

PER

S-339

BAnQ

TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec

Depuis 1962

HEIGHT OF WATER
DURING FLOOD
APRIL 18TH 1886

ISSN 0225-9710

Volume 51, no 2/printemps 2013

L
des
dura
hup
qui
pas
tue
de
La
per
pro
dy
out
me
me
se
Ab
Ind
Re
Un
dro
sui
ari
à r
leu
tici
an
At
Lo
De
En
De
Ni
ge
Pa
Ta
de
A
i
L
na
C
L
B
H
C
In
d
P
L
S
L
Y
2

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

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

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.

Abonnements et distribution :

Louise Hallé : lhalle2@videotron.ca

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

Envoi de publication

Date de parution : avril 2013

Numéro de la convention : 40044834, port de retour garanti

Parutions : 4 numéros par année

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

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

llamontagne@cs.laval.qc.ca (450) 628-6007

Correction des épreuves : Suzanne Richard

Impression : Imprimerie des Éditions Vaudreuil, 2891, du Meunier, Vaudreuil-Dorion, Québec, J7V 8P2

Publicité ou pour commander d'anciens numéros :

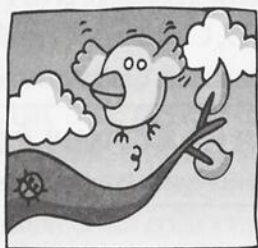
Laurent Lamontagne : llamontagne@cs.laval.qc.ca

Site Web de la SPHQ :

Le site Web de la SPHQ est hébergé par le RÉCIT. Vous y trouverez 276 articles numérisés de *Traces* (1986 à 2011). Visitez-le :

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

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



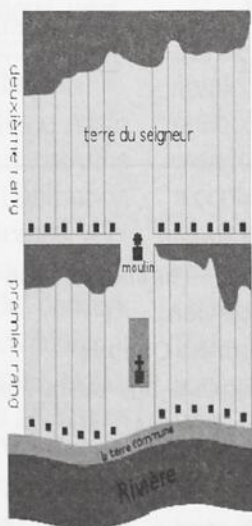
maviesurunplanteau.blogspot.ca



www.thewebconsulting.com



www.lignedutemps.qc.ca



fr.wikipedia.org

GRAFFITI

- 3 • LE 51-2, par Raymond Bédard, comité de rédaction de *Traces*

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

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

L'ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

- 5 • LES JEUX VIDÉO À CARACTÈRE HISTORIQUE DANS LE COURS DE HÉC, UN ATOUT POUR L'ENSEIGNANT? Par Alexandre Joly-Lavoie, finissant au baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire, Université de Montréal

INTERDISCIPLINARITÉ

- 12 • L'INTERDISCIPLINARITÉ AU SECONDAIRE : PISTES ET RÉFLEXIONS, par Philippe St-Onge, étudiant en enseignement de l'univers social au secondaire, Université de Montréal

MOYENS D'ENSEIGNEMENT

- 20 • LA LIGNE DU TEMPS : COMMENT OPTIMISER L'APPRENTISSAGE QUI EN DÉCOULE, par Philippe Alain, étudiant en enseignement de l'univers social, Université de Montréal

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- 28 • LA RÉFLEXION DIDACTIQUE DANS LA REVUE *TRACES* : LES ANNÉES 1993-1995 (2^e PARTIE), par Félix Bouvier, UQTR, Jean-François Cardin, Université Laval, Catherine Duquette, Université Laval

L'HISTOIRE

HISTOIRE DU QUÉBEC

- 38 • LE RÉGIME SEIGNEURIAL: UN REGARD SUR LES MANUELS (2^e PARTIE), par Michel Morissette, étudiant à la maîtrise en histoire à l'Université de Sherbrooke et Olivier Lemieux, étudiant à la maîtrise en politique appliquée à l'Université de Sherbrooke

COUP DE CHAPEAU

- 43 • MENTION D'HONNEUR AU MUSÉE DU SKI DES LAURENTIDES, par Laurent Lamontagne, rédacteur de *Traces*

DIVERS

- 44 • MACÉDOINE, par le webmestre de la SPHQ

Photo de la couverture : Une ligne et une inscription dans la pierre d'un immeuble rappellent la hauteur atteinte par les eaux lors de la grande inondation du 18 avril 1886 qui recouvrit de plus de 4 pieds d'eau presque tout le Vieux-Montréal au sud de la rue Notre-Dame. Une jetée allait y être construite entre 1891 et 1898. Connue sous le nom de quai de Garde, cette jetée brise-glace prit ensuite le nom de jetée McKay. Depuis 1967, elle s'appelle la cité du Havre. (Collège de l'immobilier). Photo: © 2001, Denis Chabot, Le monde en images, CCDMD.



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

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

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

Nom : Prénom :ou

Nom de l'organisme :
.....

ADRESSE

N° rue :

Ville : Province : Code postal :

TÉLÉPHONE : (résidence) (bureau) :

PROVINCE/PAYS SI HORS QUÉBEC :

COURRIEL :

FONCTION

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

S'IL S'AGIT D'UN ORGANISME:

- École primaire
- École secondaire
- Cégep

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

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

RÉGION ADMINISTRATIVE

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

COTISATION ANNUELLE

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

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date : Code de la fonction :

Montant : Chèque Mandat Comptant

Expédition : carte : Reçu pour fin d'impôts

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

Le 51-2

RAYMOND BÉDARD, COMITÉ DE RÉDACTION DE *TRACES*

Le printemps est souvent synonyme de planification serrée afin de s'assurer de couvrir le programme, d'ici la fin des cours au début juin, et de préparer les élèves à l'épreuve unique ministérielle de juin et ce au travers des multiples activités scolaires qui prennent place en cette période. Il faut aussi conserver l'intérêt des élèves que l'appel du printemps tend à émousser. De son côté, le comité de rédaction et ses collaborateurs sont toujours à l'œuvre et vous proposent encore une fois, dans ce numéro de *Traces*, des articles tant sur le plan didactique que disciplinaire qui sauront susciter votre intérêt.

La SPHQ

Présente au colloque du BES de février, la SPHQ se doit d'assurer sa visibilité auprès de la relève enseignante. À cet égard, elle maintient pour elle des bas tarifs afin de faciliter sa fréquentation de *Traces* et sa participation à notre congrès annuel.

À la page suivante, je profite de l'élection du pape François pour suggérer des pistes d'utilisation en classe de cet événement historique. Il serait intéressant de faire de même avec le décès d'Hugo Chavez ou celui du félquiste Paul Rose. Ainsi, l'actualité peut être au service du développement de la compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*, tout en laissant à l'enseignante et à l'enseignant le choix de l'angle d'entrée en fonction de ses objectifs pédagogiques.

L'ENSEIGNEMENT

En ouverture ici, Alexandre Joly-Lavoie s'interroge sur la pertinence d'utiliser les jeux vidéo à caractère historique dans nos cours. Leur

grande popularité auprès des jeunes et la disponibilité de matériel informatique force la réflexion à cet égard. Son compte-rendu de recherches sur l'enseignement de l'histoire avec des jeux vidéo est éclairant.

Puis Philippe St-Onge propose une réflexion sur l'interdisciplinarité et son application en classe. Il précise d'abord le concept en prenant soin d'en dégager les avantages et obstacles, puis il propose une façon d'enseigner de façon interdisciplinaire et en dégage des critères d'évaluation.

De son côté, Philippe Alain nous propose des moyens de maximiser l'utilisation de la ligne du temps. Cet outil pédagogique pour l'apprentissage du concept de temps aurait avantage à intégrer des sources iconographiques et des références géographiques. Vous lirez avec intérêt son analyse de la conception des lignes du temps dans manuels récents.

En terminant cette section, Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Du-

quette poursuivent leur réflexion sur la didactique dans la revue *Traces* pour les années 1993-1995, soulignant au passage son importance quant à la promotion de l'histoire et de son enseignement au Québec.

L'HISTOIRE

Michel Morissette poursuit son analyse de la représentation du régime seigneurial dans les manuels scolaires. La vision harmonieuse des relations seigneur/censitaire et la représentation homogène de la population canadienne en Nouvelle-France auraient avantage à être plus nuancées et à mieux tenir compte de l'historiographie récente. Il s'interroge aussi sur la représentation du système seigneurial à l'époque du Régime anglais.

Enfin, Laurent Lamontagne souligne la mention d'honneur qu'a reçue le Musée du ski des Laurentides lors de la remise des prix d'histoire du gouverneur général pour l'excellence des programmes communautaires en décembre dernier à Ottawa.

Bonne lecture!

ÉCRIVEZ-NOUS!

Traces se fera un plaisir de publier les commentaires et les analyses de ses lecteurs dans le volume 51 de 2013. La prochaine date de tombée est le 10 mai, pour le numéro de l'été. Utilisez votre courriel (ou un autre support électronique) et envoyez vos propos à la rédaction en indiquant vos coordonnées complètes.

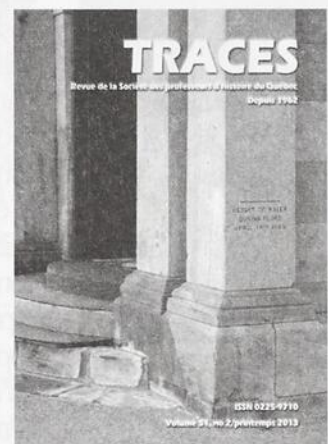


Photo de la couverture

Inondation 1886. Une ligne et une inscription dans la pierre d'un immeuble rappellent la hauteur atteinte par les eaux lors de la grande inondation du 18 avril 1886 qui recouvrit de plus de 4 pieds d'eau presque tout le Vieux-Montréal, au sud de la rue Notre-Dame. Une jetée allait par la suite être construite entre 1891 et 1898 et s'avancé jusqu'à l'extrémité est de l'actuel Habitat '67. Connue d'abord sous le nom de quai de Garde, cette jetée brise-glace prit ensuite le nom de jetée McKay. Depuis 1967 elle s'appelle la cité du Havre. (Collège de l'immobilier). Photo: © 2001, Denis Chabot, Le monde en images, CCDMD.

MOT DU PRÉSIDENT, PRINTEMPS 2013

RAYMOND BÉDARD, PRÉSIDENT DE LA SPHQ

Le 51^e congrès de la SPHQ se tiendra au Relais Gouverneur de Saint-Jean-sur-Richelieu en Montérégie, les 1^{er} et 2 novembre prochain. Le comité organisateur est à pied d'œuvre pour vous offrir des ateliers stimulants pour mettre à jour vos connaissances historiques et découvrir de nouvelles approches pédagogiques. Vous pouvez d'ores et déjà inscrire à votre agenda ce rendez-vous automnal. Plus de détails dans la prochaine édition de *Traces*.



Raymond Bédard

Colloque du BES

Le 23 février dernier, la SPHQ participait en tant qu'exposant au colloque du bac en enseignement au secondaire qui se tenait à l'UQAM. À cette occasion, trois membres du C.A., Madeleine Vallières, Laurent Lamontagne et moi-même, avons eu l'opportunité de rencontrer de futurs enseignants et de faire connaître notre association, notre congrès et la revue *Traces*. Après discussion, plusieurs ont apprécié le caractère critique qu'a su garder la SPHQ lors de la mise en place du nouveau pédagogique et de sa sensibilité aux revendications des enseignants sur le terrain.

Habemus papam...

Enfin la fumée blanche de la chapelle Sixtine nous a annoncé l'élection d'un nouveau pape. Ainsi, le cardinal Jorge Mario Bergoglio d'Argentine est devenu le 266^e chef de l'Église de Rome sous le nom de François. Au-delà des attentes religieuses soulevées par l'arrivée d'un pape d'Amérique du Sud, cet événement est pour l'enseignant en histoire l'occasion d'aborder avec les

élèves certaines questions liées aux programmes du secondaire. Ainsi, au 1^{er} cycle, il serait intéressant de revoir le rôle politique et l'influence exercée par cette institution religieuse au Moyen Âge et à la Renaissance et de les comparer avec aujourd'hui pour en dégager des changements des continuités. En histoire du Québec, il serait intéressant de faire un lien avec la Révolution tranquille, la laïcisation de la société et le recul de la pratique religieuse malgré les changements apportés par le Concile Vatican II. Et en *Monde contemporain*, on pourrait s'interroger sur la cohabitation de l'Église catholique avec plusieurs dictatures du 20^e siècle (notamment en Argentine), ou bien sur le rôle du pape lors de la Deuxième Guerre mondiale. Autant de sujets qui forcent la réflexion chez les élèves et suscitent un intérêt pour mieux comprendre le monde d'aujourd'hui.

La politique en héritage

Avec le retrait de Marc Garneau dans la course à la chefferie au Parti libéral du Canada, nul doute que le prochain chef sera Justin Trudeau. Est-ce un réel engouement pour un jeune

chef batailleur ou bien la nostalgie des années Trudeau père qui suscite un tel choix chez les libéraux du Canada ? Chose certaine, on ne peut faire abstraction de l'héritage politique du père qui a marqué l'histoire du Canada et du Québec contemporain. De ses positions dans *Cité libre* au cours des années 1950 au rapatriement unilatéral de la constitution canadienne de 1982 en passant par la crise d'octobre 70 et la loi sur les langues officielles au Canada, Pierre Elliott Trudeau a façonné une certaine conception du Canada partagée par certains et décriée par d'autres.

Mot de la fin

Le temps passe, l'histoire s'écrit, il y a déjà 10 ans qu'une coalition dirigée par les États-Unis renversait le régime de Saddam Hussein en Irak. Il y a 20 ans, Kim Campbell, devenait 1^{ère} ministre du Canada (pour quelques mois), une première pour une femme. Il y a 30 ans entrain en vigueur au Québec la loi anti-briseurs de grève. Il y a 40 ans, au Chili, le général Pinochet renversait le gouvernement de Allende pour instaurer une dictature. Il y a... Bonne lecture.

LES JEUX VIDÉO À CARACTÈRE HISTORIQUE DANS LE COURS DE HÉC, UN ATOUT POUR L'ENSEIGNANT ?

ALEXANDRE JOLY-LAVOIE, FINISSANT AU BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL AU SECONDAIRE, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Les jeux vidéo nous entourent maintenant au quotidien, que ce soit sur nos téléphones cellulaires, sur les réseaux sociaux ou sur les plus traditionnelles consoles de jeux. Jouer est devenu commun et dépasse maintenant le seul statut de curiosité réservé aux jeunes hommes *geeks*¹. En fait, selon certaines études, près de 53% des joueurs de jeux de type « jeu social » (jeux vidéo sur les réseaux sociaux) seraient des femmes (Deviene, 2012). Il n'est donc pas étonnant que le monde de l'éducation n'échappe pas aux jeux vidéo, car, bien qu'il soit entendu que les élèves jouent, il ne faut pas oublier que certains enseignants jouent aussi. On peut évidemment se servir de cet intérêt partagé pour créer une relation avec certains élèves, mais pourquoi ne pas les utiliser pour enseigner ? Impensable il y a quelques années, la démocratisation progressive de l'équipement informatique rend maintenant l'usage des jeux vidéo en classe possible. C'est ainsi que, timidement, les jeux commencent à se faire une place dans les classes de certains enseignants pionniers, souvent eux-mêmes joueurs depuis longtemps. Ainsi, la question se pose : comment les jeux vidéo, particulièrement les jeux à caractère historique, peuvent-ils contribuer, en bien ou en mal, à l'enseignement de l'histoire ? L'article présenté ici tentera de proposer des pistes de réponse à cette question et s'articulera en deux volets principaux.

Dans un premier temps, nous examinerons le jeu comme outil pédagogique. Dans cette première section, nous expliquerons la différence entre les jeux commerciaux et les *serious games*, ensuite, nous verrons dans quel paradigme s'inscrit l'usage des jeux en classe, par la suite nous examinerons la pertinence de l'usage des jeux en classe, puis nous tenterons d'établir des liens entre l'usage des jeux vidéo et certaines théories de l'apprentissage. Dans un deuxième temps, nous ferons un compte rendu des recherches disponibles sur l'usage des jeux vidéo à caractère histo-

rique dans l'enseignement de l'histoire au secondaire. Nous concluons en soulignant les limites de notre recherche et nous proposerons des pistes de recherches supplémentaires pour le futur.

2. Le jeu comme outil pédagogique

2.1 Les jeux commerciaux et les *serious games*

Les jeux vidéo se déclinent sous différentes formes. Il peut donc être difficile de faire la différence entre un type et un autre. Comme il serait trop long de faire l'inventaire de tous les types de jeux existants, nous présentons deux types de jeux qui font souvent l'objet

d'études dans le milieu de l'éducation, les jeux commerciaux ainsi que les *serious games*.

Le jeu commercial est celui que l'on retrouve sur les tablettes des magasins et qui compte des franchises bien connues telles qu'*Assassin's Creed* et *Call of Duty*. On peut le définir comme étant un jeu dont le but premier est d'être divertissant (Charsky & Mims, 2008). Des recherches sur l'usage de ces jeux en classe et leur effet sur les apprentissages ont été menées à l'aide de jeux comme *Civilisation IV* (McMichael, 2007) et *Making History* (Watson, Mong

Les jeux vidéo à caractère historique...

& Harris, 2011). Nous examinerons plus loin comment ces jeux peuvent aider à l'atteinte d'objectifs pédagogiques.

Pour leur part, les *serious games* sont des jeux conçus spécifiquement afin d'apprendre (Sanchez & Olivares, 2011), ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils ne sont pas ludiques (Mandart, 2010). En effet, ces jeux utilisent les différents mécanismes propres au jeu vidéo commercial, afin de proposer un univers immersif dans lequel l'apprenant n'a pas nécessairement l'impression d'apprendre. Il importe donc de distinguer les *serious games* des jeux de type ludo-éducatif, en vogue dans les années 1990, qui, eux, renversent cette tendance en insérant des séquences ludiques à travers des contenus d'apprentissages visibles et précis (Natkin, 2008).

2.2 L'usage du jeu en classe, un nouveau paradigme ?

L'usage du jeu, du jeu de rôle ainsi que de la simulation en classe n'est pas un phénomène nouveau. Nous entendons ici des jeux qui se déroulent en classe sans l'usage obligatoire de la technologie. Ces jeux peuvent prendre différentes formes : jeux de cartes, jeux de table, simulation, etc. (Chamberland, 1995).

Ainsi, on définit le jeu en classe comme étant une situation artificielle dans laquelle les apprenants doivent atteindre un but précis (Cruickshank & Telfer, 1980; Chamberland, 1995). Quant à lui, le jeu de rôle se différencie du jeu en proposant une situation qui semble réelle, au cours de laquelle l'apprenant peut atteindre des objectifs d'apprentissages (Cruickshank & Telfer, 1980). Enfin, la simulation donne la chance à l'élève de vivre un modèle simplifié et juste d'une réalité donnée (Chamberland, 1995).

