

PER

S-339

BAnQ

# TRACES

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec  
Depuis 1962



ISBN 0225-9710

Volume 47, no 2/printemps 2009

**ERPI**

# enjeux

monde contemporain

5<sup>e</sup> secondaire



**Une référence indispensable**  
pour comprendre le monde contemporain  
et mieux suivre l'actualité

**ERPI**  
EDITIONS DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE INC.

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

TÉLÉCOPIEUR : 514 334-1196  
www.erpi.com

8526

# TRACES

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 et au collégial.

#### Adresse postale de la revue :

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

#### Comité de rédaction :

Laurent Lamontagne (directeur), Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Josiane Lavallée, Michel Sara-Bournet

#### Correction des épreuves :

Suzanne Richard

**Impression :** Service de l'imprimerie, UQTR.

Imprimé sur papier Enviro 100% recyclé

#### Pour insérer de la publicité dans TRACES :

Laurent Lamontagne :  
llamontagne@cslaval.qc.ca

#### Abonnements et distribution :

Louise Hallé : lhalle@mediom.qc.ca

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

Envoi de publication

Date de parution : avril 2009

Numéro de la convention: 40044834, port de retour garanti

Parution : 4 numéros par année

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

#### Abonnement annuel :

Individu : 65 \$ - Institution : 75 \$

Retraité : 35 \$ - Étudiant : 35 \$

Une adhésion à la SPHQ, quelle que soit la date d'entrée dans la Société, donne le droit de recevoir la revue **TRACES** au cours des douze mois suivants. **TRACES** appartient aux membres de la SPHQ. Les articles peuvent être reproduits avec mention de la source, à moins d'avis contraire. 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.

#### Site Web de la SPHQ :

Le site Web de la SPHQ est hébergé par le Réseau pour le développement des Compétences par l'Intégration des Technologies (Récit). Visitez-le:

[www.recitus.qc.ca/associations/sphq](http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq)

Revue de la SPHQ.  
Indexée dans REPERE  
depuis janvier 1989.



3

#### GRAFFITI

- COUCOU, C'EST MOI! par Jean-Claude Richard, collaboration spéciale

#### LA SPHQ

#### LA PRÉSIDENTE

4

- 1759? NON, 1949, 1959, par la présidente TEMPS FORTS

5

- ACCESSIBILITÉ, CONVIVIALITÉ, PROXIMITÉ : TROIS MOTS CLÉS DU 47<sup>e</sup> CONGRÈS DE LA SPHQ, 16 ET 17 OCTOBRE 2008, UQAM, par le comité organisateur

6

- « RECHERCHE DIDACTIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC », UNE CRITIQUE, par Daniel Moreau, CRIE-CRIFPE

10

- RÉPLIQUE À L'ARTICLE DE DANIEL MOREAU, par Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette

#### L'ENSEIGNEMENT

#### DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

11

- LA BANDE DESSINÉE : UN OUTIL DIDACTIQUE POUR ENSEIGNER L'HISTOIRE, par Luc Guay, professeur titulaire, didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté, Université de Sherbrooke, et Dominic Charette, bédéiste et diplômé de la maîtrise en histoire de l'Université de Sherbrooke

#### LA RELÈVE ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE

18

- TÂCHE INTÉGRATRICE À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE CONSÉCUTIVE À UNE VISITE AUX FORGES DU SAINT-AURICE, par Christelle Laquerre, Alex Morneau et Amélie Ouellet, Baccalauréat en enseignement préscolaire et en enseignement primaire, UQTR

#### MATÉRIEL DIDACTIQUE ET PENSÉE HISTORIENNE

22

- DES PUBLICATIONS À CONSULTER : LES LIVRES DU *THINKING CRITICALLY CONSORTIUM TC<sup>2</sup>*, par Catherine Duquette, candidate au doctorat, Université Laval

#### L'HISTOIRE

#### HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

26

- L'HISTOIRE DES MOUVEMENTS SOCIAUX ET L'ÉVOLUTION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE AU QUÉBEC, par Mélanie Boucher-Lavallée, enseignante au primaire et au préscolaire et étudiante à la maîtrise en enseignement de l'histoire, Université de Sherbrooke

#### GRANDS ANNIVERSAIRES

33

- FÊTER OU COMMÉMORER... C'EST SELON, par Jean-Claude Richard, consultant et chargé de cours en *Didactique de l'histoire*

#### DIVERS

36

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

UQAM  
Université du Québec à Montréal



LA BANDE  
DESSINÉE

Lieu historique national  
du Canada des  
Forges-du-Saint-Maurice  
Parks  
Canada Parks  
Canada

TC<sup>2</sup>  
The Critical  
Thinking Consortium



**Photo de la couverture:** détail d'une fenêtre de la galerie d'art « La Belle du lac », qui a été aménagée dans une vieille maison en bois. MRC de Matwinie. Photo de Denis Chabot. © Le Québec en images CCDMD.

PRINTEMPS 2009

Volume 47, N°2  
**Sommaire**



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, secrétaire de l'Institut d'histoire de l'Université Laval, et avec la complicité du professeur Marcel Trudel, de la même institution, et de l'abbé Georges-Étienne Proulx.

1319, Chemin de Chambly, bureau 202

Longueuil, QC, J4J 3X1

Téléphone : SPHQ : (450) 628-6007 CPIQ : (450) 928-8770

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

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

Nom : ..... Prénom : ..... ou

Nom de l'organisme :  
.....

**ADRESSE**

N° ..... rue : .....

Ville : ..... Province : ..... Code postal : .....

**TÉLÉPHONE** : (résidence) ..... (bureau) : .....

**TÉLÉCOPIE** : .....

**COURRIEL** : .....

**FONCTION**

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

**ORDRE D'ENSEIGNEMENT**

- Primaire
- Secondaire 1<sup>re</sup>  2<sup>e</sup>  3<sup>e</sup>  4<sup>e</sup>  5<sup>e</sup>
- Collégial
- Universitaire
- Commission scolaire
- Autre (précisez) : .....

**RÉGION ADMINISTRATIVE**

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

**COTISATION ANNUELLE**

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

**RÉSERVÉ À LA SPHQ**

Date : ..... Code de la fonction : .....

Montant : .....  Chèque  Mandat  Comptant

Expédition : carte : .....  Reçu pour fin d'impôts

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

## COUCOU, C'EST MOI!

JEAN-CLAUDE RICHARD

COLLABORATION SPÉCIALE

**I**L SEMBLE BIEN QUE MON DESTIN SOIT PLUS LIÉ À CELUI DE *TRACES* QUE JE NE LE CROYAIS. EH OUI! ME VOICI DE RETOUR, DEUX FOIS PLUTÔT QU'UNE D'AILLEURS, DANS LES PAGES DE NOTRE REVUE. J'AI UNE RETRAITE OCCUPÉE ET JE NE M'ENNUIE PAS, MAIS C'EST QUAND MÊME AVEC UN TRÈS GRAND PLAISIR QUE J'AI ACCEPTÉ L'INVITATION DE LAURENT LAMONTAGNE DE RÉDIGER LE TEXTE DE PRÉSENTATION DE CE NUMÉRO. EN FAIT, JE N'AI PAS PU RÉSISTER À LA TENTATION. VOICI DONC CE QUE LA LECTURE DU PRÉSENT NUMÉRO DE *TRACES* VOUS RÉSERVE.

Vue des gradins, la situation ne semble pas s'être beaucoup améliorée dans le monde de l'éducation québécoise; aussi, est-il plus que jamais nécessaire de se tenir les coudes. Dans le domaine de l'enseignement de l'univers social, cela signifie se tenir au courant de ce qui se passe en participant au 47<sup>e</sup> congrès de la SPHQ. C'est à l'UQAM, les 16 et 17 octobre prochain. Lisez l'article qui traite de ce sujet et ne tardez pas trop à prendre les dispositions nécessaires pour être de la partie.

Les articles de nos collaborateurs Félix Bouvier, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Jean-François Cardin et Catherine Duquette, de l'Université Laval, concernant la recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire au Québec, qu'ils mènent, à partir des archives du *Bulletin de liaison de la SPHQ* et de *Traces*, ont provoqué une réaction que nous publions en l'accompagnant d'une mise au point des chercheurs. Bonnes questions? Réponse satisfaisante? À vous de juger.

Comment enseigner la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté tout en respectant les attentes des programmes? Trois textes vous permettront d'enrichir votre réflexion et, peut-être, votre coffre à outils. Tout d'abord, un article de Luc Guay et Dominic Charrette aborde l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement de l'histoire. De belles pistes et des limites clairement posées. Ensuite, une approche intégratrice conjuguant l'univers social, le français et les arts, et visant à exploiter une visite aux Forges du St-Maurice. Conçu par trois étudiantes de l'UQTR et concernant d'abord le primaire, le projet possède, à mon avis, un potentiel d'adaptation à tous les niveaux du secondaire; il suffit de ne pas craindre de laisser aller son imagination et d'oser tenter des expériences. Enfin, Catherine Duquette nous propose la recension de deux fascicules portant respectivement sur l'enseignement de la pensée historique et celui de la citoyenneté. Publiés par le Critical

Thinking Consortium TC<sup>2</sup> de Colombie-Britannique, en anglais, malheureusement, ils constituent quand même des sources auxquelles s'abreuver, et il semble qu'il soit possible qu'une traduction française puisse être faite si on démontre de l'intérêt. À lire et à exploiter.

Une enseignante du primaire, qui est également étudiante en maîtrise en enseignement de l'histoire à l'université de Sherbrooke, nous propose un survol synthétique, mais plutôt intéressant, de l'évolution de l'instruction publique au Québec depuis les débuts de la colonie. Beaucoup de choses en peu de pages.

Les anniversaires se suivent... et suscitent, parfois, des controverses. C'est le cas de la bataille des Plaines d'Abraham. D'autres se font plus discrets, même s'il vaut quand même la peine de les souligner. Je vous propose donc, d'abord, d'accompagner Jacques Cartier qui, au cours de l'été 1534, explore le golfe Saint-Laurent. Ensuite, je vous emmène à l'embou-

chure de la rivière Saint-Maurice où, cent ans plus tard, Lavolette fonde Trois-Rivières. Un article que j'ai truffé d'extraits de documents d'époque, histoire de vous donner du matériel que vous pourriez exploiter en classe, si le cœur vous en dit. Pour ce qui est des événements de l'automne 1759, je m'y attarde tout de même un peu, mais... vous en saurez plus en lisant mon texte.

N'oubliez pas de goûter à la macédoine proposée par notre « webmestre »; il y a là de bien bonnes choses.

Bonne lecture! et, qui sait, à une prochaine fois.



### Photo de la couverture

Détail d'une fenêtre de la galerie d'art « La Belle du lac », qui a été aménagée dans une vieille maison en bois. MRC de Matawinie. Photo de Denis Chabot. © Le Québec en images CCDMD.

Prochaine parution de *Traces*: numéro 3, été 2009. Vos articles sont bienvenus. Faites-nous les parvenir avant le 15 mai.

