons sur une demie-lieue sans l'aide des chevaux « grâce à la voracité des Sauvages » qui « ennuyés de la viande salée (...) n'avoient point fait de difficulté de s'en saisir et de s'en régaler (...) sans consulter autre

chose que leur appétit »; il propose également une description du serpent à sonnette qui pourrait servir à illustrer pourquoi il importe de s'interroger sur la crédibilité des documents.

Les nouveaux programmes exigent que l'on propose aux élèves des situations où ils devront se pencher sur des aspects de société dans le temps et dans l'espace, se questionner, exercer leur esprit critique, porter des jugements, bref, réfléchir. *Les Lettres édifiantes et curieuses* fourniront aux enseignants une base documentaire où puiser des textes à soumettre à la réflexion de leurs élèves.

Pour ces raisons, cet ouvrage de la maison Boréal devrait figurer sur les rayons de la bibliothèque du centre de documentation du département d'histoire de toutes les écoles du Québec. Il devrait d'ailleurs en être de même de plusieurs autres ouvrages de la même collection.

N'hésitez pas à harceler votre bibliothécaire.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ



PORTES OUVERTES

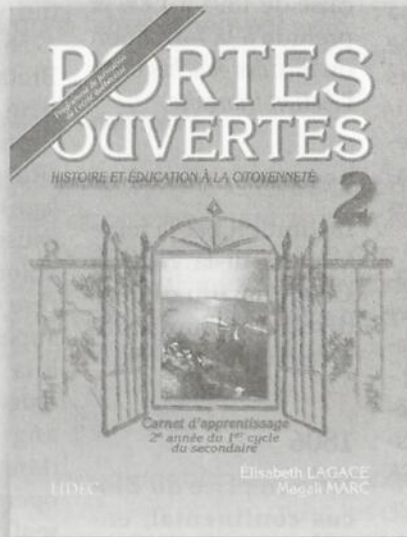
CARNET D'APPRENTISSAGE

*2^e année du 1^{er} cycle
du secondaire*

Le carnet d'apprentissage de la 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire a mené l'élève du paléolithique jusqu'à la fin du Moyen Âge, en passant par l'Antiquité. Avec ce nouveau carnet d'apprentissage, il arrive de plain-pied dans l'ère moderne, qui s'amorce avec les grandes découvertes. Un important essor intellectuel, économique et industriel caractérise ce que nous appelons le début de l'ère moderne, période au cours de laquelle se sont mises en place les structures économiques qui allaient nous mener à la globalisation des échanges et à la question du respect des droits de l'homme qui, jusque-là, étaient réservés aux minorités privilégiées !

En découvrant l'Amérique, les Européens se sont découvert aussi une supériorité technologique sur laquelle ils se sont largement appuyés pour conquérir d'autres peuples et territoires à travers le monde, au point qu'ils ont voulu se partager le monde selon leurs règles !

Mais l'ère moderne, c'est aussi une période d'immenses progrès sur le plan de la pensée et des techniques de production. L'élève pourra constater que l'industrialisation a été un point tournant d'une telle importance qu'on parle même de « révolution industrielle ».



*Élisabeth LAGACÉ
Magali MARC*

Ainsi, pratiquement en même temps que les paysans voulaient mettre fin aux privilèges des aristocrates en Europe, les ouvriers, qui commençaient à former une classe sociale importante, voulurent qu'on établisse des règles qui respectent les droits des travailleurs.

Alors que les impérialistes européens augmentaient leur emprise sur les peuples colonisés, les idées propagées par les philosophes des lumières ont fait leur chemin aux États-Unis, puis en France et en Amérique du Sud. Plus tard, les Russes et les Chinois connaîtront aussi leurs révolutions, mais elles

2

Carnet d'apprentissage 2
2^e année du 1^{er} cycle du secondaire
ISBN 2-7608-4688-1 160 pages

Carnet d'apprentissage 1 - *Marc BOSQUART*
1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire
ISBN 2-7608-4672-5 176 pages

seront menées sous la bannière du marxisme — une autre invention européenne ! — et elles attendront le XX^e siècle.

De la fin de la monarchie absolue jusqu'à la lutte des classes, des révolutions jusqu'à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, que de chemin parcouru !

Le présent carnet d'apprentissage permettra à l'élève de parcourir ce chemin. Il l'aidera à développer sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire en lui faisant étudier la question de l'évolution économique en parallèle avec l'évolution des droits des personnes !