Les jeux vidéo semblent proposer un amalgame entre les jeux, le jeu de rôle et la simulation. Ainsi, les jeux vidéo seraient l'occasion pour l'apprenant de vivre des situations professionnelles authentiques (Gee, 2005), ce qui n'est pas sans rappeler les objectifs du jeu de rôle traditionnel et de la simulation. Gee (2005) décrit la situation professionnelle authentique comme étant l'occasion pour l'apprenant de développer des connaissances et des habiletés en lien avec une profession donnée. Le jeu vidéo permet, selon lui, d'expérimenter comment un membre d'une profession pense, réfléchit et résout des problèmes.

Les jeux vidéo peuvent aussi contribuer, dans le cadre de l'environnement virtuel du

jeu, à l'atteinte de certains objectifs pédagogiques. Ces objectifs peuvent être soit déterminés par l'enseignant, soit clairement établis au préalable dans le jeu, dans le cas d'un *serious game*. En ce sens, le jeu vidéo partage une caractéristique supplémentaire avec le jeu traditionnel et s'inscrit, selon nous, dans une continuité par rapport au paradigme établi.

De plus, il nous semble que les jeux vidéo contribuent aussi à l'évolution et à une complexification de ce paradigme. Ainsi, Squire (2006) souligne que les jeux permettent de vivre des simulations hautement complexes qui seraient plus difficiles à reproduire avec crayon et papier. Citons en exemple des jeux comme *Civilisation IV* ou *Patrician II* qui permettent aux apprenants de créer et gérer des civilisations mondiales et la ligue hanséatique du 14^e siècle. Dans ce contexte, les jeux vidéos nous apparaissent comme étant l'évolution logique du paradigme dans lequel s'inscrivent jeux de table, de rôle et simulation.

2.3 La pertinence des jeux vidéo en classe

L'usage de jeux en classe est-il pertinent ? La question n'est pas nouvelle et se pose d'autant plus dans le contexte où des enseignants utilisent des jeux vidéo commerciaux

Les jeux vidéo à caractère historique...

dans le cadre de leur enseignement. Le malaise semble résider dans l'idée que les jeux sont conçus dans l'optique d'être ludiques. Toutefois, certains auteurs soulignent qu'il s'agit du principal facteur d'intérêt des jeux vidéo. Squire (2011) souligne en effet que le facteur plaisant des jeux vidéo peut être une excellente porte d'entrée sur la curiosité intellectuelle des apprenants et que cela peut conduire ultimement à une valorisation de l'expérience scolaire.

De plus, plusieurs auteurs semblent s'entendre sur le fait que les jeux vidéo ont un effet bénéfique sur l'engagement des élèves à la tâche. Ainsi, Mandart (2010) a observé, dans le cadre d'une étude, que les élèves participant à une séance de jeu étaient plus engagés (la classe était très calme, les élèves étant absorbés par leur expérience) que leurs pairs dans un groupe témoin où le maître transmettait les savoirs par le biais d'une séance magistrale classique. De plus, alors même qu'ils sont confrontés à des situations longues, complexes et difficiles, les apprenants persévèrent, car les jeux les impliquent dans des expériences authentiques (Gee, 2005; Kee, 2008; Watson, Mong & Harris, 2011). C'est parce que ces expériences sont si-

gnifiantes pour les élèves qu'elles entraînent une plus grande implication dans les activités pédagogiques liées aux jeux vidéo (Shaffer, 2005). Cette implication peut aussi mener au développement d'habiletés et de stratégies de résolution de problèmes (Sanchez & Olivares, 2011).

De surcroît, il nous semble que l'usage des jeux vidéo en classe contribue aussi au développement de stratégies métacognitives chez les élèves. D'une part, Charsky & Mims (2008) soulignent que l'apprentissage des règles inhérentes aux jeux permet aux élèves de développer des stratégies afin de comprendre leurs erreurs et par la suite éviter de les répéter. D'autre part, les jeux permettent aussi la synthèse de savoirs complexes, car ils sont cristallisés par les mécanismes propres à l'univers de chaque jeu (McMichael, 2007). Selon nous, ces deux dimensions permettent aux apprenants de développer une pensée réflexive sur leurs apprentissages.

Enfin, Gee (2005) et Oblinger (2006) soulignent que les jeux sont des systèmes d'enseignement complexes qui vont plus loin que la simple transmission de connaissances. Ces deux auteurs soulignent que les jeux sont dotés d'environnements

immersifs complexes qui poussent l'élève à acquérir de nouvelles connaissances, de nouvelles valeurs et de nouvelles habiletés.

À la lumière de ces différentes constatations, nous sommes enclin à percevoir l'usage des jeux vidéo en classe d'histoire comme étant pertinent. Plus loin, nous explorerons les avantages spécifiques liés au cours d'histoire ainsi que les obstacles liés à l'usage des jeux en classe.

2.4 PFÉQ, théories de l'apprentissage et jeux vidéo

La prochaine section cherchera à tisser des liens entre l'usage des jeux en classe, différentes théories de l'apprentissage ainsi que le PFÉQ. Nous tenterons ainsi de déterminer si l'usage des jeux vidéo correspond aux aspirations pédagogiques de l'école québécoise.

En premier lieu, le PFÉQ mentionne à plusieurs reprises que l'enseignant doit jouer le rôle de guide (MEQ, 2004). Ainsi, cette approche doit se concrétiser, entre autres, dans le cadre de situations d'apprentissages. Or, plusieurs auteurs soulignent que les jeux vidéo permettent à l'enseignant d'adopter ce rôle de guide, car il n'est plus le médium exclusif de transmission de savoir (Charsky & Mims, 2008). De plus, l'usage de jeux vidéo en

Les jeux vidéo à caractère historique...

classe pousse l'enseignant à transformer son enseignement en pratique guidée, aidant les élèves à comprendre différents concepts à travers l'usage des jeux (McCall, 2011).

En deuxième lieu, un autre objectif du PFÉQ, notamment dans le cours d'histoire, est de permettre aux élèves de développer des compétences, des savoir-faire et des savoir-être. Pour ce faire, il convient de délaissier l'enseignement parcellisé de connaissances décontextualisées au profit de situations complexes. Selon Squire (2005), Gee (2005) et d'autres, les jeux vidéo permettent de vivre ce type d'expériences, car ils offrent des expériences holistiques et complexes.

Enfin, le PFÉQ aborde sommairement l'erreur comme stratégie pédagogique dans le cadre de la compétence transversale 2 (MEQ, 2004). Il s'agit aussi d'une dimension importante dans les jeux vidéo. Ainsi, comme le souligne Squire (2005), l'expérience de jeu commence pratiquement toujours par l'échec. Ainsi, l'élève se retrouve avec l'obligation d'apprendre de ses erreurs afin de progresser dans son apprentissage (Watson, Mong & Harris, 2011). En conclusion et à la lumière des éléments mentionnés plus haut, il nous semble que les jeux vidéo

s'inscrivent bien dans le paradigme pédagogique du PFÉQ.

3. Compte-rendu de recherches sur l'enseignement de l'histoire au secondaire avec les jeux vidéo.

La recherche sur les jeux vidéo, dans un cadre scolaire, est un phénomène relativement nouveau. Ainsi, les comptes rendus traitant spécifiquement de l'enseignement de l'histoire au secondaire à l'aide des jeux vidéo sont peu nombreux.

De plus, dans bien des cas, il ne s'agit pas d'études empiriques, mais plutôt de comptes rendus d'observations d'enseignants utilisant cette formule pédagogique. Enfin, la plupart des recherches sont effectuées aux États-Unis, il faut donc prendre en compte la différence au niveau du système scolaire en analysant les résultats. Malgré tout, certaines tendances se dégagent des différentes recherches. C'est ce que nous présentons plus bas.

Plusieurs auteurs démontrent que l'emploi des jeux vidéo en classe d'histoire augmente de façon importante l'engagement des élèves dans le cadre du cours. Par exemple, Watson, Mong & Harris (2011) soulignent que, lors de la séance magistrale qui précédait la période de jeu, plusieurs élèves semblaient

distracts et certains étaient couchés sur leur bureau. Toutefois, au cours de la période de jeu, tous les élèves, à l'exception d'un seul, étaient à la tâche et participaient activement au scénario qui demandait des interactions autant dans le jeu que dans la classe physique. Cependant, les auteurs soulignent que l'enseignant a fait un effort considérable pour que l'exposé soit intéressant et attribuent le manque d'intérêt de certains élèves à la formule magistrale plutôt qu'à l'enseignant. Squire (2011) souligne le même changement d'attitude au sein d'un groupe constitué de 18 élèves en grande difficulté scolaire qui se caractérisaient eux-mêmes comme se désintéressant de l'histoire. À la suite des périodes de jeu, les élèves étaient intéressés, mais aussi engagés dans la tâche proposée par l'enseignant. Bien que ces observations concernent des groupes de niveau universitaire, McMichael (2007) remarque que les jeux entraînent les étudiants à voir une plus grande signification à l'histoire, car ils sont en mesure de les relier à leur vécu.

En plus d'être engagés, plusieurs auteurs soulignent que les élèves ont spontanément commencé à formuler des questions de nature historique dans le cadre de leur

Les jeux vidéo à caractère historique...

expérience de jeu. Watson, Mong & Harris (2011), McMichael (2007) et Squire (2011) observent tous de façon générale que les élèves interrogent davantage l'enseignant sur des questions reliées à la matière historique. De plus, Watson, Mong & Harris (2011) remarquent que les élèves portent beaucoup plus attention aux réponses que l'enseignant leur donne. Le questionnement des élèves progresse jusqu'à les pousser à faire des lectures par eux-mêmes et à faire de la recherche historique (Squire, 2011).

Plusieurs auteurs soulignent que les jeux vidéo forcent les élèves à créer des réseaux conceptuels de haut niveau à partir d'éléments abstraits comme : l'économie, l'armée, les ressources, etc. Ces réseaux sont par la suite utilisés afin de comprendre les différents facteurs qui mènent à la compréhension des changements historiques à travers le temps (Watson, Mong & Harris, 2011, McMichael, 2007 et Squire, 2011). De plus, les jeux vidéo semblent aider les élèves à développer une vision macro de l'histoire, ce qui contribue à une plus grande aisance lorsque vient le temps de construire et comprendre des lignes du temps (Squire, 2011).

Les avis sont divergents en

regard de l'évaluation des connaissances apprises dans le cadre d'une situation de jeu. Ainsi, Mandart (2011) souligne que, dans une classe de niveau hétérogène, les résultats sont légèrement supérieurs à ceux du groupe témoin dans lequel les élèves n'avaient pas vécu la séance de jeu. L'évaluation était la même pour les deux groupes et était constituée de 21 questions visant à évaluer les connaissances communes aux deux groupes (témoin et expérimental). Squire (2011) n'a pas évalué les élèves avant la période de jeu. Toutefois, lors d'un test préparé par l'enseignante régulière de la classe cible de son étude, Squire constate que les connaissances historiques étaient insignifiantes ou inexistantes. Suite à la période de jeu, Squire constate, par le biais d'entrevues individuelles que le niveau de réflexion historique était généralement plus développé et d'une profondeur intéressante. Les élèves avaient un discours historique et ne se contentaient plus de retenir des faits « amusants ». Toutefois, Watson, Mong & Harris (2011) n'observent pas une réussite supérieure à la normale au test de connaissances. Ils observent même que des concepts de base, ayant été identifiés au préalable, n'avaient pas été rete-

nus par certains élèves. McMichael (2007) n'observe aucun changement dans la qualité générale des travaux remis par ses étudiants ayant vécu des situations de jeux lors de ses cours, mais trouve ses étudiants plus compétents lors d'analyses multifactorielles de sujets historiques spécifiques.

McMichael (2007) fait plusieurs remarques qui, malgré le contexte universitaire de son observation, nous semblent pertinentes dans le contexte de l'école secondaire québécoise. Ainsi, il souligne que les étudiants analysent le jeu comme étant une source primaire et qu'ils trouvent cela plus facile que d'étudier une « véritable » source. Enfin, il observe que, grâce aux biais présents dans les jeux, les étudiants développent une vision critique de l'histoire leur permettant de remettre en question le jeu et, éventuellement, de véritables sources historiques, Squire (2011) fait sensiblement la même observation. Cela pourrait, selon nous, contribuer au développement de compétences propres à l'enseignement de l'histoire tel que proposé par le PFÉQ.

Enfin, nous proposons en vrac quelques observations qui n'apparaissent que dans l'une ou l'autre des recherches consultées. Watson,

Mong & Harris (2011) soulignent que les élèves semblent développer une empathie historique, car le jeu leur permet de se mettre véritablement dans la peau de personnages ayant vécu les événements décrits dans le jeu. Squire (2011) fait aussi la même observation. Dans le même ordre d'idées, Kee (2008) observe que le jeu peut contribuer à faire comprendre la différence entre le passé et le présent à travers l'usage de personnages « non-jouables » (non-playable characters) qui adoptent un style vestimentaire et un vocabulaire d'époque ou encore avec l'usage d'environnements qui situent l'élève à une époque historique donnée. Toutefois, il faut mentionner que Kee n'a pas testé ses hypothèses avec des élèves du secondaire, mais plutôt dans un contexte universitaire. Enfin, Mandart (2010) et Squire (2011) soulignent que le désir d'obtenir de meilleurs résultats dans le jeu pousse les élèves à faire des réflexions poussées sur les concepts sous-jacents au jeu. Ces concepts sont liés à l'histoire dans le cas Squire, mais pas de Mandart. Les recherches ne font pas vraiment état d'une différence entre garçons et filles en ce qui concerne les effets des jeux. Toutefois, Squire (2011) souligne que cinq filles se

sont désistées de son étude, car elles trouvaient le jeu trop difficile et trop complexe en plus de ne pas en percevoir la pertinence. Squire mentionne cependant que cette réaction n'est pas exclusive aux filles et qu'il s'agit d'un obstacle d'intégration qui peut aussi bien venir des garçons (Squire, 2005 ; Squire 2011).

Conclusion

Avant de répondre à la question posée par cet article il importe de discuter brièvement du corpus de recherches disponibles traitant des jeux vidéo. Il semble manquer d'études à caractère scientifique dans le petit monde de l'enseignement de l'histoire par le biais des jeux vidéo. De plus en plus d'enseignants tentent d'enseigner avec cette formule pédagogique et des comptes rendus d'observations font leur apparition dans les écrits scientifiques. Toutefois, la plupart des sources n'offrent pas de données statistiques qui permettraient d'inférer de grandes tendances. Aussi, les chercheurs travaillant sur la question des jeux vidéo sont peu nombreux et basent l'ensemble de leur réflexion sur quelques articles fondateurs, notamment ceux de Gee et Squire. Cela semble créer une sorte de discours unifié qui ne rencontre aucune opposition. En effet, sur l'ensemble des textes recensés

dans cet article aucun ne déconseillait l'usage des jeux en classe d'histoire. Enfin, les recherches se penchant sur le cas du Québec sont marginales ou inexistantes. Il est donc très difficile de déterminer si l'inclusion des jeux en classe d'histoire est une bonne chose.

Cela étant dit, compte tenu des résultats présentés dans cet article, nous sommes tentés de répondre prudemment par l'affirmative. Ainsi, les jeux vidéo à caractère historique sont une formule pédagogique comme une autre et peuvent contribuer à l'enseignement de l'histoire. Bien sûr, beaucoup reste encore à faire et plus de recherches s'imposent. On pourrait notamment explorer les pistes suivantes : dans quelle mesure les jeux vidéo à caractère historique peuvent-ils développer l'empathie historique chez les élèves dans le cadre du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté ? Comment les jeux vidéo historiques portant sur un sujet précis (la Deuxième Guerre mondiale, la Révolution américaine, etc.) affectent-ils les connaissances préalables des élèves ? Les élèves deviennent-ils plus critiques par rapport à la version de l'Histoire proposée par les enseignants du cours HÉC après avoir joué à des jeux vidéo historiques ? Comme Gee (2008)

Les jeux vidéo à caractère historique...

souligne que les jeux vidéo permettent aux apprenants de vivre des situations professionnelles authentiques, l'utilisation d'un jeu à caractère historique en classe de HEC permettrait-il aux élèves de vivre le travail de l'historien et ainsi développer les compétences liées à la méthode historique ?

Note

¹ *Le nouveau Petit Robert* définit le geek ainsi : personnes passionnées d'informatique et de nouvelle technologie. (*Le nouveau Petit Robert de la langue française*, 2010, p. 1139).

Références

- Chamberland, Gilles (1995). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charsky, D., Mims, C. (2008). Integrating Commercial Off-the-shelf Video Games into School Curriculums, *Tech Trends*, 52 (5), 38-44.
- Cruickshank, D.R. & Telfer, R. (1980). Classroom Games and Simulation, *Theory into Practice* 19 (1), 75-80.
- Devienne, B. (2011, 11 juin). *Terrors and wonders of virtual worlds*: Benjamin Devienne at TEDxU-deM. [Vidéo en ligne].
- Gee, J. P. (2005). What would a state of the art instructional video game look like? *Innovate* 1 (6), 1-6.
- Geek. (2012). *Le Petit Robert de la langue Française*. Paris, France.
- Harris, C., Mong, C., & Watson, W. (2011). A case study of the in-class use of video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 56, 466-474.
- Kee, K. (2008). Computerized history games: Narrative Options, *Simulation Gaming*, 42 (43).
- Laveault, D., Corbeil, P. (1990) Assessing the Impact of Simulation Games on Learning: A Step-by-Step Approach, *Simulation/Games for learning*, 20 (1), 42-54.
- Mandart, E. (2010). *Serious game l'action de l'émotion comme facteurs d'acquisition des connaissances* (Maîtrise, Université de Rouen, Rouen). Transmise par l'auteur.
- McCall, Jeremiah (2011). *Gaming the past : Using video games to teach secondary history*. New York: Routledge.
- McMichael, A. (2007). PC Games and the teaching of history, *The History Teacher*, 40 (2), 203-218.
- MÉQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Natkin, Stéphane (2008). *Du ludo-éducatif aux jeux-vidéos éducatifs*. (cndp.fr)
- Oblinger, D. (2006) Simulations, games, and learning, *EDUCAUSE*, Eli publications, 1-6.
- Sanchez, J. (2011) Problem Solving and collaboration using mobile serious games, *Computers and Education*, 57 (3), 1943-1952.
- Squire, K. (2005). Changing the game: What happens when video games enter the classroom ?, *Innovate : Journal of online education*, 1(6).
- Squire, K. (2006). From content to context: Video-games as designed experience. *Educational Researcher*, 35(8).
- Squire, Kurt (2011). *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. Technology. New York : Teachers College Press
- Williamson Shaffer, D. (2005). Epistemic Games, *Innovate : Journal of online education*, 1(6).