# LA PRÉSIDENTE

## 1759? NON, 1949, 1959

LAURENT LAMONTAGNE  
PRÉSIDENTE DE LA SPHQ  
LLAMONTAGNE@CSLAVAL.QC.CA

**P**OUR CERTAINS, 1759 EST L'ANNÉE DE LA CONQUÊTE ANGLAISE. LE TERME CONQUÊTE EST D'AILLEURS LE CONCEPT CENTRAL DE LA RÉALITÉ SOCIALE LE CHANGEMENT D'EMPIRE DU PROGRAMME DU 2<sup>E</sup> CYCLE DU SECONDAIRE. UN HISTORIEN ME FAISAIT REMARQUER QUE LA CONQUÊTE N'A PAS ÉTÉ QUE SUR LES PLAINES, MAIS AUSSI DANS LE CHOIX DES MOTS. POUR D'AUTRES, 1759 EST L'ANNÉE DE LA DÉFAITE DES TROUPES FRANÇAISES SUR LES PLAINES D'ABRAHAM. ON PEUT EFFECTIVEMENT SE DEMANDER À QUOI BON CÉLÉBRER UNE CONQUÊTE... OU UNE DÉFAITE. POUR MA PART, JE PRÉFÈRE RAPPELER LES ANNIVERSAIRES DE LA GRÈVE D'ASBESTOS (1949) ET DU DÉCÈS DE MAURICE DUPLESSIS (1959). POUR LE PREMIER, CURIEUX QUE LES SYNDICATS DU QUÉBEC N'EN SOUFFLENT MOT... OU PAS ENCORE. MÉLANIE BOUCHER-LAVALLÉE, QUI SIGNE UN ARTICLE D'UN AUTRE ORDRE DANS CE NUMÉRO, NE S'Y EST PAS TROMPÉE, PUISQU'ELLE A MIS SUR PIED UN SITE WEB AYANT POUR NOM *UNE MINE, UNE VILLE ET TOUTE UNE HISTOIRE... LA GRÈVE DE L'AMIANTE DE 1949*. POUR LE DEUXIÈME, LE CENTRE INTERUNIVERSITAIRE D'ÉTUDES QUÉBÉCOISES ORGANISE UN COLLOQUE INTITULÉ *LES ENTRETIENS PIERRE-BÉDARD, DUPLESSIS, SON MILIEU, SON ÉPOQUE*, LES 17, 18 ET 25 SEPTEMBRE 2009, À TROIS-RIVIÈRES ET QUÉBEC. ET LA SPHQ, DIREZ-VOUS, QUE S'EST-IL PASSÉ DEPUIS JANVIER ET QUELLES AUTRES ACTIVITÉS SONT À L'HORIZON?

Elle a d'abord contribué à la 10<sup>e</sup> simulation francophone de l'ONU du Collège André-Grasset, où 60 pays étaient représentés, et à laquelle se sont rendus plus de 120 participants des réseaux secondaire et collégial.

Il s'agit là de la plus importante simulation francophone de l'Organisation des Nations-Unies du réseau collégial québécois. Elle a eu lieu les 7 et 8 février, sous la présidence d'honneur de Louise Fréchette, ex vice secrétaire générale des Nations-Unies, et elle s'adressait en priorité aux étudiants de 5<sup>e</sup> secondaire, puis aux étudiants des cégeps. Les sujets débattus étaient la crise alimentaire et le droit à la santé.

L'impact d'une telle activité demeure réel et essentiel à la compréhension de notre monde. Elle

visait à sensibiliser ses participants aux problématiques internationales actuelles, à les ouvrir sur les cultures des autres pays, tout en leur permettant de connaître le fonctionnement et le rôle d'un organisme mondial, l'Organisation des Nations-Unies.

Pour une deuxième année consécutive, la Société des professeurs d'histoire du Québec était partenaire de l'activité. Le prix du meilleur délégué a d'ailleurs été remis par la Société à Carl White Ulysse, du Collège Jean-Eudes. Il s'agit d'un prix hautement prestigieux, car le délégué par excellence est choisi par ses pairs pour sa prestation lors de la simulation. Le prix a été remis par Michel Demers, membre de l'exécutif de la SPHQ.

Le 17 février, en compagnie du Conseil pédago-

gique interdisciplinaire du Québec, la SPHQ était également présente au colloque Éducatif présent, à l'Université de Montréal. Organisé par l'Association des étudiantes et des étudiants aux études supérieures en sciences de l'éducation, il mettait en valeur les travaux de recherche de plus de 30 étudiants. J'y ai revu Martin Lépine, qui avait écrit ici dans le numéro de mai/juin 2008 *L'île mystérieuse*. Par ailleurs, Vincent Boutonnet y a présenté l'état de ses travaux, portant sur l'exercice de la méthode historique pour développer la conscience citoyenne dans les ensembles didactiques du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire.

Simultanément se tenait à Québec une rencontre des associations professionnelles d'enseignants avec M. Alain Veilleux,

sous-ministre-adjoint, dans le cadre de la session des personnes-ressources. Cette rencontre avait pour but de présenter les besoins et les attentes de part et d'autre, notamment au regard des objets et des mécanismes de communication et de collaboration avec les associations professionnelles.

M. Veilleux avait prévu que cette rencontre ne serait pas facile et il s'attendait à ce que des insatisfactions soient exprimées. Il travaillera à diminuer les zones d'ambiguïtés. Il s'est dit conscient qu'il y a un problème de circulation de l'information et de la nécessité d'entendre les enseignants. Il s'attaquera au dossier, sans donner toutefois d'échéancier. Saluons l'initiative du MELS, car il y a longtemps qu'elle était attendue. Madeleine Vallières,

membre de l'exécutif de la SPHQ, nous y représentait.

Dans le cadre de la Francofête se tenait vendredi le 27 mars dernier le Mérite d'honneur 2009 du français, au Centre de formation horticole de Laval. Mme Paule Daveluy y a reçu le prix de la Personnalité publique pour la promotion du français. L'œuvre de Mme Daveluy est surtout composée de romans pour la jeunesse, ce qui lui a valu de nombreux prix. Dans son petit discours, elle a dit qu'elle acceptait ce prix pour tous eux qui ont travaillé avec elle depuis les années 1970, à une époque où la littérature jeunesse était clairsemée. Elle a terminé son allocution en déclarant « *Vive la langue française et les mots de la langue française!* » Félicitations, Mme Daveluy!

En terminant, voici deux activités à venir auxquelles la SPHQ contribuera : le 2<sup>e</sup> colloque national sur l'insertion professionnelle, à la fin avril, où j'agirai à titre de secrétaire d'atelier et le congrès 2009 de l'Association des professeurs d'histoire des collèges du Québec, qui se tiendra à la fin mai au Collège Montmorency à Laval. La SPHQ y présentera deux ateliers. Salutations, à bientôt!

# ACCESSIBILITÉ, CONVIVIALITÉ, PROXIMITÉ : TROIS MOTS CLÉS DU 47<sup>e</sup> CONGRÈS DE LA SPHQ, 16 ET 17 OCTOBRE 2009, UQAM

COMITÉ ORGANISATEUR DU 47<sup>e</sup> CONGRÈS

**E**H OUI, LE 47<sup>e</sup>. CE N'EST PAS RIEN. CETTE ANNÉE, DEUX NOUVEAUTÉS. D'ABORD, IL Y AURA DES ATELIERS EN GÉOGRAPHIE, ENSUITE DES SÉANCES CONJOINTES AVEC L'INSTITUT D'HISTOIRE DE L'AMÉRIQUE FRANÇAISE (IHAF), DONT LE CONGRÈS SE TIENT À PROXIMITÉ, EN FAIT À DEUX COINS DE RUE, À L'HÔTEL DES GOUVERNEURS, COIN ST-HUBERT ET STE-CATHERINE...

Facilement accessible par le métro (station Berri-UQAM), l'Université du Québec à Montréal est une université publique de langue française dont le rayonnement est international. Ayant pour thème *Conquête et changement d'empire*, en lien avec une réalité sociale du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, le congrès annuel de la SPHQ est depuis longtemps un lieu privilégié pour rencontrer des collègues œuvrant en univers social, susciter la réflexion, l'échange, les débats, au bénéfice du développement professionnel des enseignantes et des enseignants d'univers social.

Nous sollicitons actuellement des propositions d'ateliers ou de communications pouvant être reliés aux programmes d'études du domaine d'apprentissage de l'univers social, soit la géographie et l'histoire et éducation à la citoyenneté, tant du primaire que

du secondaire, incluant le programme de 5<sup>e</sup> secondaire Monde contemporain, et pou-

compétences, réalités sociales, pensée historique, ressources éducatives, territoires, historio-



Atrium de l'UQAM, qq du C.O. Photo: UQAM

vant s'insérer dans des sous-thèmes tels que programmes d'études, différenciation pédagogique, évaluation des

graphie, fondements disciplinaires, didactique/pédagogie, éthique professionnelle, insertion professionnelle ou maté-

riel didactique. Vous êtes donc invité à proposer un atelier ou une communication d'une durée de 75 minutes (ou un chantier de 2x75 minutes) pour le primaire et/ou le secondaire et à nous le faire parvenir par courriel.

Vous avez besoin d'une chambre d'hôtel? L'Hôtel Lord Berri, charmant hôtel au style européen, est situé directement en face de l'UQAM, au cœur du Quartier Latin, le carrefour culturel de Montréal. Le quartier, qui incarne bien le rythme trépidant et animé de Montréal, regorge de restaurants et de terrasses, de bars-spectacles, de théâtres et de boutiques. Bordé par le Vieux-Montréal, la rue Saint-Denis, la rue Sainte-Catherine et le Village, l'hôtel est situé à proximité de la station centrale d'autobus et de la station de métro Berri-UQAM qui vous relie au Tout Montréal.

Un nombre limité de chambres y a été réservé. Mentionner que vous vous rendez au 47<sup>e</sup> congrès de la SPHQ, les 16 et 17 octobre 2009. L'hôtel est un environnement non-fumeurs et les chambres sont accessibles aux visiteurs à mobilité réduite. Les services inclus dans le tarif sont

Internet haute vitesse sans frais (WI-FI); une cafetière et du café dans la chambre ; un petit déjeuner continental inclus. Réservez tôt ! (514) 845-9236 ou sans frais : 1 888 363-0363.

Deux nouveautés cette année. D'abord, des ateliers en géographie seront offerts, pour nos collègues du 1<sup>er</sup> cycle qui l'enseignement, ensuite deux séances conjointes avec l'IHAF, dont la conférence du réputé historien Denis Vaugeois, invité spécial au 47<sup>e</sup> congrès. Denis Vaugeois a été entre autres un des principaux artisans du journal historique *Boréal Express*, directeur de la division de l'histoire à la direction générale des programmes et des examens au ministère de l'Éducation. Il partage aujourd'hui son temps entre l'édition et la recherche.

Enfin, plusieurs exposants ont déjà confirmé leur présence, ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, section programme et évaluation. Un lancement de livre est prévu, au moins une excursion et, enfin la convivialité sera au rendez-vous. Accessibilité, convivialité, proximité. Parlez-en, soyez-y!

# "RECHERCHE DIDACTIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC" : UNE CRITIQUE

**NOTE DE LA RÉDACTION:** DEPUIS 2006, LA RECHERCHE L'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC À TRAVERS LA REVUE TRACES DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC, MENÉE PAR FÉLIX BOUVIER, DE L'UQTR, ET JEAN-FRANÇOIS CARDIN, DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, VISE À RETRACER, À TRAVERS LE BULLETIN DE LIAISON DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC (AUJOURD'HUI 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.

DANIEL MOREAU  
CRIE-CRIFPE

**N**OUS RECONNAISSONS D'EMBLÉE QUE NOS ATTENTES AU REGARD DE CETTE RECHERCHE ÉTAIENT PARTICULIÈREMENT ÉLEVÉES, COMPTE TENU DE LA NATURE ET DE L'AMPLEUR DU CORPUS ANALYSÉ, ET SURTOUT DE L'IMPLICATION DE LA SPHQ DANS CE PROJET. CEPENDANT, LA LECTURE DES DEUX PREMIERS VOILETS NOUS A LAISSÉ, POUR AINSI DIRE, "SUR NOTRE APPÉTIT", ET C'EST DANS UN ESPRIT CONSTRUCTIF QUE NOUS FORMULONS QUELQUES CRITIQUES QUI, NOUS L'ESPÉRONS, SERONT ACCUEILLIES FAVORABLEMENT.

