

PER

S-339

BAnQ

TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec

Depuis 1962



ISSN 0225-9710

Volume 49, no 3/été 2011

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

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

Adresse postale de la revue :

1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, Québec, J4J 3X1, (450) 628-6007
llamontagne@cslaval.qc.ca

Comité de rédaction :

Laurent Lamontagne (directeur), Raymond Bédard, Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Josiane Lavallée

Correction des épreuves :

Suzanne Richard

Impression : Impression Paragraph, 8210 Route Transcanadienne, Saint-Laurent, Québec

Publicité ou pour commander d'anciens numéros :

Laurent Lamontagne : llamontagne@cslaval.qc.ca

Abonnements et distribution :

Louise Hallé : lhalle2@videotron.ca

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

Envoi de publication

Date de parution : juillet 2011

Numéro de la convention : 40044834, port de retour garanti

Parutions : 4 numéros par année

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

Abonnement annuel :

Individu : 65 \$ - Institution : 75 \$

Retraité : 35 \$ - Étudiant : 35 \$

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

Site Web de la SPHQ :

Le site Web de la SPHQ est hébergé par le RÉCIT. Vous y trouverez 246 articles numérisés de *TRACES* (1986 à 2010). Visitez-le :

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

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



lestraitteursbre-
tons.com

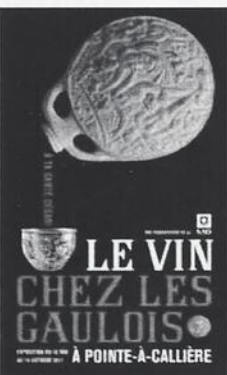


Jeanne Mance

jeannemance-
film.wordpress.com



Erwin Rommel
www.facepunch.
com



qc.novopress.
info

GRAFFITI

- 3 • ÉTÉ, FILM ET BONS VINS! Par Madeleine Vallières, membre du C.A. de la SPHQ, commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- 4 • BILAN ET BAUDELAIRE (1821-1867), par Laurent Lamontagne, présidence de la SPHQ

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- 5 • RECHERCHE DIDACTIQUE, DES ANNÉES DE VITESSE DE CROISIÈRE : 1990-1992, 2^e PARTIE, par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin, Université Laval, Catherine Duquette, Université Laval

RESSOURCES ÉDUCATIVES

- 18 • LA FOLLE ENTREPRISE, SUR LES PAS DE JEANNE MANCE, par Annabel Loyola, cinéaste et conférencière

RÉVOLUTION TRANQUILLE

- 20 • CONTINUITÉ ET CHANGEMENT DANS LA RÉVOLUTION TRANQUILLE, par Tom Morton, concepteur de matériel didactique, coordonnateur provincial des foires de l'histoire dans les écoles (Colombie-Britannique)

L'HISTOIRE

DEUXIÈME GUERRE MONDIALE

- 25 • LE FELD-MARÉCHAL ERWIN ROMMEL : UN SOLDAT APOLITIQUE, UN RÉSISTANT OU UN NAZI ? Par Martin Destroismaisons, enseignant au Collège Saint-Louis et M.A. en histoire

HISTOIRE ET MUSÉOLOGIE

- 29 • L'HISTOIRE? ELLE MÈNE À TOUT, MÊME À LA MUSÉOLOGIE, par Michel Allard, professeur associé à la maîtrise en muséologie et au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal

EXPOSITION... VINICOLE!

- 33 • CET ÉTÉ À POINTE-À-CALLIÈRE: À TA SANTÉ CÉSAR! LE VIN CHEZ LES GAULOIS, par Jean-Claude Richard, consultant en didactique de l'histoire

DIVERS

- 36 • MACÉDOINE, par le webmestre de la SPHQ

Photo de la couverture : Phare de Pointe-au-Père © Jean-Claude Richard (été 2008). Au début du XX^e siècle, l'intensité des activités maritimes rendait nécessaire la construction d'un phare plus moderne et mieux équipé. En 1908, le site était choisi pour l'installation d'un puissant feu dioptrique de troisième classe et au printemps de 1909, le nouveau phare de 33 mètres de hauteur inaugurerait la saison de navigation. (Pointe-au-Père, site historique maritime)

SPHQ

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

1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil, QC, J4J 3X1, (450) 628-6007

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

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

Nom : Prénom :ou

Nom de l'organisme :
.....

ADRESSE

N° rue :

Ville : Province : Code postal :

TÉLÉPHONE : (résidence) (bureau) :

TÉLÉCOPIE :

COURRIEL :

FONCTION

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

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

- Primaire
- Secondaire 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e
- Collégial
- Universitaire
- Commission scolaire
- Autre (précisez) :

RÉGION ADMINISTRATIVE

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

COTISATION ANNUELLE

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

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date : Code de la fonction :

Montant : Chèque Mandat Comptant

Expédition : carte : Reçu pour fin d'impôts

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

ÉTÉ, FILM ET BONS VINS!

MADELEINE VALLIÈRES, MEMBRE DU C.A. DE LA SPHQ,
COMMISSION SCOLAIRE DES HAUTS-BOIS-DE-L'OUTAOUAIS

La chaleur tarde à s'installer, l'eau à se retirer sur le Richelieu, mais les articles de ce numéro de l'été sauront à coup sûr vous séduire, fidèles lecteurs. Savourez les premiers rayons de ces vacances en compagnie de nos auteurs.

LA SPHQ

À la veille de son 50^e anniversaire (!!!), la SPHQ se porte bien. Le mot du président dresse un court bilan de cette année scolaire qui s'achève, sans oublier ce qui est devant nous.

L'ENSEIGNEMENT

Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette reviennent avec la deuxième partie de leur article (voir *TRACES*, numéro du printemps 2011 pour la première) rendant compte de leur analyse des articles à caractère didactique publiés dans la revue *TRACES* au cours des années 1990 à 1992. Les événements marquants de ce début de décennie inspirent certains didacticiens qui s'intéressent aux différentes facettes de l'enseignement de l'histoire, à l'heure où l'informatique s'infiltré doucement dans les salles de classe.

Annabel Loyola nous présente ensuite son film documentaire sorti à Montréal le 8 mars 2011 à l'occasion du centenaire de la journée internationale de la femme. Tout comme Jeanne Mance, Annabel Loyola est née à Langres, située à environ 300 km au sud-est de Paris.

Jeanne Mance, débarquée en Nouvelle-France au cours de l'été 1641, est malheureusement trop souvent oubliée, tapie dans l'ombre de Sieur Chomedey de Maisonneuve. Inspirée par une conférence de Jacques Lacoursière, Annabel Loyola ressent un besoin viscéral de faire connaître la vie et l'œuvre de sa compatriote dans un document audiovisuel.

Tom Morton, concepteur de matériel didactique et coordonnateur provincial des foires de l'histoire en Colombie-Britannique, nous entretient du projet Repères de la pensée historique. Recourant à la Révolution tranquille, il fait un rapprochement entre Repères et la première compétence du programme du secondaire qui amène l'élève à s'enquérir d'éléments de continuité et de changement.

L'HISTOIRE

Pour sa part, Martin Desroismaisons (M.A. en histoire) est enseignant au Collège Saint-Louis. Il nous propose un compte-rendu d'une biographie d'Erwin Rommel, le Renard du désert, écrite par Benoît Lemaire. L'utilisation de lettres

écrites par Rommel à sa femme comme source de référence rend particulièrement intéressante cette biographie publiée chez Perrin en 2009.

Comment communiquer l'histoire? Michel Allard nous amène à découvrir différentes facettes de l'histoire et plus particulièrement celle de muséologue. L'auteur nous présente les pionniers de la didactique de l'histoire, ces enseignants et professeurs d'écoles normales préoccupés par le peu d'intérêt manifesté par les élèves à l'enseignement de l'histoire. Il fait au passage un clin d'œil aux fondateurs de la SPHQ. Les étapes de sa carrière l'ont mené à mettre sur pied un groupe de recherche sur l'éducation et les musées. (GREM)

Ils sont fous ces Romains! Mais ils ont tout de même appris aux irréductibles Gaulois à boire et à produire du vin. Jean Claude Richard nous invite à lever nos verres à nos ancêtres Gaulois et pourquoi pas... à Jules César, en visitant l'exposition vinicole au Musée de la Pointe-à-Callière, du 18 mai au 16 octobre 2011. Bonnes vacances!

ÉCRIVEZ-NOUS!

TRACES se fera un plaisir de publier les commentaires et les analyses de ses lecteurs dans le volume 50 de 2012. Date de tombée pour le numéro de l'hiver: 15 janvier. Utilisez votre courriel (ou un autre support électronique) et envoyez vos propos à la rédaction en indiquant vos coordonnées complètes. La prochaine parution sera celle du programme du 49^e congrès, les 4 et 5 novembre, au Mont-de-La-Salle, à Laval.

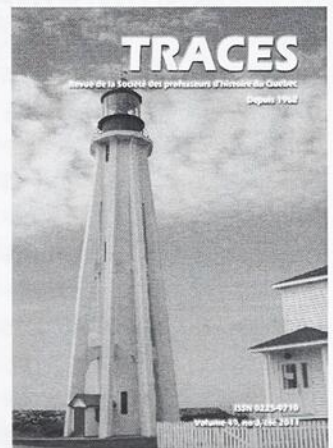


Photo de la couverture : Phare de Pointe-au-Père © Jean-Claude Richard (été 2008). Au début du XX^e siècle, l'intensité des activités maritimes à Pointe-au-Père rendait nécessaire la construction d'un phare plus moderne et mieux équipé. En 1908, le site était choisi pour l'installation d'un puissant feu dioptrique de troisième classe (diamètre interne d'un mètre et distance focale d'un demi-mètre) et au printemps de 1909, le nouveau phare de 33 mètres (108 pieds) de hauteur inaugurerait la saison de navigation. (Pointe-au-Père, site historique maritime)

LA PRÉSIDENTENCE

BILAN ET BAUDELAIRE (1821-1867)

LAURENT LAMONTAGNE, PRÉSIDENTENCE DE LA SPHQ

Au moment où ces lignes sont écrites, j'ai appris que le document de la progression des apprentissages du 2^e cycle du secondaire sera disponible à la rentrée. La progression des apprentissages au secondaire constitue un complément à chaque programme disciplinaire en apportant des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser à chaque année du secondaire. Il s'agit d'un outil qui est mis à la disposition des enseignantes et des enseignants pour les aider à planifier leur enseignement et les apprentissages que feront leurs élèves. Par ailleurs, toujours pour le 2^e cycle du secondaire, selon Jean-Guy Hamel, de la Direction de la sanction des études du MELS, il y a eu un bris de confidentialité dans l'épreuve d'appoint de juin 2011 de l'épreuve d'Histoire et éducation à la citoyenneté (087-404) de la quatrième secondaire, examen tenu le 13 juin dernier. Il faut dire que ladite épreuve aurait circulé sur le web.

Parlement des jeunes et Tournoi des jeunes démocrates

Encore cette année, la SPHQ était présente aux deux événements, merci à M. Jean-Vianney Simard. Soulignons du coup la contribution des enseignantes et enseignants dont les noms me sont parvenus, mais il y en a d'autres: Josiane Falardeau, Jérôme Chartrand et Michel Demers. M. Simard m'a fait remarquer que les élèves ont démontré énormément de sérieux dans leurs premiers pas dans l'exercice de démocratie, qu'ils s'exprimaient dans un français tout à fait correct et qu'ils avaient beaucoup de respect pour le ou les enseignantes et enseignants qui les accompagnaient. Voilà qui méritait d'être souligné ici, sans oublier l'appui de l'Assemblée nationale.

Groupe des responsables en univers social (GRUS)
François Garceau, membre

du C.A. de la SPHQ, s'est régulièrement rendu aux rencontres du GRUS pour bien voir que l'accueil qu'il y reçoit est plutôt tiède, probablement parce que la SPHQ, douée de sens critique quant à l'enseignement de l'histoire, ne communie pas à l'autel du MELS, ni ne le courtise ni n'est partisan de sa pensée, qui autrement serait unique.

Conférence biennale sur l'enseignement de l'histoire

L'Association d'études canadiennes (AEC) et ses partenaires organisent une huitième conférence intitulée «Regard sur le patrimoine historique et géographique canadien : l'enseignement en milieu francophone», du 30 septembre au 1^{er} octobre 2011, à Ottawa. Dotée de moyens financiers faisant rêver, l'AEC est une organisation qui initie et appuie des activités de recherche, d'ensei-

gnement, de communication et de formation, dans le domaine des études canadiennes, particulièrement dans des perspectives interdisciplinaires et multidisciplinaires. L'AEC s'efforce également de sensibiliser le public aux différents aspects de la réalité canadienne et offre un grand choix d'activités et de programmes à la communauté des canadianistes.

À ma connaissance, le Québec ne dispose pas d'organisme si bien pourvu, ayant comme objet l'histoire de la nation québécoise, pas plus qu'il ne dispose de spécialistes francophones s'intéressant aux Rébellions de 1837-1838, ce qu'a récemment démontré Éric Bédard. Ces deux faits, notamment, expliquent une des recommandations de la coalition pour l'histoire, qui demande la création d'une 5^e section de l'Institut national de recherche scientifique consa-

crée à l'histoire politique du phénomène national au Québec.

Il y a l'enseignement de l'histoire et l'histoire elle-même. S'arrêter strictement au premier, l'enseignement, est à mon avis faire preuve d'aveuglement volontaire, mal assez répandu au Québec, curieusement. Si vous allez à la conférence biennale de l'AEC, vous verrez que le contenu des conférences est riche, mais vous y croiserez peut-être Baudelaire!

Le Devoir du 13 juin 2011

Pour terminer, il me faut rectifier des propos que m'a prêtés Lisa-Marie Gervais, dans son article du Devoir du 13 juin (p. A 2) quand elle écrit que *M. Lamontagne, qui fait partie de ceux qui souhaitent qu'une plus grande place soit accordée à l'histoire nationale, dénonce la dilution et l'élagage des contenus qu'il voit s'éloigner de la perspective nationaliste pour embrasser le monde. Il fallait plutôt écrire l'élagage des contenus qu'il voit s'éloigner de la perspective nationale, et non nationaliste, ce qui prend un tout autre sens. Oui, si le programme du 2^e cycle que d'aucuns appellent par défaut histoire nationale en était un dans les faits, l'intérêt des élèves pourrait bien être plus grand. Salutations et bonnes vacances!*

RECHERCHE DIDACTIQUE, DES ANNÉES DE VITESSE DE CROISIÈRE : 1990-1992, 2^E PARTIE

FÉLIX BOUVIER, UQTR

JEAN-FRANÇOIS CARDIN, UNIVERSITÉ LAVAL

CATHERINE DUQUETTE, UNIVERSITÉ LAVAL

Note de la rédaction: la première partie de cet article a été publiée dans le *TRACES* du printemps 2011 (vol. 49, numéro 2). Noter que 246 articles de la revue ont été numérisés (1986 à 2010) et sont disponibles sur le site web de la SPHQ.

L'application des programmes par objectifs, mis en place entre 1982 et 1984 atteint une vitesse de croisière à la fin des années 1980 et au début des années 1990. Après quelques années de tâtonnement, les enseignants se sont appropriés ces programmes conçus – au moins en principe – pour mettre l'élève au centre de ses apprentissages par la mise en place et l'appropriation, sous différentes formes, de la méthode historique. Mais est-ce véritablement ce qui se passe en classe, compte tenu notamment des examens récapitulatifs qui clôturent chacune de ses années, tant en histoire générale de deuxième secondaire qu'en histoire nationale du Québec-Canada deux ans plus tard avec l'examen ministériel si important quantitativement pour la réussite des élèves? C'est notamment avec cette question en tête que nous amorçons cette description souvent analytique des écrits à teneur didactique qui se retrouvent dans la revue *TRACES* entre 1990 et 1992, inclusivement.

Mars - avril 1991

Le vice-président aux affaires internes de la SPHQ et enseignant à Laval-des-Rapides, Jacques Décarie, y va d'un article empreint de l'atmosphère politique de cette période marquée par l'échec des Accords du Lac Meech. Il s'interroge sur le manque d'importance accordée à l'enseignement de l'histoire et le peu d'intérêt en général pour l'histoire de la société québécoise³¹. Il se questionne enfin sur les effets de la réforme Robillard à venir du côté de l'enseignement collégial où l'approche par compétences sera mise de l'avant

en 1994.