INTERDISCIPLINARITÉ

L'INTERDISCIPLINARITÉ AU SECONDAIRE : PISTES ET RÉFLEXIONS

PHILIPPE ST-ONGE, ÉTUDIANT EN ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL AU SECONDAIRE, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

On perçoit souvent les champs disciplinaires comme des domaines fermés sur eux-mêmes. La plupart du temps, on a l'impression que les seules interactions qu'il peut y avoir entre deux disciplines sont des flèches que l'on envoie afin de démontrer la supériorité ou la pureté de son champ. Ainsi il n'est pas rare d'entendre un professeur d'anthropologie rabaisser le point de vue de la sociologie sur une question. Dans les faits, si les champs disciplinaires étaient aussi hermétiques, ils stagneraient. Les apports des autres sciences sont nécessaires pour amener des idées nouvelles, forcer un questionnement, éclairer certaines faiblesses d'une théorie et amener un progrès. L'approche interdisciplinaire vise en partie à montrer à l'élève cette interaction qu'il y a entre les champs disciplinaires. Le nouveau pédagogique a tenté de rétrécir la distance qu'il y avait jusque-là entre les disciplines dans les écoles secondaires en introduisant deux mesures. La première, éphémère, fut l'introduction des compétences transversales que devait développer l'élève à travers tous ses cours. Cela impliquait entre autres une collaboration entre les enseignants des différentes disciplines pour arriver à une évaluation cohérente. La deuxième mesure fut la création du cours *Monde contemporain* en cinquième secondaire qui demande une approche interdisciplinaire bien que celle-ci doit rester basée sur les sciences sociales. Cet article vise à comprendre comment un enseignant devrait s'y prendre s'il voulait introduire dans sa classe ou son école un projet interdisciplinaire.



Philippe St-Onge

L'axe interdisciplinaire

Lorsqu'on lit la littérature sur l'interdisciplinarité, nous constatons qu'il y a une multitude de termes qui sont utilisés et qui semblent vouloir distinguer différentes nuances dans l'approche pédagogique. Nous sommes d'avis qu'il est important de bien comprendre le concept et le vocabulaire utilisé afin de minimiser les risques de confusion. Pour cet article, nous emprunterons le cadre d'analyse décrit par Applebee, Alder et Flihan (2007). Ces auteurs ont analysé 11 équipes d'enseignants qui disaient faire de l'interdisciplinarité et ont noté les éléments marquants de

leurs pratiques. Les auteurs ont pu par la suite placer ces pratiques sur un axe qui permet de mieux comprendre les nuances et l'importance de l'interdisciplinarité dans les pratiques pédagogiques. Applebee, Alder et Flihan dressent un axe à cinq échelons qui passe des cours pré-disciplinaires tels qu'enseignés au début du système scolaire aux programmes reconstruits. Comme cet article concerne spécifiquement l'enseignement au secondaire et que la nature des programmes est un élément sur lequel l'enseignant a peu de contrôle, nous décrivons ici seulement les échelons

pertinents, soit les échelons deux à quatre.

Le deuxième échelon est constitué de l'enseignement disciplinaire. Il s'agit de l'enseignement traditionnel par sujet. L'élève apprend dans un cours (l'histoire par exemple), les éléments clés de la discipline qui sont reconnus comme tel par le programme de formation de l'école québécoise.

Le troisième échelon est constitué d'un curriculum disciplinaire qui relie certains sujets qui vont bien ensemble. Par exemple, un enseignant d'histoire et un enseignant de français s'entendent pour synchroniser cer-

INTERDISCIPLINARITÉ

L'interdisciplinarité au secondaire...

tains thèmes qu'ils vont voir dans l'année. Cela pourrait donner lieu à la lecture d'un roman historique se passant dans la période historique qui est étudiée en histoire. Ou encore, un enseignant d'univers social au premier cycle pourrait agencer son plan de cours pour étudier les thèmes historiques et géographiques qui vont bien ensemble en succession (ex.: la révolution industrielle en histoire et le territoire industriel en géographie). Dans ce type d'enseignement, l'apprentissage se fait en parallèle dans chaque matière et il y a généralement peu d'aller-retour entre chaque cours. L'enseignant de français se concentre sur le type de roman et les concepts littéraires à l'étude tandis que l'enseignant d'histoire se concentre sur ses propres thèmes, sans se préoccuper du roman. Cette approche permet de présenter un angle d'entrée différent et permet à l'élève de voir des facettes différentes d'une superstructure (l'histoire et la littérature du Québec contemporain par exemple), mais sans plus.

Le quatrième échelon est constitué des curriculums partagés. Il s'agit d'un curriculum où certaines matières étudient des concepts partagés, mais dont l'étude se fait traditionnellement dans un champ disciplinaire. Par exemple, en histoire on étudie le thème

Révolution qui comporte une série de concepts clés qui peuvent très bien être vus en éthique et culture religieuse.

Dans le cadre qui nous est imposé par le programme de formation, nous sommes d'avis qu'un enseignant qui voudrait faire de l'interdisciplinarité au Québec pourrait sans trop de difficulté se rendre jusqu'au curriculum partagé. En mettant l'accent sur le développement des compétences et sur l'étude de thématiques, le programme facilite la démarche d'un enseignant qui voudrait mettre en place un projet interdisciplinaire. En effet, l'approche interdisciplinaire est une approche qui vise à développer chez l'élève la capacité d'utiliser des outils disciplinaires (lire compétences) dans un cadre différent et comme certaines thématiques peuvent apparaître dans différentes matières, il y a là un potentiel pour l'interdisciplinarité qu'il n'y avait pas nécessairement avec l'ancien programme par objectifs. Il est bon de noter qu'un enseignant n'est pas obligé de se situer en permanence dans l'échelon le plus élevé. Il peut se déplacer sur l'axe tout au long de l'année en fonction des circonstances. L'interdisciplinarité reste une formule ou un outil qu'un enseignant peut utiliser comme il le souhaite au moment où il le juge

pertinent. Nous sommes d'avis qu'autant l'interdisciplinarité peut s'avérer efficace dans certaines situations, faire de l'interdisciplinarité que pour en faire serait nuire aux élèves.

Bref aperçu des avantages et des obstacles

Maintenant que notre cadre d'analyse est présenté, nous allons nous intéresser aux bénéfices et obstacles de la mise en place d'une approche interdisciplinaire.

Pour ce qui est des avantages, Michelle Lee (2007) fait ressortir que l'interdisciplinarité permet à l'élève de développer sa capacité à faire des transferts de connaissances, ce qui constitue un avantage dans sa vie adulte. En faisant de l'interdisciplinarité, l'on apprend aux élèves à faire des liens entre différents champs de connaissances et à transférer ce qui est appris dans une matière à une autre selon les besoins. Le fait de voir un même sujet dans différentes matières semble avoir un effet positif sur la motivation des élèves et sur leur implication. Parallèlement, l'interdisciplinarité permet de mettre en place un environnement stimulant pour les enseignants qui doivent travailler en équipe, apprendre de nouvelles choses, imaginer de nouvelles perspectives pour aborder un sujet, etc.

INTERDISCIPLINARITÉ

L'interdisciplinarité au secondaire...

Szostak (2007) explique que lorsque l'interdisciplinarité est bien appliquée, cela devrait permettre une meilleure compréhension des disciplines et de leurs outils/méthodes d'analyse. L'élève apprendrait donc comment analyser un problème sous l'angle d'un historien ou d'un économiste plutôt que d'apprendre seulement des dates ou des règles économiques. Cette approche permettrait à l'élève de prendre connaissance des limitations des disciplines et donc de développer un sens critique. De plus, cela permet de « prouver » l'utilité de l'apprentissage dans sa vie future.

L'interdisciplinarité permet notamment d'aider certains élèves à réussir dans des matières où ils sont en difficulté en leur donnant accès à des outils qu'ils n'auraient pas nécessairement pensé utiliser. Byung In Seo (2009) raconte une expérience intéressante à laquelle elle s'est adonnée. Enseignante de mathématique et de langue anglaise, elle a décidé de combiner les deux afin d'aider des élèves à risque. En partant du principe que répéter une information ne fonctionne pas toujours pour amener des élèves à comprendre, elle a utilisé des outils mathématiques pour aider les élèves à réussir en anglais et des outils en an-

glais pour réussir en mathématique. Par exemple, l'usage de diagrammes et de graphiques pour illustrer l'action d'une œuvre littéraire s'est avéré bénéfique pour plusieurs de ses élèves qui avaient de la difficulté à comprendre ce qu'ils avaient lu. À l'inverse, la syntaxe et la structure de la langue anglaise ont été utilisées pour aider les élèves qui avaient de la difficulté à comprendre des équations mathématiques. Dans la même idée, les stratégies de lecture vues dans les cours de français au Québec sont utiles lorsqu'on lit des textes en histoire. Il serait donc intéressant pour les enseignants des deux disciplines de se rencontrer et de se mettre au diapason afin de pouvoir réutiliser plus efficacement cet apprentissage (par exemple utiliser les mêmes codes de couleurs, les mêmes termes, etc.).

Un des arguments les plus fréquents en opposition à l'interdisciplinarité est le fait que cela demande énormément de temps à l'enseignant. Celui-ci doit revoir sa façon d'enseigner, planifier de nouvelles activités afin de rendre l'interdisciplinarité pertinente et cohérente (nous verrons plus loin les méthodes ou les moyens que l'on doit prendre pour y arriver). De plus, en interdisciplinarité, le travail coopératif est

de mise. L'enseignant qui veut faire de l'interdisciplinarité doit donc trouver un collègue qui serait prêt à le suivre dans sa démarche. L'enseignant qui fait de l'interdisciplinarité doit devenir un apprenant, c'est-à-dire qu'il doit prendre le temps de s'éduquer dans le champ disciplinaire qu'il va utiliser pour son activité pédagogique. Cela demande donc énormément de temps de préparation et si l'école n'est pas prête à appuyer l'enseignant dans sa démarche en lui libérant des périodes, cela peut constituer un premier blocage à l'implantation de l'interdisciplinarité. Il ne faut pas non plus oublier que si un enseignant se sent à l'aise dans une autre discipline que la sienne, cela ne veut pas dire qu'il sera à l'aise de combiner les deux comme le témoignent deux enseignantes dans Carrier et coll. (2011).

Une autre difficulté dans l'implantation de l'interdisciplinarité provient des frictions avec les élèves. S'ils ne se sentent pas en confiance avec la nouvelle approche, cela peut occasionner plusieurs problèmes connexes pour l'enseignant. Il pourrait avoir à rassurer certaines personnes qui auraient du mal à gérer leur anxiété dans ce nouvel environnement pédagogique, gérer des élèves habitués à

INTERDISCIPLINARITÉ

L'interdisciplinarité au secondaire...

des notes élevées qui couleraient leurs évaluations. Cavicci (2009) a transformé un cours de physique universitaire afin de laisser plus de place à l'histoire et à l'analyse de sources. Les élèves devaient étudier les textes de Ptolémée et d'Euclide par exemple et essayer de reproduire leurs expériences pour pouvoir par eux-mêmes découvrir les lois physiques de l'optique. Elle raconte que même si l'expérience se situait au niveau universitaire, où les étudiants sont censés avoir atteint une certaine autonomie, de nombreux étudiants ont préféré annuler leur cours.

La nature même du programme qui prescrit certaines choses que l'enseignant doit respecter, tant au niveau des compétences que l'élève doit développer qu'au niveau des connaissances, constitue un obstacle à l'implantation d'un projet de nature interdisciplinaire. L'interdisciplinarité peut faire en sorte que certains contenus du programme n'occupent pas une place aussi centrale que dans une approche pédagogique plus traditionnelle. Par exemple, une école américaine qui a reconstruit son curriculum donne très peu de place à l'étude du texte imaginaire comparativement à d'autres écoles, tandis qu'un autre voyait l'analyse de forme un peu

mise de côté. Dans la même veine, une surabondance de fictions historiques a été étudiée pour l'apport qu'elles apportaient au niveau de l'enrichissement historique et non pour la valeur littéraire de l'œuvre. (Applebee, Adler, Flihan (2009)). Cette distorsion provient cependant de l'implantation d'un projet interdisciplinaire particulier et n'est donc pas inhérente au concept.

Il n'en reste pas moins que la rigidité du système scolaire, particulièrement au secondaire, fait en sorte que l'interdisciplinarité de haut niveau est difficile à mettre en place. Les obstacles se situent tant au niveau structurel (période de temps fixe, matières séparées) qu'au niveau idéologique. Si l'objectif réel est de développer les compétences des élèves, l'interdisciplinarité peut être un outil intéressant. Cependant si l'objectif est de passer la matière pour que les élèves puissent réussir un examen ministériel qui évalue les connaissances, l'interdisciplinarité peut alors être perçue comme une pratique qui ne répond pas aux besoins de l'enseignant. Carrier et coll. (2011) souligne que la pression qui est mise sur les enseignants pour que les étudiants réussissent les examens standardisés rend difficile la recherche et la mise en place d'expériences

interdisciplinaires. Le support de l'administration est souhaité dans ce genre de projet. Boyer et Bishop (2004) démontrent que les écoles qui ont mis en place une structure qui respectait les visées du projet en collaboration avec les enseignants ont vu des résultats positifs se manifester chez les élèves.

Comment enseigner l'interdisciplinarité

Rick Szostak souligne l'importance d'enseigner l'interdisciplinarité de manière explicite, c'est-à-dire de discuter avec les élèves sur les finalités et les méthodes de l'interdisciplinarité. Il propose entre autres la création d'un cours spécifiquement sur l'interdisciplinarité à la fois pour donner un environnement ou ce genre de discussion pourrait avoir lieu, mais aussi parce que ce cours spécialisé agirait comme lien entre différents cours interdisciplinaires que pourraient avoir les élèves dans certaines institutions. Selon Szostak, si les élèves ne discutent jamais de la finalité de l'interdisciplinarité, il serait difficile pour eux de comprendre pourquoi ils passent d'un champ disciplinaire à un autre dans le cadre d'un même cours. Le système scolaire québécois laisse moins de place à la liberté des institutions comparativement à nos voisins du sud. La

INTERDISCIPLINARITÉ

L'interdisciplinarité au secondaire...

suggestion de Szostak qui pourrait être intéressante pour une école qui voudrait faire de l'interdisciplinarité sa marque de commerce est difficilement applicable au Québec où le programme de formation dicte ce qui doit être vu et prescrit la manière de le faire. Ainsi, l'interdisciplinarité n'occupera jamais une place aussi importante dans les écoles pour justifier la création d'un cours à part. Cependant, un enseignant qui serait tenté par l'approche interdisciplinaire devrait garder à l'esprit de planifier une période pour expliquer sa démarche aux élèves et en discuter avec eux. Nous voyons plusieurs avantages à procéder ainsi. Premièrement, nous impliquons les élèves dans une réflexion sur la compartimentation des savoirs. En leur présentant la démarche interdisciplinaire, nous ouvrons la porte à une réflexion sur la façon dont ils voient les champs disciplinaires. Les élèves comprennent-ils que l'historien, le politologue et l'économiste peuvent parler d'un même sujet, quoiqu'avec des termes qui leur sont propres? Cette démarche les prépare au cours de *Monde contemporain* en cinquième secondaire, mais aussi au CÉGEP, où ils auront des professeurs qui leur parleront de sociologie et d'autres qui leur parle-

ront d'anthropologie, mais où trop souvent cela se fait en s'ignorant.

Deuxièmement, cela a l'avantage de préparer les élèves à faire de l'interdisciplinarité. Un changement de procédure est toujours une période de friction et de stress pour certains élèves qui peuvent avoir du mal à s'adapter à la nouvelle manière de faire. L'expérience d'Elizabeth Cavicci montre que même à l'université, où les élèves sont censés être plus autonomes, le nombre d'élèves qui ont abandonné leurs cours est élevé. Seul un tiers des élèves ont continué de suivre le cours de manière assidue. Bien entendu, au secondaire les élèves n'ont pas le choix de suivre le cours. Cependant, lorsque l'on implante une nouvelle manière de faire, nous ne devrions pas nous appuyer sur le fait que de toute façon les élèves ne peuvent quitter, mais plutôt essayer de voir comment en impliquer le plus grand nombre. À ce titre, Cavicci raconte que sa classe a pris une tournure différente de ce à quoi elle s'attendait. Au lieu de rester en petite équipe de base comme cela avait été planifié au début de la session, la classe a pris la forme d'une seule grande équipe qui échangeait entre eux par rapport à leurs expériences et découvertes. Une manière

qui pourrait être envisagée pour réduire l'anxiété et les frictions inhérentes à la pratique serait de mettre en place un environnement collaboratif où les élèves se supporteraient entre eux au sein d'une équipe. Cette manière de fonctionner trouve appui dans la recherche de Boyer et Bishop (2004) qui indique que le travail interdisciplinaire en équipe a permis d'observer chez les élèves l'acquisition de compétences sociales comme le leadership et une amélioration de la capacité à collaborer. L'interdisciplinarité demande que l'on soit capable de faire des liens entre différents champs disciplinaires, d'utiliser les outils vus dans un cours et d'en faire usage dans un autre contexte, ce qui exigeant pour un élève du secondaire que l'on a habitué à penser les disciplines comme étant autonomes et distinctes. Le fait de rassembler les élèves en équipes permettrait de les aider à effectuer des travaux interdisciplinaires de plus grande qualité.

Critères d'évaluation

Pour ce qui est des travaux, on est en droit de se demander comment évaluer un travail interdisciplinaire. Si le projet s'est fait dans le cadre d'un seul cours, l'enseignant peut toujours décider de ces critères en fonction de ses objectifs. Cependant, sur

INTERDISCIPLINARITÉ

L'interdisciplinarité au secondaire...

quoi doit-il se baser pour établir ces critères? Dans le cas d'un projet collaboratif entre un enseignant de sciences et d'histoire, chaque enseignant décide-t-il de ses propres critères en parallèle? Certains diront que les critères à évaluer sont déjà indiqués dans le programme de formation. Il est vrai que le programme de formation nomme trois compétences qu'un enseignant d'histoire doit évaluer. Cependant la question demeure pertinente. En se basant sur les critères du programme, un enseignant sera capable de construire une situation d'apprentissage qui répond aux exigences du programme, mais qui ne donnera pas nécessairement un projet interdisciplinaire pertinent. Mansilla et Duraising (2007) proposent un cadre d'évaluation d'un travail interdisciplinaire qui se base sur des interviews d'enseignants et sur l'analyse de productions d'élèves dans un cadre d'interdisciplinarité. Il en ressort trois éléments d'évaluations.