## Un objet à préciser

Premièrement, il est difficile de discerner l'objet exact de cette recherche, qui s'apparente davantage à un recensement thématique chronologiquement organisé, qu'à une analyse des "conceptions" et des "pratiques" relatives à la "didactique" au Québec, dans le but, tel que convenu, d'en "reconstituer l'évolution" pour, éventuellement, « permettre de relier l'évolution dégagée avec les grands courants pédagogiques et didactiques ailleurs dans le monde, en particulier en Amérique du Nord et en Europe » (Bouvier, Cardin et Duquette, 2008, p.27). Ces objectifs

vont être difficiles à atteindre si cette recherche n'est pas appuyée sur une définition plus explicite des notions énoncées, à savoir la didactique, la pédagogie et l'épistémologie. Celle de didactique est régulièrement utilisée à titre de qualificatif, mais cela n'en précise pas le sens. Ainsi, à titre d'exemple, il est question variablement d'"intérêts didactiques diversifiés" (en lien avec les intérêts diversifiés de l'enseignement de l'histoire défendus par la SPHQ) (*Ibid.*, p.29), de « préoccupations didactiques concrètes » (*Ibid.*, p.31), de « réflexions de nature didactique » (Bouvier, Cardin, Duquette, 2009,

p.25), d' « un article profondément didactique » (en référence avec un article bien connu du professeur Laville (1975) (*Ibid.*, p.31), et même de « nationalisme didactique » (expression tirée d'une recherche de Roger Saucier) (*Ibid.*, p.27).

En outre, les notions de conception et de pratique ne sont pas suffisamment expliquées, et, dépendamment du sens qu'elles revêtent pour ces chercheurs, il se pourrait qu'elles soient inappropriées pour réaliser l'analyse visée à partir du corpus déterminé. En admettant cette prémisse voulant que « la pratique est [...] un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines » (Latour, 1996, p.133), englobant à la fois une action et la réflexion de celle-ci, nous rencontrons les limites du corpus, qui ne peut témoigner que de cette dernière. Ceci étant dit, c'est déjà beaucoup, mais

il faudrait préciser alors le sens de cette notion, alors « qu'il s'agit de dégager les conceptions, des fondements épistémologiques, certaines influences et les pratiques des auteurs des textes » (Bouvier, Cardin, Duquette, 2008, p.27) Si l'objectif consiste à analyser cette réflexion d'un enseignant, en référence à une action « didactico-pédagogique » (*Ibid.*) qu'il a posée, alors il faut définir cette réflexion et cette action, pour s'assurer que celle-là porte bien sur celle-ci. Une telle démarche aurait certainement conduit à une sélection plus restrictive des textes, donc à une diminution du corpus, mais elle en aurait autorisé une analyse plus approfondie, selon des critères plus élaborés.

Le contenu recouvert par cette recherche abonde en plusieurs directions, de la défense des intérêts corporatifs de la SPHQ aux programmes d'édu-



## Recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire...

des, en passant par les discours de différents acteurs sociaux sur l'enseignement de l'histoire. Il n'est certes pas interdit d'en ratisser aussi large (si tel est l'objectif), mais il faut pour cela s'appuyer sur une conception mieux définie de ces notions, autrement une certaine confusion persiste. Une conception sans laquelle le risque de se disperser méthodologiquement s'accroît, et celui d'atteindre les objectifs de recherche diminue<sup>1</sup>.

Par ailleurs, il se pourrait qu'il ne soit pas possible d'appréhender par ce corpus cette réflexion sur l'action réalisée par les enseignants d'histoire, pour la simple raison qu'il est fort possible que l'analyse ne mette au jour qu'un ensemble de thèmes récurrents. Des thèmes qui sont davantage de l'ordre des "croyances" (*beliefs*) que du savoir conceptuel (*knowledge*) élaboré dialectiquement par l'enseignant au regard de sa pratique (*understandings that inform skillful action*), donc continuellement en changement (Calderhead, 1996, p.715). Elles sont davantage des "préconceptions" (*assumptions*) au regard de l'apprentissage, de l'enseignement, de la discipline enseignée, de la fonction sociale de cette dernière, et de la formation et du développement professionnel de l'enseignant (*Ibid.*). Elles réduisent la confusion au regard de la

pratique, et elles confèrent la confiance nécessaire à son exercice en désignant une appartenance socio-professionnelle (Pajares, 1992). À cet effet, l'"actualité" constatée de certains thèmes (formation du citoyen, l'enseignement thématique, la méthode historique, l'usage du cahier d'exercices, etc.) nous apparaît symptomatique. Cette confusion entre savoir conceptuel et croyances est, par ailleurs, plus ou moins courante, comme l'ont constaté Maggioni et Parkinson (2008) dans leur revue de la recherche sur les conceptions (*epistemic cognition*) et les croyances (*epistemic beliefs*) enseignantes<sup>2</sup>. Éclaircir cette confusion, en ciblant nommément les croyances enseignantes, par exemple, et en retenant un certain nombre de thèmes considérés essentiels au regard de la problématique de cette recherche<sup>3</sup>, permettrait de préciser l'objet d'étude.

#### Une problématique à définir, des enjeux à circonscrire

Avant de s'engager davantage dans cette recherche, il serait peut-être pertinent d'entamer une réflexion sur les raisons la justifiant à l'heure actuelle, et plus spécifiquement sur les enjeux traversant l'enseignement de l'histoire au Québec. Depuis avril 2006, le débat a été plutôt polarisé par la publication d'un nouveau programme au

contenu contesté, mais il se pourrait bien qu'il ait éclipsé bon nombre de questions concernant cet enseignement, et qui mériteraient d'être soulevées.

Il y a d'abord la professionnalisation du métier enseignant, qui n'est évidemment pas l'apanage exclusif des enseignants d'histoire, mais qui les engage néanmoins à une "responsabilisation de leur pratique" (Lenoir et Vanhulle, 2006; Tardif et Lessard, 1999). Dans le sillage de cet enjeu s'en inscrivent quelques autres en interrelation, à savoir la "réussite scolaire", l'instauration d'une "culture de collaboration", et "l'appropriation locale" de la réforme en cours (CSE, 2003) (un processus qui, nous le devinons, devrait faire couler beaucoup d'encre au cours des prochaines années...). En référence à ces critères et à la lumière du *Bulletin de liaison* et de *Traces*, pouvons-nous penser que les enseignants d'histoire font bonne figure en la matière? Micheline Dumont en doutait déjà en 1976, alors que, un certain "soir de défoulement", elle s'en prenait délibérément non seulement aux enseignants d'histoire, mais plus largement aux professeurs d'université et aux didacticiens, qui « n'en finissent plus de préciser les préalables pour se mettre au travail<sup>4</sup> ». Il incombe à la recherche

en didactique de tabler sur ce "travail" accompli pour viser la production de savoirs encourageant cette professionnalisation. Une professionnalisation, qui ne peut se construire à partir « d'un métier qui s'exerce sur le terrain sans mettre au jour les savoirs qu'il implique », et qui est conditionnelle à « l'émergence d'un savoir du métier [enseignant] sur lui-même » (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997, p.13 et p.17).

Ensuite, il y a certainement la question de la formation à l'enseignement, alors que « la formation à l'enseignement est le nerf de la guerre [et que] la qualité de l'enseignement passe d'abord par la formation d'enseignants compétents » (MÉQ, 1996, p.33). À notre connaissance, la recherche en didactique au Québec est assez peu préoccupée par cette question<sup>5</sup>, qui est pourtant liée de très près à la SPHQ et aux didacticiens eux-mêmes, engagés dans cet effort de formation. Compte tenu de l'envergure de cette recherche, il faudrait peut-être considérer ces enjeux qui, au-delà de cette réforme déléguant davantage de temps et de responsabilités aux enseignants d'histoire, rappellent cette exigence de former et de pouvoir compter sur des intervenants compétents, en



mesure d'assurer de manière critique ce rôle leur étant dévolu.

Pour conclure, nous encourageons cette équipe de chercheurs à poursuivre leur travail qui, hormis quelques erreurs de frappe (probablement)<sup>6</sup>, a, nous le devinons (pour être déjà passé par là), abattu un travail respectable.

### Notes

<sup>1</sup> Un risque d'autant plus grand qu'un des objectifs de cette recherche consiste à «relier l'évolution dégagée avec les grands courants pédagogiques et didactiques ailleurs dans le monde, en particulier en Amérique du Nord et en Europe». En effet, la notion de didactique, en lien avec l'émergence de la recherche dans le champ des didactiques au cours des années 1970, présente un fort ancrage disciplinaire (Lenoir, 2000), alors que ces dernières sont «liées aux savoirs qu'elles prenaient en compte : une didactique s'affirme d'abord didactique de quelque chose, d'un ensemble reconnu de savoirs organisés, d'une discipline.» (Raisky, 1996, p. 38). Cependant, dans la documentation anglo-saxonne, il n'est pas question de didactique, mais de *curriculum studies*, ne désignant pas exactement le même objet. Ces dernières traitent essentiellement de l'expérience d'apprentissage en classe, et l'ancrage disciplinaire est relégué au second rang, comme l'explique Jackson (1992) dans son analyse des différentes définitions de la notion de

«curriculum» dans le champ de la recherche : «All three limit the term "curriculum" to what goes on in school or under the guidance of teachers. They all insist that the term should cover all of the "experiences" or "learning" opportunities that the school offers, and not just those associated with the teaching or certain subjects or the use of special teaching methods such as lecturing or recitation.» (p. 5). Nous soulignons cette différence, qui ne nous paraît pas très marquée dans la documentation sur l'enseignement de l'histoire au Québec, puisant abondamment à cette dernière. Les implications pour la recherche en didactique de l'histoire sont importantes, alors qu'elle va problématiser cet enseignement variablement en fonction, d'une part, de l'expérience de l'élève et de ses idées-représentations-conceptions de l'histoire (voir à cet effet la revue produite par Barton (2008) sur l'imposant corpus de recherches sur cet objet), en suivant le sentier tracé notamment par Dewey : «They [les élèves] bring with them ideas based on their own experience of how the world works and how people are likely to behave. Such ideas can be helpful to history teachers, but they can also create problems because ideas that work well in the everyday world are not always applicable to the study of history.» (Lee, 2005, p. 31). Vont émerger dans le sillage de ces recherches américaines et britanniques un florilège de concepts, tels le «temps historique», «l'empathie

historique», «l'altérité» (au sens que lui donne Wineburg (2001), l'*account* (par ex. Bain, 2000; Seixas, 1998) etc. favorisant une «progression des idées» chez l'élève (Barton, 2008; Lee, 2005). Inversement, d'autre part, un segment de la recherche sur l'enseignement de l'histoire va plutôt le problématiser en fonction de la discipline historique, en renvoyant le problème du côté de l'épistémologie. C'est d'ailleurs cette orientation qui conduira Garcia et Leduc (2003) à parler de «défaite» des didacticiens en histoire : «On peut parler non seulement de «résistance» à la didactique, mais de défaite des didacticiens, du moins dans l'enseignement secondaire général. [...] L'épistémologie est actuellement le nouveau courant pour modifier les pratiques enseignantes et revisiter «la mise en activité des élèves» [...] l'une des questions nodales de l'enseignement de l'histoire» (p. 257).

<sup>2</sup> Cette revue recouvre une partie de la documentation anglo-saxonne relative à l'enseignement de l'histoire (travaux de VanSledright, Wilson et Wineburg, et Yeager et Davis). Dans l'ensemble, les chercheuses constatent que : «The investigation of teacher epistemic cognition in relation to instruction shaped our initial question because we wanted to capture as much as possible teachers' thinking in action; however, we found that most of the studies addressing our question focused on beliefs about the nature and justification of knowledge that

people entertain at a certain moment in time» (p. 447).

<sup>3</sup> À cet effet, les chercheurs pourraient s'appuyer sur l'analyse de contenu réalisée par Racette et Lefebvre (1983), et considérer s'il est judicieux, ou non, de poursuivre dans ce sillage, et d'expliquer pourquoi.

<sup>4</sup> Ce document intitulé «préface morale» a probablement déjà été publié dans le *Bulletin de liaison*, mais nous n'avons pas retracé la référence. Il a été tiré du fonds P280, Archives de l'Université Laval.

<sup>5</sup> À notre connaissance, il ne se trouve que la recherche de Marineau (1999), traitant de cette question explicitement.