Le secrétaire du Conseil supérieur de l'éducation, Jean-Claude Proulx, propose une réflexion de fond dans laquelle la conception de l'enseignement et de l'apprentissage qu'il met de l'avant annoncent déjà celle du *Programme de formation de l'école québécoise* du XXI^e siècle. Ainsi, il lie l'approche par compétences à celle de la «tête bien faite», notion qu'il met en opposition à celle de la «tête bien pleine»³², résultant de l'accumulation encyclopédique de connaissances. Au plan de la diversité culturelle croissante du Québec

contemporain, Proulx annonce que «la véritable ouverture à la différence se fait dans le respect de l'identité et de l'être propre de la personne qui accueille»³³. En lien sans doute aussi avec l'émergence à venir de l'éducation à la citoyenneté, l'auteur aborde par exemple le besoin pour l'élève de prendre conscience de ce qu'il ne sait pas. C'est à partir de cette conscientisation que l'esprit critique se développe. Au total, cet article semble témoigner d'une préoccupation de la SPHQ et de sa revue *TRACES* de publier certains textes qui ne sont pas directement ou spécifiquement



Félix Bouvier
UQTR



Jean-François Cardin
Université Laval



Catherine Duquette
Université Laval

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Recherche didactique: des années de vitesse...

ment en lien avec l'enseignement de l'histoire, mais qui embrasse un champ plus large.

En ce printemps 1991, l'historien André Ségal nous offre une autre réflexion érudite sur l'histoire et son enseignement à l'école³⁴. Il réfléchit sur les fonctions de l'apprentissage de l'histoire dans la culture des Québécois. L'auteur cherche à cerner les deux perspectives qui sont celles de l'éducation par l'histoire, soit renforcer l'identité collective et renforcer l'esprit critique, l'un nourrissant l'autre d'ailleurs. Ségal note aussi avec justesse que l'identité collective n'a pas à être reliée simplement au seul nationalisme. Elle se joue aussi au niveau des racines, des valeurs et de la justice sociale. Il est trop tentant, dit-il, de réduire l'identité, un concept complexe, à son plus petit dénominateur commun. D'autant qu'il souligne du même coup la tension naturelle dans l'enseignement de l'histoire, entre la nécessité de construire son identité à l'aide de la connaissance du passé, d'une part, et la nécessité de développer l'esprit critique à l'aide de la méthode historique, d'autre part, méthode qui permet cette connaissance du passé pour ce qu'il fut réellement, ajouterions-nous, le plus objectivement possible. De

plus, Ségal souligne un problème qui préoccupe les didacticiens de tous les horizons, et depuis que la didactique existe sans doute, à savoir le fossé entre les intentions souvent ambitieuses des programmes et la réalité d'un enseignement qui, en classe, reste trop souvent centré sur la transmission des connaissances. Il lie cela à une formation des maîtres déficiente, ou qui à tout le moins n'atteint pas ses objectifs.

Le conseiller pédagogique Gilles Berger offre une réflexion théorique de nature purement didactique sur l'enseignement de l'histoire³⁵. Il débute son article en décrivant brièvement trois modèles d'apprentissage : le groupe «investigateur», qui s'apparente à la situation-problème, l'étude de cas et le cours magistral. Puis, se référant directement aux travaux de Joyce et Weil (*Models of teaching*, 1972), Berger présente quatre familles de modèles d'enseignement : 1- les modèles axés sur le traitement de l'information, centrés sur l'habileté à résoudre des problèmes; 2- ceux axés sur la personne, centrés sur l'individu et le développement de son autonomie; 3- ceux basés sur l'interaction sociale, qui mettent pour leur part l'accent sur les individus et la société; 4- et enfin, les

modèles d'enseignement centrés sur les changements individuels de comportements visibles. Tout cela est complémentaire affirme Berger et il conseille avec insistance aux enseignants de varier leurs méthodes, un gage de succès en effet.

Le didacticien Christian Laville s'intéresse quant à lui au sort réservé aux Amérindiens dans les manuels scolaires³⁶. Il dénonce l'ethnocentrisme dont feraient preuve les manuels scolaires québécois qui parlent, par exemple, de la «découverte» de l'Amérique par les Européens. Les Amérindiens seraient parfois même considérés comme des ressources au même titre que le bois ou l'eau. Aussi, les Amérindiens seraient le plus souvent oubliés par les manuels après la période de la Nouvelle-France. On en parle alors, nous dit-il, lorsqu'ils viennent jouer un rôle dans l'histoire de la population blanche. Laville croit que pour ajuster les perspectives, il faut tenir compte du regard de l'autre, en l'occurrence de celui de l'Amérindien à l'égard du Français et inversement. Ensuite, Laville change quelque peu l'orientation de son article en s'attardant moins aux faits présentés par les manuels pour s'intéresser davantage aux méthodes employées pour faire apprendre. Cela



Traces, volume 29, numéro 2, mars/avril 1991
Photo de la couverture

Fonction des fourrures et rapports culturels. Illustration de Luc Marchand in François Charbonneau et al. *Mon histoire*, Montréal, Guérin, 1985 : 55.

l'amène à souligner l'importance des apprentissages conceptuels qui sont nécessaires pour explorer le réel et l'ordonner de façon cohérente³⁷. Puis, Laville donne des exemples de concepts à revoir concernant les Amérindiens : soient ceux de découverte, de massacre et de sauvage. L'étude des communautés autochtones amène le didacticien de l'Université Laval à souligner qu'il est souhaitable de montrer à l'élève le rôle méthodologique d'un cadre de références lorsque l'on interroge le passé, ce que permet l'étude des traces écrites en histoire.

L'enseignante Johanne Noisieux de Saint-Hyacinthe se montre favorable, dans un texte d'opinion³⁸, à l'épreuve d'appoint en deuxième secondaire. Elle fait valoir que ce test sera bénéfique autant pour les élèves que pour elle comme enseignante, et voudrait le voir s'appliquer plus régulièrement que ce qui est prévu. Ne s'agit-il pas là d'un bel exemple du «teaching by the test» évoqué précédemment? L'enseignante mentionne ainsi qu'une épreuve d'appoint l'amène à couvrir davantage tout le programme, alors qu'il était bien connu durant des années 1990 que beaucoup d'enseignants en histoire générale ne dépassaient guère le module

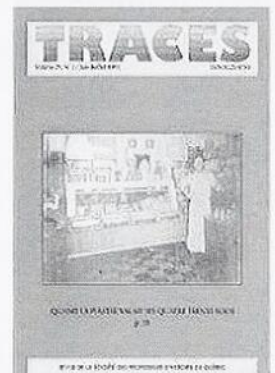
6 traitant de l'industrialisation et abordaient peu ou pas le vingtième siècle. Néanmoins, l'enseignante mentionne aussi un élément relevant de l'évaluation formative, à savoir qu'une telle épreuve permet également d'identifier les parties du cours plus difficiles à saisir par les élèves.

Une approche pédagogique intéressante quant à l'enseignement de l'histoire du Québec-Canada nous est présentée par Nathalie Boulay, enseignante à Vaudreuil et qui donnera pendant plusieurs années des cours de didactique de l'histoire à l'UQAM. Elle et ses collègues de la Commission scolaire Vaudreuil-Soulanges débutent l'année avec le chapitre le plus contemporain du cours d'histoire nationale, c'est-à-dire le module 7 allant de 1939 jusqu'à l'histoire récente³⁹. En cela elle s'inscrit dans la pensée du précurseur de la didactique de l'histoire au Québec, André Lefebvre, pour qui l'élève doit partir du monde qu'il connaît et de sujets qui l'intéressent pour amorcer une démarche de nature historienne vers le passé⁴⁰. Entre autres avantages pédagogiques de cette approche, madame Boulay note qu'elle présente une mise en situation pour l'ensemble de l'année, permet de couvrir adéquatement ce module souvent en danger d'être

escamoté en fin d'année, facilite les liens de continuité et de changement et permet de mieux planifier une révision synthétique. De plus, cette façon de faire favorise l'intérêt des élèves pour l'histoire, nous dit-elle, tout en les incitant à suivre l'actualité, en stimulant leur créativité et en éveillant leur curiosité. En somme, cette idée de partir de façon systématique du monde présent, similaire à la logique de la compétence 1 actuelle (interroger les périodes historiques dans une perspective historique) n'est pas nouvelle, loin s'en faut. André Lefebvre, Michel Allard et plusieurs autres la prônaient déjà dans les années 1970 et même avant dans le cas de Lefebvre⁴¹.

Juin - juillet 1991

Dans ce numéro, Jean-Luc Picard, conseiller pédagogique à la Commission scolaire de Sherbrooke, s'attarde de façon pointue à l'évaluation des apprentissages en sciences humaines au primaire en proposant un bulletin descriptif détaillé, tout en réclamant davantage de formation aux enseignants de la part du ministère de l'Éducation⁴². Ce texte rend compte de ce qui semble être devenu une préoccupation de premier plan avec la réforme des années 1980 : l'évaluation des apprentissages et d'une demande pour des bulletins



Traces, volume 29, numéro 3, juin/juillet 1991
Photo de la couverture
Épicerie A. Gagné, rue Henri-Julien, Montréal. Archives familiales.

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Recherche didactique: des années de vitesse...



Traces, volume 29, numéro 5, novembre/décembre 1991

Photo de la couverture
Les manuels d'histoire de 4^e secondaire.

plus précis. C'est comme si le «laisser-faire» des années 1970 devait désormais être «corrigé» par un niveau élevé de technicité, qui peut être perçue comme excessive, mais visant néanmoins un classement plus juste des élèves. Aussi, cet article met en lumière le manque de soutien des enseignants à l'égard de certains aspects plus techniques exigés par le MEQ, tels que la définition du domaine et l'évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, ces derniers étant l'élément structurant de tous les programmes du primaire et du secondaire depuis la dernière réforme, déjà vieille de 8 à 10 ans.

Suite au congrès précédent de la SPHQ, Grégoire Goulet, son vice-président aux affaires externes, propose au MEQ une nouvelle approche quant aux objectifs et aux contenus de l'histoire contemporaine optionnelle de cinquième secondaire⁴³. On renoue donc ici avec une des fonctions de la SPHQ et de son organe de communication qui était très présente durant les premières décennies, soit celle de représentation des membres et de groupes de pression auprès du MEQ.

L'enseignant Jean Roby, de l'École Polyjeunesse de la Commission scolaire des Mille-Îles, propose à ses pairs

une séquence d'apprentissage pour introduire le module 3 d'histoire générale sur la démocratie athénienne afin de rendre ce concept plus concret aux élèves⁴⁴. Il débute en leur demandant de se mettre debout et leur indique qu'ils vont simuler une organisation de la classe suivant des règles de la société athénienne au siècle de Périclès. Au départ, il demande aux filles de s'asseoir car les femmes étaient exclues de la démocratie. Ensuite, doivent faire de même les garçons qui ne sont pas nés en sol québécois (esclaves), puis tous ceux qui ne sont pas du quartier de l'école (métèques). Les «citoyens» de la cité athénienne sont ainsi représentés par des élèves demeurés debout, soit environ 10% d'entre eux, qui se font alors expliquer leurs droits et leurs devoirs, sans droit de refus. Suite à cette élection à «l'athénienne», l'enseignant procède à l'élection du représentant de classe par suffrage universel, avec bulletin de vote secret. Au cours suivant, il propose aux élèves une comparaison entre la démocratie athénienne et la démocratie dans laquelle ils vivent en prenant évidemment soin de mettre en relief l'incontestable avancée que constituait cette démocratie grecque du V^e siècle avant Jésus-Christ par rapport aux régimes poli-

tiques environnants de l'époque.

Toujours dans un registre spécifiquement didactique, Robert Martineau se préoccupe des difficultés propres aux trois phases d'une situation d'apprentissage type⁴⁵. Il souligne dans cette veine qu'il est important d'intervenir pédagogiquement avant, pendant et après l'apprentissage pour maximiser le rendement cognitif chez l'élève, dirions-nous.

Lise Pothier, présidente de la SPHQ, signe un texte traitant de manière assez générale de l'acte d'enseigner. Elle met en relief l'importance fondamentale, sans doute trop souvent oubliée, de la qualité des relations interpersonnelles, à tous les niveaux du système d'éducation, pour ultimement favoriser au mieux les apprentissages des élèves⁴⁶. Cela est évidemment encore plus sensible et plus important dans la relation maître-apprenant, ajouterions-nous.

Novembre - décembre 1991

Sans doute dans le cadre d'un cours de didactique, des étudiants de l'Université de Montréal proposent aux lecteurs de *TRACES* un modèle d'interaction sociale s'articulant autour d'un débat en classe inspiré des travaux didacticiens de l'histoire Donald Oliver et James Shaver. Le point de départ de leur

démarche est une situation conflictuelle contemporaine, c'est-à-dire, dans ce cas-ci, la participation du Canada à la guerre du Golfe. «Ce modèle, caractérisé par un cadre de valeurs, vise à développer chez l'élève les habiletés d'analyse et de prise de position dans des situations de controverses»⁴⁷. Il s'agit d'une autre stratégie d'enseignement allant au-delà de la simple transmission magistrale de connaissances. On peut légitimement se demander toutefois dans quelle mesure des enseignants d'expérience ont pu être tentés d'intégrer cette idée de débat structuré dans leur pratique, souvent établie de longue date?

Pierre Barbe, le responsable actuel de l'évaluation en Histoire et éducation à la citoyenneté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), alors finissant au baccalauréat en enseignement à l'Université de Montréal, propose son point de vue sur le programme d'histoire nationale⁴⁸. Il souligne tout d'abord l'encadrement excessif du ministère de l'Éducation par le programme et par l'examen de fin d'année, ce qui constitue un frein à l'innovation pédagogique. Pour lui, ce frein est constitué de trois pôles : le sujet, l'objet et l'agent. Concernant le sujet, il affirme que

les objectifs du programme sont généralement sans intérêt pour l'élève, ce qui devrait être pallié par une pédagogie active où l'élève est placé au centre de ses apprentissages. Au niveau de l'objet, il croit que le programme est trop lourd et qu'en même temps, il oublie un acteur principal de l'histoire : l'homme. Selon lui, il faut redonner vie aux héros nationaux. Pour ce qui touche l'agent, il croit que l'enseignant doit sélectionner parmi un contenu trop lourd. En somme, l'œil averti qu'a déjà Pierre Barbe l'amène à souligner des problèmes que l'on a souvent attribués à ce programme d'histoire du Québec-Canada, soit la lourdeur de son contenu, ainsi que l'absence de personnages en chair et en os, voire de «héros» auxquels s'identifier.

Michel Allard et Lina Forest, respectivement professeur et chargée de cours en didactique à l'UQAM, proposent un article sur un projet d'éducation muséale, sujet alors en pleine ascension, tout particulièrement grâce aux nombreuses initiatives du professeur Allard lui-même. Ici, on a affaire à une réflexion didactique et opérationnelle d'une planification muséale pour un éventuel musée de la Nouvelle-France, un musée qui se veut bien arrimé aux besoins des enseignants et

des programmes⁴⁹. On y retrouve également l'idée structurante d'une problématique muséale à propos de la Nouvelle-France qui soit en lien avec le présent, et avec celle de la démarche active de l'élève.

L'historien universitaire Michel Guay, aussi de l'UQAM, réfléchit sur les tenants et aboutissants de l'écriture en histoire et sur son enseignement⁵⁰. Tout d'abord, il souligne qu'enseigner l'histoire ce n'est pas promouvoir la technologie, c'est promouvoir le sens critique : «pourquoi l'écriture de l'histoire ne permettrait-elle pas une démarche orientée à la fois vers l'acquisition des connaissances et celle relative à l'épanouissement des individus (conscience, autonomie, capacités créatives)?»⁵¹. Pour Guay, donc, et il a bien raison de le rappeler, cette formation intellectuelle passe par l'écriture de l'histoire, la mise en récit, par l'élève, des informations historiques pour leur donner une signification. Dans le programme actuel d'histoire au secondaire, on appelle cela une ... compétence!

Christophe Caritey, étudiant gradué à l'Université Laval, propose pour sa part le premier de quelques articles sur l'influence des manuels en classe d'histoire, en lien avec la mémoire historique qui en

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Recherche didactique: des années de vitesse...

résulte. Pour lui, cette mémoire est constituée de «l'ensemble des connaissances concernant le passé de l'humanité jugées dignes d'être conservées, ou produites, par les membres d'une collectivité»⁵². L'auteur a pour hypothèse que le manuel a une influence sur la mémoire historique de nature générationnelle, autrement dit qu'elle évolue selon les époques, ce en quoi les manuels scolaires en histoire auraient un rôle à jouer.