Le premier critère touche la fondation de la production de l'élève dans les champs disciplinaires sélectionnés. Est-ce que le travail de l'élève démontre une compréhension des outils (théories, savoirs, etc.) des champs disciplinaires à l'étude? Dans le cadre d'un projet de coopéra-

tion entre deux enseignants, c'est ici que ceux-ci pourront évaluer les compétences qui sont prescrites dans le programme.

Le deuxième critère vise à évaluer l'intégration des champs disciplinaires. Est-ce que les outils trouvés dans les champs disciplinaires sont intégrés afin de pousser plus loin la compréhension d'un phénomène? Les auteurs mentionnent notamment l'utilisation d'outils intégrateurs qui pourraient être utilisés comme les graphiques, les modèles, les métaphores, etc. Bien que pouvant être plus difficile à évaluer puisque cela ne correspond pas réellement à une compétence du programme, il s'agit d'un élément important que l'enseignant doit garder à l'esprit. Cela demande que le travail qui est demandé aux élèves soit intégrateur, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas simplement pour l'élève d'analyser un problème sous l'angle de deux disciplines en parallèle sans qu'il y ait d'aller-retour entre les disciplines. Comme le dit l'expression populaire, la somme doit être plus grande que chacune des parties prises séparément.

Le troisième critère se penche sur le but du travail, sur la réflexion interdisciplinaire et le sens critique qui en résulte. Est-ce que la production de l'élève ou le projet est

construit de manière à rendre l'interdisciplinarité utile et pertinente? La production démontre-t-elle une compréhension juste de l'apport des différents champs disciplinaires? L'élève est-il conscient des limites de son travail? Ce point est particulièrement intéressant. Une des visées de l'interdisciplinarité est de faire prendre conscience à l'élève qu'aucun champ disciplinaire ne pourrait à lui seul expliquer la totalité des choses qui nous entourent. Si l'on observe un thème en monde contemporain en faisant appel à l'économie, à l'histoire et à la géographie, l'élève comprend-il qu'on aurait pu avoir fait appel à la psychologie ou à la politique pour expliquer le même thème? Autrement dit, est-il conscient des limites qu'offre chaque champ disciplinaire? Dans un travail ce troisième critère pourrait être inclus dans une section de rétroaction ou encore prendre la forme d'une réflexion guidée sur l'importance ou la place qu'occupe chacun des champs disciplinaires dans la compréhension de la problématique à l'étude.

Des idées de projets interdisciplinaires

Dans cette partie de l'article, nous présenterons brièvement différentes recherches sur divers projets interdisciplinaires dans le but de don-

INTERDISCIPLINARITÉ

L'interdisciplinarité au secondaire...

ner un horizon de ce qui peut se faire comme projet. Nous commencerons par les recherches de Jankvist (2009) sur l'usage de l'histoire dans l'enseignement des mathématiques, bien que les points qu'il aborde puissent servir à n'importe quel pairage. Jankvist fait ressortir deux moyens d'utiliser l'histoire. L'histoire peut être utilisée comme un outil ou comme un but. Dans le premier cas, l'histoire est perçue comme un outil pour aider les élèves à intégrer les apprentissages mathématiques, les « in-issues ». Dans le deuxième cas, l'histoire est intégrée au curriculum pour que les élèves puissent réfléchir sur les « meta-issues », c'est-à-dire des problématiques propres à l'histoire des mathématiques. Dans un tel scénario, l'histoire servirait à montrer aux élèves que les mathématiques évoluent et se situent dans l'espace et dans le temps, qu'ils ont évolué dans différentes cultures, que ces cultures ont influencé son évolution, etc. Dans cette perspective, il est important de noter que l'histoire n'aide pas nécessairement à mieux intégrer les apprentissages mathématiques, ce qui ne veut pas dire qu'il s'agit d'une approche inutile, seulement, il faut être conscient de ce que nous cherchons à faire dans un projet interdiscipli-

naire si nous voulons bien le bâtir. En fonction du « pourquoi », le « comment » ne sera pas le même.

La réflexion pourrait se faire pour toutes les sciences pures et elle serait toujours valable. Il y a donc là un potentiel de collaboration entre les enseignants d'histoire et les enseignants de sciences où chacune des parties irait chercher des avantages. Cela permettrait entre autres à un enseignant d'histoire de faire une parenthèse et d'étudier une histoire qui ne serait pas politique ou économique comme le sont si souvent les cours d'histoire au secondaire.

Un autre jumelage qui est intéressant en histoire implique les cours de français. De La Paz (2005) raconte l'expérience d'un enseignement conjoint des deux matières. En partant de l'analyse de documents historiques propres à une thématique (ici l'expansion américaine vers l'ouest) les élèves devaient construire des textes argumentatifs sur chacun des événements à l'étude. Il en est ressorti que les élèves qui avaient participé à l'exercice se comparaient avantageusement à un groupe contrôle. Leurs textes étaient plus persuasifs et possédaient des bases historiques plus solides. Si nous reprenons les termes de Jankvist, le « pourquoi » du projet serait d'utiliser l'his-

toire comme outil (dans la perspective de l'enseignant de français) et le « comment » serait par l'intégration de la méthode historique dans les cours de français.

L'art dramatique offre aussi des possibilités intéressantes. Weber (2005) parle d'une activité intensive de cinq jours où les élèves devaient étudier le théâtre élisabéthain (les caractéristiques de l'époque), faire une recherche sur leur personnage (classe sociale et emploi), créer une personnalité à leur personnage et ensuite participer à une séance d'improvisation. Cette approche permet à l'élève de développer non seulement ses qualités d'acteur, mais aussi d'étudier l'histoire de manière plus subjective, en cela on pourrait considérer ce projet comme un jeu de rôle sur stéroïde. Encore une fois cependant, ici l'histoire est utilisée comme outil (le pourquoi) et le « comment » consiste en une recherche. Il pourrait s'agir d'un projet intéressant à exploiter si l'on a la chance d'avoir parmi ses classes un groupe spécialisé dans un profil artistique.

Ce qui ressort de cet aperçu est l'usage plus fréquent de l'histoire comme outil plutôt que comme but. Cela peut se comprendre par le fait que les enseignants qui voudraient s'essayer à l'interdisciplinarité voudraient en retirer

INTERDISCIPLINARITÉ

L'interdisciplinarité au secondaire...

quelque chose pour leur cours et donc seraient peut-être plus intéressés à participer à des projets qui amélioreraient les compétences de leurs élèves. L'usage de l'histoire comme but du projet peut sembler un brin plus abstrait, ce qui pourrait expliquer la rareté des projets qui ont pris ce chemin.

Conclusion

En conclusion, l'interdisciplinarité offre une manière de faire autrement qui a des effets positifs sur la capacité des élèves à faire des transferts et sur le développement de la pensée critique. Cet article a tenté de soulever les principaux obstacles à la mise en place d'un projet interdisciplinaire et a proposé différents cadres théoriques qu'un enseignant pourrait utiliser pour monter un projet interdisciplinaire.

Le manque de temps de préparation et la rigidité des structures scolaires font que la plupart des enseignants préféreront éviter l'interdisciplinarité. Toutefois, il n'est pas obligé de restructurer le programme au complet pour pouvoir créer un projet intéressant et la coopération entre enseignants permettra d'alléger la tâche. De plus, l'interdisciplinarité dans ses visées va dans le même sens que le programme de forma-

tion soit le développement de compétences chez l'élève. Quelques pistes de projets interdisciplinaires ont été proposées pour démontrer la variété des approches possibles. Cependant, un attachement au contenu et la pression qui est exercée sur les enseignants par les examens standardisés de fin d'années forment un obstacle qui peut être plus difficile à abattre.

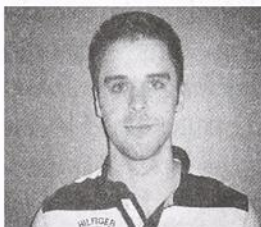
Bibliographie

- Arthur, N. Applebee, Mary Adler, and Sheila Flihan. (2007) Interdisciplinary curricula in middle and high school classrooms: Case studies of approaches to curriculum and instruction. *American Educational Research Journal*, 44 (4), pages 1002-1039.
- Boyer, Susan J., and Penny A. Bishop. (2004) Young adolescent voices: Students' perceptions of interdisciplinary teaming. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 28 (1), pages 1-19.
- Byung-In. (2009) A strange and wonderful interdisciplinary juxtaposition: Using mathematical ideas to teach English Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82 (6), pages 260-266.
- Carrier, Sarah, Eric N. Wiebe, Patricia Gray, and David Teachout. (2011) BioMusic in the classroom: Interdisciplinary elementary science and music curriculum development. *School Science and Mathematics*, 111(8), pages 425-434.
- Cavicchi, Elizabeth. (2009) Exploring Mirrors, Recreating Science and History, Becoming a Class Community. *New Educator*, 5 (3), pages 249-73.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), pages 139-156.
- Jankvist, U. T. (2009). A categorization of the "whys" and "hows" of using history in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 71 (3), pages 235-261.
- Lee, Michelle. (2007) Spark up the American Revolution with Math, Science, and More: An Example of an Integrative Curriculum Unit. *Social Studies* volume, 98 (4), pages 159-64.
- Mansilla, Veronica Boix, and Elizabeth Dawes Duraing. (2007) Targeted assessment of students' interdisciplinary work: An empirically grounded framework proposed. *Journal of Higher Education*, 78 (2), pages 215-237.
- Szostak, Rick. (2007) How and Why to Teach Interdisciplinary Research Practice. *Journal of Research Practice*, 3 (2) 16 pages.
- Thomas, U., & Hoff, T. (2011). New avenues for history in mathematics education: Mathematical competencies and anchoring. *Science & Education*, 20(9), pages 831-862.
- Weber, J. (2005). Using theater to teach history in an english class: An experiment in arts integration. *Teaching Artist Journal*, 3(2), pages 112-116.

LA LIGNE DU TEMPS : COMMENT OPTIMISER L'APPRENTISSAGE QUI EN DÉCOULE

PHILIPPE ALAIN, ÉTUDIANT EN ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL,
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Bien qu'ils ne datent pas d'hier, les problèmes de compréhension de lecture des élèves du secondaire sont toujours d'actualité. En milieu défavorisé, on estime à 80 % les élèves présentant un profil problématique d'apprentissage par la lecture, (Cartier, Butler & Janosz, 2006). Une façon d'y remédier, utilisée par la quasi-totalité des enseignants actuels et encouragée au Québec par le MELS, est de recourir à l'analyse d'images, plutôt que d'utiliser exclusivement des sources textuelles. La ligne du temps¹ est un outil iconographique permettant de représenter visuellement le concept de temps. En enseignement de l'histoire au secondaire, on l'utilise très fréquemment; en revanche, on ne réfléchit que très rarement sur la façon d'optimiser l'apprentissage des élèves par son usage.



Philippe Alain

Le texte qui suit a pour objectif, dans un premier temps, de mettre en lumière l'utilité de cet outil, de discuter de la compréhension du concept de temps chez les élèves du secondaire et de proposer des pistes de solution pour en optimiser l'emploi en histoire au secondaire. Dans un deuxième temps, seront critiqués différents manuels scolaires d'histoire par rapport à leur usage de la ligne du temps en fonction des critères exposés dans la première et jugés les plus importants par les chercheurs sur le sujet.

La recherche scientifique. Une ligne du temps intégrée à des sources diversifiées

La recherche empirique de Prangma, Van Boxtel et Kanselaar (2008) est très révélatrice des résultats que peuvent obtenir les enseignants utilisant adéquatement l'outil qu'est la ligne du

temps. Ceux-ci ont élaboré une situation d'apprentissage sur le Moyen Âge et ont évalué l'apprentissage de trois groupes d'élèves homogènes, âgés de 12-13 ans. Le premier groupe disposait exclusivement de sources textuelles, le deuxième et le troisième de sources textuelles et iconographiques; pour le dernier groupe, celles-ci étaient intégrées dans une ligne du temps. Chacun de ces groupes a été soumis à trois tests: avant la SAE, après celle-ci et plusieurs semaines plus tard (test de rétention), (Prangma, Van Boxtel & Kanselaar, 2008).

Les résultats sont éloquentes. L'évaluation pré-SAE présente – logiquement – des résultats similaires; l'évaluation post-SAE illustre cependant des résultats très différents: les élèves du troisième groupe ont présenté des résultats fortement supérieurs à

leurs pairs du premier groupe, (E. Prangma, Van Boxtel & Kanselaar, 2008, p. 129). En revanche, cet écart diminue considérablement à long terme, dans le test de rétention. Les élèves du deuxième groupe (sources visuelles et textuelles) présentent également de meilleurs résultats que ceux du premier; cependant, l'écart entre ceux-ci étant inférieur à la valeur d'incertitude des résultats, on ne peut en dégager de conclusions indiscutables. Il est toutefois possible que cet écart, trop petit selon l'hypothèse initiale des chercheurs, ne soit que le reflet d'une mauvaise interprétation des images sélectionnées par les élèves du deuxième groupe. En somme, si les résultats propres à cette recherche ne permettent pas de dégager hors de tout doute les effets de l'intégration des sources en une ligne du temps, ils

mettent en lumière des indicateurs d'amélioration potentielle des apprentissages liés au concept de temps, tels que la pluralité des échelles et le rôle actif de l'élève dans l'élaboration de sa ligne du temps.

La pluralité des échelles

L'expérience décrite ci-haut met en relief une gradation du temps jumelée à l'utilisation de d'autres échelles, spatiales par exemple, par l'usage de cartes géographiques. Le temps et l'espace étant solidaires, une échelle de l'un devrait toujours être combinée avec son équivalent afin de maximiser la compréhension de son utilisateur, (Audigier, 2004; Rasmussen, 2011). Que ce soit en enseignement de l'Histoire ou dans une présentation cinématographique, « une suite aléatoire de faits est difficilement recevable, » (Bordwell & Thompson, 2000). Au cinéma comme dans une classe du secondaire, le temps et l'espace sont fortement imbriqués, de sorte qu'ils doivent l'être dans le script du film comme dans les propos de l'enseignant pour être correctement assimilés par l'auditoire, qu'il soit formé d'élèves ou de spectateurs.

À ces représentations spatiales et temporelles s'en ajoute une troisième, selon certains auteurs : l'échelle

sociale. « L'espace et le temps sont placés sous l'emprise du social, » (Audigier, 2004, p. 12). L'auteur attribue ainsi davantage d'importance aux courants sociaux dans lesquelles nous évoluons, car ce sont eux qui influencent notre catégorisation de l'espace et du temps. Par ailleurs, l'étude du temps et de la chronologie de façon factuelle diminue l'activité cognitive, de par l'absence de tout aspect émotionnel dans la démarche, d'où l'importance de jumeler l'apprentissage à un enjeu social important, signifiant pour l'élève, (Barton, 2009).

Bref, la compréhension du concept de temps par les élèves du secondaire passe par la combinaison de cette gradation avec d'autres échelles, spatiales et sociales notamment. Par exemple, l'étude de la Mésopotamie dans le concept de civilisation, en première année du premier cycle, devrait nécessiter minimalement l'usage d'une ligne du temps et de cartes géographiques. Cependant, contrairement à la pratique de nombre d'enseignants, ce thème ne devrait pas nécessairement être abordé dans les débuts de l'année scolaire...

La compréhension du temps: partir du présent

Les enseignants au secondaire ont souvent tendance à

partir du lointain (préhistoire, néolithique, Antiquité, Moyen Âge, et ainsi de suite) pour en arriver au présent, croyant que la causalité entre les événements et processus permettra d'assurer le meilleur apprentissage possible aux élèves tout en leur exposant efficacement le concept de temps historique, ses repères et son évolution, (Lévesque, 2008). Il s'agit d'une fausse croyance. L'approche thématique, qui rejoint nécessairement le présent, permet la formation d'un cadre chronologique plus approprié (Scappini, 2004; Richard, 2003). Toutes les recherches consultées dans le cadre de cette recherche s'accordent pour dire que partir du présent, de ce que connaît déjà l'élève, est la technique d'introduction au concept de temps à privilégier. Pour ce faire, l'enseignant peut, par exemple, présenter aux élèves des échelles de courte durée, en augmentant graduellement l'étendue de la période couverte. De plus, cette façon de faire permet de déconstruire la néfaste habitude qu'ont les élèves de numéroter les traits plutôt que les espaces entre ces derniers, lesquels correspondent en réalité à un laps de temps, (Richard, 2003).

Scappini (2004) cite son propre exemple, dans lequel il est parti de la mémoire col-

MOYENS D'ENSEIGNEMENT

La ligne du temps...

lective et de l'environnement urbain de son école pour travailler le concept de temps. En effet, les trottoirs de la ville où il enseigne (Central Falls, Rhode Island), comme bien d'autres bâtiments, ont été érigés durant la Grande Dépression par la WPA (Work Public Administration), (Scappini, 2004). Ainsi, en plus d'exposer un exemple tangible et actuel de l'héritage du New Deal de F.D. Roosevelt, l'activité élaborée situe les élèves dans le temps, dans l'espace, et met l'accent sur la citoyenneté, sur l'échelle sociale décrite par Audigier (2004) et Barton (2009).

Si, pour expliciter le concept de temps, il est plus approprié de partir du présent que du lointain passé, il n'est cependant pas nécessaire d'analyser celui-ci de façon linéaire, de l'actuel vers la préhistoire. En effet, en ce qui a trait à l'apprentissage du temps historique, il est plutôt préférable de diversifier les périodes étudiées en fonction de thématiques que d'une continuité temporelle. « Plus les élèves rencontrent de périodes historiques différentes, plus ils disposent de points de comparaison pour amalgamer de nouvelles informations, meilleur est leur compréhension du concept de temps, » (Barton, 2009, p. 267, [Traduction]). Lévesque

(2008) critique lui aussi la trop fréquente habitude qu'ont les enseignants de présenter des séquences linéaires d'événements, que les élèves ont tôt fait d'oublier. Il privilégie lui aussi une approche discontinue en insistant sur l'identification de « points tournants majeurs », peu nombreux, donc faciles à assimiler, mais également représentatifs, au sens où ils permettent aux élèves de greffer de nouvelles informations à leur cadre de repères temporels, qui, tout en étant simple, ne réduit pas l'histoire à des revirements aussi banals que soudains, (Lévesque, 2008).