<sup>6</sup> Pour le deuxième volet de la recherche, nous avons noté deux erreurs, à savoir «René Dal Margo» (au lieu de René Dal Magro, p. 31), et «L'histoire, c'est pour les tannants» (au lieu de «L'histoire, c'est pas pour les manants!» (sic), à la note no.12, p. 33). En effet, si l'histoire n'était pas pour les «tannants», je ne serais malheureusement pas en train d'écrire ces lignes...

### Références

- Bain, R. (2000). Into the Breach. Using Research and Theory to Shape History Instruction. In P.N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (Dir.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (p.331-352). New York: New York University Press.
- Barton, K. (2008). Research on students' ideas about history. In L.

Recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire...

Levstik et C.A. Tyson (Dir.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (p.239-258). New York: Routledge.

Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2008). Recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire au Québec : les années 1960. *Traces*, 46(2), 27-34.

Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2009). Les années 1970-1975 en didactique de l'histoire dans le "Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec". *Traces*, 47(1), 24-34.

Calderhead, J. (1996). Teachers : Beliefs and Knowledge. In D.C. Berliner et R.C. Calfee (Dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p.709-725). New York: Macmillan.

Conseil supérieur de l'Éducation (2003). L'appropriation locale de la réforme, un défi à la mesure de l'école secondaire. Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.

Garcia, P. et Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : Armand Colin.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Jackson, P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P.W. Jackson (Éd.) *Handbook of research on curriculum* (p.3-40). New York: Macmillan.

Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p.131-146). Paris : Presses universitaires de France.

Laville, C. (1975). Peut-on enseigner l'histoire au secondaire? Quelques problèmes de psychologie en enseignement historique. *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, mars, 39-55.

Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice : Understanding History. In M.S. Donovan et J.D. Bransford (Dir.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (p.31-78). Washington, DC: The National Academies Press.

Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité. In Y. Lenoir, J. Lebeaume et A. Hasni (Dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire* (p.194-245). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Maggioni, L. et Parkinson, M. (2008). The role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic

Beliefs, and Calibration in Instruction. *Educational Psychological Review*, 20, 445-461.

Martineau, R. (1999). *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation. Rapport de recherche*. Trois-Rivières : UQTR.

MEQ (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and education research : Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Racette, G. et Lefebvre, A. (1983). Analyse du contenu du "Bulletin de liaison" de la Société des professeurs d'histoire du Québec, de 1962 à 1980. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 495-502.

Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique? In C. Raisky et M. Caillot (Dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : Débats autour de concepts fédérateurs* (p.37-59). Bruxelles : De Boeck Université.

Seixas, P. (1998). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In D.R. Olson et N. Torrance (Dir.), *The Handbook of Education and Human Development : New Models of Learning, Teaching and Schooling* (p.765-783). Cambridge, MA: Blackwell.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : charting the future of teaching the past*. Philadelphia : Temple University Press.

\*\*\*



Géocarrefour, volume 83, no 3 (mars 2009), *Agricultures, durabilité et territoire*

Fondée en 1927, Géocarrefour (anciennement Études Rhodaniennes puis Revue de Géographie de Lyon) est une des plus anciennes revues de géographie d'expression française. Elle est publiée par l'Association des amis de la Revue de Géographie de Lyon.

geocarrefour.revues.org/index6782.html

La GéoGraphie, no 5/1532, "Neige & glaces"



Fatalité dans les villes, félicité dans les montagnes ou les hautes latitudes, la neige se forge une image avec nos contraintes. Les Québécois furent parmi les premiers à vendre l'hiver aux touristes, en ville comme dans les campagnes, sur les lacs gelés ou les vastes horizons du bouclier canadien. Mais cette image positive a été construite par des écrivains géographes dont Luc Bureau est l'un des plus célèbres de la Belle Province (par Luc Bureau).

www.lageographie.fr

# "RECHERCHE DIDACTIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC" : UNE CRITIQUE: RÉPLIQUE DE FÉLIX BOUVIER, JEAN-FRANÇOIS CARDIN ET CATHERINE DUQUETTE

FÉLIX BOUVIER, UQTR

JEAN-FRANÇOIS CARDIN, UNIVERSITÉ LAVAL

CATHERINE DUQUETTE, UNIVERSITÉ LAVAL

**S**I AU DÉBUT DE SA « CRITIQUE CONSTRUCTIVE » M. MOREAU DIT AVOIR ÉTÉ « LAISSÉ SUR SON APPÉTIT » PAR NOS DEUX ARTICLES, NOUS DEVONS DIRE QUE, DE NOTRE CÔTÉ, NOUS SOMMES RESTÉS PANTOIS DEVANT LE REGARD QU'IL PORTE SUR CES TEXTES. NON PAS QUE LES ÉLÉMENTS DÉVELOPPÉS PAR M. MOREAU NE SOIENT PAS PERTINENTS POUR EUX-MÊMES, MAIS IL S'APPUIE SUR UNE INTERPRÉTATION ERRONÉE QUANT À LA NATURE DES DEUX ARTICLES QUE NOUS AVONS PUBLIÉS DANS *TRACES* ET DES OBJECTIFS QUI Y SONT RATTACHÉS.



M. Moreau, qui est présenté au doctorat, analyse ces textes comme s'il s'agissait d'articles scientifiques du même ordre que ceux qu'il doit lire et analyser, nous l'imaginons, dans le cadre de sa recension des écrits. À ce sujet, pourquoi ne présenterait-il pas bientôt à la revue *Traces* certaines de ses lectures ou certains de ses travaux comme il semble y tenir? Il fait d'ailleurs preuve, comme il sied bien à un étudiant au doctorat, de beaucoup d'érudition théorique, relève les imprécisions conceptuelles, débusque les failles dans la problématisation, etc. Fort bien. Or, il nous apparaît pourtant évident que les deux textes qu'il analyse aussi lourdement n'ont jamais prétendu être autre chose qu'un premier débrous-

saillement, qu'une mise en ordre chronologique initiale des textes à caractère didactico-pédagogique abordés dans *Traces* et dans son prédécesseur, le *Bulletin de liaison*. Ainsi, l'« introduction de la recherche » (vol. 46, no 2, p. 27), à laquelle réfère M. Moreau à quelques reprises, n'a jamais eu d'autre but que de présenter simplement aux lecteurs de *Traces* (qui ne sont pas des universitaires, pour la grande majorité) une recherche pour laquelle nous avons eu un appui de la SPHQ. Celle-ci nous avait d'ailleurs demandé que la recherche se traduise par la publication dans *Traces* d'articles de vulgarisation relatant aux membres actuels des pans de l'évolution de la Société. Nos deux textes, et les

autres de cette série qui suivront, sont du même ordre que ceux publiés, par exemple, par Micheline Dumont-Johnson à quelques reprises durant les années 1980, et qui visaient à situer pour les membres, sans appareil méthodologique et théorique lourd, l'évolution au sein de la SPHQ d'un thème ou d'une question quelconque<sup>1</sup>. Nos textes, essentiellement descriptifs, s'ils nous permettent de rencontrer nos engagements envers la direction de la SPHQ et d'informer les lecteurs de *Traces* sur un pan de leur passé, sont en même temps pour nous l'occasion de commencer par le commencement d'une recherche qui s'étalera, nous l'espérons, sur plusieurs années, et qui produira des textes de nature plus scientifique, textes que M. Moreau pourra alors juger à leur mérite. Nous le répétons : ce n'est pas la pertinence des éléments soulevés par M. Moreau qui fait problème à nos yeux — et dont il n'est pas à propos de discuter dans le cadre de cette courte mise au point —, mais

bien la pertinence de faire ce type d'analyse compte tenu de la nature des textes mis en cause, nature qui nous semblait plutôt évidente. Aux lecteurs de *Traces*, maintenant, d'en juger.

#### Note

<sup>1</sup> Par exemple : Dumont-Johnson, Micheline. (1982). « L'enseignement de l'histoire peut-il être apolitique? », *Bulletin de Liaison*, vol. 20, no. 3, mars : 13-15.

#### NDLR

Les retombées de cette recherche pour la SPHQ se traduiront principalement par des textes publiés dans la revue *TRACES* ; par une numérisation des articles ayant servis à la recherche ; par une ou deux communications aux congrès de la SPHQ ; par la production d'une plaquette vulgarisant l'essentiel des conclusions de la recherche. L'échéancier mène à une rédaction d'articles pour la revue *TRACES* et pour des revues scientifiques ; à une présentation de communications (1 ou 2) dans des colloques et des congrès pertinents, au Québec et à l'étranger ; à la production d'une plaquette d'une soixantaine de pages qui pourrait être vendue par la Société et qui pourrait se retrouver en librairie.

## LA BANDE DESSINÉE : UN OUTIL DIDACTIQUE POUR ENSEIGNER L'HISTOIRE

LUC GUAY, PROFESSEUR TITULAIRE, DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

DOMINIC CHARRETTE, BÉDÉISTE ET DIPLÔMÉ DE LA MAÎTRISE EN HISTOIRE DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**Q**U'EST-CE QUI FAIT QU'UN COURS D'HISTOIRE PUISSE ÊTRE CONSIDÉRÉ COMME EFFICACE? DES AUTEURS, TANT AMÉRICAINS QUE QUÉBÉCOIS SE SONT PENCHÉS SUR CETTE QUESTION, ET CE, BIEN AVANT L'ENTRÉE EN VIGUEUR DU « RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE »<sup>1</sup> : DANS LES ANNÉES 1990, DOWNEY ET LEVSTICK (1991)<sup>2</sup> AINSI QUE MARTINEAU (1997)<sup>3</sup> ONT MONTRÉ QUE LA DISCIPLINE QUI ÉTAIT CONSIDÉRÉE COMME LA MOINS INTÉRESSANTE À ÉTUDIER ÉTAIT... L'HISTOIRE! DANS NOTRE THÈSE DE DOCTORAT (2002)<sup>4</sup> NOUS AVONS POUSSÉ L'ANALYSE EN NOUS INTERROGEANT SUR LA MATIÈRE OÙ LES ÉLÈVES OBTENAIENT LES RÉSULTATS LES MOINS ÉLEVÉS, ET DEVINEZ QUOI? C'EST EN HISTOIRE QUE LES RÉSULTATS SONT LES PLUS BAS!

Ces constats doivent nous questionner comme praticiens et nous devrions nous arrêter aux facteurs qui ont été identifiés dans les études précitées faisant obstacles à un apprentissage « efficace » de l'histoire au secondaire. Les principaux facteurs se rapportent aux démarches d'apprentissage et aux outils didactiques utilisés, qui, pour reprendre l'expression des chercheurs américains Downey et Levstick, tuent l'intérêt des élèves à s'engager dans l'apprentissage de l'histoire. Que faire? Comment faire? Voilà un mandat exigeant en effet pour nous praticiens, et il est exprimé de belle façon par le célèbre pédagogue Philippe Meirieu qui soulignait que la tâche d'un enseignant consistait à « s'évertuer à inventer des procédés pédagogi-

*ques toujours plus efficaces, créer des dispositifs didactiques, les plus sophistiqués qui soient, prenant en compte tout ce que nous savons de l'apprentissage... et accepter que ce soit toujours l'Autre qui apprend de sa propre initiative, quand il le veut et jamais quand je le décide ».*<sup>5</sup>

### Des pistes de solution!

Pour enseigner l'histoire, il nous faut reconsidérer notre définition de l'histoire. Histoire vient du mot grec *Historia*, qui signifie en français, Enquête, expression qui nous vient de l'historien grec du 5<sup>e</sup> siècle avant notre ère, Hérodote, considéré comme le « Père de l'histoire ». Pour réaliser une enquête, il faut suivre des pistes, et chercher des traces, des documents que nous devons interpréter : ces

traces sont évidemment, partielles (trop peu nombreuses) et... partiales (étant générées par des êtres humains dont les biais se font sentir à travers leurs productions). L'historien ou l'enquêteur doit donc procéder à des recoupements afin de tenter une reconstitution qui soit la plus juste possible étant donné les documents auxquels il a accès. Il doit donc INTERROGER ces documents et procéder à leur INTERPRÉTATION, deux des trois compétences visées par les programmes d'études du domaine de l'univers social.