Janvier - février 1992

Pour amorcer cette année 1992, le conseiller pédagogique Jacques Robitaille propose une stratégie d'enseignement-apprentissage portant sur une dimension fondamentale en histoire, soit l'identification par les élèves des causes et des conséquences d'un phénomène du passé⁵³. Mentionnons à ce sujet que les enseignants misent depuis la nuit des temps sur ce que Moniot appelle le « chemin causal », ou sur ce que d'autres nomment plus simplement la « causalité ». C'est en effet une dimension fondamentale en histoire.

Deux auteurs d'un cahier d'activités qui eut beaucoup de retentissement à cette époque, Denis Langlois et Gilles Forget, mettent de l'avant un modèle d'activités de synthèse où les élèves doivent remplir les cases vides d'un schéma organisateur

grâce à leurs notes de cours ou à leur manuel⁵⁴. Bien que jugée par certains comme trop « mécaniste », cette approche, inspirée du cognitivisme alors en vogue, a néanmoins le mérite de permettre à l'élève de réaliser de manière autonome le troisième temps pédagogique, c'est-à-dire la synthèse de l'apprentissage.

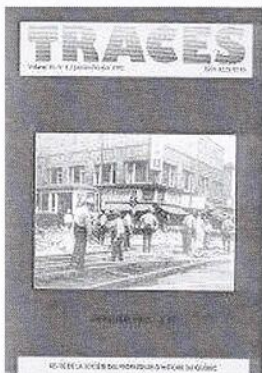
Poursuivant la série d'articles amorcée au numéro précédent, Christopher Caritey analyse l'évolution des contenus des manuels d'histoire nationale entre 1923 et 1989⁵⁵. Dans cette évolution, l'auteur pointe du doigt l'année 1967 comme date charnière. En effet, de 1923 à 1967, le récit proposé est essentiellement événementiel. De 1967 à 1982, le récit événementiel reste présent, mais de nouvelles façons de faire apparaissent, telle l'approche thématique. Cette conception épistémologique de l'enseignement-apprentissage de l'histoire devient davantage présente après 1982 alors que le manuel cherche davantage à favoriser chez et pour l'élève l'explication et la compréhension de la discipline. Le rôle de l'apprenti historien prend de l'importance dans ces manuels.

Mars - avril - mai 1992

Ce printemps débute par des considérations de Lise Pothier, présidente de la SPHQ,

à propos de la discipline historique et de son apprentissage avec lesquelles on ne peut qu'être d'accord. En effet, elle avance l'idée que l'histoire est « un des éléments essentiels de la culture d'un peuple »⁵⁶. Par essence, l'histoire est intégratrice et multidisciplinaire puisqu'elle s'intéresse autant à la culture qu'à la politique et à l'économie, par exemple. La méthode scientifique doit être au centre de la discipline, ce qui permet de situer dans le temps différents événements et d'en comprendre le contexte.

À propos des tenants et aboutissants de l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au primaire, Yves Lenoir, professeur à l'Université de Sherbrooke, offre un article intéressant à plus d'un titre⁵⁷. Dans un premier temps, de façon bien lucide, il évoque le fait qu'il est impossible d'être neutre en enseignement et que le programme lui-même est un véhicule idéologique. Il poursuit en indiquant que les sciences humaines à l'école n'ont pas pour fonction de créer des militants ou de promouvoir des idées politiques. « La finalisation des sciences humaines doit bien au contraire s'inscrire dans une perspective de la pensée réflexive et critique et de la prise en charge des actions qui décou-



Traces, volume 30, numéro 1, janvier/février 1992
Photo de la couverture

"Ouvriers au travail à l'intersection des rues Sainte-Catherine et Bleury à Montréal, 19 juillet 1943". Archives nationales du Québec à Montréal. Fonds Conrad Poirier. P48, 9349.

lent des jugements aussi éclairés, c'est-à-dire de la responsabilisation et dans l'action sociétale »⁵⁸.

Deuxièmement, pour pouvoir vivre efficacement une démarche exploratoire, l'élève doit savoir qu'il apprend un savoir produit. Lenoir affirme avec justesse qu'enseigner les sciences sociales comme une révélation ou comme une seule vérité équivaut à manipuler les élèves. Il faut au contraire les conscientiser, leur faire voir des situations d'inégalités et de domination. Une fois contextualisés et analysés, ces situations permettront aux élèves de se responsabiliser. On peut se demander toutefois, dans le contexte de l'époque comme dans celui d'aujourd'hui, si cela est réaliste compte tenu de la faible formation des enseignantes du primaire au regard des sciences humaines et de l'histoire. Si elles-mêmes voient l'histoire comme un récit révélé et indiscutable, il leur est difficile d'avoir une perspective épistémologique comme celle que présente ici Lenoir. Enfin, le professeur discute du constructivisme et de l'intervention des différents acteurs dans l'enseignement des sciences humaines. Ainsi, les enseignants doivent concevoir et voir leur rôle en termes d'orientation, de soutien et d'évaluation. C'est

aux élèves que revient la responsabilité d'apprendre. De plus, prélude peut-être à ce qui deviendra dans les programmes actuels l'éducation à la citoyenneté, Yves Lenoir affirme que si l'on désire réellement faire apprendre la démocratie aux élèves, il faut que ceux-ci deviennent des participants actifs de cette démocratie, en commençant par leur rôle dans l'école.

En complément à la perspective constructiviste – quelque peu avant l'heure – de Lenoir, ce même numéro de *TRACES* propose également un texte de Roch Chouinard, conseiller pédagogique à la CECM, mettant en lumière la perspective d'apprentissage cognitiviste⁵⁹. Cette dernière est alors un paradigme à l'influence croissante au Québec. Les principes cognitivistes mis de l'avant par Chouinard lui permettent d'analyser et de décortiquer une mise en situation d'apprentissage efficace. Celle-ci, loin d'être une invention des cognitivistes, est un procédé employé de longue date par tout bon pédagogue et dans laquelle, par exemple, le rappel des connaissances antérieures et des pré-questions s'avèrent des stratégies efficaces avec les élèves qui s'apprentent à intégrer de nouvelles connaissances.

Marius Langlois, déjà un personnage stratégique im-

portant au ministère de l'Éducation du Québec, discute ensuite des raisons ayant poussé le ministère à élaborer le programme de 1982⁶⁰. Au départ, Langlois souligne le grand problème des programmes cadres des années 1970, à savoir la disparité d'interprétation à laquelle ils pouvaient donner lieu auprès des enseignants, disparité de laquelle découlait des apprentissages très variés selon chacun d'entre eux. Il y a donc eu une volonté au MEQ, à la fin des années 1970, de mettre plutôt en place des programmes très structurés, qui devaient uniformiser bien davantage ce qui se faisait en classe et qui devaient aussi moins centrer l'enseignement de l'histoire sur les connaissances et davantage sur la réflexion des élèves à l'égard de leur passé, l'histoire du Québec et du Canada, notamment. De plus, Langlois évoque, en aval des programmes d'histoire générale et d'histoire nationale, une étude datant de 1988 où le ministère met le doigt sur le fait que ces programmes de 1982 étaient du même coup exigeants et chargés, tant pour les enseignants que pour les élèves.

Dans le troisième de sa série d'articles sur les manuels en classe d'histoire, Christophe Caritey soumet des résultats d'une recherche empirique



Traces, volume 30, numéro 2, mars/avril/mai 1992

Photo de la couverture

Hermaphrodite endormi. Musée national de Rome (inv. no 1087) - longueur : 1,48 m. Date : copie romaine du III^e siècle de notre ère, d'une œuvre grecque plus ancienne.

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Recherche didactique: des années de vitesse...

menée auprès de 157 répondants âgés de 11 à 83 ans⁶¹. Pour dépouiller les questionnaires, l'auteur a utilisé deux méthodes d'analyse. La première se réfère à une analyse par questions. Parmi les résultats obtenus, le plus marquant touche le discours sur l'histoire. Pour la majorité des répondants, peu importe l'âge, l'histoire est une suite de dates et de périodes définies par une trame événementielle. Caritey remarque également que le discours des manuels est bien intégré chez les participants. Le second type d'analyse consiste à reprendre l'ensemble des réponses données par un individu. Dans ce cas, il est possible de voir un plus grand rapprochement entre le schéma directeur d'un manuel et les réponses données chez les jeunes répondants. Conséquemment, l'influence du manuel diminue lorsque la personne a cessé de l'utiliser. Il est intéressant par ailleurs de voir que l'auteur remarque que les répondants de 33 ans et moins (ceux nées après 1957-1958) reprennent la vision des manuels de 1923 à 1967 dans la moitié de leurs réponses. Cela surprend Caritey puisque les éléments religieux repris par les répondants ont été évacués des manuels d'histoire après 1967. Cette partie de la recherche tend donc à

indiquer que le manuel joue un rôle minime dans la formation de la mémoire historique en ce qui concerne le discours sur l'histoire.

Ensuite, Jacques Nolet, du Collège Notre-Dame-du-Sacré-Cœur de Montréal, discute d'un projet de rédaction d'une monographie à propos des trois cent cinquante ans de Montréal à partir de la philatélie. Il souligne avec justesse que ce genre de travail ne peut qu'enrichir l'enseignant d'histoire – et, plus ou moins indirectement, ses élèves – qu'il a le temps pour le faire s'il le désire, ce qui peut même faire l'objet d'une publication de la part du pédagogue⁶².

Toujours aussi profond et approprié dans ses réflexions de nature didactique, l'historien André Ségal débute un autre de ses nombreux articles de cette période en observant que les praticiens n'enseignent pas n'importe quelle histoire. Celle-ci est choisie dans la mémoire collective. Cela étant, Ségal nous dit que le métier d'enseignant d'histoire n'est pas de raconter la mémoire, mais plutôt d'expliquer l'histoire et ainsi donner un enseignement scientifique et conceptuel aux élèves. « Certes, cet appareil conceptuel peut s'appliquer aux faits de l'histoire, au récit du passé. Mais il s'agit alors d'une opération

toute différente de la simple transmission de la mémoire »⁶³. Pour Ségal cependant, il y a peu d'étudiants à l'université qui connaissent la pensée historique, tout comme peu d'entre eux font preuve d'esprit critique. André Ségal met ici le doigt sur un phénomène – l'épistémologie en enseignement de l'histoire – qui apparaît toujours d'une très grande pertinence près de vingt ans plus tard, en 2011. D'une part, son plaidoyer tend à justifier le besoin d'une enquête visant à savoir comment se porte véritablement l'enseignement de l'histoire aujourd'hui, notamment au niveau des conceptions de la discipline qu'ont les enseignants et de ce qu'en font réellement les enseignants de terrain. D'autre part, le même exercice vaudrait tout autant d'être fait en ce qui touche les cours de didactique dispensés dans les universités québécoises.

Quoiqu'il en soit, André Ségal précise ensuite les opérations qui lui apparaissent importantes à enseigner en histoire; il s'agit de a) distinguer les pôles de la connaissance (sujet/objet); b) distinguer les pôles de la durée (présent/passé); c) distinguer le sens du mot histoire (mode/objet) et d) considérer la subjectivité et l'objectivité. Pour illustrer son propos et en lien avec la troisième opération, Ségal

propose tout d'abord un jeu de mots sur le terme histoire qui pourra permettre à l'élève d'en distinguer le sens profond. L'élève passe ainsi du mot au concept, ce qui lui permet de découvrir de nombreuses significations. Au final, il souligne avec un incontestable à propos qu'il importe surtout d'enseigner aux élèves la dualité de l'histoire et de les confronter dans leurs compréhensions des phénomènes à l'étude afin de développer leur esprit critique.

Juin - juillet - août 1992

En suite logique avec son article précédent sur la psychologie cognitive, Roch Chouinard présente la synthèse d'une revue de littérature sur les façons dont le cerveau traite l'acquisition de connaissances à court, moyen et long terme⁶⁴. Cet article est pertinent pour les enseignants d'histoire - bien que son propos ne porte pas directement sur cette discipline-, par exemple par le biais de certains contenus d'apprentissage. Cela dit, ces observations sur les modes de fonctionnement de la mémoire à long terme, si importante pour des enseignements -apprentissage de l'histoire réussis, valent qu'on y prête attention. Aussi, lorsqu'elle est réactivée dans la mémoire de travail, cette mémoire à long terme permet d'autant

mieux de soutenir l'action en cours (Fortin et Rousseau, 1989). L'efficacité des indices de récupération tend à démontrer que plus une information a été organisée dans cette mémoire à long terme, plus le processus de récupération sera facilité. Cela amène également Chouinard à traiter des connaissances antérieures. Selon une étude de Collins et Lottus (1975), les informations sont contenues dans la mémoire sous forme de réseaux. Lorsque l'individu tente de récupérer une information, les concepts qui y sont reliés sont également activés, ce qui se distribue dans tout le réseau. Plus d'un concept sont ainsi réactivés. Les travaux de Meyer et Schvaneveldt (1971), ainsi que ceux de Ausubel (1960) montrent qu'il est profitable de faire appel aux connaissances antérieures des élèves puisque celles-ci favorisent la récupération de l'information contenue en mémoire à long terme et facilite la formation d'une structure à partir de laquelle les nouvelles informations s'organisent⁶⁵.

Toujours intéressé par la didactique, l'historien de l'Université Laval André Ségal discute de la périodisation dans l'enseignement de l'histoire. Sur un plan général, cet enseignement consiste à injecter de la raison dans la mé-

moire : « c'est à la fois simuler l'attitude historienne (savoir-être) et développer les attitudes historiennes (savoir-faire). De surcroît et inévitablement, l'enseignement de l'histoire engendre des connaissances (savoirs) qui sont confrontés à celles de la mémoire sociale. Ainsi, cette mémoire sociale est lentement modifiée »⁶⁶. Enseigner l'histoire, c'est donc développer chez l'élève un comportement critique à l'égard de la durée sociale par la transmission des moyens techniques et méthodologiques. L'élève doit apprendre que l'histoire se construit à partir de traces du passé. La critique et l'analyse de ces traces sont à la base de la discipline. La durée est en fait la conscience du déroulement du temps et de sa mesure. De plus, il fait valoir que la périodisation respecte mal le concept de durée. Comme exemple, Ségal propose d'appliquer ses réflexions au cas de la période médiévale. Pour lui, le terme «Moyen-âge» suggère un univers figé dans lequel aucune évolution ne s'est déroulée. Il indique qu'il faut démystifier, par exemple, le terme Moyen-âge auprès des élèves. En ce sens, il faut baser son enseignement sur des problématiques précises. Il ne parle donc plus du haut et du bas Moyen-âge, mais de temps de rupture et de



Traces, volume 30, numéro 3, juin/ juillet/août 1992

Photo de la couverture
Montréal : Place Jacques-Cartier. Photo : Service photographique, Ville de Montréal.

changement. Enfin, fort intéressantes sont ses réflexions sur l'histoire en général dont il nous rappelle qu'elle n'est au fond qu'une construction intellectuelle : « Le passé n'existe que dans l'imaginaire du présent »⁶⁷. L'histoire à l'école doit montrer cette dure réalité aux élèves, cet incontournable deuil quant à la « véracité intégrale » du passé enseigné et appris.

Une enseignante de Vaudreuil, Ghislaine Desjardins, présente une activité pédagogique de longue haleine, s'inscrivant dans le cadre du cours optionnel d'histoire contemporaine de cinquième secondaire et aboutissant à une simulation d'une assemblée générale des Nations-Unies⁶⁸. Bien que la reproduction d'une séance de l'ONU soit un « classique » en histoire du XX^e siècle, les avantages en termes d'apprentissage semblent intéressants, entre autres parce que l'on a affaire à une clientèle généralement plus motivée, choix optionnel oblige. L'activité se déroule en deux phases, la première étant préparatoire, basée principalement sur une recherche documentaire. Le déroulement de la simulation, modélisée selon les règles de fonctionnement de l'ONU, constitue la seconde phase.

