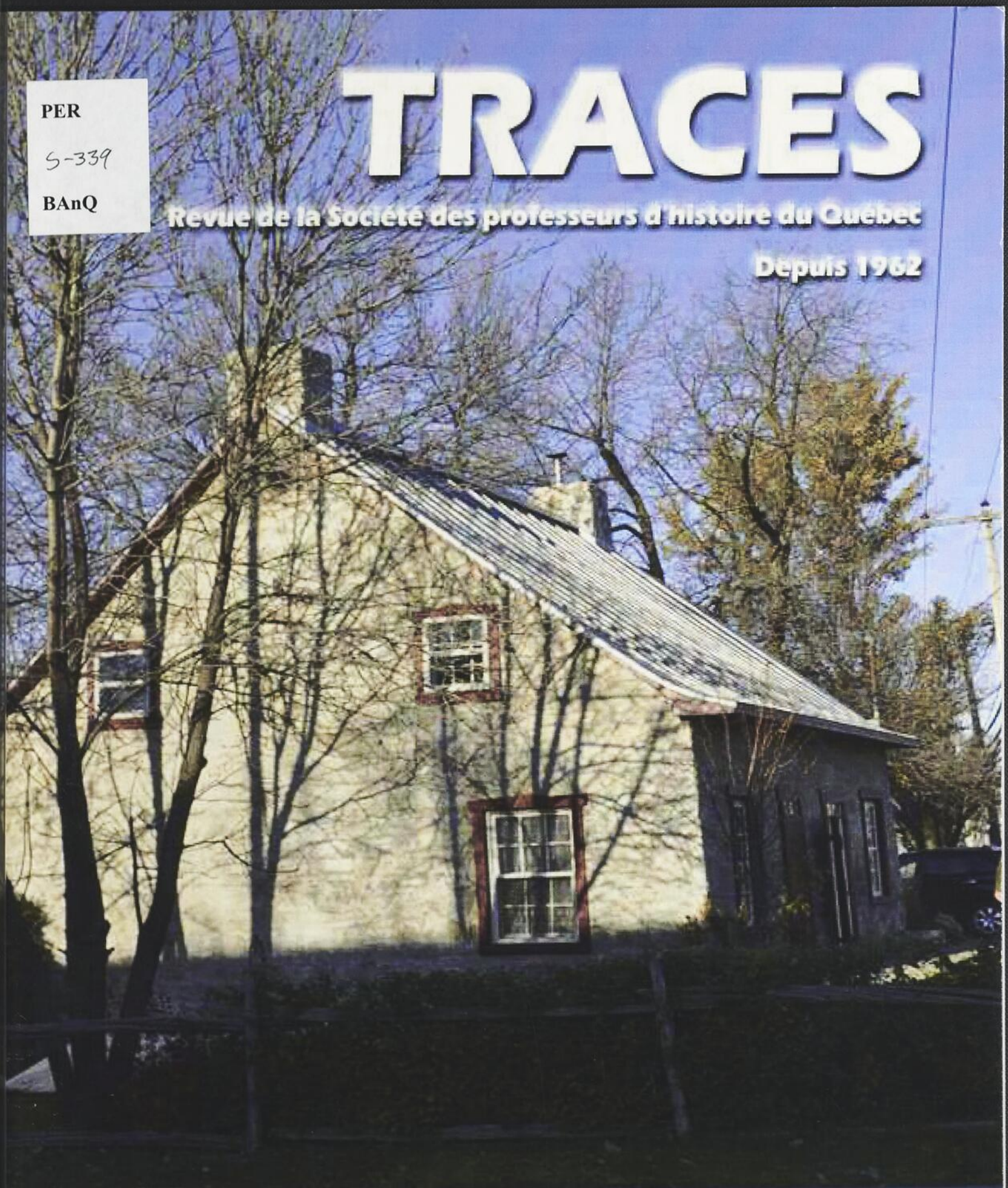
PER
S-339
BAnQ

TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec

Depuis 1962



ISSN 0225-9710

Volume 50, no 1/hiver 2012

TRACES

HIVER 2012

Volume 50, n°1

Sommaire

GRAFFITI

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

LA SPHQ

LA PRÉSIDENCE

4 • RENOUVEAU ET ANNIVERSAIRES, par Raymond Bédard, président de la SPHQ

TEMPS FORTS

5 • LE VOLUME 49 EN UN COUP D'ŒIL, par la rédaction

7 • LE 49E CONGRÈS EN PHOTOS, par la rédaction

L'ENSEIGNEMENT

HISTOIRE NATIONALE

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

PROBLÉMATISATION DES APPRENTISSAGES

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

VUE D'EUROPE

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

COMPTE RENDU DE LECTURE

32 • DIDACTIQUE DE L'UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE. CONTENUS DISCIPLINAIRES ET SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POUR LES 2E ET 3E CYCLES, par Marie-Hélène Brunet, étudiante au doctorat, département de didactique, Université de Montréal

34 • CHRONIQUE DE LECTURE : SUR LA RÉCENTE BIOGRAPHIE DE GILLES LAMONTAGNE, par Nicolas de Surmont, collaboration spéciale

L'HISTOIRE

ARCHÉOLOGIE ET HISTOIRE

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

L'HISTOIRE ET SON ENSEIGNEMENT

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

DIVERS

44 • MACÉDOINE, par le webmestre de la SPHQ

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

www.csdecou.qc.ca

Frère Marie Victorin

libertaire.pagesperso-orange.fr

www.vieux.montreal.qc.ca

Abonnements et distribution:

Louise Hallé : lhalle2@videotron.ca

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

Envoi de publication

Date de parution : février 2012

Numéro de la convention : 40044834, port de retour garanti

Parutions : 4 numéros par année

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

Abonnement annuel :

Individu : 65 $ - Institution : 75 $

Retraité : 35 $ - Étudiant : 35 $

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

Adresse postale de la SPHQ :

1319, Chemin de Chambly, bureau 202

Longueuil, Québec, J4J 3X1, (514) 242-1645

raymondbedard@videotron.ca

Comité de rédaction :

Laurent Lamontagne (directeur), Raymond Bédard, Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Claude Gravel

llamontagne@cslaval.qc.ca (450) 628-6007

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

Site Web de la SPHQ :

Le site Web de la SPHQ est hébergé par le RÉCIT. Vous y trouverez 254 articles numérisés de *Traces* (1986 à 2010). Visitez-le :

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

Photo de la couverture : la maison Nadon, © Jean-Claude Richard (automne 2011). Cette maison de pierres fut bâtie en 1840 par Noël Nadon, fils héritier d'Amable Nadon, sur un vaste lot agricole bordant la rivière des Mille-Îles, sur le boulevard Ste-Rose, à Laval. Jusqu'en 1896, les Nadon se succédèrent dans la maison qui, par la suite, fut habitée par d'autres familles. Vicky Hamel et Marc-André Melançon ont reçu en 2010 le prix Thérèse-Romer de l'APMAQ, reconnaissant leur contribution à la conservation d'une maison ancienne.

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, (514) 242-1645

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 1re ❑ 2e ❑ 3e ❑ 4e ❑ 5e ❑
- ❑ Collégial
- ❑ Universitaire

- ❑ Commission scolaire
- ❑ Autre (précisez) : .....

RÉGION ADMINISTRATIVE

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

COTISATION ANNUELLE

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)

UN NUMÉRO DIVERSIFIÉ

MARC-ANDRÉ ÉTHIER, COMITÉ DE RÉDACTION DE *TRACES*

Vous avez entre les mains le premier numéro du cinquantième volume de la revue *Traces*. Il contient une dizaine d'articles, dont deux signés par le nouveau président de la Société des professeurs d'histoire du Québec, M. Raymond Bédard. Ce numéro ménage une large place aux universitaires, d'ici et d'ailleurs, professeurs ou étudiante, mais sans exclure les enseignants d'expérience.

La SPHQ

Raymond Bédard est un enseignant d'expérience et auteur de matériel didactique. Il signe son premier article en tant que président de la SPHQ en nous présentant quelques événements à saveur historique susceptibles de vous intéresser en 2012. Suivent une présentation des articles du volume 49 et de quelques photos du dernier congrès.

L'enseignement

Un premier article de cette section creuse l'histoire de l'interdisciplinarité qui marquait l'œuvre scientifique du botaniste québécois Marie-Victorin pour en dégager les racines. Ses deux auteurs, les professeurs Bouvier et Samson, de l'UQTR, en présentent des fruits possibles pour l'enseignement de l'histoire.

Un deuxième article s'intéresse à un problème fondamental de la didactique générale : la problématisation. En effet, par-delà le bien ou le mal que l'on peut penser de ce qu'il advient des compétences disciplinaires au centre des programmes québécois d'univers social, la problématisation est ce qui donne son sens à toute discipline et ce qui caractérise un rapport au savoir discipliné. Certes, comme le disait Febvre, il n'y a pas d'histoire (qui puisse se prétendre scientifique) sans problème (et ces problèmes viennent du présent des historiens qui les créent, comme ils créent les faits et les traces en leur donnant ce statut pour répondre à leurs questions), mais il en va ainsi pour toutes les sciences, comme le soulignaient avec raison Bachelard, Kuhn, Piaget et tant d'autres. Ne pas le reconnaitre peut conduire à utiliser inconsciemment le passé pour diviniser le présent. Cela confère donc une grande importance à la recherche que le professeur Anderson Araujo-Oliveira, de l'UQAR, appelle de ses vœux.

Un troisième article traite de la transformation du travail scolaire, de l'évaluation et de bien d'autres phénomènes qui pervertissent le rapport à l'apprentissage et à l'enseignement, par Gérard Naudy, de Moulins sur Allier (France).

Deux compte rendus suivent, le premier par une doctorante, Marie-Hélène Brunet, sur un manuel universitaire d'histoire du Québec qui expose la matière essentielle nécessaire à l'enseignement des cours de l'univers social au 2e et au 3e cycles du primaire, le second à propos de Gilles Lamontagne, par un autre collaborateur de l'Hexagone, Nicolas de Surmont.

L'histoire

Jean-Claude Richard a été enseignant d'histoire, conseiller pédagogique, directeur de la revue *Traces* et est actuellement chargé de cours. Il nous fait part des développements que connaît le Musée Pointe-à-Callière, avec notamment l'inauguration d'un nouveau pavillon et la création de plusieurs expositions.

Un dernier article, signé par Raymond Bédard, fait part d'une expérience pédagogique qu'il fait vivre à ses élèves de quatrième secondaire. Le projet consiste à trouver des objets familiers fabriqués avant 1960, à mener une enquête à leur propos et à les présenter publiquement. Bonne lecture!

ÉCRIVEZ-NOUS!

Traces se fera un plaisir de publier les commentaires et les analyses de ses lecteurs dans le volume 50 de 2012. Les dates de tombée des numéros du printemps et de l'été sont le 15 mars et le 15 mai. Utilisez votre courriel (ou un autre support électronique) et envoyez vos propos à la rédaction en indiquant vos coordonnées complètes.

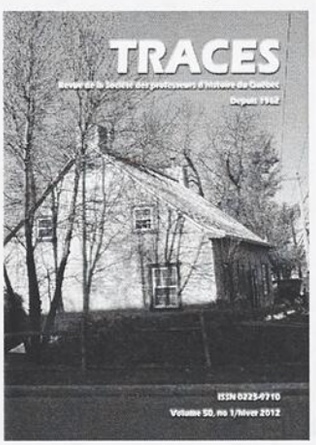


Photo de la couverture

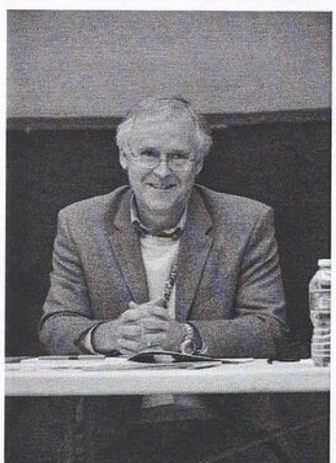
La maison Nadon, © Jean-Claude Richard (automne 2011). Cette maison de pierres fut bâtie en 1840 par Noël Nadon, fils héritier d'Amable Nadon, sur un vaste lot agricole bordant la rivière des Mille-Îles, à Laval. Jusqu'en 1896, les Nadon se succédèrent dans la maison qui, par la suite, fut habitée par d'autres familles. Vicky Hamel et Marc-André Melançon ont reçu en 2010 le prix Thérèse-Romer de l'APMAQ (Amis et propriétaires de maisons anciennes du Québec), reconnaissant leur contribution à la conservation (entretien, restauration et mise en valeur) d'une maison ancienne.

LA PRÉSIDENCE

RENOUVEAU ET ANNIVERSAIRES

RAYMOND BÉDARD, PRÉSIDENT DE LA SPHQ

Depuis l'assemblée générale de novembre dernier, j'assume la présidence de la SPHQ. Enseignant depuis maintenant 30 ans, j'ai eu l'occasion de traverser deux réformes pédagogiques, celle du début des années 1980 axée sur la notion d'objectifs puis la dernière où l'on a développé le concept des compétences. J'ai eu le privilège de participer, avec la collaboration de collègues passionnés, à la rédaction de manuels d'histoire du Québec pour la 4e sec., le 2e cycle du primaire, ainsi que la 3e sec. Depuis mes débuts en enseignement, j'ai presque toujours assisté aux congrès de la SPHQ et à chaque fois, j'en suis revenu avec de nouvelles idées, de nouvelles approches pédagogiques stimulantes. C'est pourquoi, aujourd'hui, j'ai accepté de relever ce défi de la présidence et poursuivre la mission de la SPHQ.



Raymond Bédard

J'aimerais souligner le travail efficace et essentiel que mon prédécesseur et toujours membre du CA (renouvelé) de la SPHQ (voir p. 44), Laurent Lamontagne, a accompli en tant que président.

À l'aube de 2012

Chaque année qui débute amène, au Québec, au Canada et dans le monde, son lot de commémorations historiques et 2012 n'y échappe pas. D'abord et avant tout, le 50e anniversaire de la SPHQ, puis le gouvernement conservateur de M. Harper qui a lancé le bal avec une série de célébrations entourant le 200e anniversaire de la guerre de 1812, auquel le magazine Géographica consacre son numéro de janvier avec, en prime, une carte historique fort détaillée des différentes batailles. Mais 2012, c'est aussi le 30e anniversaire du rapatriement de la Constitution canadienne (sans l'accord du Québec). Le 60e des débuts de la Télévision au Canada. Et, il y a 220 ans, se tenaient les premières élections au Bas-Canada.

En novembre 1962, un pas particulièrement significatif pour l'avènement d'un Québec moderne était franchi avec l'élection, référendaire sur la nationalisation de l'électricité, remporté par les libéraux de Jean Lesage et son ministre des ressources naturelles René Lévesque. La même année, d'irréductibles passionnés d'histoire fondaient la SPHQ. C'est dans cet esprit qu'elle prépare son 50e congrès annuel, qui se tiendra les 2 et 3 novembre dans un des lieux mythiques liés à la nationalisation de l'électricité, Shawinigan. Voilà bien un dossier à suivre.

Retour sur 2011

La nouvelle année est aussi un moment propice pour faire un retour sur quelques événements marquant sur le plan de l'enseignement de l'histoire. Ainsi, il est bon de se rappeler l'excellent 49e congrès de la SPHQ de novembre dernier à l'école-Mont-de-La Salle. De la conférence d'ouverture avec Messieurs Pâquet et Martel sur un sujet toujours brûlant d'actualité, la langue et le politique, aux excursions dans l'Île Jésus, en passant par les 18 ateliers touchant différents aspects de notre profession, ces deux journées de congrès furent très enrichissantes et très pertinentes.

Prix du gouverneur général en histoire

Le Québec s'est particulièrement démarqué en 2011 avec 6 lauréats, dont les réalisations sont autant d'exemples d'utilisation d'éléments historiques sous des angles différents. Guylaine Maroist et Éric Ruel coréalisateurs de l'émission *J'ai la mémoire qui tourne,* Carole Pauzé et Cybèle Robichaud du Centre des sciences de Montréal avec la mise en ligne du site web *«Branle-bas de combat! La vie au port de Montréal, 1939-1945 (une exposition virtuelle)»,* Richard Pelletier de la Société d'histoire de Saint-Basile-le-Grand, et votre serviteur pour mon projet pédagogique *«Objets d'histoire»* (voir p. 41).

La SPHQ en collaboration avec la Coalition pour l'histoire poursuit toujours ses pressions afin que le MELS revoie, entre autre, le programme d'histoire nationale au 2e cycle du secondaire.

Voilà quelques dossiers anciens et nouveaux que nous allons suivre pour vous. Bonne fin d'hiver.

LE VOLUME 49 EN UN COUP D'ŒIL

PAR LA RÉDACTION DE *TRACES*

Volume 49, n°1, hiver 2011 Sommaire

IN MEMORIAM / GRAFFITI

- MARCEL TRUDEL, 1917-2011, par la rédaction de *Traces*

LA SPHQ

LA PRÉSIDENCE

- LONGÉVITÉ, PÉRENNITÉ, STABILITÉ, par Laurent Lamontagne

TEMPS FORTS

- LE VOLUME 48 EN UN COUP D'ŒIL, NOS 1, 2, 3, par la rédaction de *Traces*
- RAPPORT D'ACTIVITÉS DE LA SPHQ 2009-2010, par la présidence
- LE 48E CONGRÈS EN PHOTOS..., par la rédaction de *Traces*
- LA SPHQ À PARIS, par Laurent Lamontagne L'abécédaire de l'APHG, par Laurent Lamontagne

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

- RECHERCHE SUR LES FONDEMENTS THÉORIQUES DES SAE, par Béatrice Ghetler, étudiante diplômée du baccalauréat en enseignement secondaire, Université de Montréal

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- POUR UN RENOUVELLEMENT DE L'ANALYSE DES CONTENUS ET DES USAGES DES MANUELS D'HISTOIRE AU SECONDAIRE, par Marc-André Éthier, Université de Montréal, David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- TRAITÉ DE DIDACTIQUE. FONDEMENTS ET PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE, par Jean-Claude Richard, consultant en didactique de l'histoire

PROGRAMMES D'ÉTUDES

- LETTRE DE LA SPHQ À MME LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, par le conseil d'administration

L'HISTOIRE

- BIOGRAPHIE
  WINSTON LEONARD SPENCER-CHURCHILL, par Laurent Lamontagne
- DIVERS
  MACÉDOINE, par le webmestre du site Internet de la SPHQ

Volume 49, n°2, printemps 2011 Sommaire

GRAFFITI

- LE NUMÉRO DU PRINTEMPS 2011, par Josiane Lavallée, historienne, comité de rédaction de *Traces*

LA SPHQ

LA PRÉSIDENCE

- ÉLECTIONS FÉDÉRALES, LE 2 MAI, par Laurent Lamontagne, présidence de la SPHQ

TEMPS FORTS

- LE 49E CONGRÈS DE LA SPHQ, les 4 et 5 novembre 2011, Mont-de-La Salle (Laval), par le comité de rédaction de *Traces*

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- RECHERCHE DIDACTIQUE, DES ANNÉES DE VITESSE DE CROISIÈRE : 1990-1992, 1ÈRE PARTIE, par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin, Université Laval, Catherine Duquette, Université Laval

DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

- « QUALITIES OF HISTORICAL WRITING INSTRUCTION : A COMPARATIVE CASE STUDY OF TWO TEACHER'S PRACTICE », Chauncey Monte-Sano, par Caroline Bergeron, étudiante à la maîtrise en éducation, Université de Montréal

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

- ÉLECTIONS ET CONSCIENCE CITOYENNE, par Raymond Bédard, enseignant à l'école internationale de McMasterville, comité de rédaction de *Traces*
- JE VOTE DONC JE PENSE, par Jean-Claude Richard, consultant en didactique

PROGRAMMES D'ÉTUDES

- LA QUESTION RÉGIONALE. L'INACCEPTABLE

TEMPS FORTS

LE VOLUME 49 EN UN COUP D'OEIL

ABSENCE DES RÉGIONS QUÉBÉCOISES DANS L'ENSEIGNEMENT, par Christian Morissonneau, Université du Québec à Trois-Rivières

L'HISTOIRE

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

Volume 49, n°3, été 2011
Sommaire

GRAFFITI

- 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 PRÉSIDENCE

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

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

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

RESSOURCES ÉDUCATIVES

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

RÉVOLUTION TRANQUILLE

- 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

- 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

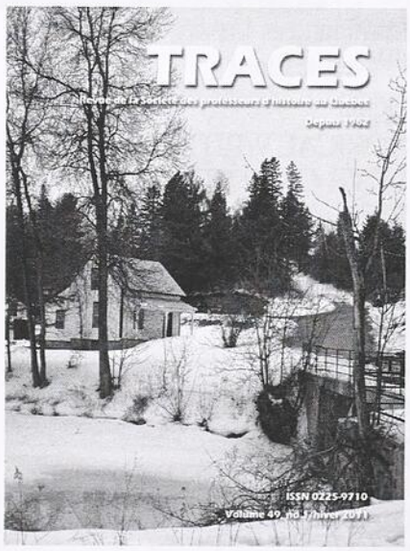
- L'HISTOIRE ? ELLE MÈNE À TOUT, MÊME À LA MUSÉOLOGIE, par Michel Allard, professeur associé à la maîtrise en muséologie et au département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal

EXPOSITION… VINICOLE!