Est-ce que des élèves âgés de 12 à 16 ans peuvent effectuer de telles tâches, soit interroger et interpréter des réalités sociales à partir de documents que nous leur rendons accessibles? Nous croyons que oui, et nous

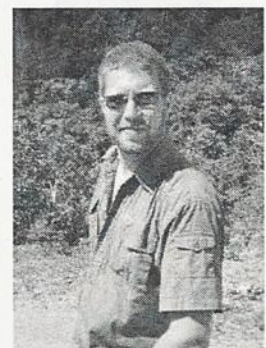
l'avons montré à plusieurs occasions, entre autres lors de congrès précédents<sup>6</sup>, et nous souhaitons continuer de le faire avec la collaboration de Dominic Charrette qui a récemment déposé avec succès son essai intitulé : *La bande dessinée : un outil didactique pour enseigner l'histoire*<sup>7</sup>. Nous verrons comment, à partir de bandes dessinées, il est possible de capter et de maintenir l'intérêt des élèves et de les amener à développer le mode de pensée critique en leur faisant réaliser des tâches qui s'y rapportent. L'intérêt de la démarche proposée par Dominic Charrette c'est qu'elle rejoint les trois compétences visées par les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté, soit, interroger des réalités sociales, les interpréter et construire une conscience citoyenne.

La présentation de la démarche comporte les cinq sous-titres suivants :

- ⇒ L'importance du visuel dans la culture;
- ⇒ L'état des lieux de la bande dessinée;
- ⇒ La bande dessinée et l'aspect visuel.
- ⇒ La bande dessinée à



**Luc Guay**  
Université  
de Sherbrooke



**Dominic Charrette**  
bédéiste et diplômé  
de la maîtrise  
en histoire de  
l'Université de  
Sherbrooke

## La bande dessinée : un outil didactique...

l'école : pour une pédagogie de l'image;

⇒ L'utilisation de la bande dessinée en histoire : quelques suggestions.

### L'importance du visuel dans la culture

Notre préoccupation porte sur l'utilisation d'outils permettant aux élèves de faire des apprentissages de manière intéressante et efficace en histoire. Pour rendre cela possible, nous proposons d'utiliser un média relié de près à l'univers dans lequel évoluent les jeunes d'aujourd'hui. Il s'agit de la bande dessinée.

D'entrée de jeu, il importe de jeter un regard sur ce qui compose l'univers socioculturel des élèves. Les études et les travaux de recherche consultés pour nos propres recherches nous informent que la culture des jeunes d'aujourd'hui porte beaucoup sur l'aspect visuel<sup>8</sup>. Nous n'avons qu'à considérer la place que prend la télévision, l'ordinateur, les jeux vidéo, dans le quotidien des jeunes pour illustrer ce propos. Cet aspect visuel mérite selon nous d'être exploité en classe comme approche pédagogique. Si cela constitue un élément fort de la culture des élèves, alors nous proposons d'en tirer profit pour les amener à faire des apprentissages que nous voulons voir intéressants et efficaces.

Des outils mettant de

l'avant le visuel, il y en a beaucoup : Internet, jeux, Cd-Rom interactif, télévision, cinéma, publicités etc. Après avoir réfléchi sur le média de la bande dessinée au cours de nos travaux, nous en arrivons à la conclusion qu'elle présente un potentiel fort intéressant pour effectuer des apprentissages en histoire associés à l'aspect visuel. C'est ce que nous allons présenter.

### L'état des lieux de la bande dessinée

Prenons le temps de brosser un rapide tableau de l'univers des bandes dessinées. Née aux côtés de la caricature humoristique dans les journaux au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, la bande dessinée se résumait à une « bande » d'images, production éditoriale jetable après consommation dont le seul but n'était que le divertissement. Même si ce format se retrouve dans les journaux encore de nos jours, la bande dessinée s'est développée abondamment pour prendre des formats plus larges. Son format le plus commun aujourd'hui est l'album cartonné.

Ces pôles de la bande dessinée ont tous leurs héros, symboles, icônes, qui attirent beaucoup de jeunes et moins jeunes. Du côté américain, pensons à *Marvel* et à *DC Comics*, avec leurs héros transposés au petit écran et au cinéma dont la vague semble faire fureur ces temps-ci : l'Incroya-

ble Hulk, Spiderman, Ironman, Superman, Batman... Du côté européen maintenant, prenons les icônes de la bande dessinée que sont les Astérix, Spirou, Tintin, et mentionnons les vagues japonaises de mangas adaptés en dessins animés tel que Dragonball, Pokémon, Naruto...

Loin de faire le tour de tout ce que l'on trouve dans l'univers de la bande dessinée, ce rapide topo témoigne de l'ampleur du phénomène dans l'univers culturel accessible par les jeunes.

La bande dessinée offre aussi une myriade d'autres productions intéressantes pour nous qui voulons l'utiliser dans les cours d'histoire. Ces formats et les thèmes abordés par la BD varient énormément. Mais elle présente des caractéristiques qui lui sont propres : la bande dessinée est un mélange bien dosé entre le texte et l'image. En lire adéquatement une requiert des habiletés particulières : savoir lire et décoder le texte mais aussi lire et décoder l'image. Si le texte peut parfois être très élémentaire ou se retrouver en quantité réduite, l'image compense. C'est cet aspect qui retient notre attention.

### La bande dessinée et l'aspect visuel

La bande dessinée est donc une forme de littérature hybride associant le texte et l'image. Pour

bien lire ce média, il faut savoir lire et décoder l'image aussi bien que le texte.

Une bande dessinée, c'est une narration d'images, de séquences, visibles du premier coup d'œil dès qu'on ouvre la page : les yeux sont attirés par les images. Nous pouvons faire une lecture rapide et saisir l'essentiel de l'histoire en jetant un coup d'œil sur les principales images de chaque page. Généralement c'est en faisant une deuxième lecture, plus approfondie, que nous portons une plus grande attention au texte.

Ce qui nous permet de faire pencher la bande dessinée dans un média visuel plutôt que dans un média écrit, c'est son pouvoir de montrer l'histoire par ses illustrations.

Il existe aussi une autre caractéristique de la bande dessinée dont nous devons tenir compte ici, c'est le phénomène de l'ellipse, qui est celui de « lire entre les cases » pour comprendre le fil de l'histoire se déroulant d'une case à l'autre.

Grâce à cela, le bédéiste fait participer son lecteur au récit, sur une échelle variable, en lui demandant d'imaginer ce qui se passe entre deux cases. Et pour réussir à captiver le lecteur tout au long de l'histoire, cela demande du talent tant pour l'illustrateur que pour le scénariste. Cet argument est favorable à ceux qui affir-

*« D'entrée de jeu, il importe de jeter un regard sur ce qui compose l'univers socioculturel des élèves. Les études et les travaux de recherche consultés pour nos propres recherches nous informent que la culture des jeunes d'aujourd'hui porte beaucoup sur l'aspect visuel. »*

ment que la bande dessinée est un art plus qu'un simple média. Et nous croyons que cet art (ou ce média, c'est selon) est potentiellement aussi puissant pour faire apprendre l'histoire que peuvent l'être le roman, la télévision ou le film.

### La bande dessinée à l'école : pour une pédagogie de l'image.

La force de la bande dessinée, c'est l'image; nous proposons donc une approche par la pédagogie de l'image pour utiliser le plein potentiel de ce média. Il s'agit d'utiliser la bande dessinée non pas pour rapporter un récit, mais pour le montrer.

La bande dessinée est un média, un art, un vecteur de représentations : la force d'une bande dessinée c'est de raconter une histoire tout en montrant le paysage qui façonne cette histoire. Nous pouvons voir les objets, avoir une idée précise des personnages, de leurs vêtements, des véhicules, des bâtiments, avoir une idée de leur échelle, comparé aux individus.

Au cours des années, les dessinateurs ont su approfondir leurs talents et mettre sur le marché des bandes dessinées qui font office de véritables chefs-d'œuvre graphiques. Cette recherche d'authenticité dans le scénario et le dessin s'approche dans plusieurs cas d'une reconstitution d'une extrême minutie. Des exemples sont présentés

plus loin.

Les dessins nous permettent d'entrer beaucoup plus rapidement dans l'univers où se déroule l'histoire que ne le ferait un livre : une image vaut bien mille mots. Et le fait de voir ce qui est raconté nous semble être un moyen plus efficace pour retenir ce que nous apprenons. Selon la pyramide des apprentissages d'Edgar Dale, nous retenons 10% de ce que nous lisons, 20% de ce que nous entendons et 30% de ce que nous voyons.

Plus intéressant encore est le fait que voir ces détails plutôt que de nous les représenter mentalement amène le lecteur à se rapprocher de la représentation que l'auteur de la bande dessinée voulait diffuser. Dans un texte écrit, le lecteur va se représenter mentalement ce qui est décrit. Mais le dessin contribue à faire voir la scène décrite de manière plus univoque. Chacun peut, selon son expérience antérieure, avoir une image mentale de quelque chose décrit dans un texte, par exemple un véhicule sur une route de campagne. Mais avec le dessin, c'est alors tel véhicule, de telle forme et de telle couleur, circulant sur telle route dans tel type de décor qui nous est montré.

Et l'imagination de chaque lecteur devient moins libre de donner à la scène des contours ou des formes relevant de son expé-

rience personnelle.

Cet argument nous est fort important si nous voulons enseigner une matière comme l'histoire : en se basant sur le dessin, les constructions mentales d'un objet ou d'un événement peuvent présenter moins de variations dans les esprits des étudiants si tous se fient sur l'image qu'ils voient et non l'image qu'ils se représentent par eux-mêmes.

Maintenant ici il nous importe de regarder l'envers de la médaille : ce pouvoir de l'image est également un piège. Même si nous pouvons amener l'élève à voir ce que nous voulons lui montrer grâce aux images d'une bande dessinée, nous ne présentons en vérité qu'une autre représentation, celle du dessinateur. Nous ne pourrions jamais amener les élèves au cœur de la réalité historique telle qu'elle s'est vraiment passée.

La bande dessinée a ses forces mais aussi ses limites:

- ⇒ la narration de l'histoire présente des trous : ces ellipses, que le lecteur doit combler par sa propre imagination;
- ⇒ le texte partage l'espace avec l'image. Ainsi, le vocabulaire se voit réduit de beaucoup pour se juxtaposer aux images; ainsi une bande dessinée ne pourra pas présenter un contenu en

format textuel aussi étoffé qu'un manuel ou une encyclopédie.

Une fois que nous avons compris les points forts et les limites de la bande dessinée, nous pouvons maintenant tenter de présenter des exercices, des avenues, qui poussent encore plus loin l'usage de la bande dessinée pour effectuer des apprentissages en histoire.

### L'utilisation de la bande dessinée en histoire : quelques suggestions

En amenant l'utilisation de ce média dans les classes d'histoire, nous poursuivons deux objectifs :

- ⇒ proposer un outil qui suscite un intérêt chez les jeunes pour que ceux-ci puissent faire des apprentissages intéressants et efficaces à partir d'aspects visuels;
- ⇒ favoriser le développement de la pensée critique et l'enseignement de la démarche historique.

Donc, contrairement à ce que l'élève pourrait penser en voyant arriver l'enseignant avec des bandes dessinées sous le bras, nous voulons véritablement faire travailler l'élève avec la bande dessinée, et non lui offrir une occasion qui pourrait être perçue comme une récréation au lieu des apprentissages habituels en classe.

Intéressons-nous maintenant au comment faire

*« Maintenant ici il nous importe de regarder l'envers de la médaille : ce pouvoir de l'image est également un piège. Même si nous pouvons amener l'élève à voir ce que nous voulons lui montrer grâce aux images d'une bande dessinée, nous ne présentons en vérité qu'une autre représentation, celle du dessinateur ».*

# DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

## La bande dessinée : un outil didactique...

*« Voici une question qui n'a pas encore de réponse parce qu'elle est encore débattue : est-ce que l'historien a le droit d'utiliser ses capacités de mise en forme à l'égard des données qu'il possède? Autrement dit, est-ce que l'historien a le droit d'utiliser son imagination pour combler les trous, les ellipses de l'histoire? Peut-on utiliser des éléments de fiction pour reconstituer une histoire sans trous? »*

véritablement travailler l'élève en histoire grâce aux bandes dessinées.