Stratégies d'utilisation en classe de secondaire

À la lumière de ces recherches, on peut donc cibler quelques stratégies d'utilisation de la ligne du temps de façon à optimiser l'apprentissage qui en découle. Premièrement, tous les chercheurs consultés dans le cadre de cette recherche s'accordent pour dire qu'il est important que l'outil soit construit par les élèves, et non simplement présenté à ceux-ci, (Johnson, 1979; Lévesque, 2008; Prangma, Van Boxtel & Kanselaar, 2008; Rasmussen, 2011). La manipulation de données amène des possibilités que ne permet pas la lecture seule de textes encyclopédiques. Dans l'expé-

rience de Rasmussen (2011), ses étudiants – universitaires – ont eu à fabriquer en équipe une ligne du temps en ligne, avec l'outil Google Docs Simile, par rapport à la légende germanique de Siegfried. Deux constats s'en dégagent. D'abord, l'expérience montre une interdisciplinarité extrêmement enrichissante, car, en plus d'améliorer leurs compétences linguistiques allemandes (ce qui est en réalité l'objectif du cours), les étudiants en sont venus à développer un cadre chronologique pertinent et efficace. Ensuite, « [les étudiants] en sont venus à schématiser et visualiser le temps et l'espace ensemble, » (Rasmussen, 2011, p. 110, [Traduction]). Ainsi, la présence d'une échelle spatiale en plus de son équivalent temporel, de même que le rôle actif des étudiants dans la construction de leur ligne du temps, les a menés à un apprentissage approfondi.

Si les élèves d'âge primaire préfèrent travailler avec des références verbales ou pictographiques (Prangma, Van Boxtel & Kanselaar, 2008), ce n'est plus nécessairement le cas au secondaire. Ainsi, à « l'initiation au vocabulaire temporel, [au] contact avec les objets du passé, [au] travail avec des images et [à] l'exploitation du récit histo-

rique » (Richard, 2005b, p. 13), devrait succéder une initiation à la chronologie, par exemple par l'autobiographie, la généalogie, l'histoire locale et, finalement, l'introduction à la ligne du temps. (Richard, 2005b) Encore une fois, le but ici est de partir d'une échelle de courte durée, simple et concrète pour l'élève, afin qu'il induise des repères temporels permanents.

Ce n'est qu'une fois cette formation graduelle complétée que devrait être abordé le concept de causalité, (Johnson, 1979). La pratique privilégiée par Johnson (1979) pour ce faire est d'attribuer à l'élève le rôle d'historien exerçant la méthode historique. Évidemment, il faut au départ enseigner des stratégies d'interrogation et de problématisation du passé aux élèves-historiens, cette dernière correspondant aujourd'hui à la première compétence disciplinaire d'Univers social du programme de formation de l'école québécoise, par exemple par l'usage d'un tableau d'histoire dans lequel l'élève catégorise et schématise l'information, (Johnson, 1979). Cette technique décrite par Johnson (1979) est en quelque sorte l'ancêtre de la grille 3QPOC publiée 25 ans plus tard par Richard (2005a), laquelle représente

un outil efficace de traitement de l'information. L'usage de la méthode historique par les « élèves-historiens » oblige ceux-ci à réfléchir sur la causalité, le déploiement des événements et processus, en plus de considérer leur origine et développement; la méthode historique se veut l'instigatrice d'un développement du concept de temps historique chez les élèves (Lévesque, 2008).

Une autre méthode d'apprentissage des notions de temps et de durée est la micro-histoire, c'est-à-dire une période assez courte présentant l'évolution d'un processus ou d'un personnage, par exemple. La microhistoire brise les balises spatio-temporelles typiques et oblige l'élève à jongler avec plusieurs échelles, nuancant ainsi ses conceptions de temps historique, (Audigier, 2004). Au Québec, on pourrait citer René Lévesque comme exemple, lui qui est à la fois un acteur de la Révolution tranquille et de l'essor nationaliste des années 1970, deux périodes généralement scindées dans l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire. La notion de microhistoire fait l'objet de recherches plus approfondies, néanmoins cet exemple vulgarisé représente l'évolution d'une réalité à l'échelle micro, dont les répercussions

s'affichent à plus grande échelle, (Audigier, 2004).

Trois facteurs d'optimisation de l'apprentissage

À la lumière des récentes recherches sur l'apprentissage du concept de temps chez les élèves du secondaire, on peut cibler trois facteurs primordiaux à l'optimisation de l'apprentissage des élèves via l'usage d'une ligne du temps. D'abord, celle-ci doit être combinée à d'autres échelles, spatiales ou sociales par exemple. Ensuite, l'élève doit percevoir un reflet dans la société actuelle. Puis, il doit jouer un rôle actif dans l'élaboration de la ligne du temps et dans le traitement d'information nécessaire à sa création ou son analyse. Ces trois critères, légèrement adaptés, serviront à l'analyse de différents manuels d'histoire utilisés actuellement dans les écoles secondaires du Québec.

Analyse des manuels d'Histoire: méthodologie

Huit manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté et leur cahier d'activités ont été sélectionnés aléatoirement dans le but d'analyser leur utilisation de la ligne du temps. L'échantillon accidentel est composé de trois manuels de première secondaire, d'un de deuxième, de deux de troisième et de deux de quatrième année. La liste de ceux-ci ainsi que leur ana-

MOYENS D'ENSEIGNEMENT

La ligne du temps...

lyse complète en fonction des trois critères d'analyse se trouve en annexe. Ces trois critères sont la pluralité des échelles, la présence de stratégies d'utilisation et de liens avec la société actuelle, et le rôle actif de l'élève. L'échelle sociale décrite par Audigier (2004) et Barton (2009) n'a pas été retenue, car elle est trop difficile, trop subtile pour être discernée dans un manuel scolaire. Les échelles spatiales, les échelles de temps global ou encore une gradation interne à la période étudiée sont donc les références recherchées dans le critère de la pluralité des échelles. Le deuxième critère fait référence à l'accessibilité et à la signification des lignes de temps présentées. Les auteurs des manuels explicitent-ils comment interpréter et construire une ligne du temps (dans une boîte à outil par exemple) et prennent-ils la société actuelle comme point de départ pour aborder le concept de temps ? Le troisième critère fait référence à l'activité cognitive de l'élève dans l'élaboration ou l'interprétation de la ligne du temps. L'élève doit-il réfléchir pour construire ou interpréter celle-ci, ou peut-il simplement repérer les dates recherchées dans son manuel et les transcrire dans son cahier d'activités ?

Résultats

Tout d'abord, tous les manuels consultés utilisent la ligne du temps comme technique de représentation visuelle du concept de temps. Tous les manuels présentent également des cartes géographiques. Cependant, seul deux manuels jumèlent systématiquement une référence géographique à leurs lignes du temps. De ces deux manuels, *Le Québec, une histoire à suivre* se démarque comme étant le seul à unir une échelle de temps globale à une gradation temporelle interne à la période étudiée. Quatre manuels ne combinent jamais de référence spatiale à leur échelle de temps, alors que *Repères* le fait de manière implicite – en fait, il est à se demander si ce lien subtil n'est pas le fruit du hasard. Le manuel *D'hier à demain* propose en une seule occasion de jumeler une carte géographique à une ligne du temps. Cependant, dans l'activité en question, la ligne du temps et la carte doivent être créées par l'élève. Un élève de première secondaire peut-il tracer une carte géographique suffisamment précise pour être réutilisée dans son apprentissage ? Bref, deux manuels seulement présentent une pluralité des échelles comme le prône la littérature scientifique: *Le Québec, une histoire à suivre* et *Regards sur les sociétés*.

La moitié des manuels analysés formant l'échantillon accidentel d'étude comporte une section expliquant comment interpréter et comment construire adéquatement une ligne du temps. Un manuel ne décrit que les types de lignes utilisées et un autre ne fait que présenter le découpage classique des périodes historiques. Deux manuels en sont totalement exempts. Quatre manuels mettent en lien leurs lignes du temps avec la société actuelle. Toutefois, deux de ceux-ci étant de quatrième secondaire, ce lien avec aujourd'hui n'est peut-être qu'un effet collatéral de l'approche par thèmes de quatrième secondaire, et non un reflet de la volonté des auteurs. Il est ironique de constater, à la lumière des recherches décrites dans la première partie, que l'approche thématique est critiquée par de nombreux commentateurs et par certains enseignants du cours d'histoire de quatrième secondaire, alors qu'elle permettrait, selon la littérature scientifique actuelle, un apprentissage du concept de temps historique meilleur que celui que permet l'approche chronologique...

Trois des huit manuels ne proposent la construction d'une ligne du temps qu'à une seule reprise. Le manuel *Fresques* propose l'élabora-

tion d'une nouvelle ligne à chaque fin de chapitre, en phase d'intégration. Trois cahiers d'activités proposent des activités de complétion, essentiellement du repérage de dates et d'événements. La moitié des manuels n'utilisent cette technique qu'à des fins de consultation, comme outils de contextualisation temporelle complémentaire à l'apprentissage. Le cahier d'activités de *Regards sur les sociétés* se démarque, car ses trois premières pages servent, pour l'élève, à élaborer la ligne du temps de sa vie, puis de celle de ses parents. Il s'agit exactement de la technique prônée par Richard (2005b) pour introduire les élèves au temps historique en se basant sur le présent, sur ce qu'ils connaissent déjà. Cependant, par rapport au rôle actif de l'élève, l'exemple à suivre est sans contredit le manuel *D'hier à demain*, car, excepté une ligne sommaire présentée à chaque nouvelle réalité sociale, toutes les lignes du temps doivent être construites par l'élève.

Une utilisation trop souvent archaïque

Bien qu'aucun manuel ne présente toutes les caractéristiques permettant d'optimiser l'apprentissage du concept de temps par les élèves de niveau secondaire, celles-ci se retrouvent toutes dans un ouvrage ou un autre. On ob-

tiendrait vraisemblablement le prototype de manuel parfait – en ce qui a trait à l'usage de la ligne du temps – en combinant les manuels *Le Québec, une histoire à suivre*, *Regards sur les sociétés* et *D'hier à demain*. Cependant, plusieurs manuels présentent encore une utilisation archaïque de la ligne du temps; considérant qu'en 1979 déjà Johnson insistait sur l'importance de la construction de celle-ci par l'élève, il est regrettable que cette pratique ne soit pas généralisée trente ans plus tard.

Fait intéressant, deux manuels présentent une ligne du temps continue, au bas de chaque page, sur laquelle est représentée la période historique étudiée de même que les événements marquants s'y étant déroulés. Si l'aspect esthétique est plutôt réussi, on peut néanmoins se questionner sur l'apprentissage qu'en retirent les élèves. En effet, s'habituer à la ligne du temps ne signifie pas nécessairement la comprendre, surtout si elle ne sert qu'à illustrer; être apte à placer cinq événements sur cette ligne n'indique pas que l'on est capable de faire des liens entre eux.

Conclusion

En définitive, l'acquisition d'un cadre de références temporelles représente une des premières étapes de la

compréhension du passé, et par le fait-même de la discipline historique, (Prangma, Van Boxtel & Kanselaar, 2008). Dans cette optique, l'introduction au concept de temps doit être entamée de façon progressive dès le début du secondaire en se basant d'abord sur le présent, sur ce que les élèves sont aptes à se représenter. Tant la littérature scientifique que les résultats d'expériences empiriques montrent que l'approche par thématiques permet aux élèves de se forger un réseau de repères temporels plus efficace que l'approche chronologique. Jumeuler une échelle spatiale à une ligne du temps permet d'approfondir l'apprentissage des élèves (Rasmussen, 2011); plus globalement, faire travailler les élèves à plusieurs échelles permet d'optimiser leur apprentissage, (Audigier, 2004). Surtout, il est impératif que les élèves construisent eux-mêmes leur ligne du temps, se contenter de la consulter représentant la ligne droite certaine vers l'oubli à long, voire à moyen terme, (Johnson, 1979; Lévesque, 2008; Prangma, Van Boxtel & Kanselaar, 2008; Rasmussen, 2011).

Outil intimement imbriqué à l'étude de l'histoire, le concept de temps est en constante évolution dans le domaine de la recherche scienti-

MOYENS D'ENSEIGNEMENT

La ligne du temps...

fique. Ainsi, au consensus actuel stipulant qu'il est nécessaire de se forger un cadre de références chronologiques solide en didactique de l'histoire, (Prangma, Van Boxtel & Kanselaar, 2008; Lévesque, 2008; Rasmussen, 2011) d'autres courants de recherche émergent, comme celui de Bonneuil (2010) qui propose une nouvelle conception du temps historique calquée sur l'évolution de la science des mathématiques. De la même façon qu'un résultat mathématique peut être exprimé en possibilités de résultats, la discipline historique pourrait se baser sur une banque de scénarios plausibles – en fonction des traces historiques incomplètes dont on dispose aujourd'hui – plutôt que de ne chercher qu'à prouver ou qu'à réfuter une seule hypothèse, (Bonneuil, 2010). La plus grande objectivité possible étant la quête de l'historien rigoureux, ce dernier pourrait s'en approcher davantage, selon Bonneuil (2010), en élaborant une série de séparations temporelles et de relations causales, puis en les écartant une à la fois par des contre-exemples, plutôt qu'en interrogeant le passé par rapport à une problématique unique. Ce courant est-il avant-gardiste ou destiné à se résorber, nous le verrons d'ici quelques années. En

attendant, l'enseignant d'histoire a du pain sur la planche s'il veut enseigner l'utilisation de la ligne du temps à ses élèves, surtout s'il compte sur les manuels scolaires pour ce faire...

Note

¹ Le terme « ligne du temps » sera employé tout au long de ce texte, au sens de « représentation visuelle du temps »; il englobe ainsi toutes les formes possibles (frise chronologique, ruban du temps, etc.), l'idée étant ici de discuter de son utilité, et non pas de sa forme.

Bibliographie

Articles

A. Scappini, R. (2004). Teaching High School History in the Context of a Performance-Based Standards: an Innovative Approach for Urban Schools. *Society for History Education*, 37(2), 183-191.

Bonneuil, N. (2010). The Mathematics of Time in History. *History and Theory*, 49(4), 28-46.

Prangma, M. E., Van Boxtel, C. & G. Kanselaar (2008). Developing a "Big Picture": Effects of Collaborative Construction of Multimodal Representations in History. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 36(2), 117-136.

Rasmussen, A.-M. (2011).

Siegfried the Dragonslayer Meets the Web : Using Digital Media for Developing Historical Awareness and Advanced Language and Critical Thinking Skills. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 44: 106-115.

Richard J.-C. (2003). Du bon usage de la « ligne du temps ». *Traces*, 41(1), 21-22.

Richard J.-C. (2005a). 3QPOC : Une grille d'analyse. *Traces*, 43(2), 12-13.

Richard J.-C. (2005b). L'impossible année « zéro ». *Traces*, 43(4), 12-13.

Livres, chapitres, rapports, publications gouvernementales

Barton, K. C. (2009). The Denial of Desire: How to Make History Education Meaningless. Dans L. Symcox & A. Wilschut, *National History Standards : The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (p. 265-282). Charlotte, Caroline du Nord : Information Age Publishing.

Bédard, J.-F. Cardin, S. Brodeur-Girard & C. Vanasse. (2007). *Le Québec, une histoire à suivre* (Vol. 1, Manuel de l'élève, première année du deuxième cycle). Laval, Québec : Éditions Grand duc.

Bordwell, D. & K. Thompson (2000). *L'art du film: une introduction* (traduit par

MOYENS D'ENSEIGNEMENT

La ligne du temps...

C. Beghin). Paris, France : De Boeck Université.

Blouin, C. & J. Roby. (2006). *L'Occident en 12 événements* (Vol. 1-B, Manuel de l'élève, première année du deuxième cycle). Laval, Québec : Grand Duc HRW.

Dalongeville, A., C.-A. Bachand, S. Demers, G. Jean & P. Poirier. (2008). *Présences* (Vol. 1, Manuel de l'élève, deuxième année du deuxième cycle). Anjou, Québec : Éditions CEC.

Dalongeville, A. et al. (2006). *Regards sur les sociétés* (Vol. 1, Manuel de l'élève, première année du premier cycle). Anjou, Québec : Éditions CEC.

Fortin, S., M. Ladouceur, S. Larose & F. Rose. (2009). *Fresques* (Tome 1, Manuel de l'élève, deuxième année du deuxième cycle). Montréal, Québec : Graficor Che-

nelière Éducation.

Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Montréal, Québec : Boréal Express.

Laville, C. (2006). *D'hier à demain* (Tome A, Manuel de l'élève, première année du premier cycle). Montréal, Québec : Graficor Chene-lière Éducation.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto, Ontario : University of Toronto Press.

Lord, F. & J. Léger. (2006). *Histoire en action* (Manuel de l'élève, deuxième année du premier cycle). Mont-Royal, Québec : Thomson Groupes Modulo.

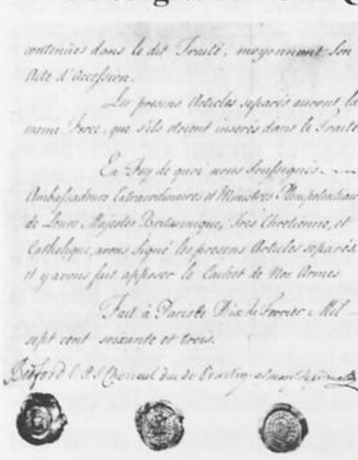
Thibeault, A., J-P. Charland & N. Ouellet. (2008). *Repères* (Tome A, Manuel de l'élève, première année du deuxième cycle). Saint-Laurent, Québec : ERPI.

Communications présentées lors de conférences ou congrès

Audigier, F. (2004, Janvier). *La formation du citoyen aux prises avec les échelles de temps et d'espace*. Communication présentée au XV Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales. Formación de la ciudadanía, Alicante (Espagne).

Cartier, S.C., D.L. Butler & M. Janosz (2006, Avril). *Student's Self-regulation when Learning through Reading in Schools Located within Disadvantaged Neighborhoods*. Communication présentée au Congrès de l'American Educational Research Association, San Francisco (États-Unis).

51^e congrès de la SPHQ (2013) : à St-Jean-sur-Richelieu ! (1^{er} et 2 novembre 2013)



www.fondationlionelgroulx.org

Eh oui, ça continue... Le 51^e congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), *1763 : un tournant dans l'Histoire*, se tiendra cette année les 1^{er} et 2 novembre, au Relais Gouverneur Saint-Jean-sur Richelieu. La SPHQ est une association professionnelle fondée en 1962 et a pour mission de promouvoir l'enseignement de l'histoire 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. Elle regroupe des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire, des didacticiennes et des didacticiens, des conseillères et des conseillers pédagogiques, des historiennes et des historiens et enfin des étudiantes et des étudiants en histoire ou en didactique de l'histoire. Soyez-y !