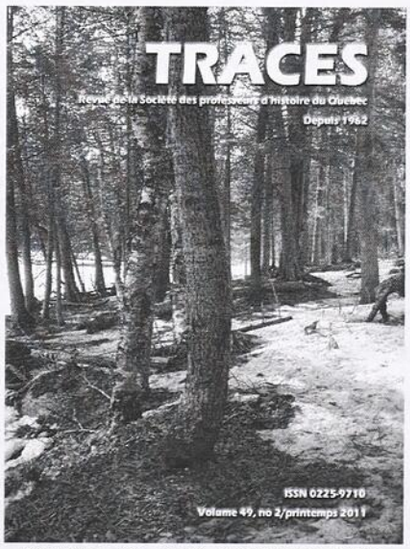
- CET ÉTÉ À POINTE-À-CALLIÈRE : À TA SANTÉ CÉSAR ! LE VIN CHEZ LES GAULOIS, par Jean-Claude Richard, consultant en didactique de l'histoire

DIVERS

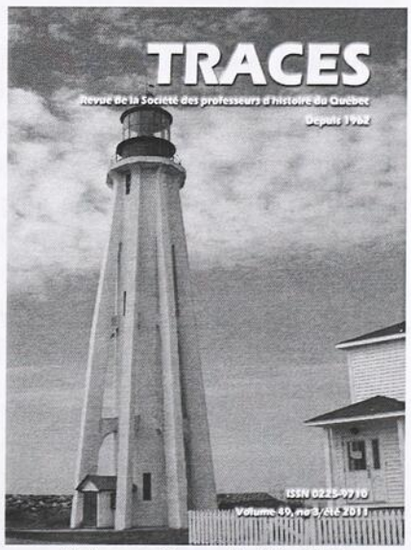
- MACÉDOINE, par le webmestre de la SPHQ



Volume 49, no 1, hiver 2011



Volume 49, no 2, printemps 2011



Volume 49, no 3, été 2011

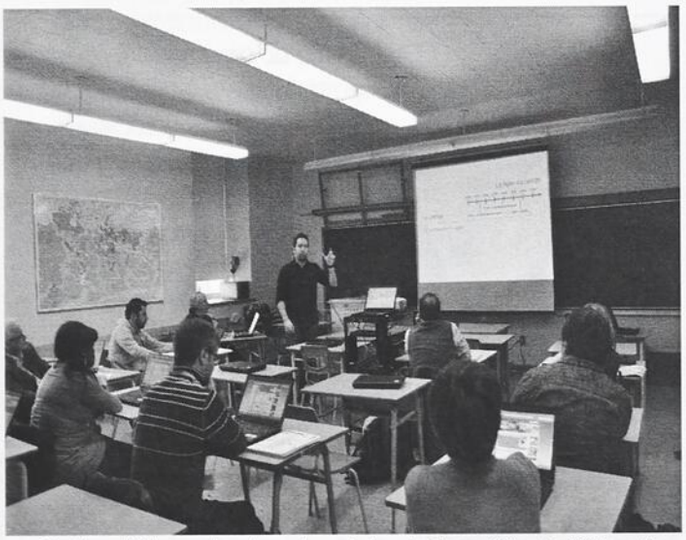
LE 49E CONGRÈS DE LA SPHQ EN PHOTOS...

PAR LA RÉDACTION DE *TRACES*

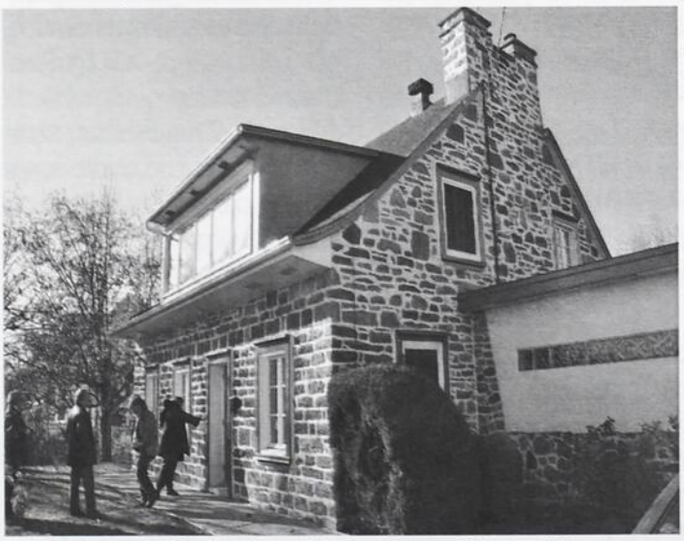
Plusieurs photos ont été prises pendant le 49e congrès, par Raymond Bédard, Guy Croteau, Pierre Lalongé et Jean-Claude Richard (JCR). En voici quelques-unes: ici à droite, visite de la Maison André-Benjamin-Papineau, à Laval; en-dessous, l'atelier d'Alexandre Lanoix, de la GRICS; ici dessous, remise du prix de Parcs Canada; dessous, la maison Alfred-Pellan; enfin, deux joyeux compères. Merci aux photographes.

Maison André-Benjamin-Papineau, photo de Pierre Lalongé

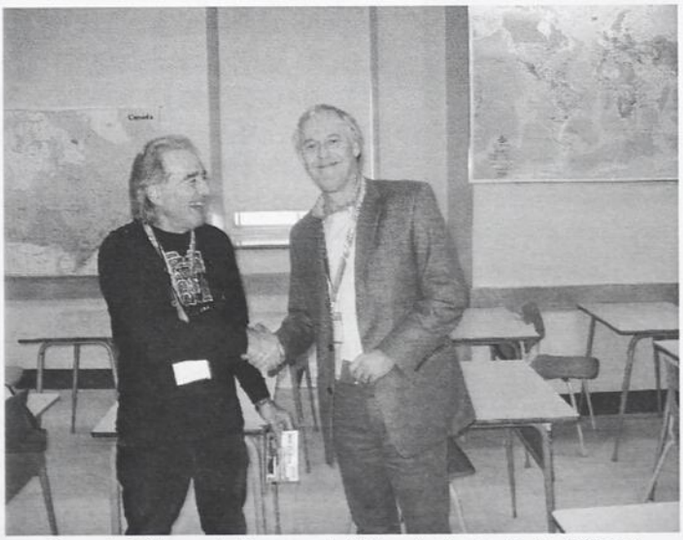
Daniel Benjamin, Parcs Canada, L. Lamontagne, photo de JCR



Atelier d'Alexandre Lanoix, photo de Jean-Claude Richard



Maison Alfred-Pellan, photo de Jean-Claude Richard

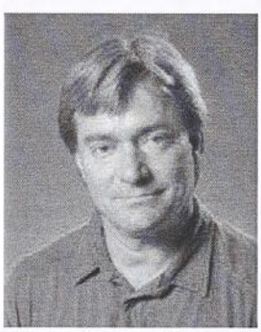


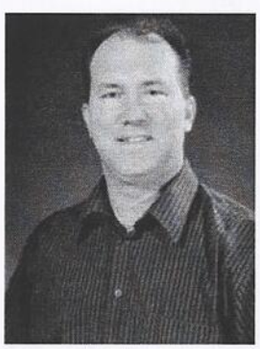
Pascal Gélinas et Raymond Bédard, photo de R. Bédard

L'INTERDISCIPLINARITÉ ET L'HISTOIRE NATIONALE, DES ÉLÉMENTS DE BASE DE L'ŒUVRE MAJEURE DU BOTANISTE MARIE-VICTORIN

FÉLIX BOUVIER, UQTR
GHISLAIN SAMSON, UQTR

Le Frère Marie-Victorin, né Conrad Kirouac en 1885, est possiblement le plus grand scientifique de l'histoire du Québec, assurément notre botaniste le plus performant et le plus prolifique. D'ailleurs, son œuvre majeure, la *Flore laurentienne*[1], continue de faire autorité quant à ce qui recouvre le sol québécois. Cela est relativement bien connu. Ce qui l'est moins est le nationalisme canadien-français qui l'anime tout au long de sa vie.


Félix Bouvier


Ghislain Samson

La base de ce nationalisme est son amour et son grand respect pour l'histoire nationale canadienne-française. Dès ses débuts d'enseignant au primaire, il fonde le Cercle La Salle où les objectifs traduisent bien les préoccupations de base du scientifique en devenir. L'interdisciplinarité[2] dont il fera preuve par la suite quant à bien d'autres respects de son œuvre scientifique y est déjà bien présente en 1906 :

[…] il a déjà rassemblé l'équipe nécessaire à la fondation du Cercle auquel il donnera pour patron De La Salle, le fondateur de son institut religieux, [les Frères des écoles chrétiennes]. Les objectifs sont clairs : 1- promouvoir l'étude de la littérature française; 2- familiariser les membres avec les questions d'ordre religieux, national, historique ou social; 3- former à la parole en public[3].

Avant d'aborder les principaux éléments de son œuvre scientifique où l'interdisciplinarité de la botanique et de la géographie québécoises est la plus importante, terminons cette introduction en mentionnant que dans sa jeunesse, le Frère Marie-Victorin est membre de l'ACJC, l'Action catholique de la jeunesse canadienne-française. Par delà le relèvement scientifique canadien-français dont Marie-Victorin pressent déjà les grands besoins, les activités de l'ACJC touchent la littérature et le théâtre canadien-français. Dans ce cadre, Marie-Victorin compose deux pièces basées sur l'histoire nationale, d'abord *Charles Lemoyne*, puis il « se laisse de nouveau tenter par un thème patriotique et il compose *Peuple sans histoire* »[4].

Une œuvre scientifique majeure

Dès ses jeunes années d'enseignement, Marie-Victorin est déjà un visionnaire quant à la façon avec laquelle il amène ses élèves à « problématiser » la nature; les classes qu'il dirige sont vivantes et les activités d'herborisation y sont aussi nombreuses que possible. Qu'est-ce qu'herboriser? Il s'agit d'aller observer directement dans la nature en quoi est constituée la flore québécoise, dans ce cas-ci.

Lui-même prêche par l'exemple et, comme il le faisait déjà dans son enfance sur la côte sud du fleuve Saint-Laurent, entre Québec et Rivière-du-Loup, il passe ses vacances d'enseignant à de multiples activités d'herborisation, un peu partout au Québec. Tant et si bien qu'il publie la *Flore du Témiscouata*[5], son œuvre la plus importante de ses années pré-universitaires. Son principal objectif est de publier éventuellement « la *Flore du Québec* »[6]. Il y travaille inlassablement pendant de nombreuses années. Recourant à l'interdisciplinarité et faisant preuve de nationalisme, deux constantes chez lui, Marie-Victorin pense en 1917 que le

peu de préoccupations « des Canadiens français à l'égard des sciences naturelles nuit à notre développement économique (foresterie, agriculture) comme à notre progrès littéraire »[7]. Marie-Victorin joint ses recherches botaniques à des préoccupations qui doivent être liées à la littérature canadienne-française et à ses peintres, par exemple. Évidemment, en étudiant très en détails la flore québécoise, le botaniste doit y inclure des subdivisions et une analyse fine de la géographie québécoise, tout en la situant dans un contexte plus global.

Il tente de situer la flore de la province de Québec, originale et complexe, dans la flore générale de l'Amérique, d'étudier les facteurs qui lui ont imprimé ses caractéristiques, enfin de classer ses subdivisions naturelles et ses associations d'espèces. Au point de vue physiographique, la province de Québec pourrait se diviser ainsi : la péninsule labradorienne, la chaîne des Laurentides, les basses terres du Saint-Laurent et la partie extrême du massif appalachien[8].

En 1920, la carrière du Frère Marie-Victorin atteint sa vitesse de croisière définitive. « L'Université de Montréal désireuse de créer une faculté des sciences [...] le réclame pour prendre la responsabilité de la chaire de Botanique »[9]. Il est payé 600 dollars par année! À partir de ce moment, il devient un chef de file scientifique au Canada français. Il préside à un important éveil de la culture scientifique chez les Canadiens français, eux qui se définiront de plus en plus d'abord comme Québécois au cours des décennies suivantes. C'est ainsi qu'à la rentrée de septembre 1922, Marie-Victorin annonce dans le journal Le Devoir cet éveil à venir et sa nécessité nationale.

Un peuple vaut non seulement par son développement économique, industriel ou commercial, mais encore et surtout par son élite de penseurs et de savants, par son apport au capital scientifique de l'humanité [...]

Cette formation scientifique, qu'un très petit nombre des nôtres pouvait aller chercher à l'étranger, va désormais être mise à la portée d'un grand nombre, théoriquement à la portée de tous. Et c'est, pour tous ceux qui ont à cœur l'avenir de la race, un véritable soulagement de penser que nous allons enfin travailler à nous élever graduellement de ce colonialisme du savoir, un peu humiliant, en somme, au degré où nous le subissons, et que nous marchons fermes vers une émancipation intellectuelle de bon aloi[10].

Pendant qu'il travaille à sa *Flore du Québec*, Marie-Victorin cumule les collaborations scientifiques avec l'étranger, en universitaire performant qu'il est. Pendant les années qui viennent, il échange régulièrement avec la grande autorité nord-américaine de son époque en Amérique du Nord, le professeur Fernald de l'Université Harvard, aux États-Unis. Au plan local, le Frère Marie-Victorin, en collaboration avec Germain Beaulieu et Léo Pariseau, fonde au début des années 1930 l'ACFAS, l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Encore en 2012, il s'agit là, et de loin, du plus important organisme scientifique gérant un congrès au Québec; le regroupement se nomme de nos jours l'Association francophone pour le savoir. L'interdisciplinarité toujours si présente à l'ACFAS au 21e siècle est à la base de l'esprit qui anime sa création. Il consiste à allier développement scientifique et créativité littéraire, le tout visant « l'épanouissement de la nation canadienne-française »[11].

Nationalisme scientifique

Dans cette optique, Marie-Victorin veut former une élite de professeurs et répandre la culture scientifique parmi les Canadiens français. Cela passe par le travail en laboratoire pour les professeurs et non pas uniquement donner des cours, ceci ayant des prérogatives patriotiques. C'est au début des années 1930 qu'il adopte le terme « Laurentie » pour délimiter l'aire géographique dont il décrit et illustre la flore. Le

nationalisme canadien-français inhérent à cette appellation est bien de son époque. Voyons le résumé que Marie-Victorin en fait : « nous sommes étrangers au mouvement scientifique contemporain; il nous faut de sérieuses vocations scientifiques, pour préparer la libération économique qui fera de nous une véritable nation, l'agriculture même, sans la botanique, n'est qu'empirisme et tâtonnement »[12].

Pour Marie-Victorin d'ailleurs, les manques de la culture canadienne-française viennent surtout (vers 1930) des carences au niveau de la culture scientifique. Il est triste de constater aussi, dans la même lignée, que Montréal est une ville sans musée, sans jardin botanique et sans bibliothèque scientifique. C'est là où le Québec francophone en est à cette époque éloignée de moins de trois générations… En tant que président de la Société canadienne d'histoire naturelle, il est celui qui lance en 1930 l'idée d'un jardin botanique à Montréal. Ce sera éventuellement, après bien des péripéties et des périls politico-financiers pour l'idée, une des deux grandes réussites de sa vie, avec la *Flore laurentienne,* son autre grand legs aux Québécois.

Marie-Victorin demande aussi aux professeurs de géologie, comme aux professeurs de botanique et de zoologie, de trouver leurs sujets de recherche et leurs matériaux d'enseignement dans la province de Québec. Avec des gens comme Adrien Pouliot, le frère enseignant qu'il est toujours fondamentalement veut que l'enseignement secondaire et classique soit réformé vers davantage d'enseignement-apprentissage scientifique[13]. Un mouvement en ce sens est lancé et ne s'arrêtera plus, faisant progresser par effets interactifs le Québec dans tous les domaines, interdisciplinarité oblige, serions-nous tentés d'ajouter. À la clôture du deuxième congrès de l'ACFAS en 1934, Adrien Pouliot note le changement qui s'opère au Québec :

Nous venons d'assister, je ne dirais pas – ce serait tout de même exagéré – à la découverte chez les nôtres de l'esprit scientifique, mais à un réveil de cet esprit, réveil que laissait entrevoir sans doute le beau congrès de l'an dernier à Montréal, mais qui, pour la première fois peut-être de notre histoire, se traduit nettement par un mouvement scientifique coordonné, compris et encouragé[14].

Publication de la *Flore laurentienne*

En 1935, la *Flore laurentienne* est éditée pour la première fois. Il s'agit d'un livre touffu et extrêmement riche de la flore québécoise. C'est aussi un traité d'interdisciplinarité en lui-même. Les ajouts encyclopédiques combinés à la description précise des espèces végétales que l'on y retrouve « sont une mine d'informations pour le botaniste, sans doute, mais aussi pour l'agronome, pour le folkloriste, pour le professeur de sciences et même pour le professeur de lettres»[15]. À elle seule, la *Flore laurentienne* symbolise l'entrée dans le monde scientifique des Canadiens français. Le directeur du jardin botanique de New York en ces années témoigne : «Aucune région des États-Unis ne possède sur sa flore un volume aussi complet et aussi pratique »[16].

Dans cette foulée, le Frère Marie-Victorin a créé un climat de plus en plus propice à la science au Québec. « Il a déterminé la vocation scientifique de plusieurs jeunes biologistes, chimistes, géologues, entomologistes »[17]. Un d'entre eux, Pierre Dansereau, décédé récemment en 2011, témoigne de l'incidence qu'a l'arrivée de la *Flore laurentienne* sur la fierté nationale : « La science ne fait que de naître et pourtant une de ses premières œuvres est certainement d'une très haute valeur relativement à nos besoins et prises en elle-même »[18]. Ce même Pierre Dansereau fonde au début des années 1940 un cours de biogéographie au profit de l'Université de Montréal[19], autre fruit interdisciplinaire rendu possible par l'œuvre du Frère

religieux.

Retombées contemporaines

Le 49e congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SHPQ) s'est tenu en 2011 au Mont-de-La Salle, une institution d'enseignement situé à Laval-des-Rapides. Le majestueux édifice a été fondé à des fins d'enseignement par les Frères des écoles chrétiennes en 1917… Le Frère Marie-Victorin y a séjourné très régulièrement pour des fins sanitaires, lui qui a toujours été de santé fragile, jusqu'à sa mort accidentelle, en 1944. Il y a même été enterré. Encore aujourd'hui la polyvalente qu'est devenue le Mont-de-La Salle est entourée d'un grand domaine absolument magnifique ou pullulent des plantes rares et certaines espèces d'oiseaux tout aussi particulières. Selon les renseignements que nous avons, il semble que ce soit le Frère Marie-Victorin qui soit un des concepteurs du site[20].

Comme suite à la présentation que nous avons faite au Mont-de-La Salle le 4 novembre 2011[21], un enseignant de sciences à cet endroit a contribué à une visite du domaine écologique qui suivit la communication. Accompagné de sa propre *Flore laurentienne*, il nous a avoué l'utiliser très régulièrement dans son enseignement en troisième et quatrième secondaires, ce qui se jouxte à une connaissance approfondie des espèces végétales présentes sur le site, bien conservé généralement. Il nous a confié faire lui-même de l'interdisciplinarité entre l'histoire de l'endroit et la richesse des espèces végétales et ornithologiques que l'on y retrouve.