Dans son quatrième et der-

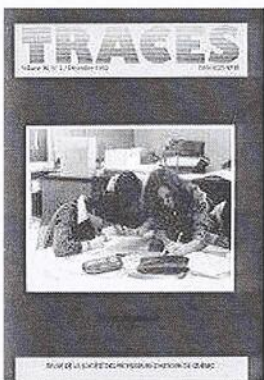
nier article, Christophe Caritey discute de l'influence de la famille puis des médias dans la compréhension de l'histoire et des limites de l'apport des manuels⁶⁹. S'appuyant toujours sur la même enquête menée auprès de 157 répondants, Caritey indique, ce qui est pour le moins étonnant, que la transmission orale de l'histoire n'aurait pas d'influence sur la mémoire historique. Pour l'auteur, l'apport du manuel est par contre un élément fondamental de cette mémoire historique des individus. Au niveau des médias de masse, le chercheur indique qu'il a constaté « une adéquation entre le contenu des moyens non scolaires analysés et les réponses aux questionnaires. [...] Ainsi, la mémoire historique des Québécois reproduit sensiblement certains aspects du contenu des moyens [médiatique] des années quatre-vingts, notamment en ce qui concerne le schéma directeur et le discours sur l'histoire »⁷⁰.

Décembre 1992

Louise Sauvageau, toujours enseignante à Rimouski, présente une synthèse du document *Découvrez votre méthode de travail* de Guy Sonnois (1991). Pour lui, les trois piliers de l'apprentissage sont l'attention, la mémorisation et la réflexion. Il donne trois règles fondamentales pour

aider les élèves à mémoriser de l'information : a) comprendre l'utilité future de l'enseignement reçu; b) associer les nouvelles informations avec les anciennes et c) réactiver systématiquement les connaissances apprises. Sonnois s'attarde également à la capacité de réfléchir par laquelle l'élève est amené à poser des questions, à établir une problématique et à trier les informations. Il analyse ensuite les objectifs cognitifs d'apprentissage que sont la compréhension, l'imagination, la capacité d'expression et l'aptitude à la communication. En somme, ce texte peut être perçu comme un prélude aux visées du programme par compétences des années 2000, notamment lorsque l'auteur traite des questions que l'élève doit poser, de la problématique qui doit être bâtie et de la sélection d'informations qui doit suivre⁷¹.

Poursuivant sa série d'articles mettant en lumière les aspects principaux de la psychologie cognitive, Roch Chouinard aborde ici « des croyances et des attentes de l'élève quant à sa motivation à l'école et à ses apprentissages »⁷². De ce long texte, il émane que l'estimation des chances de succès que se fait un élève face à une tâche donnée et de la valeur qu'il donne à la réussite de cette tâche sont deux données fon-



Traces, volume 30, numéro 5, décembre 1992
Photo de la couverture

La motivation.
Banque de photographies.
Service des communications,
CECM.

damentales qui alimentent la motivation, clé de voûte de l'effort cognitif consenti. Aussi, si l'élève ne se croit pas capable de réaliser une tâche, il ne fournira pas les efforts nécessaires. Cependant, il est tout à fait possible, en tant qu'enseignant, d'agir sur les croyances et les attentes des élèves. Pour cela, il faut être clair quant au travail à accomplir, le baliser quant à ce qui est à faire et ce que cela implique, tout en reliant le tout aux connaissances antérieures des élèves. Il s'agit donc de leur présenter des défis réalistes, ce qui peut être favorisé par l'enseignement des stratégies leur permettant d'affronter les défis proposés. « L'élève qui a la possibilité de voir la tâche être exécutée devant lui, avec explications, développera un sentiment d'auto-efficacité supérieur à celui qui, livré à lui-même, n'a pas la moindre idée de comment s'y prendre pour effectuer la tâche »⁷³. Les méthodes proposées sont donc autant de natures cognitive que métacognitive. De plus, il faut favoriser des attitudes où l'élève en arrive à croire aux moyens qu'il peut développer pour améliorer ses apprentissages et ainsi s'éloigner d'une vision où les attributs cognitifs sont fixes et perméables au changement. « Il faut encourager une vision plus instrumentale de

l'habileté où celle-ci est perçue comme une faculté se développant suite à l'effort et à l'expérience. La conséquence d'une telle attitude sur la motivation est importante : elle favorise l'émergence d'attitudes et de croyances sur l'apprentissage où l'erreur n'est plus perçue comme un échec, mais comme une étape normale de l'acquisition des connaissances »⁷⁴.

Indéniable signe des temps à venir, un logiciel informatique est présenté pour conclure cette année 1992⁷⁵. C'est le concepteur pédagogique de la compagnie d'informatique qui rédige l'article dans lequel est présenté cet outil permettant d'appliquer les approches de résolution de problèmes en histoire nationale. Lorsqu'il utilise le logiciel, l'élève est amené à prendre le rôle d'un personnage propre à la Nouvelle-France et à compléter des tâches portant non pas sur des exercices de mémorisation, mais sur des questions de recherche demandant de faire la lumière sur un fait historique. L'auteur indique qu'il est préférable de faire travailler les élèves directement sur le logiciel pour favoriser leur motivation, en autant évidemment que des ordinateurs soient disponibles, ce qui est clairement peu évident et assurément

fort inégal d'une institution scolaire à l'autre dans le système scolaire québécois de 1992. Par ailleurs, l'outil s'avère difficile à employer comme élément d'évaluation sommative parce qu'il développe plutôt des habiletés que des connaissances à mémoriser.

Conclusion

Comme on le voit, des problématiques nouvelles émergent. L'informatique est dorénavant présente en enseignement-apprentissage de l'histoire bien que de façon embryonnaire. Aussi, on se rend compte à nouveau d'un problème latent, à savoir la bien plus grande difficulté à évaluer une démarche d'apprentissage, permettant par exemple de développer la méthode historique -dont on parle pourtant depuis les années 1960⁷⁶- plutôt que de simples connaissances.

Quoiqu'il en soit, comme la lecture de cet article permet de le constater, la période allant de 1990 à 1992 en est une où ces problématiques sont tout de même quelque peu et trop souvent périphériques par rapport, par exemple, au développement efficace de cette méthode historique, quelles qu'aient pu être par ailleurs les intentions didactiques des concepteurs des programmes de 1982, programmes qui atteignent alors leur vitesse de

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Recherche didactique: des années de vitesse...

croisière. L'évaluation ministérielle sommative, en histoire nationale à tout le moins, si importante quantitativement pour la réussite des élèves, explique à elle seule une bonne partie du paradoxe. Rien n'empêche cependant que les expériences pertinentes et les réflexions de fond se multiplient et sont foisonnantes au plan didactique, tel que nous venons de le constater à maints égards. Il s'agit d'ailleurs d'une suite somme toute bien logique quant à ce qui se passe dans le monde de l'enseignement de l'histoire au Québec depuis trois décennies.

Références

bibliographiques

- 31) Jacques Décarie. «De l'importance de l'histoire», *TRACES*, vol. 29, no 2, mars-avril 1991, p. 2.
- 32) Jean-Claude Proulx. «De la tête bien faite et du prisonnier libéré», *TRACES*, vol. 29, no 2, mars-avril 1991, p. 11-14.
- 33) Ibid., p. 11.
- 34) André Ségal. «Bilan et perspective de l'enseignement de l'histoire», *TRACES*, vol. 29, no 2, mars-avril 1991, p. 16-20.
- 35) Gilles Berger. «Contre le dogmatisme : les modèles d'enseignement en histoire», *TRACES*, vol. 29, no 2, mars-avril 1991, p. 22-24.
- 36) Christian Laville. «Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui», *TRACES*, vol. 28, no 2, mars-avril 1991, p. 26-33.
- 37) Ibid., p. 30. Voir, entre autres: Félix Bouvier. «Des expériences d'enseignement-apprentissage en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire et l'arrimage de leurs concepts», dans Félix Bouvier et Michel Sarra-Boumet (dir.). *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*, Septentrion, Sillery 2008, p. 82-94. Aussi, voir : Félix Bouvier. «Une recherche sur l'enseignement et l'appropriation des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire», dans Jean-François Cardin, Anik Meunier et Marc-André Éthier (dir.). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes*, éditions Multimondes, Québec, p. 75-90.
- 38) Johanne Noiseux. «L'épreuve d'appoint en Histoire 214», *TRACES*, vol. 29, no 2, mars-avril-mai 1991, p. 34.
- 39) Nathalie Boulay. «Quatrième secondaire : module 7 en début d'année», *TRACES*, vol. 29, no 2, mars-avril-mai 1991, p. 39.
- 40) À ce sujet, voir Michel Allard et Félix Bouvier. André Lefebvre, didacticien de l'histoire, Septentrion, Sillery, 2009, 170 p.
- 41) Idem.
- 42) Jean-Luc Picard. «Les sciences humaines au primaire : du soutien pour un meilleur développement», *TRACES*, vol. 29, no 2, juin-juillet 1991, p. 3-5.
- 43) Grégoire Goulet. «Faire le ménage!», *TRACES*, vol. 29, no 3, juin-juillet 1991, p. 5.
- 44) Jean Roby. «Debout, citoyens!», *TRACES*, vol. 29, no 3, juin-juillet 1991, p. 11-12.
- 45) Robert Martineau. «Difficultés des élèves et adaptation de l'enseignement de l'histoire», *TRACES*, vol. 29, no 3, p. 13-15.
- 46) Lise Pothier. «L'acte d'enseigner», *TRACES*, vol. 29, no 3, p. 17-18.
- 47) F. Black, E. Durocher, F. Falardeau et L. Richard. «Modèles d'enseignement : la jurisprudence», *TRACES*, vol. 29, no 5, novembre-décembre 1991, p. 17-19.
- 48) Pierre Barbe. «Le programme d'histoire nationale, point de vue d'un futur enseignant», *TRACES*, vol. 29, no 5, novembre-décembre 1991, p. 20-21.
- 49) Michel Allard et Lina Forest. «Pour un rapprochement entre l'école et le musée», *TRACES*, vol. 29, no 5, novembre-décembre 1991, p. 28-30.
- 50) Michel Guay. «Écrire l'histoire...», *TRACES*, vol. 29, no 4, novembre-décembre 1991, p. 32-35.
- 51) Ibid., p. 34.
- 52) Christophe Caritey. «L'influence du manuel et ses limites, 1. Définition d'une problématique», *TRACES*, vol. 29, no 4, novembre-décembre 1991, p. 25.
- 53) Jacques Robitaille. «De la difficulté d'enseigner les causes et les conséquences en histoire générale», *TRACES*, vol. 30, no 1, janvier-février 1992, p. 13-14.
- 54) Denis Langlois et Gilles Forget. «Un modèle d'activité de synthèse», *TRACES*, vol. 30, no 1, janvier-février 1992, p. 16-19.
- 55) Christopher Caritey. «L'influence du manuel et des limites : le contenu des manuels», *TRACES*, vol. 30, no 1, janvier-février 1992, p. 3.
- 56) Lise Pothier. «De l'enseignement de l'histoire», *TRACES*, vol. 30, no 1, janvier-février 1992, p. 39-40.
- 57) Yves Lenoir. «De la

fonction des sciences humaines au primaire », *TRACES*, vol. 30, no 2, mars-avril-mai 1992, p.16-20.

58) Ibid., p.16.

59) Roch Chouinard. « La mise en situation d'apprentissage », *TRACES*, vol. 30, no 2, mars-avril-mai 1992, p.16-20.

60) Marius Langlois. « Les programmes d'histoire, génération 1982 », *TRACES*, vol. 30, no 2, mars-avril-mai 1992, p.32-33.

61) Christopher Caritey. « L'influence du manuel et ses limites, 3 – l'apport des manuels », *TRACES*, vol. 30, no 2, mars-avril-mai 1992, p.34-35.

62) Jacques Nolet. « Utilité des historiens, la passion de l'histoire », *TRACES*, vol. 30, no 2, mars-avril-mai 1992, p.39-41.

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

64) Roch Chouinard. « L'approche de traitement de l'information, l'acquisition et l'utilisation des connaissances », *TRACES*, vol. 30, no 3, juin-juillet 1992, p.14-18.

65) Ibid., p.16.

66) André Ségal. « Périodisation et didactique : le "Moyen-âge" comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », *TRACES*, vol. 30, no 3, juin-juillet 1992, p.8.

67) Ibid., p.10.

68) Ghislaine Desjardins. « Simulation d'une assemblée générale des Nations-Unis en 5^e secondaire », *TRACES*, vol. 30, no 3, juin-juillet 1992, p.19

-20.

69) Christophe Caritey. « L'influence des manuels et ses limites, 4- Les limites de l'apport des manuels », *TRACES*, vol. 30, no 3, juin-juillet 1992, p.24-25.

70) Ibid., p.24.

71) Louise Sauvageau. « Développer ses habiletés », *TRACES*, vol.30, no 4, décembre 1992, p.16-18.

72) Roch Chouinard. « L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire : théorie et interventions », *TRACES*, vol. 30, no 4, décembre 1992, p.19-30.

73) Ibid., p.20.

74) Ibid., p.25.

75) Charles Carivaud. « Voyages en Nouvelle-France », *TRACES*, vol. 30, no 3, décembre 1992, p.31-35.

76) Voir à ce sujet Félix Bouvier, « La mutation de l'enseignement proposée par le Rapport Parent », *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no 2, hiver 2004, p.129-136.

Quatre autres articles traitant de cette recherche ont été publiés dans *TRACES* :

- ⇒ un premier, intitulé *Recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire au Québec : les années 60*, par Félix Bouvier, de l'UQTR, et Jean-François Cardin, de l'Université Laval, dans le volume 46, numéro 2, mars/avril 2008;
- ⇒ un deuxième, intitulé *Les années 1970-1975 en didactique de l'histoire dans le Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, par Félix Bouvier, de l'UQTR, Jean-François Cardin et Catherine Duquette, de l'Université Laval, dans le volume 47, numéro 1, hiver 2009;
- ⇒ un troisième, intitulé *L'évolution de la didactique de l'histoire entre 1975 et 1982 dans le Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin et Catherine Duquette, Université Laval, dans le volume 47, numéro 3, été 2009;
- ⇒ un quatrième, intitulé *Recherche didactique : l'implantation de nouveaux programmes et ses suites entre 1983 et 1989*, par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin, Université Laval, Catherine Duquette, Université Laval, dans le volume 48, numéro 3, été 2010.

LA FOLLE ENTREPRISE, SUR LES PAS DE JEANNE MANCE

ANNABEL LOYOLA, CINÉASTE ET CONFÉRENCIÈRE

Pour la petite histoire, il s'est passé cinq ans entre la première idée du projet et la sortie montréalaise du film le 8 mars 2011. Tout a commencé lors du 400^e anniversaire de naissance de Jeanne Mance, en 2006. L'idée de faire un film sur Jeanne Mance me trottait dans la tête depuis longtemps de par nos origines communes. Lorsque j'ai assisté à la conférence de Jacques Lacoursière, intitulée « Jeanne Mance, cofondatrice de Montréal », mon sang n'a fait qu'un tour et j'ai immédiatement pris la décision de faire un film - mon film sur Jeanne Mance. En l'espace d'une heure ou deux, j'avais découvert une femme d'exception, un modèle. J'avais l'impression de comprendre les raisons de son attachement pour Montréal, je revoyais ma ville natale. Cette femme s'est dépassée, sa détermination m'a fascinée. J'ai réalisé que Jeanne Mance n'était pas seulement un des personnages associés à l'implantation d'une colonie française en Amérique du Nord, mais qu'elle était la cofondatrice de Montréal, au même titre que Maisonneuve, reconnu à tort comme étant l'unique fondateur depuis plusieurs siècles. Ce fait majeur est resté dans l'oubli.



Annabel Loyola

Dans mes recherches, j'ai constaté que si les documents officiels ont, à de rares occasions, nommé Jeanne Mance cofondatrice de Montréal avec Maisonneuve, son titre disparaissait d'une année à l'autre, au fil des rééditions... En 1992, lors du 350^e anniversaire de la fondation de Montréal, Jeanne Mance est pour la première fois publiquement nommée cofondatrice de Montréal avec Paul de Chomedey de Maisonneuve. Avant cette date, seuls quelques historiens ou érudits du XX^e siècle l'ont honorée de ce titre, mais cela restait marginal. Après 1992, on trouve des écrits officiels annonçant Jeanne Mance comme étant cofondatrice de Montréal. Malgré cela, j'ai été surprise de constater qu'en 2006, même si Langres et Montréal fêtaient en grande pompe son 400^e anniversaire

de naissance, le dépliant intitulé Carte officielle et circuit lumière du Vieux-Montréal édité par la Ville de Montréal et le Ministère de la culture, des communications et de la condition féminine représentait en première page la statue du monument de Maisonneuve de la Place d'Armes de Montréal, indiquant la légende suivante : « Paul de Chomedey de Maisonneuve, fondateur de Montréal, 17 mai 1642 ». Cette information était exactement la même en 2009, puis en 2010... En seulement quelques années, Jeanne Mance semble de nouveau avoir disparu des textes officiels. Notre mémoire collective est bien éphémère...