Une première proposition est d'utiliser la bd comme déclencheur : les images et l'histoire présentées sous forme de bande dessinée peuvent servir à éveiller la curiosité des élèves. Nous croyons que ceci est essentiel pour faire générer des apprentissages aux élèves, d'une part, et éveiller la curiosité, qui est une étape préalable à toute analyse historique.

De cette fonction de déclencheur, il faut être en mesure d'utiliser la bande dessinée pour amener l'élève à des lectures d'un niveau de connaissances plus élevées. Cela pour lui permettre d'approfondir ses connaissances. Donc le récit illustré en bande dessinée sert de point de départ à une situation-problème.

Mais allons plus loin. Notre but est de favoriser l'atteinte des habiletés intellectuelles reliées à la démarche historique en utilisant la bande dessinée. En proposant des situations-problèmes grâce au questionnement d'images, nous amenons l'élève à la première étape de la démarche historique. Cette démarche consiste à :

- ⇒ poser un problème (problématique);
- ⇒ formuler des hypothèses;
- ⇒ rechercher des documents qui servent à

étayer la preuve;  
⇒ analyser ces documents tant écrits que figurés ou oraux;

⇒ organiser une synthèse à partir des recoupements de ces documents;

⇒ communiquer cette synthèse au public.

Utiliser la bande dessinée comme point de départ au questionnement historique place ce média à la source de la démarche historique. Deux éléments de la bande dessinée peuvent servir de déclencheur pour amener l'élève à effectuer des recherches documentaires : le récit et les images. Ces deux éléments peuvent offrir des occasions qui capteront l'intérêt du lecteur. Prenons par exemple un album des *Tuniques Bleues* : les aventures des personnages de cette bande dessinée se déroulent dans un contexte particulier : celui de la guerre civile américaine. Afin de mieux saisir le sens des aventures racontées dans cette bande dessinée, et ainsi mieux en apprécier sa lecture, une première recherche documentaire peut être réalisée par le lecteur afin de dresser un cadre du contexte historique de cette bande dessinée : quelle est cette guerre dont il est question tout au long des épisodes? Qui sont les belligérants? À quelle époque cela se déroule-t-il? Après avoir défini le cadre historique des aventures dont

les albums de bandes dessinées font le récit, le lecteur peut procéder à des recherches documentaires sur des aspects particuliers énoncés dans l'histoire : une bataille célèbre, un lieu, une arme ou un objet particulier présenté dans la bande dessinée, un personnage historique faisant une apparition dans une des aventures (par exemple les généraux Lee et Grant ou le Président Abraham Lincoln), etc.

Autant le récit que l'image peuvent servir d'élément déclencheur à une recherche documentaire pour répondre à des questions que le lecteur peut se poser durant sa lecture. Mais loin d'avoir fait le tour, nous croyons maintenant que la bande dessinée peut se retrouver ailleurs également dans la démarche historique, ce qui permettrait de travailler sur le développement de l'esprit critique des élèves.

Une deuxième proposition : développer la pensée critique. Pour trouver des réponses à son questionnement, l'historien utilise la méthode historique, mais même en appliquant une méthode de travail des plus scientifiques, l'historien n'a pas accès à toute la Vérité historique. L'histoire n'est que la reconstitution partielle et partielle de ce qui n'est plus. Toutes ces reconstitutions, même les mieux documentées, ne seront que provisoires :

l'image du passé que nous voulons recréer sera toujours fragmentaire, imparfaite, incertaine.

Voici une question qui n'a pas encore de réponse parce qu'elle est encore débattue : est-ce que l'historien a le droit d'utiliser ses capacités de mise en forme à l'égard des données qu'il possède? Autrement dit, est-ce que l'historien a le droit d'utiliser son imagination pour combler les trous, les ellipses de l'histoire? Peut-on utiliser des éléments de fiction pour reconstituer une histoire sans trous?

Revenons à la dernière étape de la démarche historique. Après avoir recueilli et analysé les éléments servant à soutenir son hypothèse pour répondre à son questionnement de départ, l'historien diffuse son travail à un public : ce public peut être la communauté scientifique et/ou un public plus large, ce que l'on peut appeler le « grand public.»

Ce sont les médias s'adressant à un large auditoire pour diffuser l'histoire qui nous intéresse : nous classons la bande dessinée parmi cette catégorie au même titre que les films, les romans historiques ou les émissions de télévision. Devant l'ampleur de la production de bandes dessinées qui traitent de sujets historiques, force est d'admettre que la bande dessinée mérite d'être considérée

## La bande dessinée : un outil didactique...

comme un média favorisant la construction de connaissances historiques. Face à cette production, d'autre part, nous croyons qu'il faut apprendre aux lecteurs à développer leur esprit critique face aux contenus véhiculés dans les bandes dessinées.

Voilà donc une suggestion d'utilisation véritable de bandes dessinées en histoire : chercher à développer l'esprit critique des élèves face au produit historique diffusé par les bandes dessinées. Dans le cadre de ce travail, l'élève serait appelé à :

- ⇒ retracer les principaux référents nécessaires à la construction de la bande dessinée. (pour le scénario d'une part et les images d'autre part);
- ⇒ juger de la pertinence des propos de l'auteur dans une perspective historique;
- ⇒ apprécier la qualité de la représentation de l'objet historique présenté dans la bande dessinée;
- ⇒ inversement, mettre en évidence les éléments tirés de la fiction.

Ces efforts de développement de la pensée critique en histoire grâce à la bande dessinée sont tout aussi valables pour d'autres médias entourant les élèves : films, livres, jeux vidéos...

La bande dessinée, comme aucun autre média

d'ailleurs, ne peut revendiquer le titre de portail vers la réalité historique, même si, grâce à ses images, elle en facilite la représentation. L'enseignant autant que l'élève doit mener un travail de sélection des bandes dessinées à utiliser en classe car la qualité des représentations historiques est variable.

Travailler avec la bande dessinée nécessite une bonne connaissance du média par l'enseignant, ce qui demande un travail de préparation supplémentaire, certes, mais qui selon nous en vaut la peine.

Pour aider à se retrouver dans le vaste éventail de bandes dessinées disponibles, des ressources existent. D'abord, le *Dictionnaire encyclopédique des héros et auteurs de BD*, de Henri Filippini, paru en 1998 aux éditions Glénat. Véritable monument sur le 9<sup>ème</sup> art, ce dictionnaire présente plus de 470 bandes dessinées historiques parues dans différentes langues accompagnées d'une appréciation générale.

Du côté des ressources en ligne, mentionnons le site *bdnet* [www.bdnet.com](http://www.bdnet.com), qui présente 20 000 albums en ligne, et qui se dit la première librairie BD sur Internet. Le menu principal présente 22 catégories de bandes dessinées, dont la catégorie « Aventure historique » qui comprend un catalogue de 8 pages de

titres répertoriés.

Pour ceux et celles qui en désirent plus, voici le site Web de la Librairie Fichtre! [www.fichtre.qc.ca](http://www.fichtre.qc.ca). Il s'agit d'une librairie spécialisée en bandes dessinées ayant pignon sur rue à Montréal. Le site nous propose un catalogue de bandes dessinées québécoises, européennes et américaines.

Finalement, mon moyen favori pour connaître ce qui existe en bandes dessinées historiques, c'est d'arpenter les rayons et les présentoirs des librairies. À chaque fois j'y fais des découvertes : on ne sait jamais sur quelles nouveautés on peut tomber. Je vous présente ici ma sélection coup de cœur de bandes dessinées historiques.

-Les Passagers du Vent (1980): série de 5 tomes ayant pour cadre la mer au XVIII<sup>e</sup> siècle : il y est question d'une jeune femme qui, au cours de ses aventures, nous mènera à l'intérieur de la Marine Royale Française, des pontons anglais, de comptoirs coloniaux en Afrique, de négriers, de la traversée de l'Atlantique pour aboutir dans une ville coloniale du Nouveau Monde. L'auteur François Bourgeon se base sur une documentation riche pour décrire les réalités de la vie en mer et l'horreur du commerce triangulaire. Le succès populaire de la série a fait ses marques aux éditions Glénat qui ont décidé de

créer la collection *Vécu*, dont le principe est de mêler aventure et histoire.

-Le Troisième Testament (1997): série de 4 tomes, scénarisée par Xavier Dorison et Alex Alice, paru aux éditions Glénat. Le scénario se déroule dans l'Europe du XIV<sup>e</sup> siècle, où il est question d'une épopée pour retracer la vérité concernant des manuscrits rapportés de Terre Sainte lors des Croisades. L'intrigue fait entrer en scène l'Inquisition et les Templiers. Cette série présente des images particulièrement fortes et impressionnantes, dont certaines semblent être la reproduction de peintures.

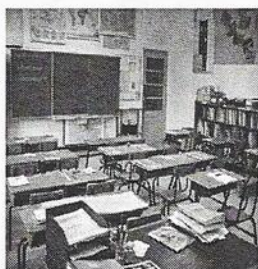
-Maus : paru en 2 tomes (1987 et 1992). L'auteur a recueilli les souvenirs de son père, survivant de l'Holocauste. Il s'agit là d'un témoignage poignant de l'extermination des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale, où les personnages sont représentés sous la forme animale : ainsi les Juifs sont des souris et les nazis des chats. Ces métaphores permettent à l'auteur de présenter de très bonnes pointes d'humour, mêlées à une certaine ironie. Récipiendaire d'un prix Pulitzer en 1992, cette bande dessinée fait figure de référence concernant les bd historiques.

-War and Dreams (2007), qui raconte les histoires entremêlées de trois vétérans de la Se-

*« La bande dessinée, comme aucun autre média d'ailleurs, ne peut revendiquer le titre de portail vers la réalité historique, même si, grâce à ses images, elle en facilite la représentation. L'enseignant autant que l'élève doit mener un travail de sélection des bandes dessinées à utiliser en classe car la qualité des représentations historiques est variable ».*

# DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE

## La bande dessinée : un outil didactique...



[www.sciencestransfrontalieres.org](http://www.sciencestransfrontalieres.org)

conde Guerre mondiale (un Américain, un Britannique et un Allemand) qui, lors d'un séjour sur les plages de Normandie, en profitent pour se remémorer les souvenirs de ce qu'ils ont vécu sur cette plage lors de la Seconde Guerre mondiale. Cette courte sélection n'était pas exhaustive : bien nombreux sont les thèmes et les titres de bandes dessinées susceptibles d'attirer l'attention.

Finalement, une dernière proposition : créer soi-même une bande dessinée. Une troisième voie est ici ouverte pour l'utilisation de la bd en classe, mais celle-ci déborde de la classe d'histoire pour toucher d'autres domaines d'enseignement : Il s'agit de laisser aux élèves l'occasion d'en produire une.

Ce qui serait au cœur des apprentissages n'est pas tant la qualité graphique ou artistique du produit mais la démarche derrière le produit final. L'élève toucherait à toutes les étapes de la démarche historique : le scénario et les dessins seraient soumis à une recherche documentaire afin de recréer une trame historique la plus véridique possible. Les images utilisées comme références pour la bande dessinée seraient soumises à une analyse qui n'a pas le choix d'être rigoureuse et minutieuse pour en faire la reproduction en dessin.

En produisant la bande

dessinée, l'élève aurait à jouer avec le phénomène de l'ellipse et à faire des choix dans chaque case qu'il produit : le choix de l'événement présenté et justifier pourquoi tel ou tel « moment » de son histoire a-t-il retenu ou à l'inverse, inséré dans l'ellipse de son scénario. Ceci est un exercice parfait pour ce qui est du point 5 de la démarche historique, soit d'organiser une synthèse à partir du recoupement des documents de références.