Ce n'est là qu'un exemple pertinent de différentes pistes interdisciplinaires pouvant être explorées entre l'enseignement de sciences et technologie et l'histoire nationale prise localement, comme dans le cas évoqué. Il pourrait aussi s'agir de présenter une ligne de temps dans la classe d'histoire autour de la vie du Frère Marie-Victorin, un fort beau repère culturel. Suite à une alliance avec le collègue enseignant de sciences, des lignes du temps pourraient ensuite être élaborées autour de scientifiques québécois tels les Joseph-Armand Bombardier, Armand Frappier ou Julie Payette, par exemple.

Conclusion

Marie-Victorin a fait une œuvre magistrale de botaniste. Comme c'est souvent le cas des grands esprits aussi, sa vision des choses était beaucoup plus vaste. Elle avait pour base son amour de sa nation, le Québec, ou le Canada français. L'esprit scientifique qui l'a toujours animé n'était pas cantonné à la seule botanique. L'histoire et la géographie nationales y étaient aussi bien présentes. En sciences, son travail a largement contribué à l'éveil canadien-français dans ce domaine si important pour un peuple vivant dans une civilisation industrialisée.

Au total, le seul fait de fréquenter quelque peu l'œuvre du Frère Marie-Victorin ne peut, nous semble-t-il, que donner l'envie aux enseignants de mettre en place des projets pertinents d'interdisciplinarité, bien dans l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise, ou du moins de ce qu'il est censé être. C'est la grâce que nous vous souhaitons!

Références bibliographiques

[1] Marie-Victorin (1964), la *Flore laurentienne*, Presses universitaires de Montréal, Montréal.

[2] Au sujet de l'évolution de l'interdisciplinarité scolaire en Occident au vingtième siècle, voir Bouvier, Félix, Corneille Kazadi, Renée Gagnon, Ghislain Samson et Christian Boisclair (2010), « *Interdisciplinarité scolaire : perspectives historiques et état des lieux (où en sommes-nous?* », Revue d'interdisciplinarité didactique, LERTIE, UQTR, vol. 1, no 1, p. 14-30.

[3] Beaudet, Gilles (1985), *Frère Marie-Victorin*, Lidec, Montréal, 64 p.

[4] Ibid., p. 21.

[5] Marie-Victorin (1916), la *Flore du Témiscouata*, Imprimerie Laflamme, Québec, 125

p.

[6] Rumilly, Robert (1949), *Le Frère Marie-Victorin et son temps,* Les Frères des écoles chrétiennes, Montréal, p. 66.

[7] Ibid., p. 72.

[8] Ibid., p. 74.

[9] G. Beaudet, Op. cit., p. 23.

[10] Marie-Victorin cite dans R. Rumilly, Op. cit, p. 107-108.

[11] Ibid., p. 121.

[12] Il s'agit d'un écrit du début des années 1930 de Marie-Victorin, mais dont la référence exacte ne nous est pas fournie par Robert Rumilly, procédé agaçant, mais habituel chez-lui : ibid., p. 135.

[13] Gervais Jean-Francis et Jean Hénaire (1974), *« L'enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIX^e et XX^e siècles »,* Recherches sociographiques, Vol. 15, no 1, janvier-avril, p. 119-126.

[14] Cité par G. Beaudet, Op. cit., p. 47.

[15] R. Rumilly, Op. cit., p. 257.

[16] Ibid., p. 259.

[17] Ibid., p. 297.

[18] Cité par G. Beaudet, Op. cit., p. 51.

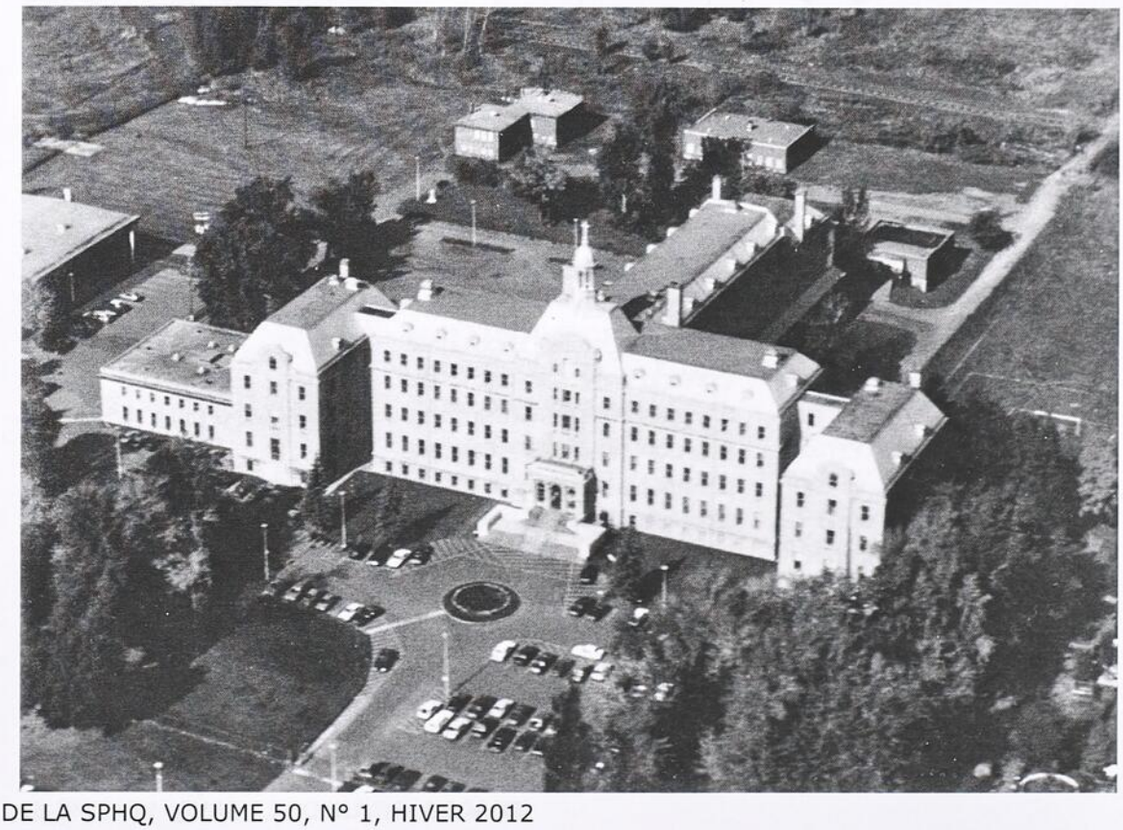
[19] R. Rumilly, Op. cit., p. 387.

[20] Le père de Félix Bouvier a enseigné au Mont-de-La Salle dans les années 1960 tout juste après que l'institution ait été vendue au secteur public par les Frères des écoles chrétiennes au milieu de cette décennie. Certains Frères lui ont confié au début des années 1960 que Marie-Victorin est un maillon fondamental de l'aménagement du site.

[21] Bouvier, Félix et Ghislain Samson (2011), *« Le Frère Marie-Victorin, entre interdisciplinarité et repères culturels en sciences et en histoire nationale »,* communication présentée lors du 49^e congrès de la SPHQ, 4 novembre, Laval.

***

Le Mont-de-La Salle dans les années 1960. Auteur de la photo inconnu.



L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL ET LA NÉCESSITÉ DE PROBLÉMATISER LES APPRENTISSAGES

ANDERSON ARAÚJO-OLIVEIRA, PROFESSEUR-CHERCHEUR, UNITÉ D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

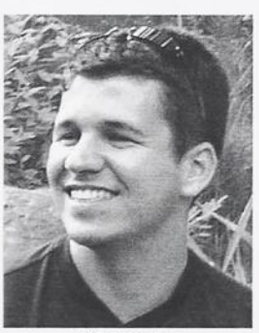
Au cours des 30 dernières années, on a assisté à l'émergence de nouvelles perspectives d'enseignement et de formation fondées sur l'idée que le "problème" devrait constituer le point de départ et d'arrivée de l'apprentissage et de la construction des connaissances. Du point de vue de l'enseignement de l'univers social, la mise en œuvre d'une telle perspective conduit inévitablement les didacticiens, les formateurs, les enseignants et les futurs enseignants à se questionner, entre autres, sur la nature des savoirs scolaires et sur les modalités d'opérationnalisation les plus adéquates visant à assurer l'accession des élèves à ces derniers. Dans cet article, nous traiterons de la question de la problématisation des apprentissages de façon à mettre en évidence, d'une part, sa place dans le contexte actuel de l'enseignement au primaire au Québec et, d'autre part, certaines de ses conséquences sur les pratiques d'enseignement à mettre en œuvre dans le domaine de l'univers social.

1. Un contexte éducatif qui incite à problématiser les apprentissages

Au Québec, le curriculum du primaire s'accompagne d'une forte incitation à problématiser les apprentissages scolaires. Ainsi, on peut lire dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001a) que dans une perspective constructiviste «l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan» et qu'un tel apprentissage n'est possible que par le biais de situations-problèmes qui représentent un réel défi pour l'élève, «c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations initiales» (p. 5). Dans ce contexte, souligne le ministère, «la situation-problème devient un outil pédagogique au service des apprentissages disciplinaires» (p. 18) que les élèves auront à construire tout au long de leur scolarisation.

Dans le domaine de l'univers social, la place importante accordée à la situation-problème se traduit particulièrement dans la démarche d'enseignement-apprentissage préconisée pour permettre à l'élève de construire la réalité humaine et sociale. Au 1er cycle, on indique que pour construire sa représentation du temps, de l'espace et de la société, l'élève doit entreprendre une démarche de résolution de problèmes et une exploitation méthodique et rigoureuse de l'information accessible. Cette perspective se poursuit aux 2e et 3e cycles. On y mentionne que pour développer les trois compétences disciplinaires prévues, l'élève doit s'engager dans une démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire (DRTIGH). Cette démarche comporte les six composantes suivantes:

- Prendre connaissance d'un problème (définir le problème, faire appel à ses connaissances antérieures, etc.);
- S'interroger, se questionner (énoncer des questions, organiser les questions en catégories, etc.);
- Planifier une recherche (établir un plan de recherche, choisir ou construire des ou-



Anderson Araújo-Oliveira

tils de collecte de données, etc.);

- Recueillir et traiter l'information (collecter les données, les classer en catégories, comparer les données, etc.);
- Organiser l'information (concevoir un plan, sélectionner l'essentiel de l'information, organiser les données, etc.);
- Communiquer les résultats de sa recherche (présenter une production, utiliser différents supports, etc.).

L'incitation à problématiser les apprentissages scolaires est présente également dans le référentiel de compétences professionnelles que les futurs enseignants auront à développer tout au long de la formation initiale (MEQ, 2001b). Ainsi, au terme de sa formation, le futur enseignant doit être capable, entre autres, de «créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales» (p. 86). La problématisation est présentée dans le référentiel comme étant la mise en place d'une «situation qui suscite un déséquilibre, c'est-à-dire une situation que les élèves ne peuvent traiter ni résoudre directement» (Ibid).

Le recours à la notion de problème souffre pourtant d'imprécisions dans la documentation ministérielle. D'abord, le terme est utilisé dans différents contextes (situation-problème, démarche de résolution de problème, démarche de recherche, etc.) sans que ses attributs ne soient définis clairement. De plus, tantôt on parle de "prendre connaissance d'un problème", ce qui présuppose un problème défini d'avance (par l'enseignant ou par le manuel scolaire) et soumis par la suite aux élèves, tantôt on mentionne qu'il faut "définir le problème", ce qui laisse entrevoir que celui-ci doit être posé et construit par les élèves aidés de l'enseignant. Néanmoins, qu'on parle de démarche de résolution de problèmes, de situations-problèmes ou de DRTIGH, une chose est sans équivoque: la question du problème et de la nécessité de problématiser les apprentissages scolaires sont bien présentes et représentent une orientation forte des orientations éducatives actuelles.

2. La problématisation: source, lieu et critère d'apprentissage

Cette "mode du problème" dans l'enseignement, ainsi que le souligne Orange (2005), accompagne un mouvement beaucoup plus vaste par lequel la problématisation est devenue le miroir de la pensée humaine et scientifique. Par exemple, Bachelard notait en 1938 que «pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance» (Bachelard, 2004, p. 16). C'est au même titre qu'un peu plus tard, en 1952, Febvre, dans un contexte de redéfinition de l'histoire visant sa transformation progressive en champ scientifique, disait que «poser un problème, c'est précisément le commencement et la fin de toute histoire. Pas de problèmes, pas d'histoire. Des narrations, des compilations. (…) La formule implique deux opérations, celles-là mêmes qui se trouvent à la base de tout travail scientifique moderne: poser des problèmes et formuler des hypothèses» (Febvre, 1992, p. 22).

En contexte éducatif, le recours à la notion de situation-problème souligne une rupture par rapport aux pédagogies frontales classiques; les «pédagogies de la réponse» pour reprendre l'expression employée par Meirieu en 1987 dans son ouvrage Apprendre… oui, mais comment? Néanmoins, même si le "problème" est depuis longtemps présent dans l'univers scolaire, ce qui attire l'attention est un phénomène émergeant depuis environ une quinzaine d'années. Il ne s'agit plus de trouver la solution à des problèmes "prêts-à-porter" à partir de l'application de procédures que les élèves sont censés con-

naître. Il s'agit surtout de placer l'élève dans des situations inédites, variées et complexes au sein desquelles il doit identifier entre autres choses: en quoi il y a bel et bien un problème? Quels sont les paramètres de la situation qu'il faut retenir pour traiter convenablement le problème? À quelles conditions il faut se soumettre pour trouver des pistes de réflexion visant à apporter un certain éclairage à ce problème?

En suivant les réflexions de Fabre (1999), qui s'appuie sur la théorie de l'enquête de John Dewey, un problème n'est plus seulement à résoudre. Il faut avant tout le poser et le construire. Pour cet auteur, au sein d'une situation, le problème auquel est confronté le sujet n'est pas là en tant que problème à être résolu. Un problème prend sa forme grâce au traitement humain de la réalité qui identifie une certaine discontinuité au sein de l'expérience humaine: «Il y a problème lorsqu'un sujet perçoit un déséquilibre auquel il ne peut immédiatement remédier et qui nécessite une recherche» (Fabre, 2006, p. 19). Pour Astolfi (1998), le problème tient lieu de moyen même de construction de l'apprentissage. Il constitue en même temps «la source, le lieu et le critère de l'élaboration du savoir. C'est lui qui permet l'engagement de l'élève dans une démarche, d'une manière telle que cela catalyse, chemin faisant, la genèse des instruments intellectuels qui seront nécessaires» (p. 972).

Considérer la problématisation des apprentissages comme étant à la base du processus d'enseignement-apprentissage et de construction des connaissances n'est toutefois pas sans conséquence sur le plan didactique à la fois sur la nature des savoirs scolaires (quoi enseigner ?) et sur les modalités d'opérationnalisation les plus adéquates visant à assurer l'accession des élèves à ces derniers (comment enseigner?).

3. Problématiser en univers social

Mettre le processus de problématisation à la base de l'apprentissage revient à donner aux savoirs dans le domaine de l'univers social un statut qui diffère nettement de la perspective des "4R" que constate Audigier (1995), à savoir:

- Les résultats présentés comme vérités;
- Le refus du politique en occultant les enjeux politiques, idéologiques et éthiques propres aux savoirs scolaires;
- Le référent consensuel qui vise à éviter le débat et la pluralité de points de vue;
- Le réalisme qui conduit à la réification du savoir.

Considérer le processus de problématisation comme étant à la base de l'apprentissage amène d'abord à penser appréhender le savoir comme une construction de la part de l'apprenant. En ce sens, l'histoire ne peut pas simplement avoir pour but de raconter sous la forme de récits historiques des faits survenus dans le passé de même que la géographie ne peut plus simplement viser la description des espaces immuables. Puisque le problème est devenu source, lieu et critère de l'élaboration du savoir, l'enseignement de l'univers social exige bien plus que des habiletés de mémorisation de dates, de personnages et d'événements historiques. Il requiert en effet des capacités de questionnement, de raisonnement, d'analyse, de synthèse et de jugement critique. En d'autres termes, cet enseignement exige le développement d'une attitude critique et réflexive à l'égard des phénomènes sociaux et humains et surtout l'autonomie intellectuelle des élèves. Par conséquent, cela amène à privilégier principalement le développement conceptuel ainsi que le développement d'habiletés et d'attitudes intellectuelles.

De plus, il faut considérer qu'une telle perspective ne peut être réalisée sans le recours à un dispositif didactique approprié. Ainsi, la tâche de l'enseignant ne consiste plus à transmettre des savoirs disciplinaires jugés importants, mais plutôt à organiser et à mettre en place des situations qui permettront aux

élèves de construire, sur la base de la problématisation d'une facette du réel social et humain circonscrit en tant qu'objet d'étude, un rapport aux savoirs, au monde et à soi-même. Cela implique dès lors de penser la structuration des situations d'enseignement-apprentissage qui seront proposées aux élèves non pas dans l'optique du dispositif didactique traditionnel que Rey (2001) appelle «explication-application» ou encore de celui renouvelé qu'il qualifie d'«observation-compréhension-application», mais plutôt selon un dispositif didactique de type «problème-compréhension-application».

Alors que le premier dispositif s'inscrit dans une perspective de pédagogie de révélation, le deuxième s'approche davantage d'une pédagogie de la découverte; l'un et l'autre s'inscrivant dans une perspective réaliste du savoir. Le dispositif «problème-compréhension-application», quant à lui, s'appuie davantage sur une conception constructiviste de l'apprentissage dans la mesure où ce dernier n'est plus appréhendé ni comme une simple réception du savoir sous la forme du discours de l'enseignant, ni comme une mise en activité de l'élève. L'apprentissage est compris davantage comme une réorganisation cognitive. En ce sens, il suppose d'abord la mise en place d'une séquence didactique dans laquelle le sujet devra mettre à l'épreuve ses préconceptions concernant un objet de savoir donné: «l'activité proposée doit compter des obstacles qui l'amènent à réviser et [...] à mettre en cause ses représentations initiales» (Rey, 2001, p. 35). Confronté à une situation problème qu'il participe à construire, l'élève est conduit à un véritable questionnement, lequel ne lui est pas donné de l'extérieur, mais qui vient de lui dans son effort de poser et construire le problème. Ce questionnement conduit inévitablement à une phase d'organisation d'une recherche et de mise en forme du savoir.

En guise de conclusion

Au terme de cette réflexion, il importe de se demander si les pratiques d'enseignement en univers social au primaire sont en mesure d'assurer l'émergence d'une perspective d'enseignement où le problème serait à la base du processus d'élaboration du savoir. La réponse est loin d'être évidente. D'une part, la notion de problème souffre d'imprécisions dans la documentation ministérielle, ainsi que nous l'avons mentionné plus haut, ce qui peut générer des zones d'incompréhension chez les enseignants et du coup représenter un obstacle à sa véritable opérationnalisation. D'autre part, plusieurs études en didactique soulignent la persistance d'un enseignement de type transmissif en univers social centré sur des aspects factuels de type dénomination-localisation, sans développer d'apprentissages véritablement conceptuels, et cela, malgré les réformes successives et les changements dans la formation des maîtres qui ont accompagné ces réformes.

Par ailleurs, il paraît essentiel que la recherche en éducation s'efforce de comprendre les conceptions et les pratiques des enseignants à l'égard du processus de problématisation des apprentissages. Quelles sont les finalités octroyées à la problématisation? Quelles sont les caractéristiques de la problématisation? Quelles sont les modalités opératoires sous-jacentes à la problématisation des apprentissages? De telles analyses, encore absentes dans le champ des didactiques disciplinaires au Québec, pourraient éventuellement fournir des clés de lecture afin de mieux comprendre la place octroyée au processus de problématisation dans les pratiques et ainsi contribuer à alimenter la réflexion de l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation des enseignants en leur offrant une base de connaissances pouvant soutenir l'analyse et la transformation des pratiques.

Références

Astolfi, J.-P. (1998). *Situation-problème.* In P. Champy, C. Étévé, J.-C. Forquin et A.-D. Robert (dir.), Dictionnaire en-

cyclopédique de l'éducation et de la formation (p. 972-973). Paris: Nathan.

Audigier, F. (1995). *Histoire et géographie: Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves,* Spirale - Revue de recherches en éducation, 15, 61-89.

Bachelard, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique.* Paris: Vrin (1re éd. 1938).