LA RÉFLEXION DIDACTIQUE DANS LA REVUE *TRACES* : LES ANNÉES 1993-1995 (2^{ème} PARTIE)

FÉLIX BOUVIER, UQTR

JEAN-FRANÇOIS CARDIN, UNIVERSITÉ LAVAL

CATHERINE DUQUETTE, UNIVERSITÉ LAVAL

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

Volume 32, numéro 5, novembre/décembre 1994

Le dernier numéro de la revue *Traces* en 1994 débute par un article de fond de Nicole Lebrun, professeure en sciences de l'éducation à l'UQAM, concernant les concepts. Elle amorce l'article en traitant des types de connaissances, puis elle développe le thème des concepts en sciences humaines, plus spécifiquement au primaire. En premier lieu, Lebrun distingue les faits des concepts et s'interroge sur leur place dans l'enseignement. Selon elle, ces faits «se réfèrent à des informations, des propositions, des données vérifiables qui existent

encore ou qui sont survenus dans le passé»²⁹. Du coup, en sciences humaines, la quantité des faits à traiter est énorme. Ces derniers peuvent tomber dans l'oubli en raison du manque d'intérêt pour le phénomène traité ou encore à cause de changements sociétaux survenus, ou un peu des deux, ajouterions-nous. Lebrun indique à juste titre que les faits n'ont pas à être éliminés des apprentissages effectués. Il faut simplement rendre significatifs ceux dont l'importance se révèle particulière.

Pour ce qui touche les concepts, Lebrun indique que les êtres humains ont besoin de catégoriser les objets, les

lieux et les événements qui les entourent. Ainsi, le premier niveau permettant de définir les concepts en est un de catégorisation et de classification. Cependant, connaître le nom du concept ne veut pas dire que l'on soit capable de l'identifier et encore moins d'en circonscrire le champ sémantique, spécifierions-nous³⁰. À un deuxième niveau de définition, «les concepts sont [donc] des constructions intrinsèques de différents types de phénomènes en relation les uns avec les autres»³¹. Ensuite, Nicole Lebrun identifie des avantages reliés à l'apprentissage des concepts au niveau élémentaire. Ils permettent



Traces, volume 32, numéro 5, novembre/décembre 1994

Photo de la couverture : La Fête des travailleurs (mai 1981). Ecole Garneau, CECM. Photo de Robert Ascah.

d'identifier des objets et des événements, c'est-à-dire, par exemple, pouvoir distinguer une rivière d'un lac. Par conséquent, la complexité de l'environnement s'en trouve simplifiée, ce qui, autre exemple, permet de clarifier et de préciser la communication. Ainsi donc, utiliser les mêmes concepts permet de favoriser les échanges. Cela permet aussi de réduire les apprentissages continuels : un concept acquis est et sera reconnu dans plusieurs situations différentes. De plus, les concepts permettent de hiérarchiser les connaissances et de les mettre en relation. Autre avantage non négligeable, l'apprentissage des concepts permettrait d'éviter le piège des stéréotypes. Il va de soi que l'étude des concepts permet d'aborder toute la complexité et la profondeur du champ conceptuel. Enfin, leur étude permet une représentation relativisée de la réalité. D'une part, l'étude des concepts permet aussi d'appréhender le réel; d'autre part, cela permet à l'élève de prendre conscience des différentes représentations que les individus peuvent avoir d'un même concept.

Nicole Lebrun termine son article – important selon nous – en traçant une synthèse générale des concepts en sciences humaines³². Pour elle, il est clair que le pro-

gramme de sciences humaines au primaire (celui en application au Québec de 1982 à 2000) accorde une importance toute particulière aux concepts plutôt qu'à la mémorisation des faits³³. Ainsi, les concepts du programme sont abordés dans les différents champs des sciences humaines tout comme ils sont présents à tous les niveaux des objectifs du programme. Compte tenu de cet état de fait, les trois concepts clés, le temps, l'espace et la société, interagissent entre eux, tout comme on assiste à une interdépendance des concepts. L'apprentissage par concepts est aussi fondamentalement interdisciplinaire. Les concepts vus en sciences humaines peuvent également relever de d'autres disciplines et favoriser leur apprentissage. Finalement, l'expansion concentrique et en spirale de l'enseignement-apprentissage par concepts fait en sorte qu'un concept déjà exploré dans les premières années du primaire peut être revu et approfondi au long des années suivantes. En conclusion, l'auteure souligne avec justesse en concluant l'importance d'enseigner les concepts pour favoriser les apprentissages des élèves.

Alors en poste comme didacticien des sciences humaines à l'Université du Québec à

Trois-Rivières et solidement engagé dans un doctorat sous la direction de Christian Laville de l'Université Laval, Robert Martineau poursuit ses réflexions amorcées quelques années auparavant sur l'unité canadienne et l'enseignement de l'histoire³⁴. Il se demande s'il est «possible d'envisager l'élaboration d'un programme d'histoire du Canada commun à l'ensemble du pays»...³⁵ Martineau indique que, selon lui, on ne passe pas assez de temps à enseigner l'histoire du Canada dans les écoles québécoises. Ainsi, la préoccupation de Martineau ne se veut pas politique, mais plutôt éducative. Mentionnons ici que les choix opérés par un système d'éducation sont en soi éminemment politiques, peu importe l'endroit où l'on se trouve. Et cela est particulièrement vrai en ce qui touche l'enseignement de l'histoire nationale dans un pays où deux nationalismes – sans compter celui (ou ceux) des autochtones – se font concurrence. Quoi qu'il en soit, l'auteur s'intéresse ici surtout à la formation des jeunes qui sont appelés à vivre dans une société ouverte, multiculturelle et démocratique.

Martineau débute sa réflexion en développant deux termes empruntés à Pierre Nora : mémoire collective et mémoire historique. Il définit

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...

LA RÉFLEXION DIDACTIQUE DANS LA REVUE TRACES : LES ANCIENS ET LES NOUVEAUX PAR...

la mémoire collective comme «ce qui reste du passé dans le vécu des groupes ou ce que ces groupes font du passé. Elle est globalisante et sans frontière, floue et télescopique, relève de la croyance qui n'assimile que ce qui la conforte elle-même»³⁶. Ainsi, la mémoire collective est pour Martineau ce qui nourrit la spécificité de l'identité, qu'elle soit canadienne ou québécoise. La mémoire historique, quant à elle, se définit comme «le fruit d'une tradition savante et scientifique, donc analytique et critique, précise et distincte et qui relève de la raison qui instruit»³⁷. Puis, Martineau se questionne à savoir pourquoi on veut faire apprendre l'histoire à l'école. Pour lui, il s'agit de développer un mode de pensée, libérer la mémoire collective des mythes et des stéréotypes, tout en développant sa pensée critique. Il affirme ensuite que ces mêmes préoccupations et ce même accent sur l'apprentissage d'un mode de pensée en histoire se retrouvent dans les programmes de formation des autres provinces canadiennes. Martineau indique à cet effet que «le contenu de nos diverses mémoires collectives représente un obstacle bien plus grand au maintien d'une société ouverte et démocratique que l'absence d'un manuel

d'histoire nationale officielle commun»³⁸. Pour lui, il est indispensable que les jeunes du Canada puissent, dans leur cours d'histoire, interpréter les réalités historiques sous différentes perspectives.

En conclusion, Martineau croit qu'avant de parler d'un curriculum d'histoire commun, il serait important de se demander si les différentes provinces ont la même vision de l'enseignement de l'histoire. Si c'est le cas, la question qu'il faut se poser consiste à savoir si les élèves de l'ensemble du Canada ont la chance d'effectuer cet apprentissage. Au final, il croit que l'enseignement de l'histoire est important dans le développement d'un citoyen critique et que cette discipline ne doit pas être réduite à alimenter la mémoire collective. Nous ajouterions à cela que l'enseignement de l'histoire nationale ne doit pas davantage taire ou chercher à taire a priori cette mémoire collective, mais à la mettre en dialogue avec la mémoire historique. Tout comme les élèves devraient savoir qu'au Canada il y a deux grandes mémoires collectives, une au Québec et une autre dans le reste du Canada, si l'on exclut les Amérindiens et par delà toutes les nuances que cela implique, bien sûr. En somme, ce que Martineau propose annonce déjà plu-

sieurs idées importantes du Rapport Lacoursière³⁹, dont le concept de «pensée historique» qu'il oppose à celui de mémoire collective. C'est la méthode historique qui pourra permettre à l'élève d'en arriver à établir sa propre interprétation du passé, plutôt que de devoir adopter sans les questionner celles que propose la mémoire collective, ou plutôt les mémoires collectives, celle du Canada français par exemple, comme celle du Canada anglais, que certains intégristes pro-canadien cherchent à imposer *from coast to coast* depuis des décennies, à travers des organismes comme Historica ou Dominion Institute qui sont aujourd'hui très actifs dans cette cause.

Volume 33, numéro 1, janvier/février 1995

Dans le premier numéro de 1995, la conseillère à l'enseignement primaire de la SPHQ Ghislaine Couturier-Tremblay, met ici en relief le fait, bien souvent exprimé à cette époque et depuis, que les sciences humaines ne sont pas suffisamment enseignées à cet ordre d'enseignement. Cet article est à mettre au compte de la fonction défensive corporative de l'histoire de la SPHQ, notamment auprès du MEQ. Ainsi, le manque de formation des enseignantes du primaire expliquerait pour une bonne



Traces, volume 33, numéro 1, janvier/février 1995

Photo de la couverture : Expo 50^e anniversaire, école St-Pascal Baylor. Photo de Robert Ascah.

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...

part leur manque d'intérêt envers les sciences humaines. De plus, seulement 20% des enseignantes parviennent à couvrir le programme, ce qui peut entre autres s'expliquer par le fait que seulement 25% d'entre elles consacrent un minimum de 2 heures par semaine à son enseignement et à son apprentissage. Bref, pour elle et la SPHQ, il faudrait faire en sorte que le MEQ amène différentes mesures pour redonner aux sciences humaines une place aussi importante qu'au français et aux mathématiques⁴⁰.

Les auteurs du cahier d'exercices Une clé pour l'histoire, Denis Langlois et Gilles Forget, offrent ensuite un article qui se veut annonciateur d'un temps nouveau en enseignement de l'histoire, «La situation d'apprentissage»⁴¹. Celle-ci, d'obédience cognitiviste et constructiviste, est annonciatrice des programmes des années 2000 en enseignement-apprentissage de l'histoire. Dans cette conception l'apprentissage y est subdivisé en trois phases : la mise en situation, la réalisation et l'intégration. La mise en situation est composée de quatre étapes : le déclencheur, la présentation de l'objet d'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures et la présentation des consignes pour la démarche

de travail. La réalisation est pour sa part composée de la cueillette des informations et de leur traitement. Enfin, l'intégration de l'apprentissage consiste en son objectivation par l'élève et par son réinvestissement ultérieur devant ses pairs ou un public plus large. Plus tard, ces situations d'apprentissage seront qualifiées aussi de tâches intégratrices⁴². La démarche de Langlois et Forget consiste à bien planifier les séquences d'apprentissage de l'élève dans le but de l'amener à organiser ses connaissances, notamment grâce aux organisateurs graphiques qui permettent notamment de lier les connaissances entre elles dans des réseaux qui en structurent le sens. Il s'agit là d'un principe cher au cognitivisme.

Volume 33, numéro 2, mars/avril 1995

Un seul article de nature didactique ressort de ce numéro de la revue *Traces*. Il est de la main de Nelson Dubé⁴³ et répond à un article de Jacques Nolet publié quelques mois auparavant et critiquant le programme par objectifs d'histoire générale de deuxième secondaire, celui de 1982⁴⁴. Avec tact, Dubé réfute les critiques de Nolet : «après tant d'années, peut-on maintenant faire disparaître les astérisques du programme, indices visuels

des objectifs facultatifs, et exiger de tous la couverture intégrale d'un programme dont peu de gens ont critiqué la logique d'ensemble»⁴⁵. D'ailleurs, en accord avec ce que nous dit Dubé, l'article de Nolet se veut en quelque sorte l'exception qui confirme la règle selon laquelle il y eut somme toute peu de critiques d'enseignants concernant les programmes par objectifs de 1982. En conclusion, Nelson Dubé croit donc qu'il faut éviter «d'ouvrir la boîte de Pandore». Cette conclusion de Dubé vaut qu'on s'arrête sur l'argumentaire qui précède et qui est en fait sa perception de ce qui s'est fait au Québec en enseignement de l'histoire au long de la génération précédente :

L'enjeu en vaut-il la chandelle pour un programme qui, au fil des ans, a soulevé peu de vagues et que la plupart ont remis sur leur tablette à partir du moment où parurent de bons manuels. Ne serait-ce pas une des principales vertus de ce programme que d'avoir déclenché la publication d'une série d'ouvrages québécois de qualité pour nos élèves?

Après des années de guerre ouverte autour des programmes d'histoire entre 1965 et



Traces, volume 33, numéro 2, mars/avril 1995

Photo de la couverture : 24 mai : Fête du drapeau.

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...



Traces, volume 33, numéro 3, mai/juin 1995

Photo de la couverture : Les "Médiévales"... Québec 1993. Photo de Suzanne Richard.



Traces, volume 33, numéro 6, novembre/décembre 1995

Photo de la couverture : Madeleine Parent. Congrès SPHQ, automne 1995. Photo de Jean-Claude Richard.

1980, ces créations en Histoire générale et en Histoire du Québec et du Canada ne sont-ils pas parmi les derniers survivants du «new wave par objectifs» de Jacques-Yvan Morin et de son livre vert? Et ce programme a assuré à l'histoire dite générale une place au soleil jamais remise en question depuis lors [...]»⁴⁶.

Volume 33, numéro 3, mai/juin 1995

Encore ici, ce numéro n'offre qu'un seul article de nature didactique⁴⁷, à savoir une autre critique du curriculum du primaire de Ghislaine Couturier-Tremblay, conseillère pour cet ordre d'enseignement à la SPHQ. En accord avec un rapport du Conseil supérieur de l'éducation qu'elle évoque, elle suggère que davantage de temps soit accordé aux sciences humaines, le tout dans le cadre d'une réforme générale au primaire.

Volume 33, numéro 6, novembre/décembre 1995

Comme elle l'a fait quelques fois au cours des deux années précédentes, Nicole Lebrun investigate et approfondit le thème de l'apprentissage des concepts à l'ordre d'enseignement primaire⁴⁸. Ce thème de l'enseignement-apprentissage par concepts,

une des grandes visées théoriques des programmes par objectifs de 1982, est d'ailleurs régulièrement l'objet d'articles dans la revue *Traces* depuis quelques années. Ce fut le cas de Louise Sauvageau en avril 1987⁴⁹, suivie de Paulette Vigeant-Galley une saison plus tard⁵⁰, puis de Christine Gauthier en janvier-février 1991⁵¹. La didacticienne Nicole Lebrun propose ici des stratégies consistant à cerner les éléments constitutifs du concept et à en appliquer la compréhension par des exemples et des contre-exemples. Dans cet article, ces thèmes sont vus à travers l'angle d'entrée de la difficulté, celle que représente ce type d'apprentissage, tout particulièrement au primaire dans ce cas-ci.

Le 10 août 1995, le président de la SPHQ, Jean-Vianney Simard, présente un mémoire à la commission des États généraux sur l'Éducation réunis à Québec. Bien que cela ne soit pas spécifié clairement, on sent que ce document découle d'un travail de consultation au sein de la Société. Cet important mémoire est reproduit intégralement dans la revue *Traces* à l'automne 1995.

Dans un premier temps, le document cible quatre «problèmes [généraux] dans le système actuel d'éducation»⁵², à commencer par le

décrochage scolaire pour lequel la SPHQ souhaite que des solutions soient trouvées. Le mémoire s'attarde ensuite à la question de la piètre qualité du français écrit, qui cause de sérieux problèmes dans l'apprentissage d'une discipline comme l'histoire et qui doit interpeler tous les enseignants, non seulement ceux de français. Puis, les auteurs déplorent le peu d'intérêt que les gestionnaires accordent aux sciences humaines, au détriment d'une survalorisation des sciences, qui induit le préjugé que si on se dirige vers les sciences humaines au cégep, c'est parce qu'on n'était pas assez bons pour les sciences... Au passage, on déplore que la formation postsecondaire évacue les sciences humaines et l'histoire pour ceux qui sont inscrits dans d'autres programmes en évoquant la formation foncièrement citoyenne que l'histoire apporte à tous les citoyens en devenant, même nos futurs médecins. Aussi, le mémoire pousse cette logique en réclamant que la «formation personnelle et sociale» échoit à l'histoire (plutôt qu'aux sciences morales, peut-on déduire). La SPHQ soulève un autre problème, celui de la «faiblesse de la culture générale», problème d'autant plus ardent que les échanges se mondialisent et que les relations in-

ternationales se multiplient. C'est ainsi que la connaissance du passé national et de son patrimoine sont jugés insuffisants. On parle même «d'analphabétisme historique»⁵³. Il faut donc, selon le mémoire, augmenter le temps d'enseignement de l'histoire pour tous les jeunes d'âge scolaire, y compris au cégep dans les concentrations autres que celles dévolues aux sciences humaines (SH). Le mémoire cible ensuite des «problèmes particuliers à l'histoire et aux SH». Pour le primaire, si le milieu se dit d'accord avec l'importance d'enseigner les SH, on constate par contre que cette matière est trop peu enseignée dans les faits. Pour la SPHQ, il faut valoriser les SH au primaire et prendre les moyens pour qu'elles soient davantage enseignées. Pour le secondaire, les auteurs du mémoire estiment insuffisants les cours de SH qu'on y suit, et soulèvent le fait que le seul examen du ministère qu'il faut réussir dans ce champ est celui d'histoire nationale. On mentionne aussi que s'il manque du temps dans la grille horaire, ce sont, souvent, les SH qui écopent. D'autres problèmes sont mis de l'avant : la faible formation en histoire de plusieurs enseignants qui souvent sont en complément de tâche dans cette matière; le temps

d'enseignement trop court en histoire nationale (un an seulement, ce qui oblige les enseignants à imposer le «par cœur» aux élèves pour pouvoir passer une matière qui devient alors ennuyeuse); la tendance des journalistes et des médias à dénoncer cet enseignement ennuyeux de l'histoire qui contribuerait au décrochage scolaire; le fait que le cours d'histoire du XX^e siècle en cinquième secondaire soit optionnel et suivi par trop peu d'élèves. Au collégial, on dénonce le fait que les étudiants qui ne sont pas en SH n'ont pas l'obligation de suivre de cours d'histoire, y compris d'histoire nationale. On dénonce aussi la «réforme Robillard», enclenchée en 1993, et qui cherche à imputer davantage les cégeps et leurs professeurs et à évaluer la valeur des programmes selon des critères uniformes. Forcément, pense-t-on, ces changements ne seront pas favorables à l'enseignement des SH tel qu'il se fait (i.e. le processus d'évaluation est en cours au moment de la rédaction du mémoire). Enfin, on dénonce l'approche par compétence en voie d'implantation (du moins officiellement) et qui n'est pas bien comprise par plusieurs professeurs. Elle serait moins bien adaptée en SH que pour le secteur professionnel. En

somme, les auteurs du mémoire synthétisent leur diagnostic en affirmant que «l'histoire et les SH n'ont pas une place suffisante pour permettre à tous les étudiants de posséder une formation générale authentique»⁵⁴.