Tout au long du processus de création du film, je ressentais une urgence d'aller au bout de ce projet pour rétablir les faits, preuves à l'appui. Une

urgence qui m'appartenait, car au fond, après 369 ans, on n'est plus à dix ans près ! Malgré les obstacles, l'adversité et les embûches, j'étais incapable d'abandonner ce projet. Je me sentais dépassée par cette mission.

J'ai surtout réalisé qu'aucun film ni aucun documentaire ne lui avait été consacré jusqu'à aujourd'hui.

Le film *La Folle entreprise, sur les pas de Jeanne Mance* est né d'un besoin de faire connaître et reconnaître Jeanne Mance, sa vie et son œuvre au plan de l'audiovisuel. Cela pour une raison toute simple au départ : comme Jeanne Mance, je suis née à Langres où j'ai passé ma jeunesse avant de choisir de vivre à Montréal, cette ville dont la fondation est pour une bonne part imputable à mon illustre compa-

triotte. Bien que des historiens se soient intéressés à elle – et que tout ce que j'ai énoncé dans mon film se dégage des recherches déjà faites – il n'en demeure pas moins que le grand public ne la connaît pas encore. Je ne la connaissais pas moi-même avant 2006 ! Jeanne Mance ne faisait pas partie de mes cours d'histoire à Langres.

On voit son nom partout au Québec et au Canada. En France et dans le reste du monde, elle n'évoque rien pour quiconque, en dehors de quelques érudits. À Langres, il y a une place, un lycée, un centre médical qui portent son nom et une statue a été érigée pour lui rendre hommage en 1968 à la demande des Montréalais. À Troyes, ville natale de Marguerite Bourgeoys, un lycée porte son nom. Mais que ce soit à Langres ou à Montréal, lorsque j'ai interrogé les gens dans la rue, rares étaient ceux qui savaient qui elle était et surtout, ce qu'elle avait fait. Les réponses les plus fréquentes à ma question « Connaissez-vous Jeanne Mance ? », étaient les suivantes : « Une sainte ? Une religieuse ? » ou encore « Une école ? Un parc ? Une rue ? Un hôpital ? ». Elle n'était rien de cela.

Jeanne Mance n'a pas laiss

sé décrits autobiographiques et les incendies ont effacé une grande partie de sa mémoire de part et d'autre de l'Atlantique. Tout ce que nous savons, c'est grâce aux registres, aux actes notariés et surtout grâce à ses contemporains qui ont laissé des écrits d'une valeur inestimable pour notre histoire. Ce sont ces documents à la source qui m'ont inspirée dans la réalisation du film et qui parfois, et par chance pour moi qui suis non-historienne, connaissaient des éditions critiques.

Un film, c'est une histoire constituée d'images et de sons. L'histoire du film, c'est celle de mon voyage dans mon effort pour retrouver les traces de Jeanne Mance. Pour les images et les sons, il a fallu faire preuve d'inventivité et de créativité, car, encore une fois, il ne reste plus grand chose de l'époque de Jeanne Mance.

Au fil de mes rencontres et de mon périple, j'ai pu retrouver la femme qu'elle a été. J'ai fait disparaître sa robe de bronze et levé la voile sur la vie qu'elle a menée avant de se lancer dans sa « folle entreprise ». En retournant aux sources de son parcours, j'ai revisité mes propres origines. J'ai réalisé que ces lieux qui

l'ont formée berçaient depuis toujours mon inconscient et animaient mes pensées. À travers mes propres souvenirs de petite fille ayant évolué dans un décor aux allures médiévales, j'ai imaginé le chemin qu'une fillette des siècles passés aurait pu emprunter. Qu'est-ce qui a forgé cette femme à la droiture ? Qu'est-ce qui lui a transmis les bases solides d'une morale sans faille ? J'ai sillonné sa route qui me paraissait si familière pour trouver le point de rupture et les événements qui l'ont amenée à tout quitter pour suivre son élan.

À travers mes recherches sur les pas de Jeanne Mance, j'ai renoué avec mon héritage langrois et j'ai pris conscience des raisons qui m'ont incitée, à mon tour, à partir outre-mer. J'ai constaté que malgré les quatre siècles qui nous séparent, quelque chose d'universel nous unissait : l'appel au dépassement de soi.

Jeanne Mance a suivi son élan et est restée fidèle à son engagement jusqu'à la fin. Elle m'a été d'une grande inspiration pour la réalisation de ce film. Je reprends ma narration finale : « Combien de grandes métropoles dans le monde pourraient s'enor-

gueillir d'avoir une femme pour fondatrice ? ».

Distinction honorifique : Médaille de la Société historique de Montréal 2010.

Première canadienne : Compétition officielle | 29^e Rendez-vous du cinéma québécois | Catégorie Documentaires, Premiers regards | 20 février 2011, Cinémathèque québécoise, Montréal.

Après avoir visionné le film, la Ville de Montréal a annoncé publiquement le 7 mars 2011 le début d'un processus historique visant à reconnaître officiellement Jeanne Mance comme cofondatrice de Montréal.

Depuis le 9 mars, une tournée de ciné-conférences et de projections spéciales se déroulent dans des maisons de la culture, des sociétés d'histoire et des organismes éducatifs et culturels. Tous les détails :

jeannemancefilm.com

DVD et ciné-conférences en milieu scolaire :

Le DVD du film et les ciné-conférences en milieu scolaire sont désormais disponibles. Informations :

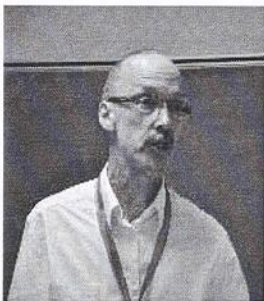
jeannemance.film@gmail.com

RÉVOLUTION TRANQUILLE

CONTINUITÉ ET CHANGEMENT DANS LA RÉVOLUTION TRANQUILLE

TOM MORTON, CONCEPTEUR DE MATÉRIEL DIDACTIQUE, COORDONNATEUR PROVINCIAL DES FOIRES DE L'HISTOIRE DANS LES ÉCOLES (COLOMBIE-BRITANNIQUE)

Dernièrement, à YouTube, j'ai regardé une parodie faite par une prof d'histoire de la chanson de Lady Gaga, "Bad Romance" pour enseigner la Révolution française¹. Le refrain était "La-la-liberté, é-é-égalité, fra-fra-fraternité." Quand j'étais prof d'histoire, j'ai fait des choses bizarres, mais je n'ai jamais pensé à enseigner la Révolution tranquille avec une perruque blonde en chantant "Mai-mai-maitres chez nous." Peut-être que j'aurais dû le faire, mais je pense que le projet Repères a une meilleure approche pour aider les élèves à comprendre le changement et la continuité de cette période excitante de l'histoire québécoise.



Tom Morton

Le projet Repères de la pensée historique² a commencé en 2006 à l'initiative de Peter Seixas de l'Université de la Colombie britannique. Le projet combine les recherches d'historiens et de pédagogues avec l'expérience et les compétences d'enseignants sur le terrain afin de trouver des façons pratiques de favoriser la réflexion historique dans le contexte d'une classe.

Le projet Repères et le programme d'études sur l'histoire et la citoyenneté du Québec ont beaucoup de similarité dans leur approche et en particulier sur le concept de la continuité et du changement. Au Québec le concept a sa place dans la première compétence du programme secondaire: « Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée : Se questionner sur les réalités sociales à l'aide des repères de temps (chronologie, périodisation, antériorité, postériorité) » et « s'enquérir d'éléments de continuité et de changement. » Cet article explorera les défis et les possibilités de l'enseignement de ce concept avec des exemples relatifs à la Révolution tranquille.

Pour comprendre la continuité et le changement dans une période comme la Révolution tranquille, il faut répondre à deux questions: Qu'est-ce qui se passait? Et quand est-ce que ça se passait? La réponse à l'une des questions influence la réponse à l'autre. Si l'on décide que la Révolution tranquille a commencé en 1930, le changement semble beaucoup moins révolutionnaire qu'un début qui commence avec la mort de Duplessis en 1959.

"Qu'est-ce qui se passait?" demande une analyse à la fois de ce qui changeait et ce qui continuait à peu près comme avant. Souvent, les élèves voient le changement

comme une série d'événements. Pour cette raison, il y a une tendance à voir les périodes où il n'y a pas d'événements importants comme étant des «trous dans l'histoire» où «rien ne se passe." Au lieu de dire que "rien ne se passe" dans le temps historique, les historiens se servent du concept de la continuité. Considérer la continuité peut équilibrer l'emphase mise sur les événements et les changements. À tout moment dans le passé, il y a toujours certains éléments des deux. Le grand changement du rôle de l'État dans l'économie a été une caractéristique des années 1960, par exemple, mais de nombreuses disparités, comme celles qu'il y a entre les zones rurales et les zones urbaines, sont restées inchangées.

Une réponse à "ce qui se passait" comprendrait une description riche du type de changement ou de continuité (par exemple, technologique,

RÉVOLUTION TRANQUILLE

Continuité et changement...

politique ou culturel), de la vitesse ou du rythme, de l'ampleur, la durée de tout changement, et sa direction - positive ou négative. On doit examiner aussi comment différentes personnes ont vécu ces changements.

La question de «quand» s'adresse à la chronologie: l'ordre des événements ou des tendances. La réponse à cette question semble simple. Le Centre national d'histoire dans les écoles aux États-Unis dit que «Sans une idée précise du temps historique - passé, présent et futur - les étudiants sont destinés à ne voir qu'un enchevêtrement d'événements... La chronologie offre l'échafaudage mental nécessaire à l'organisation de la pensée historique.»³ Connaître l'ordre dans lequel les choses sont arrivées est l'élément clé de la raison, non seulement pour la continuité et le changement, mais aussi pour les causes et la conséquence.

Néanmoins, la connaissance ou l'ignorance de la chronologie est une source fiable de mélancolie lorsque les médias annoncent des résultats de sondages périodiques. Peut-être parce que la connaissance des dates est si facile à tester, peut-être parce que certaines dates - 1760 ou 1837 par exemple - sont des symboles culturels, ou peut-être parce que sachant des dates spécifiques nous rap-

pellent un âge plus simple, la connaissance des dates et d'autres faits faciles à mesurer est devenue un quasi-examen d'unité et de fierté nationale. Et c'est un examen que les élèves surtout sont accusés d'échouer. Chaque nation se tord les mains de désespoir sur le peu de faits historiques connus des élèves. Par exemple, dans un sondage réalisé en 2007 la plupart des Canadiens ne savaient pas quand la Confédération avait eu lieu. Un tiers ne savait même pas dans quel siècle la situer. Nous supposons, en Colombie-Britannique, que les Québécois connaissent mieux leur histoire, mais seulement 27 pour cent des Québécois pourraient identifier la Révolution tranquille comme ayant eu lieu dans les années 60.⁴

Donc, l'enseignement de la chronologie plus souvent et mieux semble être à l'ordre du jour. Pourtant, c'est plus complexe qu'une parodie de Lady Gaga. Si on enseignait aux élèves seulement une liste de choses dans l'ordre chronologique, la Révolution tranquille pourrait ressembler à ce qui suit.

Pendant la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement a prolongé la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans. Il a également nationalisé les compagnies d'électricité autour de Montréal. Dans les années 1940, il y a eu le Re-

fus global, un manifeste d'artistes contre l'Église et le système d'éducation. À la même époque se produit une grande grève des mineurs de l'amiante. En 1950, la télévision est apparue. Les admirateurs de «Rocket» Richard se sont révoltés après que celui-ci ait été suspendu pendant les séries éliminatoires. Le Premier ministre Maurice Duplessis est mort en 1959. La pilule contraceptive a été introduite. Jean Lesage et le Parti libéral ont été élus. Le gouvernement a nationalisé le reste des entreprises privées d'électricité. La fréquentation de l'église a diminué. Place Ville-Marie a été construite. Et ainsi de suite. Une telle liste serait bizarre. Il manque de liens entre les événements et les tendances. Même si ma sélection de ce qui est important suggère certaines histoires, c'est surtout une ligne du temps sans signification. Sans une sorte de récit ou un thème, le changement et la continuité ont peu de signification.

Une telle liste ou ligne du temps simple ne serait pas seulement bizarre, mais inutile pour la mémorisation des dates et, en mettant l'accent sur les événements, cette liste serait aussi inutile pour la réflexion historique avec la continuité et le changement comme processus. Levstik et Barton disent, "Les lignes du temps généralement font un

RÉVOLUTION TRANQUILLE

Continuité et changement...

lien entre une chose que les élèves ne connaissent pas bien - dates - et une autre, - la guerre et les politiques."⁵ D'autre part, un récit pourrait aider les élèves à découvrir beaucoup plus facilement ce qui se passait ainsi que quand, comment, et pourquoi de la continuité et du changement se passaient.

Levstik et Barton proposent des lignes du temps liées aux images et aux divers événements et tendances pour aider les élèves à voir ce qu'était la vie pour différentes personnes à un moment donné. Le nouveau programme au Québec adopte cette approche avec des tables de points de référence culturelle et chronologique. La Ligne du Temps sur le site web du RÉCIT⁶ et les nombreux programmes commerciaux semblent offrir aussi un bon appui pour une telle chronologie pluraliste.

De toute façon, la structure narrative est la façon la plus commune pour donner de la cohérence à ce qui serait autrement "juste une fichue suite de faits." Denis Shemilt fait valoir que, «à moins que et jusqu'à ce que les gens soient capables de localiser les connaissances actuelles, les questions et préoccupations dans les cadres narratifs qui relient le passé avec le passé et le passé au présent d'une manière qui est avide et

significative, cohérente et souple, les usages qui sont faits de l'histoire seront pauvres et parfois pernicieux"⁷

Comme le programme d'études du Québec le reconnaît, la périodisation est un outil culturel utile pour structurer n'importe quel récit. Le projet Repères suggère aussi bien des tournants et même parfois des points de déclenchement comme d'autres outils appropriés. D'habitude, une nouvelle période, par exemple, la Grande noirceur ou la Révolution tranquille, commence par un tournant, un moment critique dans au moins un aspect.

Le progrès et le déclin constituent d'autres outils pour que les historiens comprennent le processus du changement. Le titre de « la Grande noirceur » indique le déclin. Également, la Révolution tranquille raconte l'histoire « d'un passage fructueux, heureux, et émancipateur » à la modernité. Comme Jocelyn Létourneau l'a écrit, "Dans cinquante ans, on célébrera encore la Révolution tranquille comme un moment fort de notre trajectoire historique collective."⁸

Cependant, beaucoup d'historiens se méfient d'un récit, surtout un récit national, en disant qu'il donne une vision du passé qui cache les discontinuités, les omissions, et

les diverses expériences qui contrediraient le sens prévu de l'histoire. Un récit donne la parole à quelques-uns, mais en fait taire d'autres.

Un récit fixe peut simplifier le passé dans la mesure où les étudiants voient l'histoire comme inévitable et se déplaçant seulement dans une direction. Par exemple, ils peuvent voir la mort de Duplessis et l'élection de Lesage et de Lévesque comme la naissance inévitable d'une nation moderne, fière, accomplie, alors que les adversaires de la Révolution tranquille étaient des rétrogrades, des réactionnaires bornés, des grands ennemis de la réforme. Une telle histoire est une histoire déterministe de progrès « inévitable ».

Un récit exige un début, un milieu et une fin. Comme les Québécois le savent bien, les décisions sur ces trois éléments peuvent être controversées. Même ici, en Colombie-Britannique, nous avons entendu parler du débat passionné sur le nouveau programme d'études d'histoire et éducation à la citoyenneté au Québec dans lequel on omet certains événements et où on présente des périodes historiques qui, dit-on, contredisent le récit national de l'histoire du Québec. Un exemple qui m'a frappé est la désignation de la période de «modernisation

RÉVOLUTION TRANQUILLE

Continuité et changement...

de la société québécoise» de 1929 à 1980, c'est-à-dire à partir de la décennie du premier mandat de Duplessis et de la résurgence du conservatisme clérical. Dans un bel exemple de litote, l'historien Ivan Carel appelle cette époque le début de la modernisation "étonnante".⁹

L'approche du projet Repères à de telles polémiques est de les présenter aux étudiants. Les questions d'enquête comme celles-ci à propos de la chronologie de la Révolution tranquille peuvent engager des élèves dans une réelle pensée historique :

- ⇒ Quand la Révolution tranquille a-t-elle commencé? Quand a-t-elle fini – si elle est terminée?
- ⇒ La mort de Duplessis est-elle un point tournant ou un point déclencheur? Sa mort a-t-elle provoqué la Révolution tranquille ou l'a-t-elle rendue plus probable?