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire.* Paris: Presses universitaires de France.

Fabre, M. (2006). *Qu'est-ce que problématiser, L'apport de John Dewey.* In M. Fabre et É. Vellas (dir), *Situations de formation et problématisation* (p. 17-30). Bruxelles: De Boeck Université.

Febvre, L. (1992). *Combat pour l'histoire.* Paris: A. Colin (1re éd. 1952).

Ministère de l'Éducation (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Québec: Gouvernement du Québec

Meirieu, P. (1987) *Apprendre... oui, mais comment?* Paris : ESF.

Orange C. (2005). *Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique,* Aster, 40. 3-10.

Rey, B. (2001). *Manuels scolaires et dispositifs didactiques.* In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP.

***

25e anniversaire de la Francofête en éducation, 19 au 25 mars 2012
Pour la volonté et le plaisir de vivre en français

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) est fier d'organiser la 25e édition de la Francofête en éducation. À l'occasion de la Francofête 2012, qui se déroulera du 19 au 25 mars, les Québécois et Québécoises seront appelés à célébrer la volonté et le plaisir de vivre en français.

Tout au long de la fête, les mots âme, autrement, caractère, chez, confier, histoire, naturel, penchant, songe et transport circuleront à travers les activités, les concours et les jeux proposés. Ces mots, choisis par les partenaires de la Francophonie (France, Communauté française de Belgique, Suisse romande, Organisation internationale de la Francophonie et Québec), sont liés au thème rassembleur « les capacités expressives de la langue ».

Au Québec, les capacités expressives de notre langue se manifestent dans toutes les sphères de la vie. Notre volonté et notre plaisir de vivre en français nous permettent d'ailleurs d'exprimer idées, sentiments et projets : de dire qui nous sommes. Tout au long de la Francofête, l'Office québécois de la langue française et ses partenaires vous invitent donc à contribuer à la vitalité de la culture d'expression française.

http://www.conseil-cpiq.qc.ca

VUE D'EUROPE

JUSTE LE TRAVAIL JUSTE

GÉRARD NAUDY

TZR, HISTOIRE- GÉOGRAPHIE, MOULINS SUR ALLIER

« Un œil aveuglé qui continue de voir, qui voit ce qui l'aveugle » Bram van Velde

Travail scolaire, what ailesss ? Interroger la nature du travail à l'école sonne d'emblée comme un reproche. Peu d'auteurs se sont frottés à ce sujet urticant et encore moins ont gratté. Le travail scolaire est persona non grata. Il est toujours réponse à tout. Comme le poumon pour Toinette. Personne ne bronche à son évocation. Sa question ne se pose donc plus. De sorte qu'elle passe dans le domaine des présupposés et des préjugés. Et pourtant, derrière la porte blindée du mot, il n'y a pas un goulag qui se cache, mais un monde avec ses couleurs et ses contours, pour peu qu'il soit préservé. On entendra ici principalement le travail scolaire comme l'activité de transfert déployée par l'élève à partir de la tâche prescrite, comprenant une part d'initiative, de réappropriation, de transformation, de création constitutive de sa formation, que l'élève s'autorise pour remplir au plus près de la tâche à réaliser.

Gérard Naudy

C'est juste le travail qu'il nous faut retrouver. Récemment, j'étais convié à une formation de formateurs, où j'étais « invité » (tournure snobinarde très à la mode) à méditer une maxime : « Il faut être rigoureux sur la forme et flexible sur le fond ». J'aurais plutôt pensé le contraire. Et une autre dans la foulée, inscrite en gras sur les documents papier : « Former, c'est d'abord communiquer ». Relation coquette au travail. Curieuse éloquence de la flexibilité. Plus de message. Le travail scolaire rendu à de l'animation socioculturelle, ça promet. Les moyens de liaison doivent-ils primer sur le lien social au risque de ne plus transmettre grand-chose? Les sous titres doivent-ils s'imposer aux titres? Et s'il est vrai qu'un message trop grave peut détourner le stagiaire de la gravitation, on a du mal à imaginer la teneur de la forme en centre de gravité. Le travail scolaire est semble-t-il devenu obscène. Au regard d'une société qui s'est donné le libre choix comme mot d'ordre, où chacun pourra vivre, travailler et mourir comme il l'entend, il n'est plus qu'appartenance subie. Sa virulence stabilisatrice est encore contenue à l'intérieur des quatre murs de la classe. Mais jusqu'à quand ? Nous entendons aujourd'hui construire notre identité par métissage, par panachage à défaut de panache. Le travail scolaire fait alors violence à nos droits et à nos principes. Il est encore agréé, mais il n'est plus qu'une antivaleur du travail véritable. « C'est le fond qui manque le plus » disait le laboureur à ses enfants. Faute d'être repensé, sous couvert de cette dalle autobloquante de la spécificité qui invalide tout débat et mène à une impasse, assujetti à l'excès à une prescription officielle, confondu avec le travail enseignant, le travail scolaire subit la double peine. Il finit par être maltraité. Entre la sous-traitance et la maltraitance, il n'y a pas de différenciation, mais de la familiarité qui implore des mesures de préservation. Il nous faudrait tout autant retrouver le travail juste, avant de célébrer des noces de bitume.

Le travail scolaire, un impensé bien pensé

Le travail scolaire a perdu de sa gravité. Il se trouve pris dans le froid atmosphérique de différentes logiques de statut, d'expériences pratiques diversifiées, d'organisations impossibles à rationaliser, pour ne devenir qu'acte de langage.

Le thermostat introuvable du travail :

Le travail scolaire s'énonce d'abord comme une laborieuse formalité avant de briller en star encombrante. « Il faut travailler davantage », « Doit approfondir son travail », « travail correct », nos bulletins trimestriels fleurent bonnes ces ivresses formulaires. Elles manient généreusement ce mot générique

et si pratique de travail que nous savons conjuguer pour les autres avec une aimable facilité de nantis, surtout pour en souligner l'absence. Le travail scolaire est un impensé, un tout, et le tout n'est plus rien. L'opacité du terme fait encore sa force, et en démultiplie d'autant le questionnement. Travail d'apprentissage, travail de compréhension, travail de recherche, l'animation du terme par les génitifs est aussi vaste qu'imparfaite. Rares sont les thèmes aussi familiers et au final aussi peu conceptualisés, sinon selon un principe méritocratique très consensuel mais qui ne dit rien des contenus. Qui travaille réussit, qui ne travaille pas échoue, sans autre forme de procès ou de différenciation malhabile. A trop le « naturaliser » sous couvert de messes lapidaires (« ça te servira un jour !... »), la sagesse populaire confortée par l'institution, a soumis le travail scolaire à des pseudo- lois immanentes que le poids de l'échec scolaire n'a pas encore réussi à abroger. L'usage flexible du mot, et non point de sa pratique, élude souvent tous les ingrédients attendus et clôture ainsi un champ pédagogique privatisé, à l'abri des regards inquisiteurs. Du législateur à l'usager, on continue à se désintéresser ainsi de la résolution des questions-clés : celle du partage du savoir, du pouvoir tout juste égratigné par une avancée de la notion de contrat mais sans réciprocité, celle du temps de travail, ou encore, comble de l'impolitesse, de l'augmentation de la productivité du travail scolaire, d'un niveau scolaire à un autre, voire d'une génération à l'autre.

Faute de débat, et malgré quelques belles tentatives d'échappées du peloton (le B2i, les PPCP, le lycée des métiers...) hélas sans lendemains épiques, nous nous débattons. Nous continuons à faire notre marché du travail à la fortune du mot, au gré des saisons, des fumeroles de notre mémoire intime et des prescriptions officielles. Quitte à en rendre sécables les représentations. Car le travail scolaire, tout en balançant sa présence mutique et têtue, a son espéranto. « Exercice, commentaire, questions, réponses, épreuve, paragraphe argumenté, invention, composition... » qui ringardisent au loin ses bassesses plurielles : travaux dirigés, travaux pratiques, travaux personnels encadrés. Tout est découpé, escamoté en appellations individuelles, balayant toutes références collectives juste repérées par l'exposition de panneaux au CDI, coutume tirée à quatre épingles, voire à un saupoudrage d'heures de vie de classe, « si on a le temps... ».Tout en radiant des moutures plus singulières comme « Travail à réaliser », « Consignes de travail », « Production ». Le blanc manteau de l'école n'a pas à se frotter semble-t-il à des appellations professionnelles de travail -cambouis, ou rappeler la vieille lutte des classes et ses antagonismes d'intérêts. Modernité oblige. Tout est désormais dans la négociation, la justification, et l'autonomie plus que dans l'anatomie. L'espace travail devient un simple igloo pacifié où tout le monde doit désormais conjuguer ses efforts et son temps à sa propre et unique réussite, mais aussi à sa propre souffrance.

Cockpit interrompu

Le travail scolaire pourrait se présenter comme un veau gras que l'on ne cesserait d'engraisser par l'abondance des missions auxquelles on le soumet. Nous pansons le travail plus que nous le pensons. Mis en quarantaine, le travail scolaire prend du bide et ne le perd plus. L'injection d'hormones pédagogiques a fini par rosir sa chair mais l'a aussi rendu boiteux. Que la SPA se rassure, on prend aussi régulièrement le soin de le panser, cette fois comme blessé de naguère. Par des remédiations diverses et des détournements mineurs, il continue à jouer son rôle actuel qui conforte les enseignants dans un rapport ambigu entre domination et compassion. Le travail est nourri par une succession de plats variés – en mets, fais ce qu'il te plaît- mais pas plus diététiques pour au-

Juste le travail...

tant. Et il est soigné. L'hôpital et l'école datent d'ailleurs du même âge institutionnel: un devoir à la maison pour rattraper une note, un cours de soutien pour « ne pas désespérer Billancourt [1] », une bonne parole par ci, un document vidéo par là. Le remède est quelquefois pire que le mal : l'élève en résilience peut prendre goût à l'assistance personnalisée comme concevoir plus fortement sa différence aux autres. Ce n'est certes pas une raison pour ne rien faire et sous-traiter les cours de soutien à ceux qui pourront se les payer.

L'absence de réflexion sur le travail scolaire tient à ce qu'à l'école, le travail ne manque pas : renouvellement incessant des savoirs, pléthore de moyens préposés à la pédagogie, même si on a tendance à n'utiliser le plus souvent qu'une corde à sa lyre. Indéfinition et prolixité des missions, flux incessants d'élèves, ce n'est pas la pénurie qui nous guette. L'absence de rareté nous éloigne du centre du travail. Notre appétit de consommation nous désapprend le goût des choses. Les besoins sont vite satisfaits. Or, lorsque la nature se fait hostile, les biens sont rares, et seul le travail humain peut permettre de satisfaire ses besoins. La valeur des biens croît à peu près en proportion du travail destiné à les acquérir ou les produire. Rien de tel à l'école où le travail de questions- devinettes est rarement présenté comme un défi à relever. Et comme il pourrait y souscrire par l'emploi de situations-problèmes, par exemple. Comme il y a une absence de valeur de l'air, de l'eau. La facilité à ouvrir un robinet d'eau ou à paroles nous en fait oublier l'aspect précieux des quelques gouttes qui peuvent en découler. Dans la société d'abondance qui pourrait qualifier l'école, il n'y a pas de problème de rareté. On a en conséquence trop focalisé sur la reproduction sociale (à nuancer voire à inverser aujourd'hui !) en disqualifiant l'excellence et en dévaluant le diplôme, au point d'accélérer la désintégration civile dont on mesure au quotidien les effets, tout en sabordant la dynamique du travail scolaire. Henri Mendras rapporte cette anecdote[2]: « Lorsque l'empereur Justinien s'entendit expliquer par son esclave que l'eau du fleuve pouvait servir à mouvoir la meule du moulin, il le remercia, l'affranchit et lui recommanda de ne pas divulguer sa découverte par peur de ne pas avoir assez de besogne pour occuper tous ses esclaves. Il retarda ainsi pour mille ans la diffusion du moulin à eau qui fut l'un des facteurs de la révolution du XII^{ème} siècle ». Le quantitatif a retardé le qualitatif, ralliant le travail scolaire à un collectivisme au risque de l'inefficacité. L'absence de rareté, au sens où l'on n'a jamais fini d'éduquer et d'en épuiser tous les moyens, occulte aujourd'hui les questions de partage et de mode de transmission. Le travail scolaire est donc obèse. Son taux « d'écholestérol » est limite. Et en conséquence notre taux de réflexion s'élève laborieusement au 0% de matière grise. Un peu de clarté nous fait donc défaut pour comprendre sa vraie nature, son degré de changement, et pour envisager ensuite de l'organiser autrement.

Le travail se rapporte essentiellement à une question de répartition, et de qui tient le couteau. Le travail scolaire n'a jamais eu autant de gloire que lorsqu'il était partagé par un petit noyau d'élèves. Le problème à l'école démocratisée réside surtout dans le fait que nous manquons d'un nouveau modèle convaincant de partage du travail. La question du partage et de la transmission a donc été laissée en jachère contre une prime, celle de la liberté pédagogique, d'où des réussites, des gaspillages et des dérives. Nous pensons au travail scolaire sur le plan individuel : apprendre à lire, écrire, compter. Le reste n'a que peu de légitimité partagée. Sur le plan collectif, le partage se fait naturellement entre ceux qui adhèrent au système et ceux qui font adhérer. Le marché scolaire se régule lui-même, monacalement, par la

trappe. Le paradoxe actuel, c'est qu'il soit possible de desserrer la contrainte qu'exerce sur nous le travail scolaire mais que nous ne parvenons pas à nous y résoudre. Aujourd'hui la « société scolaire » continue de vivre comme productrice d'elle-même et l'ensemble de nos dispositifs pédagogiques s'organise autour de cette opération de maïeutique perpétuelle de notre travail sur lui-même. L'échec scolaire, l'absentéisme, voire même la violence, en appellent autant à repenser le travail scolaire, étrangement exempté de toute responsabilité, qu'à la répartition des biens ou des personnes.

L'enseignant est porteur du projet institutionnel et des valeurs qui le soutiennent. Mais cela ne lui donne pas le droit pour autant de l'imposer tel quel aux élèves. Le travail n'appartient pas à l'enseignant au point qu'il n'y ait plus de différenciation entre travail et travail enseignant. L'espace travail est le fief de l'enseignant. L'élève ronge son ost. Pensons désormais le travail ensemble.

Qu'est-ce que le travail scolaire pour vous ?

Entourez dans la liste qui suit trois expressions qui définissent d'après vous le travail scolaire, trois expressions qui pour vous correspondent à vos attentes concernant le travail scolaire, et trois qui ne correspondent pas.

- Acquérir des connaissances
- Résoudre des problèmes
- Présenter un exposé
- Faire des recherches documentaires
- Apprentissage et application de méthodes
- Regarder un document vidéo
- Comprendre
- Réaliser un projet
- Travailler en groupe
- Faire un devoir
- Recopier ce que le professeur a écrit sur le tableau
- Utiliser un manuel
- Etudier un texte
- Corriger un devoir
- Répondre aux questions du professeur
- Se former à quelque- chose
- Mémoriser des évènements et des localisations
- Construire des frises chronologiques ou des croquis
- Apprendre ses leçons et les réciter
- Faire des exercices
- (Document de travail à utiliser en classe)

Faute de pénurie, faute aussi de débat, nous continuons- et je m'y incorpore volontiers- à nous percevoir face au travail comme des horticulteurs. Ainsi le suggère O. Reboul[3] « On se contente de semer et d'arroser en laissant à Dieu ou à la nature, en tout cas, à l'inconnu, le soin de l'essentiel ». L'Ecole est une synthèse de l'Eglise et de l'industrie. D'un côté, elle prétend techniquement réduire l'enseignement à ce qu'elle peut en dire et donc éliminer le qualitatif, tout ce qui n'est pas observable, et de l'autre, elle n'oublie pas l'éducation morale, esthétique, émotionnelle, en acceptant alors qu'une partie des effets produits lui échappent. Le Savoir ne scelle plus que son magistère. Les trajectoires professionnelles s'individualisent. Une chose est sûre. La structure, les rôles, les positions sociales, et la culture ne suffisent plus à définir les éléments stables de l'action de travail scolaire. Les individus n'accomplissent plus le programme prédéfini, mais visent à construire une unité expérientielle ou vécue à partir des éléments divers de la vie sociale et de la multiplicité des orientations qu'ils portent en eux. Le travail s'assimile désormais à une molle expression d'« expérience sociale » (Dubet, 1998, 2009). On lui préfèrera ici, l'identification à une « expérience de formation ». Même si le travail ne peut se ramener non plus à une addition d'expériences singulières.

Champs désertés et déserts enchantés

D'une hygiène thermale du travail scolaire, l'institution, de son côté, n'en a cure. Elle a toujours été plus soucieuse de garantir le gîte et le couvert, de contrôler la moralité, la productivité que l'efficacité. De tout

Juste le travail...

temps, ce ne sont pas la quantité et la vitesse des apprentissages qui importent mais le respect encore des formes scolaires et l'obéissance aux règles de l'école. En conséquence, du côté enseignant, se dispenser de repenser le travail joue malheureusement sur notre façon de dispenser notre enseignement. Il existe donc des champs actuellement désertés dont l'investissement nous rapprocherait du « réel du travail », tandis que l'on se projette sur des déserts enchantés, donnant lieu à de curieux manèges.

Latitude pour l'attitude

« Beaucoup d'élèves sont capables de présenter un travail avec soin (savoir-faire appris) mais seuls quelques-uns ont pris l'habitude spontanément de présenter leur travail avec soin (savoir-être) » écrit De Ketele[4]. Nous en sommes encore à expliquer comment présenter proprement une copie à des élèves en phase Terminale, et toujours en train de leur expliquer comment on fait un plan de devoir ! Qu'est-ce qu'une attitude ? Un savoir-faire qui est passé dans une habitude intériorisée. Travailler des attitudes consisterait à apprendre à l'élève à se détacher de son rôle social attendu, et qu'il puisse déterminer, par un processus guidé, le sens autonome de son action. Il n'y parviendra qu'en apprenant à s'adapter, par la maîtrise progressive de la connexion entre ce qu'il est et sait être, et ce qui lui est proposé (ou imposé) de faire et d'être. Ce n'est certes pas chose facile de s'y intéresser. On peut comprendre que le législateur ait botté en touche. Je vous propose un petit comparatif de deux textes officiels.

« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité »

Extrait du BO juillet 2006, relatif à la présentation du socle commun.

« Ils (les programmes) intègrent les compétences du socle commun sur lesquelles on s'appuie pour définir et préciser les objectifs d'apprentissage et bâtir des évaluations…Les trois rubriques des programmes (Connaissances, Capacités, Démarches) forment un tout dans lequel les objectifs d'apprentissages (connaissances et capacités) sont étroitement liés aux démarches permettant de les atteindre. Les démarches permettent d'atteindre les objectifs du programme par un enseignement vivant, concret, qui favorise la réflexion tout en suscitant l'intérêt des élèves »

Extrait IGEN, mai 2009, sur la mise en œuvre des nouveaux programmes de sixième en H-G.

Le triptyque de la compétence : connaissance- capacités- attitudes est remplacé par connaissance- capacités- démarches. L'équilibre de la formule est repris, mais la logique a changé. Il est dit plus loin : « Pour chacun des trois programmes, il est fondamental de bien cibler, avant toutes choses, le niveau d'exigence en termes de connaissances et de capacités ». Tant pis pour la démarche. Cette fois, le compte est bon. Reste que l'attitude ne s'observe pas. Elle est un construit psychologique, une entité entre une situation et le comportement de sujets, une habitude intériorisée. Or, comment observer une habitude intériorisée ? Les seuls observables sont les comportements manifestés en situation par un individu. C'est-à-dire les conséquences en réalité d'une attitude. De plus, une attitude est difficile à évaluer. Elle ne peut se repérer que dans des situations non contraintes, puisque le savoir-être est de nature intériorisée. Il faudrait encore plus complexifier les dispositifs d'évaluation, et veiller à ce que les élèves n'intègrent pas votre appréciation à vous. Retrouver le travail revient sans doute aussi à l'intensifier. Les enseignants hésitent eux-mêmes à se lancer sur cette voie : ils se

sentent mal à l'aise. Les interventions sur ces terrains personnels voire intimes prennent des allures d'intrusion. On se sent démunis et on ne suspecte pas que l'action pédagogique, puisse modifier en profondeur une personnalité. Cependant, penser intégrer dans la vie active où chaque jour la personnalité du professionnel est un outil, en ne travaillant qu'avec « un seul corps » de l'élève (celui qu'il vous montre), n'a pas de sens.