Suivent les recommandations de la SPHQ, qui découlent directement des problèmes mentionnés. Parmi les demandes d'ordre général qui concernent plus spécifiquement l'histoire et son enseignement :

- apporter une attention particulière à l'enseignement du français, et ce dans toutes les matières;
- ne plus pénaliser l'histoire et les SH pour faire de la place aux matières jugées plus fondamentales, notamment les sciences de la nature;
- considérer l'histoire comme une dimension essentielle de la culture générale et mettre en place les moyens (notamment financiers) pour ce faire.

Concernant le primaire :

- que l'on garantisse un minimum de 2 heures d'enseignement effectif des SH dans les classes;
- que les objectifs du programme de SH soient plus explicites et que les examens en SH fassent partie de la certification;
- que la formation initiale et continue des enseignantes du

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...

primaire en SH soit renforcée et que le matériel pédagogique soit renouvelé et plus abondant.

Concernant le secondaire :

- que la géographie et l'économie soient maintenues et que les examens certificatifs dans ces matières soient rétablis;

- que le cours d'histoire nationale passe de 100 à 150 heures et que dans ses programmes la dimension patrimoniale soit plus importante;

- que le cours d'histoire du XX^e siècle soit obligatoire;

- que les cours d'histoire ne soient donnés que par des gens formés dans cette discipline;

- que les rencontres annuelles (depuis 3 ans) entre le MEQ et la SPHQ se poursuivent et soient étendues à tous les niveaux d'enseignement;

- que le MEQ valorise davantage l'histoire comme discipline utile professionnellement auprès des élèves.

Pour le collégial :

- que le cours *Histoire de la civilisation occidentale* passe de 45 à 90 heures et soit obligatoire pour tous les étudiants du collégial;

- que les étudiants n'étant pas en SH puissent suivre des cours de SH comme cours à option;

- que l'on revienne à l'approche par objectifs pour les programmes du secteur gé-

néral, comme le programme de SH.

En conclusion, le mémoire rappelle les principaux problèmes diagnostiqués et insiste sur l'importance de l'histoire et des SH dans une culture générale qu'il faut relever. Elle rappelle au MEQ son rôle de coordination pour mieux articuler la formation en histoire et en SH à travers les quatre ordres d'enseignement, pour rétablir des examens certificatifs dans ces disciplines, et pour mieux former les enseignants en histoire et en didactique.

En somme, ce texte de la SPHQ signé par son président renoue avec la fonction de défense corporative qui a animé régulièrement le *Bulletin de liaison* et *Traces* depuis 1962, particulièrement lors de ces moments de vérité où se jouent des décisions importantes, comme durant les États généraux des années 1995-1996. On notera que les auteurs parlent souvent des SH et défendent la place de celles-ci. Aussi, cette insistance sur les SH annonce-t-elle le concept d'«univers social» qui sera bientôt adopté par le MEQ pour son curriculum et qui horripile aujourd'hui plusieurs d'historiens et quelques didacticiens?

On note également que, dans ce mémoire, on ne retrouve à peu près pas de rhétorique

nationaliste, même lorsqu'il s'agit de demander davantage d'heures d'enseignement pour le cours de quatrième secondaire, ni aucune dénonciation de la perspective sociale et territoriale de ce dernier programme d'histoire nationale. Pareillement, la perspective socio-économique n'est pas remise en cause, ni ne réclame-t-on une augmentation de la perspective politique ou un retour aux «grands événements» et aux «grands personnages». Par contre, la SPHQ n'adhère pas à l'approche par compétences au collégial et on lui oppose l'approche par objectifs alors en place aux ordres d'enseignement primaire et secondaire. Enfin, la question nationale n'apparaît pas non plus dans les recommandations relatives au collégial. On est surpris que la SPHQ n'exige pas un cours d'histoire du Québec pour tous les cégépiens, ni même pour ceux du programme de SH. En ce sens, il peut être logique de constater que le rapport Lacoursière⁵⁵ (comme le chapitre XX du rapport Parent⁵⁶), n'insiste pas sur cette dimension. Dans les deux cas, cette préoccupation ne s'imposera que plus tard.

Conclusion

C'est donc sur cet important document que se termine cet article. Les prises de position de la Société des professeurs

d'histoire aux États généraux sur l'éducation sont importantes, telles que nous venons de le rappeler aux lecteurs de la revue *Traces*. Il est fort probable que cela marquera le cheminement de la Société au cours des années à venir. Comme c'est le cas depuis plusieurs années maintenant, c'est sous l'angle didactique bien sûr, mais aussi corporatif et idéologique que nous poursuivrons notre analyse des écrits de la revue *Traces* au fil de nos prochains articles rendant compte de cette passionnante recherche.

Références

Bibliographiques

²⁹ Nicole Lebrun (1994). «Les concepts en sciences humaines», *Traces*, vol. 32, no 5, novembre-décembre, p. 12.
³⁰ À ce sujet, voir Félix Bouvier (2010). «Une recherche sur l'enseignement et l'appropriation des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire», dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes*, éditions Multimonde, Québec, p. 289-307; Voir aussi Félix Bouvier (2008). «Des expériences d'enseignement-apprentissage en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire et l'animage

de leurs concepts», dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*, Québec, Septentrion, p. 82-94.

³¹ N. Lebrun (1994). Loc. cit., p. 13.

³² Ibid., p. 15-17.

³³ Ibid., p. 15.

³⁴ Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette (2011). «Recherche didactique, des années de vitesse de croisière : 1990-1992, 1^{ère} partie», *Traces*, vol. 49, no 2, printemps, p. 11.

³⁵ Robert Martineau (1994). «L'histoire, au-delà de la mémoire», *Traces*, vol. 32, no 5, p. 21.

³⁶ Ibid., p. 22. Martineau cite ici Marc Ferro (1985). *L'histoire sous surveillance*, Paris, éditions Calman-Levy, p. 8.

³⁷ Idem. Cette fois, Martineau cite Pierre Nora (1978) «Mémoire collective», dans Jacques Le Goff et al., *La Nouvelle Histoire*, Paris, Retz : CEPL.

³⁸ Ibid., p. 23.

³⁹ Gouvernement du Québec (1995). *Se souvenir et devenir*, 80 p.

⁴⁰ Ghislaine Couturier-Tremblay (1995). «Rénover le curriculum», *Traces*, vol. 33, no 1, janvier-février, p. 6-7.

⁴¹ Denis Langlois et Gilles Forget (1995). «La situation

d'apprentissage», *Traces*, vol. 33, no 1, janvier-février, p. 14-17.

⁴² Voir à ce sujet Félix Bouvier (dir.), Laurent Lamontagne, Jérôme Chartrand, Cassandra Richmond et Madeleine Vallières (2004). *De la sédentarisation à la Renaissance*, Lidec, Montréal, 373 p.

⁴³ Nelson Dubé (1995). «Quinze ans après...», *Traces*, vol. 33, no 2, mars-avril-mai, p. 5-6.

⁴⁴ Jacques Nolet (1994). «Un programme à réviser. Les objectifs facultatifs en histoire générale 085-214», *Traces*, vol. 32, no 5, p. 23-28.

⁴⁵ Nelson Dubé, Op. cit., p. 5.

⁴⁶ Ibid., p. 6.

⁴⁷ Ghislaine Couturier-Tremblay (1995). «Rénover le curriculum», *Traces*, vol. 33, no 3, mai-juin-juillet, p. 4-5.

⁴⁸ Nicole Lebrun (1995). «Difficultés des concepts; implications pour l'enseignement des sciences humaines», *Traces*, vol. 33, no 6, p. 16-20.

⁴⁹ Louise Sauvageau (1987). «Des activités d'apprentissage des concepts», *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 25, no 2, avril, p. 16-17.

⁵⁰ Paulette Vigeant-Galley (1987). «Découvrir un concept», *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 25, no 3, juillet, p. 20-21.

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

La réflexion didactique...

⁵¹ Christine Gauthier (1991). «Pour construire un concept», *Traces*, vol. 29, no 1, janvier-février, p. 19-21.

⁵² Jean-Vianney Simard (1995). «Mémoire de la SPHQ», *Traces*, vol. 33, no 6, novembre-décembre, p. 8.

⁵³ Ibid., p. 9.

⁵⁴ Ibid., p. 12.

⁵⁵ Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Se souvenir et devenir; Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Gouvernement du Québec, Québec, 80 p.

⁵⁶ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (1996). Tome 2, chapitre XX, Gouvernement du Québec, p. 145-154.

Note de la rédaction

Cet article est la deuxième

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

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

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

méro 1, hiver 2009.

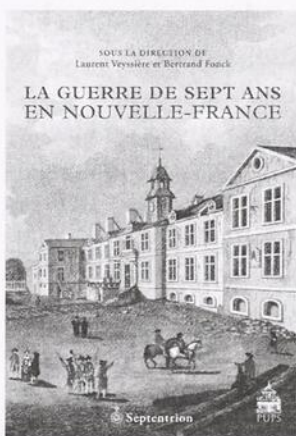
3. « L'évolution de la didactique de l'histoire entre 1975 et 1982 dans le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec* », publié dans le volume 47, numéro 3, été 2009.

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

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

La Guerre de Sept Ans en Nouvelle-France (2012),

Laurent Veysières



La chute de Québec en 1759 et la capitulation de Montréal l'année suivante sonnèrent le glas de la Nouvelle-France et d'un long conflit. C'est en Amérique du Nord que la guerre de Sept Ans a commencé et qu'elle a provoqué les bouleversements décisifs entérinés par le traité de Paris de 1763, portant un coup fatal au premier empire colonial français. Derrière les enjeux diplomatiques auxquels on réduit trop souvent ce qui fut l'une des premières guerres mondiales de l'histoire, des hommes ont combattu pour défendre ou conquérir un territoire sur lequel se livra une guerre différente de celle pratiquée en Europe. La rudesse du climat, l'immensité du théâtre d'opérations, la guerre à la canadienne et les alliances amérindiennes forcèrent les troupes venues d'Europe à s'adapter, avec plus ou moins de réticence et de succès.

www.septentrion.qc.ca

PROLONGATION DE LA PÉRIODE D'INSCRIPTION



La période de mise en candidature pour les
**Prix d'histoire du Gouverneur général
pour l'excellence en enseignement**
de 2013 est actuellement ouverte



Présentez dès aujourd'hui la candidature
d'un enseignant, ou la vôtre, à : HistoireCanada.ca/Prix

LA DATE LIMITE A ÉTÉ REPORTÉE AU 22 AVRIL 2013



Rencontrez d'autres passionnés
d'histoire comme vous.



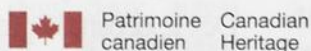
Participez à une table ronde nationale
portant sur l'enseignement de l'histoire.



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



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



LE RÉGIME SEIGNEURIAL : UN REGARD SUR LES MANUELS (2^{ème} PARTIE)

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

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

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

Bien qu'un certain nombre d'universitaires (Robert Comeau, Bernard Dionne, etc.) se soient intéressés à la question de l'enseignement de l'histoire au secondaire dès l'annonce d'une réforme du curriculum (1998), c'est lors de la parution du nouveau programme (2006) que nous avons eu droit à un véritable débat public. Dès lors, si certains se rangent du côté du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), plusieurs lui reprochent de faire abstraction des événements que certains qualifient de « traumatico-fondateurs » de la nation québécoise. Toutefois, aucune inquiétude ne semble émise à propos du régime seigneurial qui est pourtant un thème important de l'histoire nationale. C'est pourquoi nous nous y consacrerons dans les lignes suivantes.

Deux types de sources seront examinés. Tout d'abord, nous aborderons le programme intitulé *Histoire et éducation à la citoyenneté* qui s'adresse aux enseignants, lesquels doivent se plier à ses consignes pour la réussite académique de leurs élèves, et aux auteurs de manuels, lesquels doivent le respecter s'ils souhaitent que le ministère les approuve. Ensuite, nous examinerons deux séries de manuels scolaires destinés aux élèves du secondaire et approuvés par le MELS qui ont été sélectionnés pour évaluer la représentation du régime seigneurial. La première série s'intitule *Le Québec une histoire à suivre* (Bédard, Cardin, Girard et Gagnon) et *Le Québec*

une histoire à construire (Brodeur-Girard, Carrière, Laverdière et Vanasse) et la seconde série s'intitule *Présences* (dirigée par Alain Dulongeville). Aussi, notez que nous jumellerons le contenu des deux cours plutôt que de les traiter séparément. Nous procéderons donc à l'analyse du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, puis aux exigences de ce dernier quant à l'enseignement du régime seigneurial. Par la suite, nous entamerons notre enquête portant sur les manuels scolaires de la période, avant d'analyser nos résultats.

Histoire et éducation à la citoyenneté

Dès le départ, le programme nous renseigne sur son but d'« amener les élèves à s'intéresser aux réalités sociales du

présent» à partir de l'étude du passé. Ce n'est que plus loin que nous voyons l'influence qu'exerce l'ajout de l'éducation à la citoyenneté au profil de l'enseignement de l'histoire : «le présent programme [...] devrait aider les élèves à développer une éthique citoyenne» en développant chez eux l'interrogation et l'interprétation des réalités sociales via la méthode historique. L'enseignement s'étendra dorénavant sur deux années scolaires : la 1^{ère} année de 2^e cycle et la 2^e année de 2^e cycle. En ce qui a trait à la première année, le cours qui est alors construit est divisé en sept périodes allant des *Premiers occupants* jusqu'aux *Enjeux de la société québécoise depuis 1980*. Le Module 2, qui porte sur *L'émergence d'une société en Nouvelle-France*, ne mentionne pas le système seigneurial dans la description ni dans le schéma. En fait, nous ne le retrouvons qu'à deux reprises dans le tableau, lequel situe la seigneurie parmi les sept repères culturels d'«Ici» aux côtés des douze repères culturels d'«Ailleurs» et la considère comme l'une des dix connaissances historiques de ce module. Par contre, nous pourrions la retrouver dans deux autres, c'est-à-dire l'administration interne de la colonie et l'expansion territoriale.

De son côté, le cours de 2^e année de 2^e cycle se divise en cinq «réalités sociales : 1) Peuplement et population ; 2) Économie et développement ; 3) Culture et mouvements de pensée ; 4) Pouvoir et pouvoirs ; 5) Un enjeu de société du présent. Le ministère joint à chaque «réalité sociale» une description du module, un schéma et une ligne du temps. Or, seule la ligne du temps de la deuxième «réalité sociale» mentionne le régime seigneurial : «en 1663, les Sulpiciens acquièrent la Seigneurie de Montréal». C'est une part bien maigre, nous devons l'admettre... Quoiqu'il en soit, il faut vérifier si, dans les manuels, le régime seigneurial se trouve dans d'autres «réalités sociales».

La représentation du système seigneurial dans le Régime français

Reprenant tour à tour les modules prévus par le ministère, notre enquête se tourne vers le Régime français et la période suivante. En ce qui a trait au Régime français, la représentation plus traditionaliste du seigneur-colonisateur demeure très forte, nous retrouvons donc des traces d'auteurs tels que Gameau, Rameau, Sulte, et Trudel. Assumant les coûts et aidant les censitaires à s'établir dans la colonie, le seigneur est présenté comme étant un agent

de colonisation : «il est destiné à faciliter l'établissement des colons tout en évitant la répartition désordonnée et injuste des terres». Néanmoins, les manuels mettent une certaine emphase sur l'identité des seigneurs et des censitaires. Associant facilement «seigneur» et «aristocrate» dans un groupe relativement homogène, *Québec une histoire* présente les seigneurs de la même façon que les historiens traditionalistes :

L'élite coloniale est formée [...] par une aristocratie terrienne comprenant la noblesse et les seigneurs. [...] On n'y retrouve pas, comme en Europe, de grandes familles nobles à la fortune impressionnante. Mais les faibles moyens des élites ne les empêchent pas de mener un train de vie bien plus aisé que celui des autres habitants ni de posséder un certain prestige.

Pour leur part, Dalongeville et al. font grand état de la «canadianité» des seigneurs : «le mode de vie de l'élite s'inspire de celui de l'aristocratie française [...] [mais] se distingue de l'élite métropolitaine, car elle adopte des traits culturels spécifiquement canadiens tels que la façon de parler». Toutefois, le rôle

HISTOIRE DU QUÉBEC

Le régime seigneurial...

seigneurial des communautés religieuses n'a pas été relégué à l'oubli : «l'État accorde à l'Église d'importantes subventions. Il lui concède d'immenses seigneuries pour l'aider à financer ses missions et ses tâches d'éducation et d'assistance».

En ce qui a trait au censitaire, lorsque nous observons la définition donnée par Présences, nous constatons qu'il est représenté selon la fonction hiérarchique qu'il entretient avec le seigneur : «personne recevant une terre d'un seigneur auquel elle doit payer annuellement des redevances, donc le cens. Le cens marque la dépendance du censitaire envers son seigneur». Il s'agit là de propos se rapprochant beaucoup plus de l'interprétation marxiste du régime. Cependant, dès que nous souhaitons en savoir davantage sur l'identité des censitaires, nous nous butons soit au discours traditionnel, «les gens ont des devoirs envers leurs seigneurs [...] Ils ont le droit de chasser, contrairement aux paysans français», soit à une définition infiniment large, «c'est lui (l'habitant) qui représente l'essentiel de la population coloniale. Il inclut tous ceux et celles qui ne sont ni nobles ni bourgeois». Nous pouvons donc en conclure que les manuels propo-

sent une représentation homogène de la population canadienne et que les travaux de Bouchard et Dessureault mériteraient plus d'attention.