L'ultime étape est la diffusion du travail de reconstitution d'un événement historique qui prendra la forme d'une bande dessinée. Mais l'élève autant que l'enseignant sont conscients de ce que représente la somme de travail nécessaire pour en arriver à ce produit final.

Cette suggestion permettra de faire des apprentissages d'une grande efficacité selon nous, si l'on se réfère à la pyramide des apprentissages. Nous nous retrouvons à réaliser une activité qui se situe à la base de la pyramide. Sans toutefois faire ou simuler réellement l'expérience, celle-ci est reproduite sur papier. La trame des événements est simulée par la bande dessinée.

### Conclusion

Afin de susciter l'intérêt pour l'apprentissage de l'histoire, nous proposons d'utiliser un média de communication relié de près à l'univers socio-

culturel des jeunes. Pour que les apprentissages soient efficaces, nous proposons une approche mettant de l'avant l'aspect visuel afin de tirer pleinement profit des caractéristiques propres à la bande dessinée. Nous avons proposé également quelques suggestions de l'utilisation de la BD en classe, dont celle de favoriser le développement de la pensée critique et de centrer les apprentissages sur la démarche historique.

Nous sommes conscients que la bande dessinée demeure un média parmi d'autres, mais nous pensons que cet art se présente comme l'une des solutions les plus efficaces, selon la pyramide des apprentissages, pour effectuer des apprentissages en histoire. Avec tout le travail nécessaire pour la reconstitution du plus grand nombre possible de faits, descriptions, vêtements, uniformes, bâtiments, moyens de transport, armes, outils, mœurs, vocabulaire et même la façon de penser propre à une époque donnée, nous croyons que la diffusion des fruits de la démarche historique par la réalisation d'une bande dessinée serait une proposition des plus efficaces pour apprendre l'histoire.

### Notes

<sup>1</sup> Soulignons que le renouveau pédagogique a fait son entrée au secondaire en septembre 2004.

<sup>2</sup> Downey, Mathew T. et Linda S. Levstik. (1991) « Teaching and Learning History ». Dans James P. Shaver, *Handbook of Research on Social Studies. Teaching and Learning*. New York, Macmillan, pp. 400-410.

<sup>3</sup> Martineau, Robert (1997). L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire. Thèse de doctorat, Université Laval.

<sup>4</sup> Guay, Luc (2002). Conception et mise à l'épreuve d'un manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée historique à l'aide d'une démarche constructiviste. Thèse de doctorat, Université Laval.

<sup>5</sup> Philippe Meirieu, *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école?*, Paris, ESF, 1993, p. 73.

<sup>6</sup> Guay, Luc, Étienne Dubois-Roy (27 octobre 2007). « La Crise d'octobre 1970 : une démarche socioconstructiviste. » Congrès de la SPHQ, Laval, Québec.

Guay, Luc, Kevin Pélouquin (27 octobre 2006). « Romanisation et citoyenneté. » 9<sup>e</sup> congrès des professeurs des sciences humaines du Québec, Québec.

Guay, Luc (5 mai 2004). « Construire sa conscience citoyenne par l'histoire : une démarche d'apprentissage qui vise l'authenticité des tâches. » Colloque de l'AIPU, Université Cadi Ayyad, Marrakech.

Guay, Luc (6 mai 2004). « Les TIC : des outils de construction de connais-

## La bande dessinée : un outil didactique...

sances. » Colloque de l'AIPU, Université Cadi Ayyad, Marrakech. Guay, Luc (octobre 2004). « Situations-problèmes et intégration des TIC : une démarche constructiviste d'apprentissage. » 7<sup>e</sup> congrès des professeurs de sciences humaines du Québec, Québec. Guay, Luc (27 mai 2003). « L'intégration des TIC à une démarche d'apprentissage constructiviste », colloque de l'AIPU, Université de Sherbrooke. Guay, Luc (octobre 2002). « Paix et conflits au Canada, un module d'apprentis-

sage de l'histoire du Canada en ligne », congrès des professeurs de sciences humaines du Québec, Longueuil. Guay, Luc (4 juillet 2002). « Manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée historique à l'aide d'une démarche constructiviste. » Communication faite auprès des enseignants d'histoire inscrits à l'école d'été organisée par la Fondation Historica à l'Université de Montréal. <sup>7</sup> Charette, Dominic. *La bande dessinée : un outil didactique pour enseigner*

*l'histoire*. Essai présenté à l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2007. <sup>8</sup> À ce sujet, lire « *Pour une éducation à l'image au collège* » de Michel Thiébaud, coll : « Ressources Formation, enjeux du système éducatif » Paris, Hachette éducation, 2002, 142 p. **Bibliographie** Charette, Dominic (2007). *La bande dessinée : un outil didactique pour enseigner l'histoire*. Essai présenté à l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Downey, Mathew T. et Linda S. Levstik. (1991)

« Teaching and Learning History ». Dans James P. Shaver, *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York, Macmillan, pp. 400-410. Guay, Luc (2002). Conception et mise à l'épreuve d'un manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée historique à l'aide d'une démarche constructiviste. Thèse de doctorat, Université Laval. Martineau, Robert (1997). L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contri-

bution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire. Thèse de doctorat, Université Laval. Meirieu, Philippe (1993). *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école?*, Paris, p. 73.

### Parlement du Canada



Ottawa, 1 au 6 novembre 2009

## FORUM DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS SUR LA DÉMOCRATIE PARLEMENTAIRE CANADIENNE

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

70 participants de tout le pays seront choisis de la maternelle au cégep, la plupart des frais sont payés, bourses disponibles

**DATE D'ÉCHÉANCE :  
LE 30 AVRIL 2009**

[www.parl.gc.ca/profs](http://www.parl.gc.ca/profs) 613-922-4793 ou 1 866 599-4999

[www.parl.gc.ca/education](http://www.parl.gc.ca/education) Programmes et produits pédagogiques



CANADA

Le Parlement du Canada  
vous offre également plusieurs  
ressources pédagogiques.

- ▶ Matériel à télécharger du site Web
- ▶ Adaptées à tous les niveaux scolaires
- ▶ Séries de classe et trousse d'enseignant disponibles

All materials also available in English

## LA RELÈVE ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE

# TÂCHE INTÉGRATRICE À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE CONSÉCUTIVE À UNE VISITE AUX FORGES DU SAINT-MAURICE

CHRISTELLE LAQUERRE, ALEX MORNEAU ET

AMÉLIE OUELLET, BACCALURÉAT EN ENSEIGNEMENT

PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, UQTR

LE SITE DES FORGES DU SAINT-MAURICE EST UN LIEU HISTORIQUE QUI PRÉSENTE LA PREMIÈRE COMMUNAUTÉ INDUSTRIELLE À S'ÊTRE INSTALLÉE EN NOUVELLE-FRANCE AU 18<sup>E</sup> SIÈCLE. PARCS CANADA A CONTRIBUÉ À PRÉSERVER LE PLUS FIDÈLEMENT POSSIBLE CE SITE QUI OFFRE LA POSSIBILITÉ D'EXPLORER LA PREMIÈRE INDUSTRIE DE SIDÉRURGIE AU CANADA ET LE MODE DE VIE DES HABITANTS DE LA COMMUNAUTÉ. PLUSIEURS SERVICES SONT OFFERTS AUX VISITEURS, PAR EXEMPLE, DES VISITES GUIDÉES ADAPTÉES AUX BESOINS DES DIFFÉRENTS GROUPES. LES GROUPES SCOLAIRES BÉNÉFICIENT D'ACTIVITÉS EN LIEN AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE AINSI QUE L'ACCÈS À DIVERS MATÉRIEL DIDACTIQUES. SUITE À UNE VISITE DES LIEUX, NOUS AVONS DÛ ORGANISER UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE DIRECTEMENT EN LIEN AVEC CELLE-CI. POUR CE FAIRE, LA COMPÉTENCE NUMÉRO UN DU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL, SOIT « LIRE L'ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE<sup>1</sup> », SERA EXPLOITÉE, AINSI QUE SES COMPOSANTES LORS DU PROJET AVEC LES ÉLÈVES. LA DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ, L'ACTION EN CLASSE, LE MATÉRIEL REQUIS ET LES CRITÈRES D'ÉVALUATION SERONT ABORDÉS CI-DESSOUS.



Christelle Laquerre

L'activité choisie s'adresse aux élèves du troisième cycle et consiste à monter différentes pièces de théâtre à l'aide de marionnettes que les enfants auront fabriquées en équipe. Ils s'inspireront de leur visite aux Forges ainsi que des légendes en lien avec ce lieu. Tout au long de l'activité, les élèves devront démontrer qu'ils s'approprient la compétence numéro un et ses composantes. Nous avons choisi un tel projet, parce que nous trouvions que celui-ci touchait à plusieurs domaines disciplinaires, tels que le français, l'univers social et les arts plastiques. Le fait d'aborder plusieurs matières rend les apprentissages beaucoup plus

concrets pour les élèves. De plus, ce travail permet aux élèves de sortir des cadres préétablis de travaux théoriques. Les élèves se sentiront davantage impliqués dans leurs apprentissages. Ce projet leur permettra aussi de collaborer avec leurs pairs et, par le fait même, d'apprendre à interagir avec les autres et à affirmer leur place dans une équipe.

L'activité sera vécue en trois phases, soit la préparation en classe avant la visite, la visite elle-même et la réalisation de la pièce de théâtre qui se réalisera en classe au retour.

Étant donné que tous les élèves ne savent pas nécessairement ce qu'est une légende, l'enseignante devra, avant la

visite aux Forges, donner une explication de ce concept. Afin de rendre les explications plus concrètes, elle pourra faire la lecture d'une ou plusieurs légendes qui les concernent plus spécifiquement. Celles-ci pourraient tenir compte de leur région, de leur ville ou d'un événement connu afin de susciter leur intérêt et leur curiosité. L'enseignante pourrait organiser un remue-méninges avec la classe afin que les élèves puissent déterminer quelles tâches ils devront couvrir lors de la réalisation de leur pièce de théâtre. Ceux-ci se sentiront encore plus impliqués s'ils participent à l'énumération des tâches et ils prendront conscience de l'im-

portance de chacune d'entre elles. Ils sauront ainsi sur quels aspects porter leur attention lors de la visite aux Forges du Saint-Maurice. Afin de faciliter leur quête de renseignements, l'enseignante pourra questionner les élèves en leur demandant, par exemple : « Quels métiers exerçaient les habitants des Forges ? » ou « Quel type de vêtements portaient-ils pour travailler ? » pour leur donner des pistes de recherche une fois sur place. En posant ces questions, l'enseignante ne s'attend pas à obtenir des réponses immédiates. Cependant, si certains élèves ont des hypothèses à formuler, elle pourrait les noter au tableau, sans pour autant émettre de commentaires sur la plausibilité des réponses. En tentant des réponses à cette étape du projet, la composante « *situer la société et son territoire dans l'espace et dans le temps*<sup>2</sup> » s'amorce tranquillement.

Pendant la visite guidée, les élèves devront axer leurs observations et leur recherche d'informations sur les aspects précédemment déterminés en classe. Les enfants

# LA RELÈVE ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE

## Tâche intégratrice à l'enseignement primaire...

auront la possibilité de poser des questions tout au long de la sortie éducative afin de préciser leurs interrogations quant aux aspects abordés en classe. Ils devront aussi porter une attention particulière sur les éléments de légende qui leur seront présentés au cours de la visite. Lors de celle-ci, la composante «*établir des liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire*» va être mise à profit puisque les élèves vont vraiment comprendre pourquoi les Forges sont situées près de la rivière Saint-Maurice, par exemple.