On peut poser des questions ouvertes semblables sur le rythme, la nature et la direction du changement de la Révolution tranquille:

- ⇒ Quel genre de changement a été la Révolution tranquille?
- ⇒ À quel point la Révolution tranquille l'était-elle?
- ⇒ À quel point était-elle révolutionnaire?
- ⇒ À quel point la vie des

gens du Québec a-t-elle changé pendant la période de 1960 à 1980?

Et parce que les gens expérimentent le changement de différentes façons, nous pourrions aussi demander:

- ⇒ Que pourrait être l'histoire de la Révolution tranquille pour un syndicaliste ? Un souverainiste ? Un conservateur religieux ? Un fédéraliste ? Un partisan de la libre entreprise ? Une des Belles Sœurs?

Le vocabulaire est important. Les étudiants doivent apprendre à l'utiliser pour préciser les nuances dans le changement et la continuité, par exemple comme ceci:

- ⇒ Le changement pendant les années 60 était-il continu, graduel, léger ? Était-il dramatique, brusque, brutal ? Était-il fracassant, cahoteux, agité ?

Les outils culturels comme les récits, les thèmes, les périodes et les points tournants peuvent aider les élèves à répondre à la fois à «ce qui se passait ?» et «quand ça se passait ?» d'une manière qui est significative, mais ces outils ne doivent pas être fixés. Paul Inchauspé, l'un des premiers architectes du renouveau pédagogique, prend la défense de la transmission du patrimoine québécois, comprenant le récit national, mais de telle manière que les élèves le trans-

forment et le réinventent pour un nouveau monde. Il dit que c'est pourquoi ce récit ne peut jamais être enseigné passivement.¹⁰ Le fondateur des Benchmarks, Peter Seixas, dit qu'il serait contre-productif de tenter de résoudre ces questions comme celles sur la chronologie ou sur la place du patrimoine avant d'entrer dans la salle de classe et de fournir aux étudiants une vérité finie. « Nous devons, plutôt, apporter des débats à la salle de classe. »¹¹

Il semble que les étudiants sont prêts pour de tels débats. Voici comment un groupe de mes élèves de secondaire 5 a répondu quand Anna Clark, dans son rapport pour l'Université Monash sur l'enseignement de l'histoire, a posé la question: Quelle est la meilleure façon d'apprendre l'histoire?

Ju: par des débats.

Jing: je pense que la pire façon est juste de demander aux élèves de s'asseoir et d'écouter le prof cracher les faits, s'attendant que les élèves les absorbent comme ça. Je pense que c'est la pire façon d'enseigner l'histoire.

Ju: j'aime les débats en raison du fait que chacun a sa propre opinion et que tout le monde s'implique, tout le monde crie des trucs comme « Non, tu as tort » ou « Non, ce n'est pas correct » -puis le

RÉVOLUTION TRANQUILLE

Continuité et changement...

prof dit, « Ah, non, ce n'est pas exactement ça, » et on parle un peu plus sur le sujet et puis on revient au débat. Donc tout le monde s'implique, et tu sais quand on s'amuse, on apprend, non?¹²

Notes

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=wXsZbkt0yqo>, date d'accès 26 janvier 2011.

² Le projet Repères. Centre for the Study of Historical Consciousness, <http://historybenchmarks.ca/fr/le-projet-reperes>, date d'accès 26 janvier 2011.

³ Ross Dunn, ed. (1996) National Standards for History. Los Angeles : National Center for History in the Schools, 62.

⁴ « Polling », The Dominion Institute, <http://www.dominion.ca/polling.htm>, date d'accès : 26 janvier 2011.

⁵ Linda Levstik and Keith Barton. (1997) Doing History : Investigating with chil-

dren in elementary and middle schools. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 75.

⁶ recitus.qc.ca

⁷ Shemil, D. (2000) « The Caliph's Coin : The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching » in Stearns, P. et al, eds. Knowing, Teaching, and Learning History : National and International Perspectives, New York University Press, p. 99-100.

⁸ Létourneau, J. « La Révolution tranquille comme lieu de mémoire. » The Walrus, 17 septembre, 2010, 7.

⁹ Ivan Carel. « La 'modernisation' de la société québécoise a-t-elle commencé en 1930? » in Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet, eds. (2008) L'Enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec. Québec : Septentrion, 124.

¹⁰ Paul Inchauspé. « La place de l'histoire et des perspec-

tives historiques dans la réforme du programme d'études » in Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet, eds. (2008) L'Enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec. Québec : Septentrion, 57.

¹¹ Peter Seixas. (2006) « The purposes of teaching Canadian history. Canadian Social Studies 36(2), http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_36_2/

ARpurposes_teaching_canadian_history.htm, date d'accès : 26 janvier 2011.

¹² Anna Clark, « Teaching the nation's story : comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada, » Journal of Curriculum Studies, 41(6), 757-758.

49^e congrès de la SPHQ

Le 49^e congrès de la SPHQ se tiendra les 4 et 5 novembre 2011 à l'école secondaire Mont-de-La-Salle, à Laval. La Société des professeurs d'histoire du Québec est un organisme indépendant, qui ne bénéficie d'aucune subvention. Son conseil d'administration est formé d'enseignantes et d'enseignants du secondaire. Que vous soyez enseignante ou enseignant d'histoire, nous souhaitons que votre participation au congrès de cette année et à ceux qui suivront soient ou deviennent un élément essentiel de votre développement professionnel. Dans tous les cas, elle est tout aussi essentielle à la vie financière de la SPHQ.

Laurent Lamontagne, présidence de la SPHQ

(450) 628-6007

llamontagne@cslaval.qc.ca

LE FELD-MARÉCHAL ERWIN ROMMEL : UN SOLDAT APOLITIQUE, UN RÉSISTANT OU UN NAZI ?

MARTIN DESTROISMAISONS,

ENSEIGNANT AU COLLÈGE SAINT-LOUIS ET M.A. EN HISTOIRE

« Le Führer sait ce qui est bon pour nous. »

- Erwin Rommel écrivant à sa femme Lucie, 31 août 1939.

Johannes Erwin Eugen Rommel (1891-1944) fut l'une des figures militaires les plus marquantes du XX^e siècle. Ce fils et petit-fils de professeurs de mathématiques parvint à l'apex d'une grande carrière militaire malgré le fait que son ascendance (il n'était pas un Junker¹) ne le prédisposait point à devenir un feld-maréchal. Ce grand tacticien, doublé d'un meneur d'hommes hors pair, parvint à laisser une empreinte indélébile sur la Seconde Guerre mondiale. Presque toujours encensé pour sa bravoure, sa droiture dans le traitement de ses prisonniers et son mérite tactique², ce dernier servit volontairement un régime criminel qui allait finir par lui ordonner de se donner la mort. Évidemment, il fut au centre de moult biographies retraçant sa carrière. Malgré la grande multiplicité de ces œuvres, une relecture de la vie de ce militaire s'imposait. C'est que Rommel fut, autant de son vivant qu'après sa mort, un instrument de propagande. Son image fut tant instrumentalisée par les nazis et les Alliés que l'on ne peut pas se fier à cette légende dorée qui n'est qu'une construction de l'esprit. En effet, ce dernier fut tour à tour perçu comme étant un soldat apolitique, un résistant puis un nazi. Cet imbroglio est probablement ce qui poussa l'historien Benoît Lemay, l'un des (trop) rares spécialistes d'histoire militaire formé au Québec, à écrire une biographie sur celui que l'on surnommait *Wüstenfuchs* (le Renard du désert).

La thèse de Lemay est fort simple: Rommel n'était pas un nazi et encore moins un résistant. Il était plutôt un carriériste narcissique qui soutint, à l'instar de ses collègues³, le III^e Reich puisqu'il voyait dans la dictature hitlérienne le moyen de s'assurer une ascension sociale certaine. Pour mieux étayer son propos et cerner le personnage étudié, l'auteur a utilisé abondamment des fonds d'archives allemands et américains. Cependant, ce qui

rend cette biographie intéressante est le fait que l'auteur s'est aussi appuyé sur l'abondante correspondance que Rommel tint avec sa femme. Ces lettres, puisque libres de toute censure, représentent une source de premier ordre pour la compréhension de la mentalité de Rommel et de sa position envers le régime nazi.

L'historien débute son livre, comme il se doit, en traitant brièvement de la jeunesse de Rommel et de sa participa-

tion à la Grande Guerre où il se distingua à tel point qu'on lui décerna la prestigieuse médaille Pour le mérite⁴. Véritable leader, il fut même retenu au sein de la Reichswehr⁵, et ce, même s'il n'avait jamais reçu de formation d'état-major. Au cours des années qui suivirent, il fut nommé directeur d'une école militaire et c'est à cet endroit qu'il accueillit avec un grand enthousiasme la nouvelle de l'arrivée au pouvoir d'Hitler.



Martin Destroismaisons

DEUXIÈME GUERRE MONDIALE

Le feld-maréchal Erwin Rommel...

Le hasard devait ensuite lui donner un coup de pouce. Dans le cadre de ses fonctions, il rencontra le Führer et eut de l'admiration pour le « sauveur de l'Allemagne ». Admiration qui devait d'ailleurs être réciproque⁶. Hitler reconnaissait en Rommel, un homme blond aux yeux bleus, un spécimen de « l'homme nouveau »⁷. Ce dernier décida donc, sans l'assentiment du haut commandement de l'armée de terre allemande, de confier à ce soldat d'infanterie la 7^e division de panzers⁸. Inspiration d'ailleurs géniale du dictateur puisque Rommel allait s'illustrer lors de la campagne de France de 1940. Dès lors, l'ascension de Rommel était assurée; il était devenu l'officier favori d'Hitler et l'instrument de prédilection de Goebbels, le ministre de la Propagande. Non seulement ce soldat intrépide (il commandait à partir du front) était issu du peuple et représentait une incarnation du mythe aryen, mais le côté narcissique de sa personnalité le poussait à devenir une bête médiatique. En fait, il avait compris que son avancement dans la hiérarchie militaire dépendait en grande partie des faveurs d'Hitler.

C'est en Afrique que Rommel allait bâtir sa légende. En février 1941, Hitler lui confia un commandement en

Afrique du Nord afin de soutenir les Italiens aux prises avec les Britanniques. Cette nouvelle force, l'Afrikakorps, allait élargir la mission qu'on lui avait confiée sous l'impulsion de son commandant. Loin de se contenter d'un rôle d'auxiliaire, Rommel rêvait d'entrer au Caire à la tête de ses troupes et d'en expulser les Britanniques. C'est ainsi qu'il lança témérairement une offensive de grand style presque dès son arrivée en Afrique. Les victoires qui suivirent sous un climat accablant et malgré les difficultés de ravitaillement donnèrent une dimension épique à sa campagne. Pour une fois, Goebbels n'eut pas à enjoliver la réalité pour exalter les masses. De plus, la façon dont Rommel menait ses combats le faisait paraître comme un chevalier des temps modernes: avec lui, pas de massacre de prisonniers et pratiquement aucun civil ne se faisait tuer car les combats se déroulaient dans le désert. Pourtant, son audace et ses talents ne purent point emporter la décision: la mission qu'on lui avait confiée était devenue inexécutable à la suite du débarquement des Américains au Maroc en novembre 1942. En plus, les Alliés bénéficièrent bientôt d'une écrasante supériorité numérique et matérielle sur les forces africaines

de l'Axe⁹. Ne souhaitant pas voir tomber de son piédestal un héros national dont tant de panégyriques avaient consacré l'invincibilité, Hitler retira à Rommel son commandement, grâce à un prétexte médical plausible, avant la défaite ultime de l'Afrikakorps.

Vers la fin de son expérience africaine, Rommel était tombé dans une semi-disgrâce puisqu'il avait développé une attitude défaitiste à la suite des difficultés auxquelles il avait été confronté en Afrique. Ceci déplaisait sûrement au Führer tout comme le fait que Rommel était un des seuls militaires à oser publiquement avoir des vues différentes de celles d'Hitler sur la chose militaire. Bref, le dictateur se détouma progressivement de son favori et le désigna finalement comme responsable des défenses du mur de l'Atlantique. Tout le zèle que Rommel déploya dans la mise sur pied de défenses pour la « forteresse Europe » ne devait cependant pas porter fruit: les Alliés réussirent leur débarquement en Normandie. Peu après, le feld-maréchal fut grièvement blessé sur une route normande par une attaque aérienne. Il récupérait d'ailleurs de cet incident lorsque l'opération Walkyrie fut lancée. Selon les résultats de l'en-

DEUXIÈME GUERRE MONDIALE

Le feld-maréchal Erwin Rommel...

quête menée par Lemay sur l'engagement de Rommel dans ce complot visant l'assassinat d'Hitler et le renversement du régime nazi, il n'aurait pas été partie prenante du putsch projeté. Pour l'historien québécois, ce soldat n'était pas un résistant même s'il reconnut à la onzième heure la nature foncièrement criminelle du régime qu'il servait. Rommel ne désira jamais l'élimination du dictateur et ce dernier conserva jusqu'à la fin le respect de son homme lige.

Malheureusement pour celui-ci, certains conjurés capturés l'impliquèrent dans l'opération Walkyrie afin d'atténuer leur propre participation et ainsi éviter la pendaison. Convaincu par divers rapports policiers de l'implication de Rommel, Hitler voulut se débarrasser de celui-ci. Étant donné le statut de feld-maréchal, on lui donna deux choix: un procès assorti de l'inévitable condamnation à mort puis la déportation de sa famille ou un suicide et des obsèques nationales. Rommel choisit la seconde solution afin de préserver son honneur et l'intégrité physique de sa femme et de son fils.

Après son suicide, sa mort fut récupérée par le régime nazi; personne ne devait savoir les circonstances réelles entourant son décès. Puis, après

1945, le général Hans Speidel (qui avait travaillé sous les ordres de Rommel) créa de toute pièce le mythe d'un Rommel « résistant ». Dès lors, cette version erronée de l'Histoire se retrouva dans des livres (Rommel, the Desert Fox, de Desmond Young, 1950) et des longs métrages (The Desert Fox d'Henry Ha-

Benoît Lemay

ERWIN ROMMEL



Erwin Rommel (2009)
Benoît Lemay,
chez Perrin, 518 p.

thaway, 1951). Il fallut attendre jusqu'en 2004 pour que l'historien Ralf Georg Reuth affirme que Rommel n'était ni un nazi ni un résistant. Abondant dans le même sens, Lemay considère que ce soldat fut un véritable thaumaturge de la guerre mais qu'il avait sciemment fait le choix de suivre son Führer tant et aussi longtemps que cela servait ses intérêts. Volontairement aveugle aux crimes du régime nazi, il

confondit patriotisme avec complicité criminelle.

Avec ce livre, Benoît Lemay nous démontre sa vaste maîtrise de son champ d'étude. Cet ouvrage est accessible puisque fort bien écrit et l'auteur a pris un soin particulier à la facture visuelle en fournissant aux lecteurs plusieurs cartes géographiques. Bref, il s'agit d'une excellente biographie qui plaira aux amateurs d'histoire militaire et à ceux désirant en connaître plus sur un des militaires les plus célébrés de la Seconde Guerre mondiale.

Notes

¹ Le terme Junker se rapporte à la haute aristocratie possédant des domaines à l'Est de l'Allemagne. Les Junkers légitimaient leurs possessions terriennes en payant l'impôt du sang; c'est-à-dire en servant de génération en génération sous les drapeaux. Ils constituaient une classe sociale fermée et s'accaparaient (avec les aristocrates des autres Land), par mérite mais aussi par patronage, de la plupart des postes importants de l'armée allemande. Pour se renseigner davantage sur ce sujet, nous vous recommandons l'excellent livre de Walter Goerlitz intitulé *The History of the German General Staff, 1657-1945*.

² Sir Winston Churchill, premier ministre de la Grande-Bretagne de 1940 à 1945 puis

DEUXIÈME GUERRE MONDIALE

Le feld-maréchal Erwin Rommel...

de 1951 à 1955, ira jusqu'à louer Rommel en pleine Chambre des communes: «Nous avons contre nous un adversaire très audacieux et très habile, et, puis-je ajouter, malgré les horreurs de la guerre, un très grand général». Ces propos doivent cependant être vus à l'aune des défaites britanniques en Afrique du Nord. En glorifiant l'Allemand, on disculpait quelque peu le commandement britannique.