Surenchère nihiliste

Le travail se trouve violenté en s'instrumentalisant. S'il y avait rareté du savoir et des moyens de sa transmission, il y aurait en quelque sorte moins d'eau à boire, mais on en vient à penser qu'elle en serait aussi moins trouble. La télévision, forme scolaire du télétravail, et le vidéo projecteur, sont désormais ses amis de choix pour tromper le travail en se trompant soi-même. Comme la bière et le fusil pour le vigile. Plus la peine de regarder sur son livre, l'image apparaît à l'élève sur l'écran ce qui dit grand l'objectif d'éducation. D'emblée voilà notre hôte conforté dans le règne de la médiatisation. Désormais, il faut projeter. « Qu'est-ce que tu projettes à tes élèves ? » est la question existentielle du moment au sein de l'équipe pédagogique. C'est clean et ça fait pro. Le jaillissement en lieu et place de l'élaboration. La recherche d'adhésion remplace celle d'apprentissage. Du cru plus que du cuit. Du bling-bling quand tout se déglin-glingue. Avec la vidéo projecteur, plus la peine de réfléchir, le show man est trop heureux de commenter sa prose lyrique. Plus de silence, plus de retrait, plus de secret. Tous les élèves sont invités à enjamber la rampe au cours de cette fête didactique. La technique promeut l'abrégé, le direct, la transitivité maximale. Effusions d'images, pirouettes techniques de mise en forme à la gloire de l'enseignant plus que jamais noyé dans l'affect, se font demande éternelle de demande. De l'illusion de travail pour tenter de sauver les apparences d'un contrat pédagogique en sursis. Du baroque pour casser la baraque. Du rococo pour une pensée riquiqui. L'enseignant finit par « travailler » plus que l'élève. Voilà comment on passe d'un travail en dur à sa reproduction numérique, en gardant un ton de comédie légère gavée de sous-texte.

Ce comble est désormais facilité avec ce procédé utilisé pertinemment en formation continue, mais pas dans un objectif d'apprentissage, mais d'exposition. La formation continue doit nourrir la formation initiale, c'est entendu. Dommage cependant que celle-ci ait commencé par goûter sa forme la plus vantarde. Rousseau en son temps en avait déjà soupé : « Plus j'y réfléchis, et plus je trouve que tout ce que l'on met en représentation au théâtre, on ne le rapproche pas de nous, on l'éloigne. ». Ce n'est pas une raison pour condamner les nouvelles technologies. Je les utilise aussi. Mais en application d'un autre contrat de maintenance. C'est plus laborieusement l'élève qui réalise un diaporama. Les TICE composent les ressources d'une normativité redonnant à l'existence du travail de nouvelles *désappartenances*. Joseph Schumpeter parlait de « destruction créatrice » en songeant aux progrès techniques à condition que ce soit des progrès de l'ordre de la productivité du travail. Rien de tout cela ici, le profit technologique n'a pas d'incidence sur la productivité de l'élève, mais sur son attention. Chaque parent connaît le subterfuge de l'image projetée pour calmer des ardeurs trop pleines de ses enfants. Ce retour à une primarisation du concept d'attention ne dit rien du progrès du travail social. De l'hérédité mais pas d'héritage. Seulement du voyeurisme complaisant pour un apprentissage de plaisance en travestissant à grands secours de formation continue, la graphosphère en vidéo sphère, par une esthétique cohérente avec le règne de l'élève consumériste qui doit manifestement le rester. En quoi l'élève apprend-t-il mieux ? En quoi modifie-t-on une attitude, où cons-

Juste le travail...

truit-on une identité ? Ce qui parait témoigner d'une réussite pédagogique à la seule variable saisonnière de l'adhésion, peut ne rien dire du travail réalisé, et encore moins du travail que l'élève réalise sur soi. Une plus value ? Absolument aucune, ce n'est même pas un gain de temps pour l'enseignant, obligé de venir dans sa classe en avance, et d'en repartir en amputant le cours suivant du temps de repli du matériel. L'enseignant ainsi appareillé est désormais le nouvel homme qui marche sur l'eau. Alors qu'il « chosifie »[5] les rapports humains, il passe pour un grand timonier. La technique est au service d'elle-même. Ce sont les enseignants, devenus publicitaires, qui la servent, et acceptent de devenir des pléonasmes ambulants du travail scolaire. Retrouvons, juste derrière ce rideau de fumée, un espace non frimeur.

Je collectif

Il y a des nous sans travail. Mais il n'y a pas de travail sans nous. Les rapports entre l'individu et le collectif dans l'activité sont difficiles à cerner. Sans nous, il n'y a qu'une collection d'opérateurs. Tout collectif de travail n'implique pas nécessairement un collectif. Il y faut «simultanément, plusieurs travailleurs, une œuvre commune, un langage commun, des règles d'un métier, un respect durable de la règle pour chacun ».[6] Il y faut surtout l'exercice d'un travail sur le travail. Le collectif de travail n'est pas le collectivisme ni la collecte. C'est une source majeure de l'activité en même temps qu'une protection. Protéger le travail consiste à replacer l'activité décrite au centre d'une interaction entre le lieu, le lien et le liant actuellement en crise. Qui dit protection du travail envisage un espace clos et un cérémonial. « Restez groupés ! » témoigne autant d'un réflexe défensif pour toute sortie scolaire, face à une poignante inquiétude de dispersion des ouailles, qu'une conception collective de la protection. Le travail scolaire développe un collectif en créant un lien de deux façons. La prescription qui sans que ce ne soit l'objectif premier, renvoie à un répertoire d'actions et de règles transférables d'un élève à l'autre, et l'intersubjectivité du travail qui relie les élèves entre eux dans une situation donnée. En d'autres termes, les intentions de l'école et les expériences que vivent concrètement les élèves. Ces deux registres sont inséparables et de plus en plus exposés à une déliaison encore contenue du fait de la communication qu'entretient l'enseignant. Mais la nécrose de la prescription et l'anémie des relations intersubjectives rendent le travail malade. Le travail collectif se trouve ainsi privé de collectif de travail et rejeté dans des nostalgies passéistes et des poursuites privées. Il s'avère de moins en moins efficace. Le collectif, l'échange, c'est l'humain. Et c'est la même chose pour les élèves. Le collectif, d'une manière générale, c'est ce qui nous fait tenir. Je ne suis pas sûr que la vision individualiste de notre travail corresponde exactement à nos conceptions propres. Il existe un décalage forcené et paradoxal entre nos aspirations collectives qui tiennent à une similarité de notre condition, et nos comportements induits de façon individuelle. Il n'y a pas plus pénible qu'un conseil de classe où l'on égraine tous les cas les uns après les autres, la partie la plus intéressante est hélas la plus courte : le tour de table, où l'occasion nous est offerte de parler de la classe dans sa globalité. La fatigue des corps qui ont besoin de se balancer sur la chaise pour tromper un ennui distingué mais profond, ou de s'étaler sur la table, ne reflète pas qu'une sujétion traditionnelle. Mais certainement l'affaiblissement des collectifs de travail et la déstructuration des solidarités causée par un excès de pression sur le travail et la pérennité de ses formes d'expression.

L'entrée sempiternelle par le Savoir s'assimile à une entrée des autistes qui fige le travail dans le prisme de la discipline enseignée. Elle gèle toutes les réalisations pédagogiques qui ne peindraient pas le « faire

apprendre » de façon monocolore. On a des élèves d'aujourd'hui, avec une pression de demain, et un travail d'hier. Inventée comme une méthode qui devait permettre de garantir l'autorégulation d'une société considérée comme une simple association d'individus, autonomes dans leur propre souffrance, l'école est aujourd'hui incapable de promouvoir une autre conception du travail, et de se désolidariser d'un monologue ou le souci du travail n'agit que par percolation.

Le travail scolaire à la rubrique emploi

La réussite de l'école, durant les trente glorieuses n'était liée qu'à la rareté d'une offre d'emplois qui excédait l'offre scolaire, et non pas à la pertinence d'un travail scolaire qui a échappé de fait à tout débat.

Captivité ou cap activité ?

Si mon texte n'avait qu'un seul but, ce serait d'alerter le lecteur sur les risques de comptabilisation du travail scolaire, et de son évolution en travail - emploi. L'organisation du travail scolaire prend aujourd'hui dans les mêmes plis, l'activité en emploi. Alors que la recherche du vrai sens du travail imposerait une différenciation entre source d'accomplissement et de lien social (activité) et de subsistance pour l'homme (emploi).

Or, nous gérons des situations plus que nous régénérons les approches. Nous avons dans la tourmente, trouvé refuge dans l'œil du cyclone : concevoir le travail sur le plan didactique que procédant d'un patient déroulement d'un programme qui ne supporterait pas la moindre altération, ni interruption, ni intrusion, ni perturbation. C'est sous entendre le travail scolaire uniquement sous l'angle d'une relation binaire de type salarié- employeur. Une réalisation attendue, « un salaire ». De son côté, à son niveau, l'élève cherche à faire « son travail », ce qu'il croit être le sien, à sa façon, avant même de se demander pourquoi. Pour l'enseignant : toujours plus et du même. Pour l'élève, le travail scolaire se réduit à un coût à réduire. Cela procède d'une vision ancillaire du travail. A se concentrer sur le rapport normé entre l'élève et la tâche, on a installé en quelque sorte un « statut de l'élève ». C'est-à-dire une relation qui, sans véritable salaire cependant, s'est affirmée comme la matrice structurante des rapports sociaux, comme un facteur préparatoire à l'intégration. Ce rapport lui a forgé une identité plus plaquée que construite, qui l'a inscrit dans un collectif, dans un « réseau social » primaire, et a induit un type de sociabilité liée à un cadre de travail, plus qu'à un contenu de travail. Ce statut ne tient plus. Il a été emporté par la combinaison de l'isolement relationnel né d'une démocratisation de l'école qui a autant intégré les élèves qu'elle les a distancé, et de la sortie de l'activité productive du travail pour des savoirs abstraits. Mais il perdure encore. C'est de l'articulation entre les deux, travail activité et travail emploi dont il s'agit de renouveler la prouesse, et non pas de verser dans la confusion scolaire, au risque d'en colmater ensuite au quotidien, les vides et les plaies.

L'espace- passe du travail

Allons plus loin et plus haut, sans confondre pour autant travail scolaire et travail enseignant comme c'est souvent le cas. Récemment tombé dans le casier des enseignants d'un lycée autrefois fréquenté, cette note de service :

« Nous avions prévu de banaliser la journée du 7 mai prochain afin de conduire une réflexion sur la mise en œuvre de la réforme du lycée d'une part et sur notre projet d'établissement* d'autre part. Il m'apparaît pertinent d'annuler cette journée afin de privilégier les cours. La nécessité de ce temps de réflexion ne l'emporte pas sur les interrogations et l'étonnement qu'une telle disposition susciterait auprès des familles. Vous êtes par ailleurs nombreux à estimer que les heures de cours sont un bien précieux dans notre contexte (…) » Signée de Proviseur de l'établissement * NDLR : déjà daté de 2005-2008.

Plus de temps pour la re-

Juste le travail...

création. Plus de projet. Plus de repères collectifs. Plus de réflexivité, même une fois par an. Plus de travail « ouvert » aux autres. Encore faut-il être suffisamment flexible avec soi-même, et bien avec les autres, pour parvenir à parler de son travail. Encore faut-il être suffisamment sûr de son travail pour en développer une critique sans laquelle il n'y aura pas de nouvelle approche de l'organisation du travail scolaire. Cela fait déjà plus de trente ans que le travail scolaire est associé à un coût, et a pour corollaire la démobilisation et le renvoi des enseignants à des producteurs de cours, au point que personne ne maîtrise plus rien. En postulant que le travail scolaire au sens pédagogique relevait de la chasse gardée des enseignants, on a réduit le débat à des questions de gestion des hommes et de leur coût. Les relations se sont résolues à un échange commercial sur les quantités de personnel, d'heures, de postes et demi postes. Nous avons cédé, peut-être à notre corps défendant, à une vision technique du travail scolaire amenant son lot de conflits envers un législateur inlassablement voué aux gémonies.

Dès lors, fondu dans le travail enseignant, le travail scolaire, impensé et peu à peu désinvesti, se réduit à son application la plus pragmatique : l'adaptation la plus feutrée possible à l'emploi. À commencer par l'adoption de ses techniques. Le renforcement des pouvoirs pédagogiques du chef d'établissement, même en s'appuyant sur un conseil pédagogique presque uniquement destiné à supprimer les autres, resserre le maillage démocratique vers le haut. C'est le retour à une conception corporatiste de l'efficacité : exclure les perturbations contre-productives qu'entraîne une renégociation permanente. Les enseignants sont appelés à faire connaître leurs remontrances sur les programmes, une fois que ceux-ci se trouvent déjà enrubannés dans les cartons. Pour les besoins matériels, « Dites-nous ce dont vous avez besoin on vous expliquera comment vous en passer ! » comme disait Coluche. A tous les niveaux, le travail est réduit en temps et en heure à des chiffres, des résultats qui résultent du tas, de la masse. On a délaissé le travail en termes de valeurs, enjeu économique et identitaire qui faisait lien, au profit d'une acceptation sociale du travail.

Le travail scolaire inséré autrefois dans une organisation distribuait des rôles. Se formaient ainsi des collectifs de travail. Aujourd'hui nous sommes enferrés dans une autre logique : celle du contrôle et de la gestion qui anonyme le travail alors qu'on en souhaite par ailleurs l'exhibition de sa spécificité. Il n'y a plus la moindre différence entre « faire la production », le travail de commande de l'employeur, législateur ou enseignant, et faire « son travail ». Nous, enseignants comme élèves, ne travaillons plus. Nous gérons. Nous avons l'impression d'agir. Mais nous ne sommes que des « poètes de l'action » comme Chateaubriand qualifiait Napoléon. Il faudrait passer du refoulement du travail à l'objectivation du travail scolaire, et pouvoir dire que le travail scolaire se noue autour de la question de l'auto- organisation. L'espace travail est en effet déterminé par la possibilité ou non de l'élève d'exercer un pouvoir organisationnel, s'ils sont ou non les sujets de l'organisation ou pas. Or, le travail scolaire ne devient que de la gestion servicielle.

Gérer : le terme n'est pas sale. On peut gérer un patrimoine, une commune, un conflit. Mais il y a toujours l'idée d'une routine, une posture sécuritaire, sans audace. Gérer signifie étymologiquement « porter sur soi, produire, enfanter » qui envisage un acte de responsabilité, que, reconnaissons- le, nous fuyons. Nous gérons soit des situations, des cours, des salles, des emplois, des notes, du temps surtout. L'enseignant devient celui qui n'a qu'à appliquer des ordres, une prescription, un programme. Celui qui fait cours. C'est le seul rôle qu'on lui reconnaisse sans pour

autant lui en être toujours reconnaissant. Ramené à cette plus simple expression, plus ou moins agréée, par la volonté des uns, l'insouciance des autres, il n'y aurait plus dès lors à s'étonner que le législateur ait envisagé la suppléance des enseignants par des étudiants en Master, ou même que des ex stagiaires IUFM se trouvent plongés dans le monde enchanteur des établissements scolaires sans avoir appris à nager. Réduit à un « dommage écolatéral », de part et d'autre, le travail scolaire s'écoule selon un mode interchangeable et « délocalisable » partout. L'empire s'écroule par le milieu. A ne plus défendre le travail pour ce qu'il est, outre une technique qui s'apprend (reste à savoir si c'était dans les IUFM qu'on le faisait le mieux !) on ruine le travail pour ne plus en louer que sa poétique.

Nous tenons notre rôle. Elève comme enseignant. A cœur. A cri. Mais les enseignants ont été formés à gérer des routines, des cycles, des niveaux, des programmes, des élèves supposés en appétit de savoir. Pas à agir par le travail. Alors que nous sommes confrontés à des évènements que nous ne savons pas gérer autrement que dans l'instant, alors qu'il faudrait pouvoir analyser ce qui dans notre travail tient de la crise ou pas, prendre le temps de la réflexion, nous réagissons d'emblée face aux problèmes en enfermant telle ou telle situation dans telle ou telle catégorie de problème. En particulier, celle qui nous affranchit le plus. En général.

Le travail scolaire, porté disparue

Difficile de filer le travail. Il finit toujours par nous embobiner. Disons que le travail scolaire continue d'être une sorte de fantôme dont on aurait du mal à se libérer de ses chaînes. Même filmé au ralenti, on a du mal à s'en saisir. Il en reste le gardien d'un ordre social aujourd'hui fantasmé. Retrouver juste le travail juste, en essayant de mieux le saisir et l'évaluer.

Le travail sous X

Le travail scolaire se trouve bien maltraité. Remarque, il porte déjà en lui sa maltraitance. Le travail scolaire est en effet essentiellement un travail de rattrapage. Le cadre de travail est chaque jour à réinventer ainsi que le contrat de travail quand autrefois il ne se discutait même pas. Le travailleur, autant élève qu'enseignant, en est réduit à prendre sur lui pour faire ce qu'il a à faire face à une réalité qui déborde toujours le cadre prescrit. L'activité peut donc se rendre à ce que J.-M Faverge[7] a pu appeler « travail de récupération » lorsqu'il désignait « les formes subtiles de transgression par lesquelles les travailleurs détournent la règle établie, font un usage informel du formel pour obtenir simplement le résultat attendu par la ligne hiérarchique ». Par ailleurs, en dehors de l'aspect stratégique, on entendrait davantage par travail de récupération, celui d'une dérive qui constitue un des tenants essentiels aujourd'hui de toute activité professionnelle. Combien de fois l'enseignant doit-il courir après le programme, après ce qu'il n'a pas eu le temps de faire le cours précédent, photocopier en vitesse des documents, changer de salle, vérifier les absences amputant la suite, contrôler si le travail demandé a été bien fait, booster un cours si nécessaire, courir après les notes..., combien de temps l'élève lui-même passe-t-il à récupérer son livre, une feuille, un effaceur, le déroulement du cours après une pitrerie. A retrouver la bonne page après une courte évanescence, la bonne phrase de la dictée du professeur, obtenir un peu de répit en lui demandant d'aller moins vite, récupérer de l'effort consenti à se souvenir de ce qu'il a de nouveau oublié. Le travail scolaire n'est que rarement dans le temps réel. Il lui tourne autour, entre le rond de jambe et la traque. Ce décalage en devient coûteux en énergie et en efficacité. Le long délai de réponse, en matière de résultats, mis à bout avec les autres éléments cités, ne plaide pas non plus pour une régulation pertinente du travail scolaire.

Juste le travail...

L'instant, c'est l'humain. Or, se mettre le souci pédagogique en tête, comme unique carburant didactique, nous empêtre dans nos contradictions. Nous affirmons que le travail est source de réussite et de construction de soi, et nous persistons pour l'essentiel à l'organiser et à le « rémunérer » de manière très hiérarchique et taylorienne, en termes d'exécution des programmes et de productivité horaire. Nous disons que le travail change sans faire l'effort de tirer les conséquences de ce changement. Organiser par exemple des travaux de groupe autour d'un sujet commun, c'est sous-tendre l'idée que le travail est une masse globale d'activités, à l'instar du concept des 35 heures, comme un gâteau que l'on pourrait partager rationnellement sans tenir compte de ceux qui exercent le travail. Dès lors, l'élève a du mal à se sentir responsable du produit final. Le convier à un devoir sur table, seul face à la tâche, relève d'une rencontre plus directe et individualisée, plus agréée aussi, avec le travail. De même, interdire la paraphrase dans le commentaire de texte est une commande qui livre les élèves à une grande perplexité méthodologique déstabilisante en rupture avec des formes plus courantes et sécurisantes de travail comme par les « tâches scolaires passives » : copie sous la dictée, exercices de pure mémorisation, exercices d'application systématique d'une règle. Chercher à développer toute l'année l'autonomie, c'est par contre lui montrer qu'il n'est qu'un maillon interchangeable capable d'intervenir à n'importe quel niveau de la chaîne et finit par l'isoler. Difficile enfin de reconnaître à première vue le génome du travail dans un rallye mathématique organisé sur les heures de cours, au long d'un voyage scolaire, ou au moment de l'évaluation d'un TPE.