4350, avenue de l'Hôtel-de-Ville
Montréal (Québec) H2W 2H5
Téléphone : (514) 843-5991
Télécopieur : (514) 843-5252
Sans frais : 1 800 350-5991
Site Internet : <http://www.lidec.qc.ca>
Courriel : lidec@lidec.qc.ca

Prix du Gouverneur général DEUX QUÉBÉCOISES HONORÉES

SOCIÉTÉ D'HISTOIRE NATIONALE DU CANADA

LE 29 NOVEMBRE 2005, LE JOUR MÊME OÙ LE PREMIER MINISTRE PAUL MARTIN DÉPOSAIT LA DÉMISSION DE SON GOUVERNEMENT À LA GOUVERNEURE GÉNÉRALE ET DEMANDAIT À CETTE DERNIÈRE DE DÉCLENCHER DES ÉLECTIONS, MADAME MICHAËLLE JEAN RECEVAIT, À RIDEAU HALL, LES RÉCIPENDAIRES DES PRIX DU GOUVERNEUR GÉNÉRAL POUR L'EXCELLENCE EN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE CANADIENNE, UNE ACTIVITÉ RÉCURRENTÉ DE LA SOCIÉTÉ D'HISTOIRE NATIONALE DU CANADA. DEUX ENSEIGNANTES DU QUÉBEC, MESDAMES CAROLINE RICARD ET VALÉRIE RIVARD, DE L'ÉCOLE WILFRID-PELLETIER, À ANJOU, FAISAIENT PARTIE DU GROUPE.

tion en histoire. Les *Prix du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de l'histoire canadienne*, la publication *The Beaver*, magazine sur l'histoire du Canada, et *Kayak*, un magazine d'histoire pour les jeunes, figu-

plusieurs enseignantes et enseignants du Québec ont figuré parmi les récipiendaires. Nous encourageons tous les enseignants et toutes les enseignantes d'histoire du Québec, au primaire et au secondaire à poser leur candidature. Il

« Caroline Ricard et Valérie Rivard, nous dit le programme officiel, ont fait vivre un projet sur la Nouvelle-France qui s'est terminé par un petit banquet au gymnase de l'école où tous les enseignants, enfants (et même certains parents) étaient costumés. Ce fut l'occasion pour les élèves de communiquer aux invités, par le biais des pièces de théâtre qu'ils avaient composées eux-mêmes, le savoir historique acquis sur le Canada. Deux danses ont été présentées aux invités qui se sont régalés avec la « boustifaille » de l'époque qui composait le souper. »

La Société d'histoire nationale du Canada a été fondée en 1994 avec le généreux appui de la Fondation d'histoire de la Compagnie de la Baie d'Hudson, qui encore aujourd'hui demeure son principal donateur. La Société s'est donné pour mis-



Les deux lauréates québécoises des Prix de 2005 en compagnie de Son Excellence Michaëlle Jean. (Photo : Société nationale d'histoire du Canada)

sion d'éveiller l'intérêt des Canadiens et des Canadiennes pour leur histoire, principalement par des publications et des programmes de reconnaissance qui soulignent le travail de ceux et celles qui oeuvrent dans le domaine de l'éduca-

rent parmi les nombreuses initiatives entreprises par la Société pour que les Canadiens et les Canadiennes connaissent mieux et apprécient davantage leur passé.

Rappelons que, depuis la fondation des Prix,

suffit de se conformer aux informations reçues par les écoles ou de communiquer avec la SNHC à l'adresse suivante :

<http://www.societehistoire.ca/gga.asp>

nites
Qué-
tilés
ous
les
utes
his-
upr-
re à
re II

on
i
aux
rés
par
sse
tre.

POSTES – PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

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

DESTINATAIRE

2/3/1 xx38(N)
Dépôt légal Bibliothèque
2275, rue Holt
Montréal Québec
H2G 3H1

Atlas de l'univers social

GÉOGRAPHIE — 2^e et 3^e cycle
du primaire

François CARRIER

« Construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé ».

Quel beau programme !

Mais comment et par où commencer ?

L'atlas historique est un merveilleux outil pour comprendre comment les sociétés s'organisent et évoluent sur leur territoire, pour chercher les raisons de ces évolutions et pour découvrir d'autres façons de vivre et d'occuper un territoire. Prendre conscience qu'il existe plusieurs manières de le faire et qu'il est possible de construire son territoire en fonction de ses moyens et objectifs nous amène à réfléchir sur ce que l'on souhaite aujourd'hui, pour nous-mêmes et ceux qui nous entourent.

L'Atlas de l'univers social adopte entièrement les principes et les objectifs du Programme de formation pour le 2^e et 3^e cycle du primaire. Du territoire des Iroquois avant l'arrivée des Européens à celui du Québec d'aujourd'hui, il présente, pour chacune des principales périodes historiques, les éléments qui ont caractérisé l'organisation des populations, il compare certaines populations entre elles et explique ce qui a entraîné les grandes transformations. La géographie et l'histoire sont ainsi au service de l'éducation à la citoyenneté.

OFFERT AU PRINTEMPS 2006



4350, avenue de l'Hôtel-de-Ville
Montréal (Québec) H2W 2H5
Téléphone : (514) 843-5991 • Télécopieur : (514) 843-5252
Sans frais : 1 800 350-5991
Site Internet : <http://www.lidec.qc.ca>
Courriel : lidec@lidec.qc.ca