³ Il ne fait maintenant plus aucun doute, après les études de Manfred Messerschmidt et d'Helmut Krausnick, que les dirigeants de la Wehrmacht (l'armée allemande) et les nazis formèrent une alliance tacite et devinrent des complices dont le but était de régner sans partage sur l'Europe. Voir à ce sujet: Paul Létoumeau, « Le maréchal Erich von Manstein : à l'ombre de l'image de la Wehrmacht », *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, 30 (avril-juin 1998), p. 127-135.

⁴ Cette décoration était la plus haute distinction qu'un soldat allemand pouvait recevoir.

Elle était accordée avec une grande parcimonie: il y eut seulement 687 lauréats parmi les 13 millions d'Allemands mobilisés entre 1914 et 1918.

⁵ La Reichswehr fut l'armée qui devait servir la toute nouvelle république de Weimar. Elle n'était numériquement que le pâle reflet de l'armée du Kaiser car le traité de Versailles limitait ses effectifs à seulement 100 000 hommes.

⁶ Rommel fut parfois chargé de commander le bataillon de la garde personnelle d'Hitler et ne rata aucune occasion de se faire valoir aux yeux de l'autocrate.

⁷ L'admiration qu'Hitler éprouvait pour Rommel procédait aussi du fait qu'il avait beaucoup apprécié le livre *Infanterie greift an* (L'infanterie attaque), écrit par celui-ci.

⁸ Cette division étant une division blindée, un homme d'infanterie comme Rommel n'aurait peut-être pas dû en recevoir le commandement.

⁹ À la fin de 1942, Rommel n'avait que 90 000 hommes pour faire face aux 195 000 soldats de Montgomery.

¹⁰ Ceci n'a en soi rien d'ex-

ceptionnel car seulement cinq des 3 500 généraux et amiraux allemands appuyèrent Claus von Stauffenberg dans sa tentative de putsch.

¹¹ Voir à ce sujet: Reuth, Ralf Georg. *Rommel. Das Ende einer Legende*. Munich, Piper, 2004. 306 pages. À noter qu'une version anglaise de ce livre est disponible.

Bibliographie

Goerlitz, Walter. *The History of the German General Staff, 1657-1945*. New York, Barnes & Noble Books, 1995. 508 pages.

Lemay, Benoît. *Erwin Rommel*. Paris, Perrin, 2009. 501 pages.

Létoumeau, Paul. « Le maréchal Erich von Manstein : à l'ombre de l'image de la Wehrmacht ». *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, 30 (avril-juin 1998), p. 127-135.

Reuth, Ralf Georg. *Rommel. Das Ende einer Legende*. Munich, Piper, 2004. 306 pages.

Les Fêtes de la Nouvelle-France, 3 au 7 août 2011 (Québec)

Mises sur pied dans une perspective préparatoire aux célébrations du 400^e anniversaire de Québec, en 2008, les Fêtes de la Nouvelle-France SAQ ont été présentées pour la première fois en 1997, conformément à la volonté des autorités municipales de Québec qui souhaitent superposer aux vieux murs de la ville une animation évoquant l'histoire des premiers arrivants européens en terre d'Amérique. L'événement a suscité, dès le départ, un tel engouement qu'on décida que sa présentation serait dorénavant annuelle. . .

www.nouvellefrance.qc.ca/

L'HISTOIRE? ELLE MÈNE À TOUT, MÊME À LA MUSÉOLOGIE

MICHEL ALLARD, PROFESSEUR ASSOCIÉ À LA MAÎTRISE EN MUSÉOLOGIE
ET AU DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

J'appartiens à cette génération des élèves des collèges et des séminaires dont les diplômés s'orientaient en majeure partie sinon en totalité vers la prêtrise ou les professions libérales, en particulier la médecine, le droit, le notariat. À la fin du cours classique, il était coutume de compléter une retraite fermée dite de décision qui durait cinq jours. De retour au séminaire, nous devions d'abord en présence du corps professoral puis devant l'ensemble de la communauté dévoiler notre choix de vocation. Cette cérémonie s'appelait « la prise de ruban ». Lorsque au retour de la dite retraite, j'annonçai que je me dirigeais à la faculté des lettres, plus précisément en histoire, je remarquai quelques signes d'incrédulité sinon de désapprobation sur le visage de certains de mes professeurs. Quelques jours plus tard, je reçus une convocation de Mgr le recteur (en 8 ans de séminaire, je n'avais jamais reçu une telle convocation quoique j'aie paradé, selon l'expression consacrée, quelques fois au bureau du directeur de discipline). Mgr le recteur me fit asseoir et me dit à peu près ceci : « Michel, je comprends que tu ne veuilles pas devenir un prêtre. Mais pourquoi un jeune homme brillant comme toi choisit-il l'histoire? Tu serais bien mieux de te diriger vers des professions plus honorables et plus payantes comme la médecine, le droit, le notariat etc. Est-ce que tu t'inscris en histoire parce que tu veux te marier rapidement? ».

Je lui répondis : « Mgr, je ne pense pas au mariage pour le moment. J'aime l'histoire et je veux œuvrer dans un domaine où je serai heureux. ». Inutile de vous dire que sur le coup, j'avais été quelque peu offusqué sinon indigné des propos de mon recteur. Mais, aujourd'hui, réflexion faite, je pense qu'il était normal qu'il s'inquiétât quelque peu de mon sort. En effet, les débouchés pour un diplômé d'histoire étaient rares sinon rarissimes. L'histoire était matière de culture et non une façon de gagner sa vie. Robert Rummilly comptait parmi les seuls sinon le seul historien professionnel du Québec qui pouvait vivre de son écriture

(encore avait-il le support de Maurice Duplessis et il était en plus impliqué dans l'immobilier). Mais, à part lui, tous les diplômés d'histoire devaient exercer le métier d'enseignant c'est-à-dire de communicateur de l'histoire. À l'ordre universitaire, les postes de professeur d'histoire étaient peu nombreux. Rappelons que les Instituts d'histoire de Laval et de Montréal (ancêtres des départements d'histoire) n'avaient été fondés qu'en 1948 et que le chanoine Groulx avait dû démissionner pour que les professeurs Frégault, Brunet et Séguin fussent engagés. Certes, l'histoire faisait partie

des programmes d'études des collèges et des écoles secondaires. Outre qu'il n'était pas facile pour un laïc de s'y trouver un emploi à une époque où les religieux accaparaient la majorité des postes, peu ou pas de professeurs fussent-ils clercs pouvaient compléter leur service qu'en enseignant l'histoire. Cette discipline comptait au rang des petites matières et par conséquent les programmes d'études ne lui réservaient qu'une ou deux heures de cours par semaine. Très souvent, le professeur de français ou de latin voire de mathématiques héritait du cours d'histoire afin de compléter sa tâche. Parfois, un



Michel Allard

HISTOIRE ET MUSÉOLOGIE

L'histoire? Elle mène à tout...

surveillant appelé aussi « pion ou police » enseignait cette matière. Habituellement c'était un jeune prêtre ou dans les écoles secondaires un jeune frère, frais émoulu du grand séminaire ou du scolasticat, à qui l'on confiait la surveillance des cours de récréation, des dortoirs, des réfectoires et des salles d'études et pour les initier à l'enseignement de petites matières à savoir l'histoire, la géographie et les sciences naturelles. Leur formation en histoire se limitait aux cours qu'ils avaient suivis six ou sept auparavant alors qu'ils étaient eux-mêmes étudiants. Il ne faut pas s'étonner que la plupart se contentassent de lire le manuel en risquant parfois quelques commentaires. L'histoire se limitait à une nomenclature d'événements et de dates que l'on devait mémoriser. Inutile de vous dire que, dans ce contexte, l'histoire était considérée, par la majorité des élèves comme une matière ennuyante, « plate » comme on le disait.

Amoureux pour ne pas dire maniaque de l'histoire comme je l'étais, je subissais et déplorais cette situation de l'enseignement de l'histoire. Et je dois le mentionner, si j'avais décidé de poursuivre des études en histoire c'était certes parce que j'aimais la discipline historique mais

aussi parce ce que je voulais sinon réformer du moins améliorer l'enseignement de cette discipline que je considérais et que je considère encore essentielle pour comprendre le monde dans lequel nous vivons. En d'autres termes, je croyais et je crois encore que cette discipline peut devenir des plus intéressantes si on sait comment la communiquer. C'était hier mon idéal de jeune enseignant et c'est encore aujourd'hui celui de professeur retraité qui n'a pas perdu de son enthousiasme et, je dirais de sa naïveté face à l'enseignement de l'histoire.

Quoiqu'il en soit, je n'ai pas suivi les conseils du recteur de mon « Alma mater ». Toutefois, je me suis d'abord inscrit à une licence en français-histoire afin d'être en mesure de me trouver plus facilement un poste à la sortie de l'université. Mais au bout d'un an, j'ai abandonné cette double appartenance et je me suis consacré à l'étude de l'histoire. Cependant, ma condition financière me forçait à me chercher un poste d'enseignant. J'ai été engagé par la Commission scolaire de Ste-Thérèse où j'ai d'abord enseigné un an au primaire puis j'ai été, comme on le disait à l'époque, promu au secondaire à titre de titulaire d'une classe de huitième année dans laquelle j'ensei-

gnais la religion, le Français, la géographie, l'hygiène, la bienséance, l'éducation civique et... l'histoire. Ma carrière était lancée. Pendant près de 12 ans, j'ai mené une double vie car parallèlement à l'enseignement, j'ai poursuivi des études en histoire qui m'ont conduit jusqu'au doctorat.

Mais revenons à mes premières armes d'enseignement. Dès mes premiers contacts avec les élèves, je constatai que l'histoire était une matière peu appréciée de la majorité à l'exception de quelques mordus. Je le savais déjà, mais j'étais quelque peu surpris du peu ou du manque d'intérêt manifesté à l'égard de ma discipline favorite. Dans un premier temps, je fus porté à mettre le blâme sur eux, mais bientôt je m'interrogeai sur le contenu de la matière enseignée et aussi sur la façon de l'enseigner. Comme je continuais à user mes fonds de culotte sur les bancs de l'université, j'eus l'occasion de rencontrer des enseignants et des professeurs d'école normale qui étaient eux aussi fortement préoccupés par le peu d'intérêt manifesté par les élèves envers l'enseignement de l'histoire.

Peu à peu, au fil de nos discussions, quelques constatations se dégagèrent :

- L'histoire est une matière

difficile qui demande beaucoup de maturité. Sans aller jusqu'à affirmer avec Valéry qu'elle ne peut être comprise que par des adultes, nous nous rendions bien compte qu'il était difficile pour un enfant ou un adolescent de retourner dans le temps et de comprendre comment les hommes vivaient à une autre époque et de saisir les liens reliant les différents événements. Cette démarche était d'autant plus difficile et ardue à effectuer que les thèmes historiques abordés dans les programmes et les manuels en particulier ceux qui sont relatifs à l'État n'étaient pas de nature simple. Si à ces difficultés, on ajoutait que les objectifs assignés à l'enseignement de l'histoire étaient de nature patriotique et religieuse c'est-à-dire former un citoyen canadien français fier de sa langue, de sa culture et de sa foi et soumis à l'autorité suprême de l'Église, on comprend alors le peu d'intérêt manifesté par les élèves envers cette matière.

Mais c'est à cette époque que j'eus la chance de rencontrer l'équipe du Boréal Express. Regroupée autour de Denis Vaugeois et de Jacques Lacoursière, cette réunion de professeurs, comme on le disait à l'époque, publiait le fameux journal qui encore aujourd'hui m'apparaît comme l'une des plus belles réussites

de vulgarisation de l'histoire. Je rencontrai aussi quelques enseignants dont le père Giguère, René Durocher, Pierre et Robert Savoie, Roger Saucier, Christian Laville qui étaient en train de former la Société des professeurs d'histoire. Je me joignis à cette équipe de pionniers.

Quelque temps plus tard, parce que l'on pourrait appeler l'un des hasards de la vie, je quittais l'école secondaire pour aller enseigner l'histoire et la didactique de l'histoire à l'école normale Ville-Marie. C'est là que je m'intégrai à une équipe réunie par le regretté Jacques Archambault et qui comptait dans ses rangs Gilles Sansoucy, Gilbert Vaillancourt, Claude Damery, et, surtout, feu André Lefebvre, l'éminent historien et didacticien dont la pensée nous a tous inspiré.

Sans procéder ici à l'analyse détaillée de sa conception de l'enseignement de l'histoire, contentons-nous de mentionner quelques principes qui sont à la base de sa pensée,

- L'histoire qui a pour objet l'étude dans le temps et l'espace des actes de l'homme vivant en société s'inscrit d'abord dans le temps présent et plus précisément dans le temps présent de l'historien ou de l'élève.

- Il est impossible de reconstituer le passé dans son intégralité tout au mieux pouvons-

nous l'évoquer.

- Il importe dans le domaine de la communication de l'histoire de partir du connu pour aller vers l'inconnu, du proche vers le lointain. Les élèves ne connaissant pas les événements historiques, il importe de partir d'eux et de thèmes qu'ils connaissent. À cet égard, les faits de la vie quotidienne dont la nécessité de satisfaire les besoins essentiels de manger, de s'abriter, de se vêtir apparaissent comme autant de moyens d'aborder l'enseignement de l'histoire. Ainsi, si on peut arriver à faire comprendre aux élèves qu'autrefois comme aujourd'hui, les hommes se transportaient par des moyens différents, ils pourraient par la suite comprendre des concepts plus complexes comme celui de gouvernement.

- La communication ou la vulgarisation de l'histoire entraîne la recherche dans des sentiers qui autrement seraient laissés pour compte. Par exemple, le fait que les élèves soient intéressés par le prix en monnaie actuelle d'une peau de castor stimule des recherches originales sur le prix relatif des objets. Autre exemple, lorsque j'ai participé à la reconstitution de la bataille de Québec pour la série télévisuelle « Les grandes batailles du passé ». Il était financièrement et matériellement

HISTOIRE ET MUSÉOLOGIE

L'histoire? Elle mène à tout...

ment impossible de reconstituer la bataille elle-même aussi fumes-nous très heureux de trouver que la montée sur les Plaines fut d'abord le fait d'une cinquantaine de mercenaires écossais qui parlaient très bien le français. Aussi, fut-il possible d'évoquer l'événement en filmant la nuit les Fraser Highlanders escaladant une paroi rocheuse sise derrière le musée Stewart, situé dans l'île Ste Hélène. Les dits Fraser Highlanders donnent chaque été au Vieux fort des spectacles à l'intention des touristes

La conjugaison de ces quatre événements à savoir mon enseignement au secondaire, ma rencontre avec d'autres enseignants d'histoire, mon implication dans le Boréal-Express et mon intégration à l'école normale Ville-Marie ont orienté ma carrière.

Depuis, je me suis occupé et préoccupé de la communication de l'histoire. C'est de fait le fil conducteur de mon cheminement. Dans un premier temps, j'ai œuvré à l'élaboration et à la diffusion de plusieurs types d'outils consacrés à l'enseignement de l'histoire que ce soient des manuels, des collections de documents comme « L'histoire canadienne à travers le docu-

ment » publiés en collaboration avec des enseignants du secondaire, des vidéos, des films etc.

Mais au début des années 80, un autre événement en apparence anodin vint donner un nouveau souffle à ma carrière. Guy Vadeboncoeur, l'un de mes anciens étudiants d'histoire devenu conservateur du Musée Stewart, m'appela pour me demander conseil. Il recevait des groupes scolaires et se demandait quoi faire. Je le rencontrai à quelques reprises. Très vite, nous nous rendîmes compte que s'il existait une abondante littérature d'une part sur l'éducation en général, et sur l'enseignement de l'histoire en particulier et d'autre part sur les musées en général et sur les musées d'histoire en particulier, il n'existait pas ou peu d'ouvrages traitant de la relation entre l'école en général et l'enseignement de l'histoire en particulier et le musée en général et le musée d'histoire en particulier. C'est alors que nous mîmes sur pied le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées communément appelé le GREM. Depuis nous avons conduit plusieurs recherches toujours initialement de nature empirique qui ont résulté en l'élaboration de mo-

dèles de pédagogie muséale. Sans entrer dans les détails de nos recherches, nous sommes arrivés au point sinon de remettre en question la pédagogie mise en œuvre dans les écoles, du moins de nous questionner à son sujet. Je m'explique : si à l'école, un élève me demande en quoi consiste un canot d'écorce, je peux tenter de lui expliquer par une description orale ou scripturale, je ne suis pas assuré qu'il comprendra. Je peux aussi lui montrer des illustrations. Il comprendra sans doute un peu mieux, mais encore là son savoir sera limité. Enfin, je peux l'amener au musée et lui montrer un véritable canot d'écorce qu'il pourra voir et même toucher. Il comprendra alors ce que c'est. En fait, la pédagogie scolaire est d'abord et avant tout fondée sur le concept et s'adresse en premier lieu à des auditifs. Tandis que la pédagogie muséale se fonde sur l'appropriation de l'objet et convient très bien à des visuels. Dans ce sens, nous posons l'hypothèse que l'école s'adresse en premier lieu à des auditifs et néglige les visuels. C'est là l'une des causes du décrochage scolaire.