Les subversions du rapport au travail sont intarissables dans la mesure où l'on veille scrupuleusement à ce qu'elles garantissent un minimum de paix civile et ne modifient en rien le contrat didactique de base. N'est-ce pas ? On multiplie à ce point les traces du travail, par une sorte d'activisme défensif qu'on en perd la piste. Le travail scolaire se contente de prêter sa silhouette à des instants furtifs qui n'ont aucune fonction narrative. Le travail à l'école a sans doute trouvé un contenu, pour y perdre son contenant. Constamment débordé, il a fini par égarer son sens et son unité. Une étiquette plus royale, du matin au soir, leurre par heure, remplace celle de sa traçabilité. En voyageant vers le travail par le train-train de la pédagogie et par wagons disciplinaires, on n'a fait que cisailler son champ d'action. On confond alors théorie et organisation. Et tout se mélange. On fait du collège à l'école primaire en parlant déjà de compétences, du lycée au collège accablé de programmes dantesques ou s'introduisent des « problématiques », et de l'université au lycée. Qui n'a pas son module Science-Po ? Retrouvons ensemble une écologie de la valeur travail.

La note ne donne pas le La

Privé grandement de son pouvoir d'action, le peu qui reste du travail scolaire est-il bien reconnu ? Quelle est la « rémunération » du travail scolaire? « Tu rentreras chez toi meilleur... » répondait Protagoras à Socrate qui l'interrogeait sur la validité de ses leçons. Les modalités de contrôle relèvent de la cuisine interne de l'école. Elles laissent hélas en suspend plusieurs questions : « Est-on sûr de ce que l'école doit certifier ? Comment l'école s'y prend-elle pour certifier le travail accompli ? Comment certifie-t'elle réellement ce qu'elle entend certifier ? »[8]. Le travail est maltraité car il est contrôlé mais jamais évalué. Il ne s'agit pas de sacrifier la note sur l'autel de sa valeur fictive. Car le travail a quoi qu'il en soit un « coût », et l'ignorer serait détruire le travail. Mais le marché que développe la distribution des notes et par cela même une hiérarchie des valeurs s'apparente à un marché libre, sans protection, qui crée de l'exclusion et

de l'échec scolaire. En économie par exemple, on ne se contente plus de mesurer la production pour déterminer la puissance de feu d'un pays. Il existe depuis 1990 un indicateur composite : l'IDH (indicateur de développement humain) qui tente de mesurer au-delà de la production (le PIB) d'autres éléments comme l'éducation (l'analphabétisme (la santé (l'espérance de vie), et le niveau de vie. Ces critères n'ont pas de signification bien claire intrinsèquement : comment mesure-t'on la connaissance ? Mais soutiennent une prise en compte plus globale du développement en jaugeant le niveau d'intégration dans une société. On peut s'apercevoir alors que les pays faisant le plus de cas de la protection sociale (Suède et Norvège) se placent avant ceux qui ne croient qu'au tout économique. Il fallait refuser la croissance du PIB en réfutant la toute puissance du quantitatif sur le qualitatif pour améliorer les conditions de mise en valeur du travail. C'est ce qui a auguré dans la foulée de l'IDH la question du développement durable. Quelques pistes pour mieux acquiescer le travail et ouvrant à une évaluation moins gordienne : « Sait, sait pas », « Juste, faux »[9].

- Créer une situation d'intégration (intégration et non juxtaposition des savoirs et savoir-faire);
- Une situation nouvelle (éviter la restitution déguisée, situation inédite mais adaptée au niveau);
- Une situation débouchant sur une production, une tâche à remplir, une résolution de problème;
- Une seule consigne au départ vaut mieux qu'une série de questions ensuite;
- L'élève est acteur. Il pilote son devoir;
- Adéquation avec les objectifs pédagogiques (éviter les dérives);
- Une situation significative pour l'élève : but opérationnel. (le contrôle permet un constat, l'évaluation produit du sens);
- Une situation valorisante : questions de l'évaluation indépendantes.

D'après X. Roegiers, 2007.

Souffrance juste et injuste

La portée du travail nous amène à parler de souffrance. Le travail est maltraité parce que nous évaluons mal sa souffrance indue. Celle des élèves qui sont exclus du système est à peine mieux reconnue que celle de ceux qui pouvaient y rester. Or, la pression du résultat, la surcharge horaire difficilement compressible, les sollicitations hétéroclites et pressantes des enseignants, la dénégation du pouvoir d'agir, sont susceptibles d'engendrer des « risques psychosociaux » bien souvent moqués. Souffrance de ceux qui font chaque jour l'expérience de s'impliquer comme de ceux qui en sont exclus, de ceux qui ont peur de ne pas y arriver, de ceux dont l'effort d'engagement est sans retour par rapport aux attentes qu'ils y ont placé au plan humain. Souffrance de ceux qui désespèrent d'un succès à venir. Non exclusivement définie par la douleur physique, occasionnelle, ou mentale, mais par la diminution, voire la destruction de la capacité d'agir, du pouvoir - faire, La souffrance s'affirme enfin comme une impuissance à dire, à s'exprimer, un empêchement qui engage une défense passive seul dans son coin et qui protège l'élève sans lui permettre de s'en dégager. Le niveau secondaire opère une rupture mal mesurée. Il est un stade d'épreuves moins sécurisantes que le niveau primaire : apprentissage de l'autonomie, dureté des verdicts scolaires malgré quelquefois l'importance du travail fourni, sentiment d'incapacité, ennui profond. Négliger la souffrance liée au travail contribue à intérioriser le mal comme naturel. C'est ainsi que le non- travail devient petit à petit plus « rentable » et maltraite le travail.

Il faut mettre en perspective le paradoxe de la diversité des souffrances avec l'unicité de la tolérance incroyable que nous en avons. Il nous faudrait nous interroger sur la banalisation de cette souffrance qui plus qu'une banalité, s'inscrit dans un processus de banalisation du mal. C'est-à-dire une atténuation de

Juste le travail...

l'indignation face à l'injustice et au-delà, un processus qui dédramatise le mal et le réduit à un mal nécessaire lié au travail de l'édification du savoir. Pressé par les élèves, par le manque de temps, par les effectifs, nous finissons par banaliser le mal que l'on produit sans être convaincu qu'il soit nécessaire de l'éradiquer, tant il parait la juste cause du travail. « Monsieur, j'ai mal à la tête » fait froncer le sourcil. La douleur physique peut être pure malice. Mais, « Monsieur, j'en peux plus ! » est irrecevable dans nos classes. La souffrance mentale est, elle, toujours suspecte. Elle se trouve disqualifiée, non pas par la mauvaise volonté de l'enseignant, mais parce qu'il se trouve quelque peu démuni devant un tel coming out. Si la souffrance parait juste, lorsqu'on croit pouvoir la relier à des éléments extérieurs au travail, elle est acceptée. Dans le cas contraire, elle est rejetée. En dissociant selon les cas, malheur et injustice, le mal se banalise. Il faut veiller à la protection du travail, ici par le biais de l'attention portée à ceux qui s'y risquent. Il ne s'agirait que de la reprise de l'évolution générale du droit du travail : l'affirmation des libertés collectives et la protection des personnes. A l'école comme ailleurs, elle repose sur la question du travail correctement posée.

Hibernatus

Le travail scolaire s'apparente à un enfant trouvé dans un magasin, au rayon surgelés, et qu'on oublie de réclamer. Les chalands ne cessent d'en être informés mais continuent leur marché sans y prêter attention. Cruel. Il n'est pas d'ailleurs le seul orphelin à se morfondre en attendant le retour de tuteurs plus attentifs. La culture par exemple, aujourd'hui simple « rap-sodie » du travail : « Quand j'entends le mot revolver, je sors ma culture ». Joli. Mais si vous saviez le mépris dans lequel notre société tient la culture aujourd'hui ! Autre exemple défectueux : l'éducation. Un mot grandiloquent à l'accent professoral orgueilleux, alors qu'il n'est qu'un sucé damné de l'instruction. Il faut de tragiques faits divers estivaux concernant des enfants de quelques printemps qui ont tous eu droit pourtant à quelques leçons d'éducation civique, pour nous faire ressentir les premiers frissons de l'automne du mot. Travail, éducation, culture, les feuilles mortes se ramassent à la pelle. Tu vois, j'ai tout oublié…

On ne touche pas à ce qui se referme. De guerre lasse, tentons cependant de réchauffer la question du travail scolaire, et à contrario, refroidissons celle du « politiquement correct » à l'école. Présenter le travail scolaire comme une contrainte imposée à la créature par l'espace physique, ou tel un aphorisme sur un pic neigeux, un chemin jonché d'embûches, norvégiennes, consiste à en fuir la réfutation et ne pas avoir à en justifier sa nature ni son dessein, de glace. Il est plus que temps de sortir le travail de son hibernation scolaire et le réveiller de son sommeil dogmatique où l'ont plongé à la fois le découpage des disciplines pochées à l'école et une certaine prétention idéaliste. Repenser le travail scolaire vers d'autres aurores boréales constitue un enjeu qui détermine toute la façon de l'organiser ensuite. Cela vaut mieux pour en reconnaître le fruit, que de se recueillir dans l'écorce desséchée de l'émotion admirative du travail d'hier.

Reste que nous aborderons toujours le monde selon nos qualités sensibles, nos valeurs propres, notre éducation propre à l'environnement. La culture du travail peut devenir inculture de tout ce qui n'est pas travail. « L'apprendre à travailler» est peut- être aussi un désapprendre à trouver, et même à chercher un sens aux rapports non instrumentaux avec le milieu environnant. A se couper du monde vécu, dans son épaisseur sensible, à toujours, dès le plus jeune âge devoir faire violence de son corps, c'est au final la pensée qui, après la sensibilité, en retour se dessèche. Couper le travail de la vie, exercer sur soi une domination despotique, rétrécit le champ de l'expérience sensible

et de la légèreté. N'avons-nous pas besoin pour vivre autant de légèreté que de rejet de l'été ?

Notes

[1] Expression des années cinquante propre au Parti communiste qui critiquait vertement les intellectuels qui s'en prenait au stalinisme.

[2] H. Mendras, *L'Europe des européens*, Folio, 1997, p.42.

[3] O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, QSJ, 1989, p.62

[4] J.M. De Ketele, *L'efficacité dans l'enseignement, avancées et limites des recherches sur l'efficacité*, De Boeck éditions, 2009, p .94.

[5] Expression de Jacques Ellul, *Le bluff technologique*, 1988.

[6] Cru 1995 pa

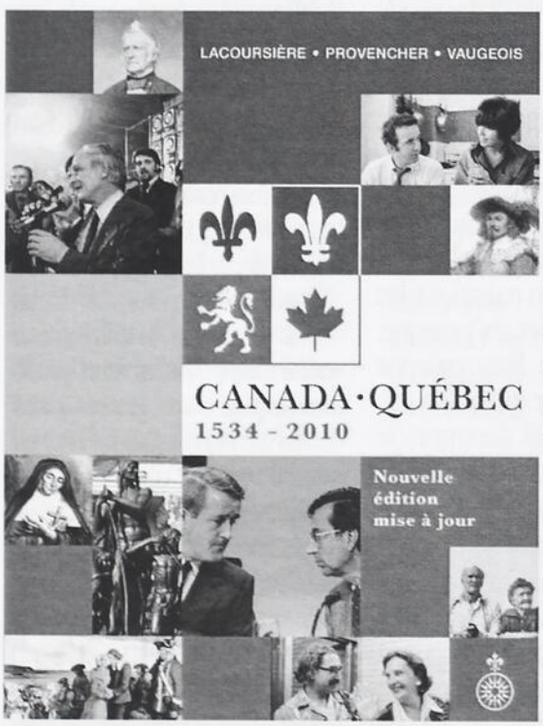
[7] J.M. Faverge, *Le travail en tant qu'activité de récupération*, *Bulletin de psychologie*, n° 344, 1980, p. 203.

[8] X. Roegiers, *L'école et l'évaluation*, 2006, p. 15.

[9] Voir une proposition de grille d'évaluation mon article *« Enveloppement stratégique »*, paru sur le Café pédagogique (dernière parution, juillet 2010).

***

Canada-Québec. 1534-2010 (2011), Jacques Lacoursière, Jean Provencher, Denis Vaugeois, chez Septentrion



Tout ce que vous voulez savoir sur l'histoire du Québec ou du Canada; ce qu'on ne vous a pas enseigné ou que vous avez oublié. Ce qu'on ne vous a pas dit non plus, tout simplement parce que les études en cause n'étaient pas encore disponibles.

Pour cette nouvelle édition de Canada-Québec, la production historienne des vingt-cinq dernières années a été mise à contribution. Le texte de base est accompagné d'environ 400 gloses qui sont autant de commentaires, de précisions, d'explications ou de références.

Ouvrage original d'une formule inédite, Canada-Québec, 1534-2010 se présente comme une source exceptionnelle d'informations. Sa structure chronologique, sa langue claire et précise, une chronologie entièrement refondue et élargie et un index complet, comprenant les auteurs cités, sont autant d'éléments qui en font un précieux outil de référence.

Non seulement tout ce qu'on ne vous a pas dit, mais aussi tout ce que ne vous dira pas l'histoire propagande. Canada-Québec, 1534-2010 propose une histoire vraie, solidement documentée, qui renvoie aux plus récents et aux meilleurs travaux historiques. (Septentrion)

COMPTE RENDU DE LECTURE

DIDACTIQUE DE L'UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE. CONTENUS DISCIPLINAIRES ET SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS POUR LES 2E ET 3E CYCLES

PAR MARIE-HÉLÈNE BRUNET, ÉTUDIANTE AU DOCTORAT
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Le programme d'histoire et de géographie aux deuxième et troisième cycles du primaire peut être particulièrement dense et déroutant pour les futurs maîtres et les enseignants en exercice qui n'ont pas de formation spécifique à ces disciplines (autres que les cours de didactique) prévue dans leur cheminement universitaire. La tentation est alors forte de se rabattre sur l'usage presque exclusif des manuels dans la pratique enseignante d'autant plus que le temps dédié à l'univers social dans l'horaire des écoles primaires est assez limité.

Un nouvel ouvrage collectif, publié chez ERPI vient offrir une alternative aux enseignants en présentant des textes d'historiens pour chacune des sociétés à l'étude dans le programme. Les treize chapitres de l'ouvrage couvrent l'entièreté de ces sociétés et ces dernières y sont présentées de manière à permettre à l'enseignant de faire des liens avec les compétences en univers social[1].

Le contenu du livre défile dans un ordre chronologique débutant en 1500 avec les Iroquoiens (qui font aussi l'objet du chapitre 5 afin d'étudier leur évolution vers 1745), les Algonquiens et les Incas. La Nouvelle-France fait l'objet de deux chapitres (1645 et 1745) et l'étude des treize colonies anglo-américaines permet la comparaison avec la société canadienne. La société canadienne vers 1820 est étudiée sous l'angle des réalités économiques, culturelles et politiques et on s'intéresse particulièrement aux rébellions de 1837-1838. La société québécoise de 1905 est ensuite comparée en synchronie avec les sociétés des Prairies et de l'Ouest ainsi qu'en diachronie avec le Québec des années 1980. En outre, pour ces mêmes années, le lecteur pourra poser un regard sur les sociétés inuite et mi'gmaque. Finalement, le livre propose un chapitre sur la société cubaine en 1980 (comme le programme prescrit l'étude d'une société non-démocratique en 1980).

Chacun des chapitres présente une analyse historique, des situations d'apprentissage et des documents (sources écrites primaires et secondaires, sources iconographiques) relatifs à la société étudiée. On y retrouve aussi (et c'est l'une des grandes qualités de l'ouvrage) une section s'intéressant aux grands débats historiographiques, en plus d'offrir une bibliographie commentée sur les ouvrages principaux concernant la société étudiée.

Malgré l'effort de standardisation de l'ouvrage, certains chapitres nous ont paru plus complets que d'autres. Par exemple, le chapitre de Claude Morin sur les Incas nous a semblé une synthèse exemplaire faisant une place remarquée au genre dans l'analyse historique. Le même auteur signe un deuxième chapitre, cette fois sur Cuba. L'auteur y avoue d'emblée son parti pris pour la Révolution cubaine. Sa sympathie castriste avouée (p. 341) ne diminue toutefois aucunement la valeur de ce chapitre, mais rend paradoxal le choix de Cuba comme « société non-démocratique vers 1980 », alors même que l'historien suggère qu'il s'agit au con-

traire d'une société jouissant d'une forme de démocratie.

L'ouvrage est en général clair et exact. Notons néanmoins une phrase mal formulée qui, dans le chapitre sur les sociétés des Prairies et de la côte Ouest vers 1905, laisse croire que le Canada a pris l'initiative d'abroger le Traité de réciprocité avec les États-Unis[2]. Vu le nombre limité de pages dédié à chaque société, il n'est pas surprenant d'y trouver également quelques simplifications excessives, mais notons au passage que d'expliquer l'entrée des femmes sur le marché du travail par « l'industrialisation et l'urbanisation » (p. 319) paraît particulièrement réducteur.

Les activités proposées dans l'ouvrage (portant le titre de SAÉ alors qu'elles ne sont pas vraiment ce que l'on imagine généralement par ce titre) sont diversifiées et souvent originales. Elles donnent aussi des idées de sites Internet, de littérature jeunesse et de visites dans les musées en lien avec les sujets à l'étude. Néanmoins, ces activités nous paraissent incomplètes, n'offrant, par exemple, jamais de sources écrites ou iconographiques afin d'épauler l'enseignant dans sa pratique. Cette lacune pourrait être corrigée dans une édition subséquente par l'ajout d'un guide pédagogique ou d'une section comportant des documents. Dans le même ordre d'idée, une prochaine version pourrait bénéficier d'un index aidant l'enseignant à s'y retrouver après avoir consulté son programme.

En somme, nous croyons que cet ouvrage deviendra une référence tant dans les cours de didactique que dans les salles de classe du primaire où l'enseignant y trouvera des pistes pour guider sa planification et mieux comprendre la complexité des sociétés à l'étude.

Notes

[1]En plus d'étudier les caractéristiques de chacune de ces sociétés (compétence 1 : Lire l'organisation d'une société sur son territoire), le PFÉQ propose la comparaison des sociétés à l'aide d'une approche diachronique (compétence 2 : Interpréter les changements dans une société et sur son territoire) et synchronique (compétence 3 : S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire).

[2]« Le gouvernement canadien a dû abolir le traité de réciprocité alors en vigueur [avec les États-Unis] » (p. 270), alors que le gouvernement des États-Unis, considérant que le Canada était le seul pays profitant réellement de l'entente, a abrogé le Traité. Voir à ce sujet l'Encyclopédie canadienne: http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/reciprocite et Ankli, R. E. (1971). The Reciprocity Treaty of 1854. Dans Canadian Journal of Economics / Revue canadienne d'Economique, 4(1); 1-20.

***

Éthier, M.-A. et D. Lefrançois (2012). ***Didactique de l'univers social au primaire. Contenus disciplinaires et suggestions d'activités pour les 2e et 3e cycles***, Saint-Laurent : ERPI.

Les Cahiers pédagogiques no 494 - L'erreur pour apprendre

De la simple bévue à l'incompréhension manifeste qui se répète et qui persiste, l'erreur questionne et interpelle. Qui n'a pas connu le découragement en corrigeant des copies étalant les failles de l'enseignement ?

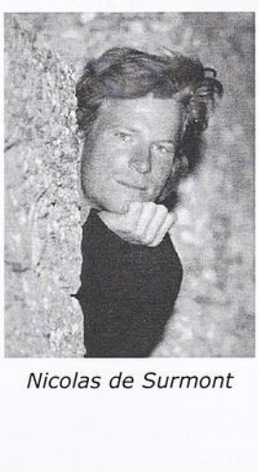
www.cahiers-pedagogiques.com

COMPTE RENDU DE LECTURE

CHRONIQUE DE LECTURE : SUR LA RÉCENTE BIOGRAPHIE DE GILLES LAMONTAGNE

NICOLAS DE SURMONT, COLLABORATION SPÉCIALE

Faire le compte-rendu d'un ouvrage de plus de 600 pages fourmillant d'informations aussi nombreuses est un défi de taille. L'ouvrage est divisé en 22 chapitres qui décrivent chronologiquement les multiples carrières de Gilles Lamontagne, mieux connu à Québec pour ses fonctions de maire de la Ville mais qui a aussi été pilote de chasse dans l'Escadrille 425 Alouette, hommes d'affaires, échevin de la Ville de Québec, Ministre de la Défense du Canada et lieutenant-gouverneur du Québec et conseiller en affaires publiques.