Concernant les droits et devoirs du seigneur et du censitaire, la représentation de cette relation fait toujours écho au discours traditionnel tel que vu par Marcel Trudel dans sa brochure comme l'illustre, par exemple, Québec une histoire : «le seigneur a certains devoirs envers ses colons et le gouvernement, mais jouit aussi de plusieurs privilèges. De même, les censitaires ont de nombreuses obligations, mais aussi certains droits». Or, si nous relevons deux notions importantes, soit les privilèges et les obligations, il n'en demeure pas moins que les manuels continuent de souligner la réciprocité du seigneur et du censitaire : «ce système comporte une série de droits et devoirs qui créent un lien d'interdépendance entre les différents groupes qui y participent. [...] Dans le régime seigneurial, le devoir de l'un devient le droit de l'autre». Autrement dit, la représentation harmonieuse des relations seigneur/censitaire demeure omniprésente dans l'enseignement de l'histoire : «le régime seigneurial favorise l'entraide».

La représentation du système seigneurial dans le Régime anglais

Les manuels soulignent que la Conquête ébranle très peu les structures : «le système seigneurial continue à fonctionner comme auparavant : les lois et coutumes françaises restent en vigueur». Aussi, l'Acte de Québec suscite des réactions différentes chez le seigneur et le censitaire : «des seigneurs et les marchands font un accueil enthousiaste à l'Acte de Québec. [...] Le peuple, lui, se montre plus réservé devant une loi qui confirme la dîme et les droits seigneuriaux». En ce sens, soulignons ici qu'une certaine distorsion dans la représentation quasi-idyllique du régime seigneurial survient en ce qui a trait à cette période. Il en va de même à propos des seigneurs qui s'illustrent au cours de la Révolution américaine : «plusieurs seigneurs s'enrôlent dans la milice en vue de combattre»; et du résultat de cette dernière, c'est-à-dire l'arrivée des loyalistes, auxquels est associé le premier ébranlement d'une société seigneuriale homogène : «des nouveaux arrivants sont peu enclins à s'installer dans les seigneuries françaises». Par contre, Présences fait écho aux études de Ouellet en soulignant qu'«au XIX^e siècle,

HISTOIRE DU QUÉBEC

Le régime seigneurial...

des Britanniques achètent des seigneuries».

Les manuels soulignent qu'après l'Acte constitutionnel de 1791 les seigneurs occupent plus de place dans l'administration, dans l'armée britannique et à l'Assemblée. Aussi, la représentation du régime seigneurial durant le XIX^e siècle est teintée de l'historiographie critique des années 1960 à 1980. Par exemple, *Québec une histoire* affirme que «les élites traditionnelles, seigneurs et membres du clergé, deviennent moins influentes. Elles sont remplacées par une nouvelle élite intellectuelle et commerçante issue du peuple, la bourgeoisie». Il est intéressant ici de remarquer que les auteurs divisent les deux groupes, alors que Fernand Ouellet a bien démontré que plus le temps évolue plus la bourgeoisie acquiert des fiefs. Quoiqu'il en soit, les manuels associent à la crise agricole le déclin des seigneurs et cette situation mènerait aux Rébellions de 1837-1838, à la suite de quoi nous retrouvons les dernières mentions du régime seigneurial. Si, dans le cas de *Québec une histoire*, les auteurs associent l'abolition de l'institution au rapport Durham :

le rapport Durham préco-

nise la réunion du Haut et du Bas-Canada, et l'abandon du système seigneurial avec tous des droits et privilèges complexes. Les Canadiens français, attachés à leurs traditions, s'opposent d'abord à l'abolition de ce système, mais ils finissent par comprendre qu'il profite surtout à une minorité de seigneurs bien nantis, souvent anglophones. Après de longs et tumultueux débats, en 1854, l'Assemblée nationale adopte finalement une loi qui met fin au système seigneurial ;

dans le cas de *Présences*, les auteurs relayent plutôt ce rôle à la bourgeoisie et aux censitaires : «en 1854, à la demande de la bourgeoisie et de la population paysanne, le système seigneurial et les privilèges qu'il accorde aux seigneurs sont abolis». Or, il n'est pas interdit d'espérer que les travaux de Grenier sur les persistances de ce régime jusqu'au cœur du XX^e siècle soient éventuellement intégrés aux futurs manuels.

Conclusion

Si le discours traditionnel persiste en ce qui concerne certains traits du régime seigneurial, nous devons admettre qu'une mise à jour historiographique est percep-

tible. De fait, la représentation du régime seigneurial se durcit particulièrement au cours du Régime anglais à une seule exception, soit l'association entre le régime seigneurial et la survivance des Canadiens français, soit une interprétation fortement défendue par Groulx et Séguin. Il s'agit là du trait le plus persistant du discours traditionnel. Quoiqu'il en soit, ce durcissement s'avère d'autant plus vrai concernant la période qui suit l'Acte constitutionnel de 1791 et la crise agricole du XIX^e siècle. Petit à petit, les manuels semblent abandonner le discours traditionnel. Par ailleurs, les bibliographies le reflètent bien : la brochure de Trudel est absente et des études récentes s'y trouvent. Autre observation, les manuels se tournent de plus en plus vers l'histoire sociale. Toutefois, il n'en demeure pas moins que les manuels conservent toujours un discours traditionnel lorsqu'ils traitent du Régime français, bien qu'un certain nombre de traits du discours critique apparaît, tels que les rapports inégaux entre les seigneurs et les censitaires.

Somme toute, si une certaine mise à jour historiographique est visible, la façon dont y est représenté le régime seigneurial mène à un constat désolant. En fait, si l'ultime intérêt

HISTOIRE DU QUÉBEC

Le régime seigneurial...

de l'étude de l'histoire est d'éclairer le présent à partir du passé, force est de constater que la structure du cours de 2^e année de 2^e cycle procède à l'inverse : l'élève est amené à éclairer le passé à partir du présent. Ainsi, il semblerait que nous ne représenterions plus le régime seigneurial pour comprendre le chemin emprunté par nos ancêtres, mais davantage pour que les futurs citoyens saisissent la chance qu'ils ont de vivre au sein d'une société plus égalitaire et démocratique. En ce sens, cela nous amène à conclure que, si le programme de 2006 visait à créer un cours ouvert à la diversité, cet objectif a échoué, car si

nous reprochions jadis à l'histoire d'occulter l'Autre à des fins identitaires, plus que jamais nous usons de cette stratégie. En fait, c'est seulement cet Autre qui a changé... Auparavant ethnique, l'Autre sera désormais l'Ancêtre qui, le malheureux, ignorait toutes les vertus de la Modernité !

Notes

Gouvernement du Québec. Document de travail. *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2006, p. 5-6.
Raymond Bédard et al., *Le Québec, une histoire à suivre...* 2^e cycle du secondaire 1^{re} année, Laval, Éditions Grand Duc, 2007, p. 92.

Sébastien Brodeur-Girard, et al. *Le Québec une histoire à construire...* 2^e cycle du secondaire 2^e année, Laval, Éditions Grand Duc, 2008, p. 456.

Alain Dalongeville, et al. *Présences*. 2^e année du 2^e cycle du secondaire, Anjou, Éditions CEC, 2008, vol. 2, p. 38.

Sébastien Brodeur-Girard, et al., op. cit., p. 456.

Alain Dalongeville, et al. *Présences*. 1^{ère} année du 2^e cycle du secondaire, Anjou, Éditions CEC, 2007, vol. 1, p. 230.

Alain Dalongeville, et al. *Présences*. 2^e année..., vol. 2, p. 94.

Raymond Bédard et al., op. cit., p. 110-111.

Raymond Bédard et al., op.

cit., p. 93.

Alain Dalongeville, et al. *Présences*. 1^{ère} année..., vol. 1, p. 102.

Raymond Bédard et al., op. cit., p. 92.

Ibid., p. 148.

Ibid., p. 169.

Ibid., p. 173.

Sébastien Brodeur-Girard, et al., op. cit., p. 53.

Alain Dalongeville, et al. *Présences*. 2^e année..., vol. 2, p. 102.

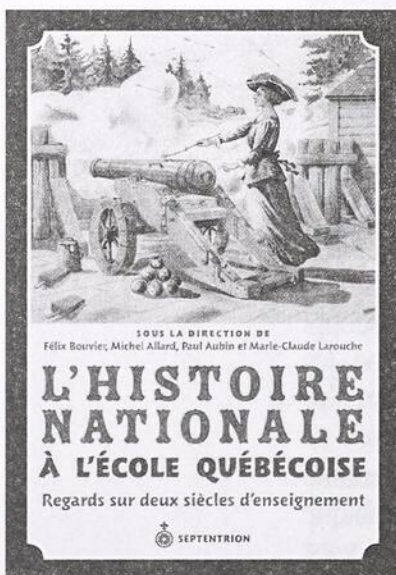
Raymond Bédard et al., op. cit., p. 268.

Ibid., p. 55.

Alain Dalongeville, et al. *Présences*. 2^e année..., vol. 2, p. 108.

L'Histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement (2012),

Félix Bouvier et alii (dir.), Septentrion



Si l'enseignement de l'histoire nationale fait souvent partie de l'actualité québécoise, assez curieusement enseignants et historiens se sont peu penchés sur l'histoire de l'enseignement de leur propre discipline. Plusieurs spécialistes détaillent l'enseignement de l'histoire au primaire, au secondaire et au collégial.

Félix Bouvier est didacticien des sciences humaines à l'UQTR. Ses travaux en didactique de l'histoire sont nombreux.

Docteur en histoire, Michel Allard a enseigné au cours primaire, puis l'histoire, au secondaire et à l'école normale Ville-Marie. À compter de 1969 jusqu'à sa retraite en 2001, il a été professeur d'histoire, d'éducation muséale et de didactique de l'histoire et des sciences humaines à l'UQAM.

Paul Aubin a été professeur au primaire, au secondaire et au cégep. Chercheur à l'Institut québécois de recherche sur la culture de 1981 à 1994, il a notamment dirigé le projet Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada.

Marie-Claude Larouche est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Ses recherches portent sur l'enseignement des sciences humaines, l'éducation non formelle, les pratiques éducatives des institutions à caractère patrimonial et

l'intégration des technologies de l'information et de la communication, notamment les dispositifs mobiles.

www.septentrion.qc.ca

MENTION D'HONNEUR AU MUSÉE DU SKI DES LAURENTIDES

LAURENT LAMONTAGNE, RÉDACTEUR DE *TRACES*

Le Musée du ski des Laurentides a reçu pour l'année 2012 le prix d'histoire du Gouverneur général du Canada. Finaliste dans la catégorie des programmes communautaires des prix d'histoire du Gouverneur général du Canada, le Musée du ski des Laurentides à Saint-Sauveur a remporté une mention d'honneur pour l'année 2012.

Notons que plus de 40 organismes voués à l'histoire et en provenance de toutes les provinces du Canada avaient déposé leur candidature. Rappelons qu'en mai 2012, le Musée du ski des Laurentides (MSL) a inauguré, après trente ans de persévérance, sa première exposition permanente intitulée *L'histoire du ski dans les Laurentides : Vivre en hiver, avec l'hiver et de l'hiver*. Pour présenter cette exposition dans le

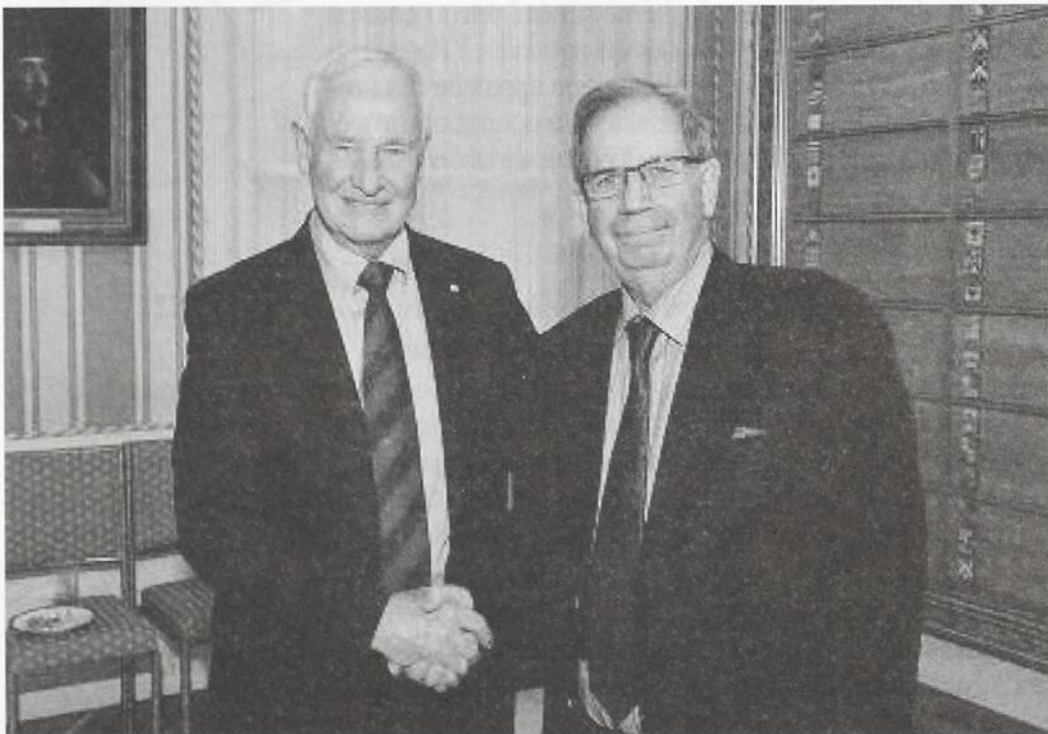
meilleur espace muséal possible, les créateurs du MSL ont dû surmonter de nombreux problèmes. Avec l'aide de la population, le soutien financier de divers ordres de gouvernement et l'appui des milieux politique, économique, social, culturel, éducatif et sportif de la région des Laurentides le projet du MSL s'est finalement concrétisé dans l'ancienne caserne de pompiers de la municipalité de Saint-

Sauveur (30 rue Filion) convertie pour répondre aux normes muséales modernes et pouvant accueillir sa première exposition permanente :

[http://
www.histoirecanada.ca/
Awards/Community-
Programming.aspx](http://www.histoirecanada.ca/Awards/Community-Programming.aspx)

Cette mention d'honneur remportée par le MSL rejaillit sur toutes celles et tous ceux qui ont contribué à la concrétisation de ce

projet collectif. Tous les résidents et visiteurs des Laurentides sont invités à visiter le Musée du ski des Laurentides dont l'excellence est désormais reconnue à l'échelon national. Soulignons qu'en 2010, la Société québécoise d'interprétation du patrimoine avait reconnu la qualité de ce musée en lui décernant le Prix du mérite en interprétation – volet communautaire.



M. Michel Allard, historien consultant du Musée du ski des Laurentides, en compagnie du gouverneur général du Canada, l'honorable David Johnson lors de la réception qui a suivi la cérémonie officielle de remise des prix d'histoire du gouverneur général pour l'année 2012. Finaliste au prix pour l'excellence des programmes communautaires, le Musée du ski des Laurentides a remporté une mention d'honneur. Source : Cplc Dany Veillette, Rideau Hall © Bureau du secrétaire du gouverneur général (2012).


MUSÉE du SKI
des LAURENTIDES
LAURENTIAN
SKI MUSEUM

Sylvie Lebeau, Coordonnatrice accueil et communications, Musée du ski des Laurentides, (450) 227-2564, poste 222.
info@museeduski.com

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, 330 000 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

48^e congrès de la Fédération Histoire Québec, 17 au 19 mai 2013 (Chicoutimi)

La Fédération Histoire Québec tiendra son 48^e congrès à Chicoutimi, conjointement avec la Fédération Québécoise des Sociétés de Généalogie et sera reçue par la Société historique du Saguenay, les 17, 18 et 19 mai 2013, à l'hôtel Le Montagnais, 1080, boulevard Talbot, Chicoutimi (Saguenay).

www.histoirequebec.qc.ca

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

lhalle2@videotron.ca

Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, 2 et 3 mai 2013 (Montréal)

Ce colloque est également l'occasion pour le CRIFPE, un des plus importants centres de recherche scientifique dans le domaine de l'éducation au Canada, de célébrer ses 20 ans. Dans le cadre de ce colloque, nous souhaitons amener les chercheurs de divers horizons à présenter les résultats de leurs travaux de recherche en lien avec cette thématique. Les communications scientifiques présentées seront organisées selon quatre axes à la fois complémentaires et distincts.

www.crifpe.ca



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

138^e congrès national des sociétés scientifiques et historiques, 22 au 26 avril 2013 (Rennes)

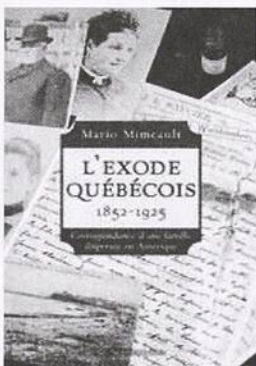
« Se nourrir. Pratiques et stratégies alimentaires » sera le thème général retenu pour ce 138^e congrès national des sociétés scientifiques et historiques qui se tiendra à Rennes du 22 au 26 avril 2013. Ce sujet large, interdisciplinaire, doit permettre une approche diachronique par le plus grand nombre de chercheurs de différentes spécialités. Se nourrir, une impérieuse nécessité, mais comment et pourquoi sous ces formes éminemment variables dans les différentes sociétés du présent et du passé? (...)

cths.fr



L'Exode québécois. 1852-1925. Correspondance d'une famille dispersée en Amérique (2012),

Mario Mimeault, Septentrion



La famille de Théodore-Jean Lamontagne a entretenu une correspondance soutenue de 1852 à 1925. Neuf des quinze enfants de cet homme d'affaires gaspésien se sont expatriés aux États-Unis et dans l'Ouest canadien, sans jamais briser le lien qui les unissait. La lettre est la mémoire con signée, rendant compte de la condition sociale de ses auteurs et des contraintes que leur terre d'adoption leur a imposées. Instrument, elle devient substitut familial, soutien psychologique et source de délivrance.

Mario Mimeault y décode les horizons d'attente des membres de la fratrie et démontre les mécanismes décisionnels qui ont présidé à leur départ. La lettre, miroir d'une époque, renvoie l'empreinte que les grands événements du temps ont laissée sur la destinée du groupe.

www.septentrion.qc.ca

Da
or
ig
res
nal
de
es
on

la

is
de
ol
à
te
a-

g
l:
l

-
/

à
g
r
y
e

+
e

POSTES - PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

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

2/4/1 83
Bibl.nationale du Québec
Sec.Dépôt légal
2275, rue Holt
Montréal Québec H2G 3H1

xx32(M)