Pour terminer, laissez-moi vous dire que si j'ai pris ma

retraite de l'enseignement, je ne l'ai pas pris de la communication de l'histoire. Je poursuis mes recherches et continue à collaborer avec plusieurs institutions muséales à l'élaboration et à la réalisation de plusieurs expositions.

Si on m'avait dit lorsque je me suis inscrit à la licence en histoire qu'à ma retraite, je serais devenu un concepteur et un réalisateur d'expositions historiques, je ne l'aurais sans doute jamais cru. Mais si, je l'aurais cru en partie, car la communication de l'histoire demeure et demeurera ma passion.

CET ÉTÉ À POINTE-À-CALLIÈRE: À TA SANTÉ CÉSAR! LE VIN CHEZ LES GAU- LOIS

JEAN-CLAUDE RICHARD

CONSULTANT EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Le vin chez les Gaulois? Ils buvaient du vin, les Gaulois? Je croyais qu'ils buvaient de la cervoise! Eh oui! ils buvaient de la cervoise. Mais les Romains leur ont appris à boire du vin; et à en produire; et leurs descendants en boivent et en produisent encore. Et du bon, à part ça! Si, de nos jours, on arrête au Mas des Tourelles, à Beaucaire, un vignoble situé sur la pars rustica d'une villa romaine où on produisait du vin il y a deux mille ans, on peut apprendre beaucoup de choses sur la fabrication du vin en Gaule et déguster des vins produits selon les méthodes romaines et aromatisés d'après des recettes d'auteurs latins. Expérience hautement intéressante! Vins étranges! Goûts surprenants et déroutants! Étaient-ils réellement fous, les Romains?

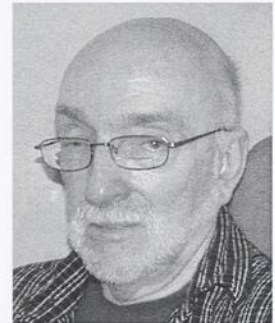
En ce qui concerne les Gallo-romains, la production et le transport du vin semblent avoir occupé une grande place dans leur économie. C'est ce qui explique que dans la province romaine de Narbonnaise, à compter des années 20 à 30 avant Jésus-Christ, ils fabriquaient des amphores destinées au transport du vin, des amphores, comme la fameuse Gauloise IV, que l'on retrouve partout sur le territoire qu'a occupé l'Empire, comme on peut l'apprendre en visitant Amphoralis à Sallèles d'Aude. Des archéologues ont fouillé ce site pendant dix-sept ans et ont mis à jour les vestiges d'un centre gallo-romain de tournage d'environ trois hectares, où les installations se sont succédé : carrière d'argile, bassins de décantation, divers bâtiments ayant abrité des ateliers de tournage et dix

-sept fours de formes et de tailles diverses. Au centre du site, le Musée des potiers gallo-romains enjambe les vestiges et les protège sous deux grandes ailes de toiles. Des passerelles au plancher en treillis surplombent les installations antiques et permettent de les admirer à loisir. Quelques bâtiments et quelques installations ont également été reconstitués de façon artisanale par l'équipe du Musée.

C'est bien beau tout ça, me direz-vous, mais c'est loin! C'est pourquoi je vous invite à vous rendre, du 18 mai au 16 octobre 2011, à Pointe-à-Callière, le musée d'archéologie et d'histoire de Montréal, qui célèbre vingt années de jumelage avec deux musées gallo-romains, celui de Lyon-Fourvière et celui de Saint-Romain-en-Gal-Vienne en présentant l'exposition À

ta santé César! Le vin chez les Gaulois. La directrice générale du Musée, madame Francine Lelièvre, proclame avec enthousiasme : « Le vin est un breuvage intemporel au passé bouillonnant qui a traversé l'histoire et qui fait toujours partie de nos mœurs et coutumes. Que vous soyez passionné des vins ou d'histoire, cette exposition vous surprendra. » Vous ne le regretterez pas!

Plus de 200 objets provenant de 25 prêteurs, des plus grandes institutions canadiennes, nord-américaines et françaises - dont le prestigieux Musée du Louvre - et de collections privées, guideront les visiteurs sur la passionnante route du vin depuis ses origines, en s'attardant particulièrement à la naissance du vin en Gaule. Tant en quantité qu'en qualité, la sélection d'objets dévoilés à



Jean-Claude Richard

EXPOSITION... VINICOLE!

Cet été à Pointe-à-Callière...

Montréal sera composée d'objets rares et de chefs-d'œuvre, témoignant des dimensions sacrées du vin, de ses usages ainsi que des grandes étapes de sa production.

L'exposition débute avec les origines du vin. En s'appuyant sur la découverte de six jarres ayant pu contenir du vin à Hajji Firuz Tepe en Arménie, l'archéologie situe les débuts du vin au Moyen-Orient, il y a 5 400 ans avant notre ère. L'Orient transmettra la pratique du banquet en Grèce donnant ainsi naissance au rituel raffiné du symposium (« boire ensemble »).

Les Grecs, en fondant Marseille en 600 avant notre ère, ont importé la vigne en Gaule. Le vin aura fort à faire pour s'y imposer : on y fabrique de la cervoise depuis longtemps et il faut être très riche pour pouvoir s'offrir du vin. Au 2^e siècle avant notre ère, un raz-de-marée de vin déferlera depuis Rome sur les Gaulois et abreuvera leurs grandioses festins! La Madrague, qui fit naufrage au large de Marseille entre l'an 75 et 60 avant notre ère, apportait aux Gaulois quelque 6 000 amphores d'un des meilleurs crus romains. Il s'agit maintenant d'un des plus importants chantiers d'archéologie sous-marine et un des points culminants de

l'exposition : reconstitution virtuelle et maquette du bateau, ainsi que plusieurs am-



Cratère de Vix

Il s'agit là du plus grand vase de bronze de l'Antiquité. Bronze, tombe princière de Vix, VI^e siècle avant J.-C., Musée du Pays châillonnais-Trésor de Vix, Châtillon sur Seine, Côte d'Or, France — cliché : Inventaire général, Jean-Luc Duthu.

phores recueillies par les archéologues lors des fouilles de l'épave.

Pour indemniser les soldats qui l'ont loyalement servi lors de guerres romaines, César leur offre des terres en Gaule. Les nouveaux propriétaires y plantent le produit qui rapporte le plus : la vigne! Le vignoble gaulois connaît une expansion fulgurante, dépassant bientôt des barrières climatiques qu'on croyait infranchissables. Dès le milieu du 1^{er} siècle, on vinifie dans tout le Midi, dans la vallée du Rhône et jusque dans la ré-

gion de Vienne. La vigne gagnera aussi l'Aquitaine (Bordeaux), la Bourgogne, la vallée de la Loire, le bassin parisien... Mieux, on réclame maintenant le vin gaulois à Rome, en Égypte, en Inde même! De quoi lever son verre à la santé de César!

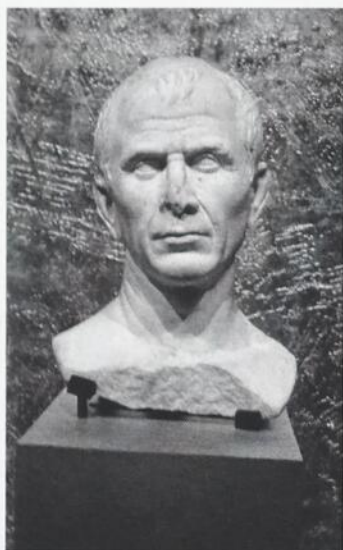
Les vins que nous connaissons sont-ils très différents de ce que buvaient ces « grands amateurs » selon les auteurs antiques? Pour devenir du vin, le jus de raisin fermente dans une grosse jarre de terre cuite appelée dolium. Lors de la vinification, à l'intérieur du dolium, il est courant d'aromatiser le vin par l'ajout d'épices ou d'herbes comme le fenugrec, la racine d'iris, le sel et le poivre. Ce processus est illustré au centre de la salle d'exposition.

L'exposition se termine sur une note plus actuelle avec la grande traversée du vin, de la Gaule au Québec! Plusieurs descendants de ces Gaulois franchirent l'Atlantique pour s'établir en Nouvelle-France. Ainsi, Jacques Cartier baptise d'abord l'île d'Orléans « Île de Bacchus » lorsqu'il y aperçoit de la vigne sauvage. De plus, si on prend en compte la création récente de la route des vins au Québec, on peut dire que la culture du vin se porte bien... et continue d'inspirer les artistes contemporains. Ainsi le visiteur pourra s'arrêter le temps de décou-

EXPOSITION... VINICOLE!

Cet été à Pointe-à-Callière...

vrir les vases du céramiste québécois Richard Millette, qui utilise les formes des



Buste de César

Buste de César, réalisé de son vivant; extrait du Rhône en 2008 par le Département des recherches en archéologie subaquatique et sous-marine; exposé au Musée départemental de l'Arles antique. Photo : © Jean-Claude Richard, mai 2010.

vases à boire de l'Antiquité grecque, et un tableau du Québécois Marc Séguin, réalisé en utilisant un grand

cru de Bordeaux...

Au cœur de cette exposition, les visiteurs pourront observer une importante installation mettant en vedette une reproduction de la frise du Cratère de Vix, le plus gros vase antique en bronze jamais découvert, qui témoigne de la puissance de son propriétaire et de l'influence des usages en Grèce. D'une hauteur de 1,64 m et de 1,27 m de diamètre, ce vase pouvait contenir plus de 1 100 litres. Il a été trouvé dans la tombe de la princesse de Vix, au pied du mont Lassois à Vix en Bourgogne.

L'exposition À ta santé César! Le vin chez les Gaulois est produite et réalisée par Pointe-à-Callière, musée d'archéologie et d'histoire de Montréal avec la collaboration des musées gallo-romains de Lyon-Fourvière et de Saint-Romain-en-Gal-

Vienne et en partenariat avec la SAQ, Atout France, Air Canada Cargo, Astral Média, La Presse et The Gazette.

À défaut de vous rendre à Sallèles d'Aude ou à Beaucaire, je vous invite à prendre le temps de visiter cette exposition et de lever votre verre à la longévité du musée d'archéologie et d'histoire de Montréal, à « nos ancêtres, les Gaulois » et... à César.

Source : Catherine Roberge, Responsable des communications, Pointe-à-Callière. Musée d'archéologie et d'histoire de Montréal.

Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM)



La sortie éducative consiste à faire vivre à l'élève de nouvelles situations d'apprentissage axées sur les objets, afin de le stimuler, d'alimenter ses perceptions et de l'entraîner à recueillir des informations pertinentes (selon l'âge). Réalisée au musée, la sortie éducative fournit l'occasion d'observer directement une grande diversité d'objets associés aux sciences, aux arts et à l'histoire, souvent présentés de façon multidisciplinaire, à l'aide d'une foule de dispositifs associant images, sons, odeurs, etc. Alors que l'activité scolaire se fonde d'abord sur la parole et sur le livre, la visite muséale repose sur l'observation et sur l'objet. En complément d'un enseignement généralement abstrait pratiqué à l'école, elle favorise une approche concrète de la réalité et développe la sensibilité de l'enfant. Sollicitant sa participation active, la visite lui procure l'occasion d'exercer, outre l'observation, un ensemble d'habiletés intellectuelles telles formuler des questions, identifier et synthétiser. L'apprentissage contribue à l'intégration des matières. Voilà quelques raisons qui font du musée le partenaire idéal de l'école dans le cadre d'un apprentissage par l'objet.

www.unites.uqam.ca/grem

MACÉDOINE

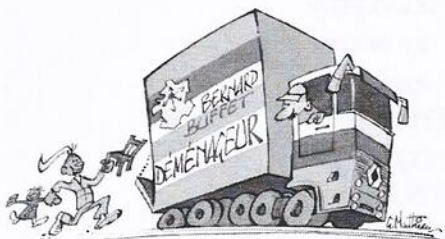
WEBMESTRE DE LA SPHQ

Divers faits, événements, congrès, colloques ou parutions sont ici soulignés. Faites-nous part de toute information que vous voudriez y voir. Depuis février 2007, 230 000 internautes ont visité notre site Web. Et vous?

Tacite.ch, Projet Image

La création de ce site est le fruit d'une réflexion menée depuis une dizaine d'années sur la production de documents et d'activités, fondées sur ceux-ci, susceptibles d'être utilisés en classe. Pour construire les dispositifs d'enseignement proposés dans ces pages, les sources («primaires», mais aussi «secondaires») contradictoires, les débats d'actualité, les polémiques historiographiques, les différents types de supports (cartes, images, sources textuelles de tous genres) ont été privilégiés. Chaque internaute pourra y puiser ce dont il a besoin et l'adapter à sa situation personnelle. Il s'agit de travaux réalisés dans le cadre d'un projet de recherche mené à la HEP-Vaud sur l'utilisation de l'image en classe d'histoire.

www.tacite.ch



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

lhalle2@videotron.ca

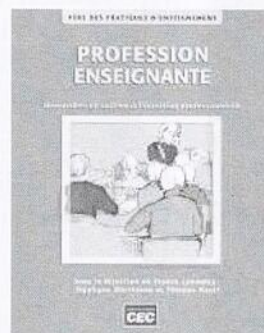


Nous vous invitons à parcourir nos différentes collections afin de découvrir tous les avantages à utiliser notre matériel. Pourquoi ne pas avoir un matériel qui répond vraiment à vos exigences et par le fait même à celles du renouveau pédagogique? Nous sommes présentement à la recherche d'enseignant (es) de différentes matières qui souhaitent produire et publier leurs situations d'apprentissage. Claude Gravel et Didier Helliet. Bonnes vacances à tous!

Éditions Grahel : (514) 835-2706

www.editionsgrahel.com

Profession enseignante (2011),
sous la direction de France Lacourse, Stéphane Martineau et Thérèse Nault,
les éditions CEC



Comment bien se préparer à l'enseignement? Être embauché? Exercer avec plaisir? Des chercheurs et des praticiens, préoccupés par l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants, proposent

dans cet ouvrage une analyse éclairante sur les différents aspects à considérer pour en assurer la réussite. Profession enseignante est une référence indispensable pour les enseignants et enseignantes en formation, et ceux nouvellement en exercice. Ils y trouveront un outil d'analyse réflexive sur le devenir enseignant et quantité de ressources pour les accompagner dans cette étape déterminante.

www.editionscec.com

Le site web de la Fondation Lionel-Groulx fait peau neuve!

Afin de faciliter la vie des chercheurs, des étudiantes et des étudiants, et, de façon générale, de toute personne qui s'intéresse à Lionel Groulx, la Fondation Lionel-Groulx a mis à jour le répertoire des études consacrées à l'historien et à son œuvre. Le répertoire comprend 56 livres ou brochures, 129 articles ou chapitres de livres et 31 thèses ou mémoires, avec des hyperliens permettant d'y accéder quand ils sont disponibles en ligne. La Fondation Lionel-Groulx vous invite à consulter le répertoire de sites d'intérêt qu'elle a constitué sur son portail Internet.

La Fondation vous invite aussi à consulter son répertoire de plus de 270 sites en rapport avec l'histoire du Québec, du Canada français et du fait français en Amérique : sociétés d'histoire et de généalogie, musées, revues, départements d'histoire, etc. La Fondation coordonne aussi les activités de la coalition pour l'histoire.

www.fondationlionelgroulx.org

Sié
,
n se
nei-
bau-
avec
eurs
éoc-
tion
des
des
sent
sur
as-
est
nei-
eux
t un
nei-
ac-

des
né-
r le
Le
ha-
er-
da-
tes

lus
ur-
gés
da-

POSTES - PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

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

DESTINATAIRE

2/4/1 68 xx38(T)
 Dépôt légal
 Bibliothèque nationale du Québec
 2275, rue Holt
 Montréal Québec H2G 3H1