Nicolas de Surmont

Le récit biographique de Lamontagne est préfacé par le maire actuel, M. Régis Labeaume. Lamontagne fera son entrée au conseil municipal selon la tradition bancale qui voulait, selon Labeaume, à chaque échevin de nommer quatre personnes parmi ses proches. D'entrée de jeu, dans son avant-propos, Lamontagne prend position sur la question de la vérité historique : « On doit raconter l'histoire intégralement et, si on lui donne une interprétation, on doit à la vérité de le préciser ». Et puis, l'histoire étant du passé, il faut s'efforcer honnêtement de bien comprendre l'époque et de respecter les faits. » (p.11) Orphelin de mère à l'âge de six ans, le parcours de Lamontagne en sera marqué. Il ajoute aussi « Dans ce livre, j'ai aussi voulu éviter toute remarque personnelle à l'égard d'autrui, comme je me suis toujours efforcé de le faire. J'ai également voulu respecter la vie privée et les sentiments de tous ceux et celles qui m'ont accompagné. Ce n'était pas à moi de les juger. » (p. 12). L'auteur commence son récit de vie par le parcours de l'homme d'affaires que fut le père de Gilles, Trefflé Lamontagne et son oncle, Hector Lamontagne (1845-1911) dont le premier commerce remonte à 1869 comme marchand et fabricant d'articles de cuir et plus tard manufacturier d'empeignes de chaussures connu dans les années 1890 sous le nom d'Hector Leather Shoe (p. 21). Il vend en 1903 et lance la Mount Royal Colour & Varnish. Les parents de Gilles Lamontagne Trefflé Lamontagne et Anna Kieffer mettent au monde Hector le 26 avril 1908 décédé en novembre 1989 ; Roger en août 1909, Gabrielle (décembre 1911) et Jean en février 1913 (on s'étonne que l'auteur n'a pas recherché les dates précises). Le frère de Gilles Lamontagne, Hector, a épousé la fille de Louis-Athanase David (député libéral de Terrebonne), Madeleine. Ce fait n'a pas été soulevé par l'auteur ce qui pourtant aurait pu faire comprendre la carrière ultérieure de Gilles Lamontagne différemment au regard des alliances politiques anciennes qui passent souvent par les groupes primaires. D'ailleurs l'auteur mentionne que la famille de son père Trefflé se rend l'été à la résidence d'été à la campagne à Saint-Hilaire « lieu de villégiature recherché par les membres d'une certaine élite politique et économique francophone de Montréal » (p. 27) ignorant qu'à Fossambault-sur-le-lac, Lamontagne rencontra aussi de nombreuses personnes bien nanties dont la famille du notaire Lavary Sirois, la famille de Jean Poliquin, dont il fit connaissance au Rotary club en 1947, filleul de Rodolphe Forget, ami du batônnier Guy des Rivières et oncle de Louis Beaudoin, la famille du général Gilles Turcot, Bill Atkison, commandant du Régiment de la Chaudière, etc. Les premiers chapitres font état de la jeunesse de Gilles Lamontagne à Outremont, les années de collège au collège Jean-de-Brébeuf avec des acteurs importants du monde politique et juridique de la fin des années 1960 : Jean de Grandpré, Pierre Elliot Trudeau, Pierre Laporte, Marcel Casavant (p. 37).

L'entreprise de Lamontagne

père devient, en 1934, les Peintures du Mont-Royal. C'est Trémblé, homme d'affaires prospère et autoritaire, qui préside en bon père de famille à la réussite de sa progéniture. La maison des Lamontagne trône sur un immense terrain de 10 arpents. C'est le chapitre 3 qui nous fait réellement entrer dans la carrière active de Gilles Lamontagne au moment où Gilles s'enrôle dans l'Aviation royale canadienne en 1941. Gilles s'inscrit le 24 février 1941 et fait partie de la réserve du Canadian Officer's Training Corps (COTC). Trefflé participe à l'effort de guerre à sa façon en faisant des provisions de produits nécessaires à la production dès 1938. C'est l'oncle et parrain de Gilles le lt-col. Georges L. Bouchard qui motive le jeune Lamontagne à s'enrôler dans les forces (p. 55)[1]. Gilles Lamontagne commence sa formation à Victoriaville en juillet 1941 puis ensuite à l'Île du Prince-Édouard. Il finit sa formation en février 1942. Lui et son équipe rejoignent l'escadrille 425 Alouette nouvellement créée par l'Aviation Royale Canadienne (ARC), escadrille baptisée du nom d'Alouette en octobre suivant. Lamontagne initie notamment Vincent Gauthier au rudiment du pilotage. Lamontagne est fait captif en 1943 en Hollande. Il est transféré au Dulag Luft de Francfort où il est interrogé puis il est transféré au sud-est de Berlin à Sagan. Il est emprisonné dans le camp Stalag Luft 3 situé à Sagan, puis à Heydekrug, puis à Thurum, puis au camp de Fallingbostel où il restera jusqu'au 16 avril 1945. Dans le camp des prisonniers, il enseigne le français. Après sa libération, où il est nommé lieutenant, « c'est l'aube d'une vie nouvelle » qui commence comme l'intitule le chapitre 6. Même si c'est le retour à la vie bourgeoise pour Lamontagne, il en est néanmoins traumatisé après 26 mois de captivité. Grâce à son oncle Henri Kieffer, directeur provincial de la protection des terres et des forêts, Lamontagne se sort vite d'affaire et achète le Korker Shop à Québec en décembre 1945 et réside chez son cousin Georges-Edouard Bouchard, arpenteur-géomètre et ingénieur forestier.

A la page 144, l'auteur mentionne que dès les années 1940, l'auteur se lie avec des hommes d'affaires de la ville de Québec, les prénoms manquent (nous les ajoutons) : les Jules et Paul Côté de la Laiterie Laval et les Edouard et Achille du Syndicat de Québec. A la fin des années 1940, il se rend déjà au lac Saint-Joseph chez des amis, l'auteur ne précise pas chez qui. Ce chapitre fait aussi mention de la rencontre avec Mary Schaefer Lamontagne qu'il épouse à New York en 1949. Les époux Lamontagne emménagent dans un grand appartement de l'avenue des Laurentides puis sur la rue Ploërmel à Sillery. Sa situation d'hommes d'affaires le met vite en bons rapports avec les hommes politiques de l'époque. Sur la rue Ploërmel, il est voisin des Lesage, notamment. En 1952, il commence à louer à Fossambault-sur-le-lac et achète en 1954 (voir page 159) à Louis Auger, époux de Suzanne Balcer[2] sur la rue Germain, voisin des grands-parents du soussigné. Dans les années 1950, Lamontagne ouvre un deuxième commerce avec Bernard Fortier, F.L. Électrique. Fin 1958, pour satisfaire l'arrivée de nouveaux-nés dans la famille qui compte Michel, Pierre, André et Marie, la famille déménage au 1040 rue Moncton dans une résidence de 14 pièces. En page 175, l'auteur explique comment se fera, à la suggestion de Raymond Gérin et du secrétaire de la Chambre de commerce Pierre Talbot, l'entrée de Lamontagne en politique car les deux individus vont lui rendre visite à son magasin pour lui proposer de se présenter aux élections municipales. Les deux hommes lui mentionnent aussi les appuis qu'il aurait s'il se présentait. Parmi ceux-ci Pierre F. Côté secrétaire de René Lévesque. Côté l'invite même à venir rencontrer son patron René Lévesque (p. 177) qui l'incite à se lancer en politique municipale.

COMPTE RENDU DE LECTURE

Chronique de lecture...

Même si Lévesque a quitté le parti libéral en 1967, Lamontagne « a toujours apprécié sa modération ». Aux pages 478 et 479, l'auteur résume le point de vue de Lamontagne sur Lévesque, pendant les années 1970 : « C'est pourquoi il reconnaît au PQ de bonnes idées susceptibles de soulager le monde municipal de ses nombreux problèmes » (p. 479). La position de Lamontagne vis-à-vis de Lévesque, comme certains de ses proches ou encore des collaborateurs de Jean Marchand s'affichant libéraux, tel Gordon Boisseau, y est politiquement opposée, que par le mal nécessaire d'un parti politique. Des amis lui conseillent aussi d'entrer en contact avec l'organisateur du parti Libéral Raymond Thivierge qui restera longtemps son proche collaborateur avec notamment sa secrétaire Ginette Morin. En 1962, il se présente en politique municipale notamment contre Georges Zicat, marchand de chaussures, proche de Jean Marchand. Le 19 novembre 1962, Lamontagne est élu échevin dans le district municipal de Montcalm. Parmi les élus, le doyen Joseph Matte. Il fait son entrée au sein d'une équipe de réformateur en tant que membre du Parti civique de Québec. Dès 1962, Isodore Deschênes fait voter une motion demandant au gouvernement Lesage de nommer une administration chargée d'étudier l'administration de la ville de Québec. En 1963, Lamontagne se départit de son commerce à Place Fleur de Lys. L'un des principaux problèmes auquel sera confronté l'administration municipale au moment de l'élection de Lamontagne (c'est Wilfrid Hamel qui est maire) est le réaménagement de la colline parlementaire. Ce sujet à lui seul occupe une partie importante de la biographie de Lamontagne, où finalement, la vie familiale et les amis occupent très peu de place, dès lors que Lamontagne fait son entrée en politique. En 1963, les échevins réformateurs obtiennent la tenue d'une enquête visant la Cour de justice municipale. Le rapport de cette Commission, la Commission Sylvestre présidé par Charles-Auguste Sylvestre, est dévoilé par le ministre Pierre Laporte, le 12 mars 1964. Le rapport de la Commission Sylvestre remédie au problème qui fait que la Ville a l'air d'une grande entreprise sans directeur. Pour ce faire , il recommande de faire du maire le seul chef du comité exécutif comprenant un ou deux échevins de son choix (p. [205]). Le rapport Sylvestre recommande le réaménagement complet des services administratifs afin de limiter le rôle des échevins à celui du législateur. La révision de la charte municipale que propose Laporte conférerait en quelque sorte à la prochaine administration municipale de la Ville de Québec, notamment à son maire (qui sera en l'occurrence Gilles Lamontagne) de plus grands pouvoirs, mais les recommandations font l'objet de contestations de la part de certains échevins (p. 216), ce qui n'est pas le cas de Lamontagne. Lamontagne, contrairement aux autres échevins se montre du côté des recommandations de Pierre Laporte. Cette commission porte aussi de graves accusations contre un juge de la Cour municipale et son adjoint. Ici Lemieux aurait pu mentionner, page 218, les noms du juge et de son adjoint qui, affirment le biographe, sous la pression d'échevins indignes auraient mis au point un système de corruption[3]. Cela aurait été d'autant plus pertinent que le commissaire, Charles-Auguste Sylvestre, lui-même est décédé en septembre 1964 l'année du dépôt du rapport de la Commission, presque deux ans avant l'incendie du Palais de justice de Québec au cours duquel seront perdues des pièces à conviction le 16 avril 1966 (voir p. 218). L'année 1965 sera celle de la nomination de Lamontagne comme maire de la ville. Parmi les chantiers qui occuperont le maire Lamontagne, mentionnons la guerre aux taudis, croisade à laquelle Lamontagne s'allie Laporte (qui lui permet avec Lesage d'accéder au pouvoir) (p. 260), et plus généralement le réaménagement de la ville de Québec. En septembre 1966 Lamontagne vend son magasin le Korker Shop. De Jean Lesage à Daniel Johnson les contacts avec les premiers ministres sont réguliers depuis le début des années 1960. A la page 276, l'auteur fait état que Lamontagne présente ses demandes directement au Premier ministre. En 1968, Mary Lamontagne, épouse de Gilles, est atteinte d'un cancer du sein. En mai 1968, moins d'un an après avoir accueilli le général de Gaulle à Québec, « Lamontagne reçoit une invitation impromptue du président Charles de Gaulle » (p. 295) alors qu'il est en France. En avril 1969, au moment de la création du Ministère des communications, Lamontagne profite « d'un accès direct avec le premier ministre. Adolphe Roy quitte en effet son poste de greffier de la Ville pour devenir chef de cabinet de

Bertrand. » (p. 296). A partir du printemps 1970 la capitale peut compter sur l'aide d'Ottawa. Lamontagne y voit « le fruit des consultations fédérales-provinciales, mais aussi des représentations qu'il a faites auprès de Trudeau et de Jean Marchand, le ministre responsable de cette politique. » (p. 337). A partir de 1970, des dizaines de chantiers sont en activité partout dans la ville notamment ceux concernant le développement de la colline parlementaire. Laporte dénonce le risque d'engorgement de la Colline Parlementaire lorsqu'il apprend que le site du boul. de l'Entente n'est plus considéré par le gouvernement Bertrand (p. 375). A partir de 1971 (p. 397) le ministre Garneau augmente les subventions à la Ville afin de compenser pour ces impôts fonciers non perçus.

Parmi les détracteurs qu'affrontera Lamontagne nommons Mgr Lavoie. L'existence de détracteurs est également consécutive à des congédiements, ainsi qu'à la fin du patronage à l'Hôtel de ville, ce lui vaut des inimitiés ouvertes (p. 311). Les expropriations suscitent également la harangue des comités de citoyens et de plusieurs opposants[4]. Aux élections de 1969, le Parti civique de Québec gagne avec 12 conseillers. Depuis 1971 Lamontagne reçoit aussi plusieurs offres pour faire le saut au fédéral comme au provincial mais Lamontagne les décline toutes. Des membres du PCQ reçoivent aussi des offres. C'est le cas de Marcel Jobin qui participe à la lutte du côté des libéraux (p.475)[5]. Un autre des chantiers qui l'occupent est celui des fusions municipales.

Si Lemieux fait état qu'Isodore Deschênes ne se représente pas aux élections de 1973 après avoir été l'adversaire de 1965 et 1969 (v. p. 405), il ne signale pas par ailleurs que celui-ci avait subit la pression de certains échevins alors qu'il enquêtait sur le système de corruption qu'a révélé par la suite la Commission Sylvestre[6]. En 1974, Lamontagne est élu président de l'Union des municipalités du Québec. Il anime aussi une émission de télévision intitulée « Monsieur le maire vous parle ». En 1976, Claude Morin l'approche pour lui proposer de travailler pour le PQ. Quelques temps plus tard, c'est Marc Lalonde et André Ouellet qui l'encouragent fortement à se lancer dans la politique fédérale comme député de Langelier. C'est par acclamation que Lamontagne est élu dans Langelier car Jacqueline Lambert-Jacob, militante maintenant oubliée, retire sa candidature après en avoir reçu la suggestion directement de Lamontagne lui-même. Malgré les résultats d'un sondage qui place Cyrille Delage et les ambitions de Jules Blanchet en premier, Lamontagne arrive néanmoins à convaincre les uns et les autres de la pertinence de voir élire Jean Pelletier (époux d'Hélène Behrer), comme maire de la Ville de Québec après le départ de Lamontagne en 1977. L'arrivée de Lamontagne à Ottawa, précise l'auteur (p. [506]) est facilitée par la présence de son fils, Michel Lamontagne, qui travaille alors pour l'ex-ministre de la Défense, Donald Stovell Macdonald, alors ministre des Finances. Étonnement, Lamontagne fils quitte le minsitère, pour des raisons de conflits d'intérêts avec son père nouvellement élu député de Langelier en mai 1977. En même temps, Donald Stovell Macdonald annonce sa démission pour des raisons personnelles et familiales le 6 septembre 1977 mais garde le portefeuille jusqu'à la nomination d'un nouveau ministre selon les vérifications faites sur la biographie parlementaire de Macdonald. (p. [506]). En p. 509, l'auteur fait état d'informations qui circulent à propos de Gilles Lamontagne à l'effet que Jean Marchand aurait fait pression pour qu'il ne devienne pas ministre et que dans les mêmes mois Lamontagne, nouvellement député à Ottawa, aurait courtisé le PQ. C'est dire qu'ici Lemieux aurait pu avec pertinence évoquer la question du financement illégal du Parti Québécois considérant que Lamontagne père avait ses entrées au ministère des finances à Ottawa juste avant l'élection de René Lévesque et qu'il connaissait Marcel Casavant, sous-ministre des finances dans les années 1960 depuis leur passage au Collège Brébeuf. Michel Lamontagne intègre alors le cabinet de Judd Buchanan à titre de conseiller spécial. En l'espace de huit mois, Gilles Lamontagne passe de simple député à ministre d'Etat ce qui n'est pas étranger avec sa relation privilégiée avec le premier ministre Trudeau. Les chapitres suivants sont consacrés au mandat de Lamontagne comme ministre des Postes, un mandat qui lui vaut aussi de nombreux détracteurs dans les milieux syndicaux.

En 1980 Gilles Lamontagne est assermenté Ministre de la Défense. L'auteur précise au sujet des troupes canadiennes stationnées à Lahr en Allemagne : « Le Canada a aussi des bases militaires, comme celle de Lahr, en

COMPTE RENDU DE LECTURE

Chronique de lecture...

Allemagne de l'Ouest, situées tout près des zones de friction. Tout ce qui concerne ces choses est ultrasecret. ». (p. 534) C'est ici que l'auteur indique que Lamontagne est soumis au droit de réserve. Le mandat de Lamontagne à la Défense est notamment caractérisé par l'achat de F-18 à deux réacteurs mais c'est aussi l'occasion pour Lemieux de traiter du référendum de 1980, du rapatriement de la constitution en 1982. Puis c'est le poste de Lieutenant-gouverneur que Trudeau lui propose en 1984 mandat qu'il conservera pendant 6 ans. Du 21 août 1991 à 1996, Lamontagne est nommé membre du conseil d'administration de l'Université Laval. Le chapitre consacré à la retraite, montre un Lamontagne en somme très actif qui continue une carrière de conseiller jusqu'en 2006. Sa femme elle aussi aura été active participant à la gestion de 22 entreprises et siégeant sur le conseil d'administration de 12 entreprises. Elle décédera le 6 janvier 2006.

Jeune historien travaillant au service de la bibliothèque de l'Assemblée nationale, Frédéric Lemieux, co-auteur du Dictionnaire des parlementaires, rencontra Lamontagne en novembre 2003. Il livre ici une somme, dont la principale qualité est l'exhaustivité, le détail mais aussi la connaissance des différents paliers de gouvernements. L'auteur est parfois imprécis mais, contrairement à beaucoup de biographes montre une rigueur quant à l'exploitation des sources. Il aurait cependant gagné à nous présenter les membres du conseil municipal de la Ville de Québec au moment où Lamontagne est nommé maire comme il l'a fait au moment où celui-ci n'est qu'échevin. Des annexes montrant la composition des cabinets et la liste des collaborateurs avec leurs fonctions rendraient cet ouvrage, volumineux, plus malléable.

Bibliographie

[Commission Sylvestre] SYLVESTRE, Charles-Auguste (1965). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'administration de la justice à la Cour municipale de Québec*. Québec : District judiciaire de Québec.

Notes

[1] Le père de Georges (Edmond-Rodolphe) avait lui même travaillé pour Hector Lamontagne marchand de cuir et la compagnie restera propriétaire de l'immeuble à Montréal jusqu'en 1972) (N.d. l'a.)

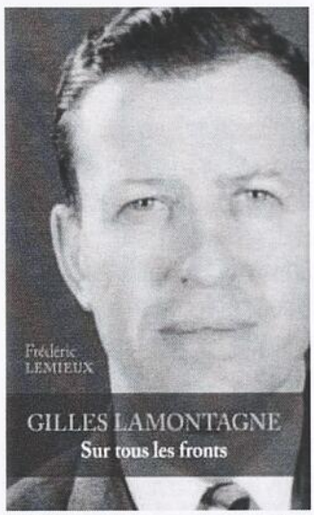
[2] Suzanne Balcer est la sœur du député trifluvien à partir de 1949 Léon Balcer.

[3] Le rapport de la Commission Sylvestre (p. 268) fait état de 12 échevins sur les 16 du conseil municipal. [N. de l'a.].

[4] Fait étonnant c'est nul autre que le fils de Rodolphe de Blois, principal juge visé par la Commission Sylvestre, Louis de Blois, qui est administrateur à la Régie des logements du Québec pendant la période d'expropriations massives sur la colline parlementaire de Québec.[N. d. l'a.].

[5] Jobin, proche collaborateur de Lamontagne, sera reconnu coupable le 10 janvier 1974 par la Cour des sessions de la paix de fraude fiscale d'un montant de 115,940.54$ et condamné à une amende de 7000 dollars ou, à défaut de paiement, à trois mois de prison. C'est Jean Lesage qui défendait les intérêts de l'accusé. Ref: sessions de la paix- division b-20 Cause 175-592. Il n'est pas inintéressant de signaler que l'accusé, décédé en 2010, résidait à même la rue de Gérard D. Lévesque, ministre des relations intergouvernementales, pendant une partie de la période de l'infraction entre 1966 et 1971. Jobin, effectue un voyage en 1991 avec le couple Lamontagne en Europe (voir p. 592). [N de l'a.]

[6] Voir rapport de la Commission Sylvestre, 1965 p. 269.



***Gilles Lamontagne - Sur tous les fronts* (2010),** Frédéric Lemieux, Outremont, Carte Blanche, 669 p.

DÉJÀ 20 ANS!

JEAN-CLAUDE RICHARD, COLLABORATION SPÉCIALE

Pointe-à-Callière, le Musée d'archéologie et d'histoire de Montréal, célèbre cette année son 20e anniversaire. À cette occasion, il ouvre un cinquième pavillon, la Maison-des-Marins, renouvelle ses expositions permanentes et présente deux expositions temporaires exceptionnelles. Le Musée propose également, tout au long de l'année, vingt grands rendez-vous importants. *Traces* suivra ces événements et en rendra compte avec toute la précision possible.

La directrice générale et fondatrice de Pointe-à-Callière, madame Francine Lelièvre, explique que l'ouverture du nouveau pavillon, en 2012, « constitue un pas de plus vers la Cité de l'archéologie et de l'histoire, un complexe culturel en neuf lieux dans le Vieux-Montréal. » Elle ajoute que les rendez-vous « seront faits d'expériences à la fois festives, éducatives et divertissantes. » Elle invite tout le monde « à découvrir et s'approprier un nouveau Musée. » À titre d'enseignantes et d'enseignants d'histoire, les membres de la SPHQ se feront un devoir de s'associer aux festivités et au développement de l'un des plus fascinants musées du Québec.

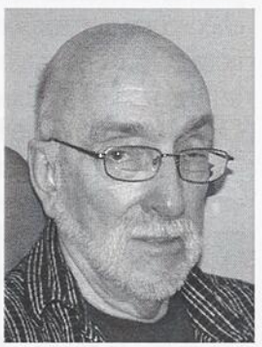
Le nouveau lieu dédié à l'histoire et à l'archéologie, la Maison-des-Marins située sur la place d'Youville, ouvrira ses portes à l'automne 2012. On prévoit pour l'occasion une inauguration historique comprenant une programmation détaillée pour les familles et le grand public ainsi que des journées portes ouvertes. La Maison-des-Marins abritera les grandes expositions, les conférences, les activités spéciales et l'***Espace Archéo-Jeunes***, un lieu de fouilles simulées pour les jeunes et les familles. On y trouvera aussi une toute nouvelle boutique, des espaces multifonctionnels et un lien souterrain pour se rendre à la crypte archéologique. La Fondation Pointe-à-Callière y sera également logée ainsi qu'un Salon des Amis.

Le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine du Québec et la Ville de Montréal appuient financièrement ce projet dont la reconfiguration et la réhabilitation du bâtiment ont été confiées au consortium Hanganu et Provencher Roy + Associés architectes.

Parmi les moments forts de l'année, Pointe-à-Callière proposera, du 20 juin au 25 novembre 2012, dans les nouvelles salles d'expositions de la Maison-des-Marins, une exposition d'envergure internationale sur *les Étrusques*. Pointe-à-Callière présentera également, en grande première, l'exposition *Samouraïs – La prestigieuse collection de Richard Béliveau*. L'exposition sera présentée dans la salle d'exposition de l'Éperon, bâtiment principal du Musée, du 17 mai 2012 au 31 mars 2013.

Complément interactif à une visite au Musée, un site Internet inspiré du spectacle multimédia *Signé Montréal*, présenté au-dessus des vestiges du Musée, *signemontreal.com*, réalisé en collaboration avec l'agence Sid Lee et mis en ligne par Pointe-à-Callière, propose une immersion au coeur même de l'histoire et de l'archéologie de Montréal. Convivial et informatif, *signemontreal.com* présente un spectaculaire voyage dans le temps sur le lieu de la fondation de Montréal et à travers l'histoire de cette ville magnifique. L'internaute peut même devenir archéologue « virtuel », en circulant sur une ligne de temps, à travers des données historiques sur les nombreuses périodes d'évolution de la ville.

Au cours de l'année 2012, qui coïncide avec le 370e anniversaire de la fondation de la ville et le 400e anniversaire de naissance de Paul de Chomedey de Maisonneuve, fondateur de Montréal en 1642, Pointe-à-Callière offre un cadeau aux Montréalais : l'accès gratuit à ses expositions permanentes *Ici naquit*



Jean-Claude Richard

ARCHÉOLOGIE ET HISTOIRE

Déjà 20 ans!

Montréal et *Les Amours de Montréal*. Un beau moment pour découvrir ou revoir les vestiges du lieu de fondation de Montréal.

L'année 2012 sera un moment idéal pour découvrir ou redécouvrir le Musée qui renouvelle ses expositions permanentes dans la crypte archéologique où se trouvent une nouvelle fresque interactive sur le port de Montréal et un archéoscope sur les fortifications. On réaménage aussi les espaces de l'Ancienne-Douane ainsi que le belvédère où l'on présentera une exposition de photos qui propose un voyage dans le temps. De nouvelles vitrines thématiques, une nouvelle boutique et un café-restaurant, l'Arrivage, qui offre l'une des meilleures tables du Vieux-Montréal... les raisons ne manquent pas pour venir ou revenir à Pointe-à-Callière.

Pour le 20e anniversaire du Musée, le public est invité à faire connaître son opinion en choisissant les 20 symboles les plus représentatifs de Montréal, les 20 chansons, les 20 films et les 20 romans mettant le mieux Montréal en vedette ainsi que les 20 plus grands moments sportifs à Montréal. Le public est invité à voter au cours de l'année sur le site Internet et la page Facebook du Musée. Pointe-à-Callière dressera par la suite le palmarès de chaque catégorie et fera connaître les coups de coeur des Montréalais et des visiteurs pour leur ville.

Pointe-à-Callière invite les jeunes et leurs familles à assister à des événements populaires qui permettent aux jeunes et à leurs familles de découvrir, d'explorer, de s'amuser et de rencontrer de sympathiques personnages historiques : *Les Symphonies portuaires, Les Cultures gourmandes, Le Marché public dans l'ambiance du 18e siècle, Jack la Lanterne : l'Halloween à Pointe-à-Callière et Qui est le vrai père Noël* ? Le Musée présentera également une série de conférences et d'activités culturelles reliées aux thèmes des expositions permanentes et temporaires du Musée.

Je vous invite à inscrire à votre agenda une - et pourquoi pas « des » - visite à Pointe-à-Callière au cours de l'année 2012. Pourquoi ne pas y amener des élèves?

***

Aperçu du futur aménagement de la Maison-des-Marins.

Source de la photo: Le Consortium Hanganu et Provencher Roy + Associés Architectes.

PROJET *«OBJETS D'HISTOIRE»*

RAYMOND BÉDARD
ÉCOLE INTERNATIONALE DE MCMASTERVILLE

J'aimerais vous faire part d'une expérience pédagogique menée auprès d'élèves de 8 groupes de 4e sec., depuis maintenant 4 ans, et qui s'inscrit dans l'esprit du renouveau pédagogique plus particulièrement dans le développement de la compétence disciplinaire Interroger une réalité sociale. Le projet s'échelonne sur trois mois, soit pendant la 2e étape.

L'idée de ce projet m'est venue lors de sorties scolaires, visites de musées et de lieux historiques avec les élèves. La mise en valeur d'objets anciens pour illustrer et comprendre son histoire est, depuis toujours, la force des musées histoire. Mais ces objets de la vie quotidienne d'autrefois se retrouvent aussi un peu partout dans les maisons des élèves ou de leurs grands-parents et sont autant de témoins potentiels de notre histoire qui n'attendent qu'à être sorti de l'oubli.

À partir de ces prémices, j'ai élaboré un projet pédagogique où les élèves se retrouvaient au cœur de la démarche de l'historien en quête d'objets témoignant d'une époque, d'une société.

D'abord, je vais décrire les grandes lignes du projet, puis je vais présenter les étapes que les élèves doivent franchir pour aller de la quête d'objets à l'analyse historique.

1. Description du projet

L'objectif du projet «Objets d'histoire» consiste à inviter les élèves à chercher, dans leur environnement immédiat, une dizaine d'objets fabriqués avant 1960, et à en faire une brève description: prix d'origine, utilité, provenance, matériaux, etc. Cette démarche est consignée dans un journal de bord. Ensuite, les élèves doivent sélectionner un seul de ces objets pour en faire une analyse technique et historique sous la forme d'un essai dont la problématique consiste à chercher en quoi cet objet est le reflet de son époque. L'essai comporte trois parties, l'historique de l'objet, l'évolution du domaine auquel il se rattache et une description de l'époque où l'objet était en usage. Les élèves sont ainsi initiés à la recherche historique et deviennent, pour un temps, des conservateurs de musées chargés d'évaluer la valeur historique d'objets anciens. À l'aide de recherches en bibliothèque et d'entrevues auprès des membres de leur famille, l'élève bâtit son fichier documentaire.

Des visites guidées au Musée McCord et au Musée des beaux-arts de Montréal servent d'élément déclencheur à ce projet. Ainsi, les jeunes découvrent une collection d'artéfacts et d'œuvres d'art mis en valeur dans un contexte muséal et peuvent se familiariser avec la procédure liée à la documentation et à l'analyse.

Un autre objectif du projet est d'amener les élèves à établir un contact avec leurs grands-parents afin qu'ils prennent conscience du rôle que leurs aînés ont joué dans l'histoire (petite ou grande), et du fait que ces personnes sont une source d'information pertinente pour une meilleure compréhension de leur passé.

Une grande exposition de tous les objets, intitulée «Exp OH!», tenue à la cafétéria de l'école, vient clôturer ce projet. Les objets sont regroupés en différentes catégories afin de créer un véritable musée temporaire dans l'école et de permettre aux élèves de présenter leur objet aux élèves des autres niveaux, ainsi qu'aux parents.

2. Première réflexion

Les élèves sont amenés à faire un retour sur leur visite dans les musées afin d'amorcer une première réflexion sur l'utilisation d'objets anciens et œuvres d'art pour comprendre son histoire.

Retour au Musée McCord (Dans un journal de bord

OBJETS D'HISTOIRE...

indiquez le jour et l'heure de votre visite)

-Énumérez deux objets (artefacts) vus lors de la visite de l'exposition Montréal points de vues qui vous ont marqué et dites pourquoi. En quoi ces objets sont-ils le reflet d'une époque (valeur, travail, loisirs, société, vie quotidienne, etc.) ?

-Faites un lien avec l'aire d'interaction ingéniosité humaine.

-Selon vous, quel rôle les musées d'histoire jouent-il dans la société?

Retour Musée des Beaux Arts (Indiquez le jour et l'heure de votre visite)

Quel lien peut-on établir entre les œuvres et l'évolution du Québec?

3. En quête d'objets

Cette étape est cruciale pour le bon déroulement du projet. Tout au long de cette étape, l'enseignant doit être à l'écoute des questions des élèves sur la pertinence ou non de retenir un objet plutôt qu'un autre.

Consignes aux élèves

Vous devez entreprendre votre quête d'objet (de 5 à 10) dans votre entourage immédiat (parents, grands-parents, oncles, amis de la famille, etc..) et préparer vos rencontres avec ces personnes à l'aide d'un questionnaire que vous aurez rédigé au préalable dans votre journal de bord. N'oubliez pas que l'objet ne doit pas être une reproduction.

Premièrement, il faut présenter les personnes interrogées: lieu de résidence, lien avec vous, profession actuelle ou antérieure, âge, etc…

Deuxièmement, il faut présenter sommairement les objets que propose la personne (utilité, nom de la compagnie et marque, prix à l'époque, lieu et année d'achat, provenance, etc.). S'il y a lieu, notez une anecdote liée à cet objet. Photographiez les objets sous plusieurs angles et indiquez leurs dimensions. Collez ces photos dans votre journal de bord.

Vous pouvez poursuivre votre recherche d'objets pendant la période des fêtes (tout en consignant les informations dans votre journal de bord), mais dès votre retour en janvier, il vous faudra faire une sélection des objets afin d'en retenir qu'un seul sur lequel portera votre essai. Justifiez votre choix et assurez-vous que vous pourrez apporter l'objet pour la grande exposition.

4. Analyse historique de l'objet et structure de l'essai

L'essai comprend trois idées principales qui s'articulent autour de l'objet, du thème qui s'y rattache ainsi que de l'époque. Les élèves utilisent la méthode des fiches bibliographiques et documentaires pour consigner les informations et élaborent un plan de rédaction avant de rédiger le travail final. Des périodes de classe doivent être prévues à l'horaire pour permettre à l'élève de bien démarrer la recherche d'information. Au cours de cette étape, les élèves doivent prendre conscience de l'importance d'une démarche méthodologique rigoureuse pour rendre plus efficace la cueillette d'informations.

Introduction

Sujet amené, posé et divisé

1ère idée. (2 pages) effectuez une recherche plus approfondie sur l'objet en précisant certains aspects et en répondant aux questions suivantes:

Origine de l'acquisition par le propriétaire de l'objet.

Lieu d'achat (grand magasin, boutique, artisan, antiquaire, etc).

Utilité, décrire son fonctionnement, sa nature: objet utilitaire ou de décoration?

Lieu de fabrication (ville, province ou État, pays), nom de la compagnie (historique, date de fondation, etc.),

Valeur: prix à l'époque de la fabrication, valeur par rapport à aujourd'hui.

Matériaux de fabrication, condition ouvrière.

Évolution de l'objet: À son époque, cet objet représentait-il une innovation (expliquez)? Comment cet objet a-t-il évolué? A-t-il été remplacé ou perfectionné?

2e idée, (3 pages) effectuez une recherche d'informations sur le thème auquel se rattache votre objet, par exemple: un fer à repasser, les conditions d'hygiène à la maison au cours de cette période ou bien le rôle de la femme au foyer; un appareil photos, le développement de cette technologie; des outils, le métier auquel se rapporte l'outil (menuisier, plombier, médecin, etc.); des vêtements, l'évolution de la mode; une radio, le monde des communications; vaisselle, l'art de la table; matériel militaire, les conditions de vie des soldats pendant la guerre.

3e idée, (2 pages) Décrivez brièvement l'époque où l'objet était en usage et expliquez en quoi votre objet est le reflet de son époque au niveau des valeurs, du mode de vie, de la technologie, ou de la société québécoise en général.

Conclusion: Retour sur la démarche.

Résumé de la problémа-

tique.

Réflexion finale: Quel objet d'aujourd'hui pourrait être le reflet de notre société?

Annexes: Photos de l'objet sous deux ou trois angles différents.

- Ligne du temps d'une durée variable en fonction de l'objet. Situez au moins 8 événements significatifs de l'histoire afin de mettre l'utilisation de l'objet en contexte et en perspective historique.

- Concept de l'affiche pour présenter l'objet lors de l'exposition EXP«OH!».

Faire une bibliographie (de 8 titres ou plus) variée, sites internet, livres, encyclopédies et périodiques.

5. Exposition, Exp « oh! »

Cet événement vient clôturer le projet et permettre aux élèves, aux parents et au personnel de l'école, de voir les objets dans le cadre d'un musée temporaire où chaque élève présente, en tant que spécialiste, l'objet de sa recherche.

Consignes aux élèves: Chaque élève doit réaliser une affiche originale pour présenter son objet comportant quelques informations de base: prix, utilité, année de fabrication, etc…

Exemples de thèmes ou catégories pour regrouper les objets afin de réaliser une exposition des objets anciens.

Kiosques:

A. Décoration/ bibelots/ jouets

B. Hygiène & tabac (brosse, boîte de cigares, matériel pour fabriquer des cigarettes…)

C. Guerre (Casques, uniformes, lettres, médailles…)

D. Objets de communication (téléphone, radio…)

E. Vêtements (chapeaux, robe, gants…)

F. Imprimés (livres, journaux, lettres…)

G. Cuisine & salle à manger (hachoir manuel, coutellerie, vaisselle…)

H. Outils & instruments (rabot, perceuse manuelle, trousse de médecin…)

I. Audiovisuel (tourne-disque, ciné-caméra, appareil photo…)

J. Arts ménagers (planche à laver, fer à repasser…)

K. Montres & horloges

L. Sports & loisirs (patins, ski, jeux de dames, jeux de société…)

M. Commerce (caisse enregistreuse, catalogue ancien…)

O. Religion (catéchisme, missel, cierge…)

6. Conclusion

Voilà donc les grandes lignes d'un projet qui s'inscrit dans une démarche pédagogique qui place l'élève au cœur son apprentissage.

En terminant, il est important de souligner que ce type de projet pédagogique doit s'ajuster en fonction des milieux scolaires différents dans lesquels l'enseignant évolue. De plus, ce projet ne vient pas remplacer le cours d'histoire mais agit plutôt en complémentarité avec celui-ci.

***

Des objets d'histoire

À gauche, une boîte de collecte de ticket et d'argent pour tramway, à droite une baratte à beurre.

DIVERS

MACÉDOINE

WEBMESTRE DE LA SPHQ

Divers faits, événements, congrès, colloques ou parutions sont ici soulignés. Faites-nous part de toute information que vous voudriez y voir. Depuis février 2007, 260 000 internautes ont visité notre site Web. Et vous?

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

Le conseil d'administration de la SPHQ 2011-2012

De gauche à droite: Tommy Jacob, enseignant, cs du Chemin-du-Roy ; Sandra Chiasson-Desjardins, étudiante de 2e cycle en éducation, UQTR ;

Félix Bouvier, UQTR; Madeleine Vallières, enseignante, cs des Hauts-Bois de l'Outaouais; François Garceau, enseignant, cs de l'Énergie;

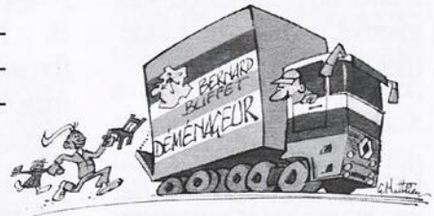
Valérie Lapointe-Gagnon, étudiante de 3e cycle en histoire, Université Laval; Pascal Debien, enseignant, cs de Laval; Raymond Bédard, enseignant, école internationale de McMasterville; absent de la photo: Laurent Lamontagne, enseignant, cs de Laval .

ÉDITIONS GRAHEL

1006, Ovila-Forget, Deux-Montagnes (Québec), J7R 6Z1
514-835-2706/ 514-374-0552
WWW.EDITIONSGRAHEL.COM

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

3e Colloque sur la réussite éducative, 26 et 27 avril 2012 (Québec)

Ayant pour thème Partageons nos savoirs, le 3e Colloque sur la réussite éducative se tiendra les 26 et 27 avril 2012 à l'Université Laval.

Qu'il s'agisse de conférences, de tables rondes ou d'ateliers pratiques, toutes les activités seront liées à l'un ou l'autre des 4 sous-thèmes suivants : mieux connaitre, agir efficacement, agir ensemble et s'inspirer mutuellement.

http://www.ctreq.qc.ca/

Fondation Lionel-Groulx

La Fondation Lionel-Groulx, en collaboration avec BAnQ et VOX, présente Dix journées qui ont fait le Québec, une série de grandes conférences sur l'histoire du Québec. Informations: **www.fondationlionelgroulx.org** (514) 271-4759

POSTES - PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834
Adresse de retour
SPHQ, 1319-A, Chemin de Chambly
LONGUEUIL, QC J4J 3X1

DESTINATAIRE

2/5/1 71 xx38(H)
Dépôt légal Bibliothèque
2275, rue Holt
Montréal Québec H2G 3H1