Après la visite, l'enseignante et les élèves effectueront un retour sur la sortie éducative ainsi qu'une synthèse des informations recueillies lors de celle-ci. Par la suite, elle présentera aux élèves différentes légendes en lien direct avec les Forges du Saint-Maurice, telles que *La bataille de Tassé*, *La fontaine du diable*, *Le marteau danseur*, etc. Ces légendes sont encore bien connues aujourd'hui et elles font parties de l'histoire de ce lieu historique. Le fait de lire ces récits populaires traditionnels aux élèves va leur permettre de faire un choix plus éclairé quant à la sélection de la légende qu'ils voudront approfondir afin de monter leur pièce de marionnettes. C'est à ce moment-ci que les élèves pourront se

regrouper en équipes de sept ou huit et par la suite choisir la légende sur laquelle ils ont envie de travailler pour les prochaines semaines. Une fois leur choix arrêté, ils devront le communiquer à leur enseignante afin qu'elle puisse s'assurer qu'il n'y ait pas deux équipes qui travaillent sur le même récit. Un temps leur sera donc accordé pour qu'ils puissent établir un plan de travail, qui sera préétabli par l'enseignante. Il comprendra les items suivant : la division des tâches et les informations qu'ils auront recueillies sur l'habillement, les personnages mis en vedette dans la légende, etc. Une fois le plan terminé, l'équipe bénéficiera d'un temps privilégié avec l'enseignante. Cette rencontre permettra aux élèves d'expliquer leur projet à leur titulaire. Si certaines équipes éprouvent des difficultés, il sera facile pour l'enseignante de les cibler dès le départ et leur donner des pistes afin de les aider à poursuivre leur travail. De plus, le plan de travail permettra à l'enseignante de savoir si tous les élèves sont impliqués à part égale dans le projet éducatif.

Une fois l'étape du plan de travail terminée, les élèves peuvent prendre le contrôle de leur projet, l'enseignante adopte donc le rôle de guide pour le reste de l'activité. En d'autres mots, les élèves sont arrivés à l'étape où

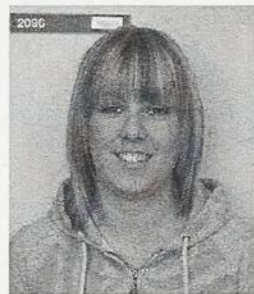
ils devront concevoir les dialogues. Il est important que le texte conserve l'essence de la légende afin de pouvoir la présenter devant un public. Les élèves ne pourront pas ajouter d'éléments qui ne seraient pas plausibles dans le contexte de leur récit. S'il n'est pas possible de transformer toute l'histoire en dialogue, ils pourront avoir recours à un narrateur. Bien que le texte soit un élément important du projet, les enfants devront aussi monter leur propre décor, les marionnettes, ainsi que les costumes de celles-ci. Il est important de noter qu'ils devront toujours tenir compte des éléments historiques de l'époque où se tient leur légende. Finalement, l'étape finale de ce projet consistera à présenter le résultat final devant parents et amis. La création de la pièce de marionnettes s'échelonnera sur une période de plus ou moins huit semaines. L'enseignante planifiera un minimum de deux ou trois heures par cycle de cinq jours à l'élaboration de ce projet.

Dans un premier temps, l'adaptation de la légende pourrait être faite à l'arrière d'un cours de français. La composante «*préciser l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale*» est donc travaillée dans le cadre de cette période, car même si

les élèves travaillent sur des légendes, il y a tout de même des parcelles d'histoire qui sont réelles. Par exemple, dans la légende de *La fontaine du diable*, on fait référence à monsieur Bell qui s'avère être le Maître forgeron, donc par le fait même, un personnage influent sur l'organisation sociale et territoriale de ce lieu.

Dans un deuxième temps, les périodes d'arts plastiques seront pratiquement toutes consacrées à la création des décors et des marionnettes. Ce travail s'avère long et souvent interrompu, que se soit pour laisser le temps à la peinture de sécher ou bien pour laisser le temps aux enfants de trouver le matériel nécessaire manquant. Les élèves y devront porter une attention toute particulière afin de respecter le plus fidèlement possible le contexte historique et ainsi éviter les anachronismes. La composante «*établir des liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire*» sera donc approfondie lors de cette étape. En poursuivant toujours dans la même lignée, un enfant ne pourra pas dessiner des maisons en vinyle pour représenter celles du village, car celui-ci ne tiendrait pas compte des matériaux de l'époque.

Dans un troisième temps, les élèves devront réaliser la mise en scène de leur pièce de théâtre et appren-



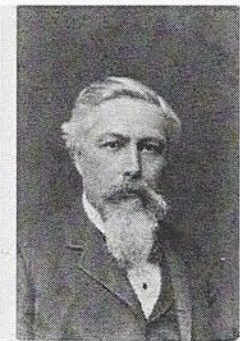
Amélie Ouellet



Alex Morneau

# LA RELÈVE ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE

## Tâche intégratrice à l'enseignement primaire...



*Archambault* Photo  
**Benjamin Sulte,**  
**journaliste, poète**  
**et historien**  
1889  
Photographe :  
Archambault  
BANQ, Centre d'archi-  
ves de Montréal  
Collection Institut  
Notre-Dame du Bon-  
Conseil de Montréal  
P783, S2, S59

dire leur texte en vue de la présentation finale. La grande majorité du travail devra être fait à la maison ou durant leur temps libre, surtout en ce qui concerne l'apprentissage de leurs dialogues. Du temps en classe pourrait cependant être prévu afin de permettre aux équipes de se rencontrer et s'exercer ensemble. L'enseignante pourra consacrer du temps aux élèves afin qu'ils puissent bénéficier de son aide; elle pourrait aussi leur permettre de pratiquer avec leur décor et ajuster leur mise en scène, s'il y a lieu. Si l'enseignante le désire, elle pourrait utiliser cette phase du projet comme objet d'évaluation pour la compétence orale du domaine des langues.

Le matériel didactique requis pour réaliser ce projet consiste en trois livres. Le premier est *Contes et Légendes des Vieilles Forges*<sup>6</sup>. Celui-ci est un recueil qui regroupe les différents contes et légendes des Forges du Saint-Maurice vus par Benjamin Sulte. Ce livre, comprenant une dizaine de récits populaires, servira aux élèves lorsqu'ils devront choisir une légende à adapter. Le deuxième, *Mille ans de contes. Québec*<sup>7</sup>, renferme de multiples histoires et légendes couvrant les différentes régions du Québec. Ces dernières sont adaptées plus spécifiquement pour des élèves du primaire puisqu'elles sont déjà sous forme de

dialogues et elles donnent des informations utiles aux élèves. Chaque légende comprend des renseignements pratiques, comme le groupe d'âge visé, le temps requis pour la raconter, les lieux de l'histoire et les personnages principaux. L'enseignante utilisera ce livre lorsqu'il sera temps d'expliquer le concept de légende et d'en lire une, hors du contexte des Forges, par exemple. Le troisième et dernier ouvrage est *Le cœur-du-Québec. La Mauricie et le Centre-du-Québec*<sup>8</sup>. Il s'agit d'un livre d'histoire et de géographie. Il pourra aider les élèves à mieux comprendre le contexte de l'époque des Forges ainsi qu'à situer leur légende dans le concept de temps.

En plus de tout ce matériel didactique, l'enseignante devra fournir aux élèves un squelette du plan de travail afin d'être certaine de retrouver certains éléments importants dans les différents projets de la classe. C'est dans ce document que l'enseignante devra spécifier ses attentes concernant le nombre d'éléments du contexte géographique et historique qu'elle veut retrouver dans ce projet éducatif. Celui-ci pourra être transformé en dossier de production dans lequel les élèves pourront intégrer leurs notes personnelles. Ce plan comportera le nom de chaque enfant de l'équipe avec sa tâche respective. Ensuite,

on y retrouvera une section sur l'habillement et une deuxième sur les personnages où les élèves ont pris en note les informations pertinentes lors de la visite ou de leur recherche. Ils pourront y inclure des photos qu'ils auront trouvées sur Internet ou bien dans les livres. L'enseignante devra aussi prévoir un espace pour les notions d'histoire et de géographie, par exemple pour ce qui a trait à l'aménagement du territoire. Les croquis produits tout au long de la réalisation pourront aussi être inclus dans ce dossier.

Les critères d'évaluation que l'enseignante pourra utiliser lors de tout le cheminement du projet lié à la visite des Forges du Saint-Maurice seront regroupés autour de trois des composantes de la compétence numéro un, soit « lire l'organisation d'une société sur son territoire. » Les objets d'évaluation sont très similaires et certains aspects évalués pourront se trouver à l'intérieur de plus d'une composante.

Le premier critère d'évaluation portera sur « l'établissement des contextes géographique et historique de la société. »<sup>10</sup> Concrètement, dans le projet, l'enseignante pourra trouver des traces de cette composante dans le plan de travail que les élèves lui auront remis, dans le texte qu'ils auront adapté, dans les costumes des marionnettes, ainsi que dans les décors qu'ils

auront fabriqués. Toutes ces actions demandent aux élèves de porter une attention toute particulière aux différents contextes historiques et géographiques abordés dans la légende et lors de la visite aux Forges. Ils devront donc s'efforcer de les mettre en évidence dans leur démarche de création.

Le deuxième objet d'évaluation traitera de « l'établissement de liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire. »<sup>11</sup> Celui-ci sera plutôt évalué sur une base visuelle, c'est-à-dire que les éléments qui correspondent au premier critère devront s'apparenter aux faits réels de cette époque. Par exemple, si les élèves ont décidé d'illustrer des hommes transportant le charbon au grand fourneau, ils devront faire attention de ne pas représenter un moyen de transport du vingtième siècle au lieu d'un autre du dix-huitième. L'enseignante se basera donc principalement sur les éléments travaillés en cours d'arts plastiques pour évaluer ces aspects.

Le dernier aspect sur lequel l'enseignante s'attardera lors de son évaluation sera les « précisions sur l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale. »<sup>12</sup> Celui-ci pourra être évalué lors de la rencontre avec la titulaire, à l'aide du plan de travail.

# LA RELÈVE ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE

## Tâche intégratrice à l'enseignement primaire...

Elle pourrait par exemple demander aux élèves quels sont les personnages principaux de leur légende et ainsi leur demander s'ils ont eu un rôle réel dans l'histoire des Forges du Saint-Maurice. Ce point ne sera pas évalué de la même façon pour toutes les équipes puisqu'elles n'ont pas toutes les mêmes récits populaires. La contrainte pour l'enseignante sera donc d'évaluer la compréhension des élèves en fonction des personnages et des événements propres à la légende du sous-groupe.

L'avantage d'un tel projet sera que l'enseignante pourra y inclure des éléments d'évaluation d'autres domaines disciplinaires, soit la communication orale, la production écrite ainsi que des notions d'arts plastiques. En conséquence, les élèves ont moins l'impression d'être constamment bombardés d'évaluations sans aucun lien entre elles.

À la suite du projet, il serait intéressant de pouvoir approfondir un peu plus leur connaissance en réalisant une activité d'enrichissement en lien avec la composante « *établir des liens de continuité avec le présent.* » Pour ce faire, ils pourraient réaliser un tableau comparatif entre l'époque des Forges et celle d'aujourd'hui qui inclurait différents aspects du mode de vie, des réalités culturelles, économiques et politiques.

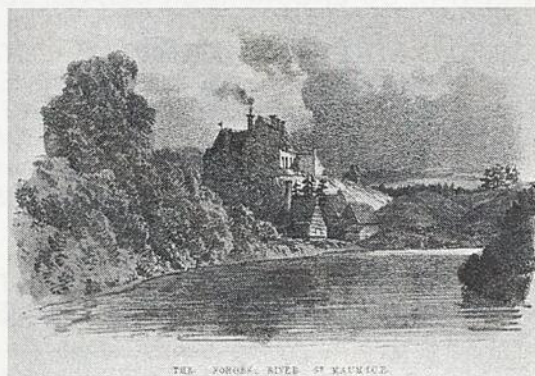
Pour conclure, cette pièce de marionnettes demande énormément de temps et de préparation afin d'obtenir le résultat souhaité. L'enseignante et les élèves doivent collaborer afin d'atteindre les apprentissages qui doivent être acquis. Pour ce qui est de la position de l'enseignante, elle vient prendre le rôle de guide pendant le projet, puisqu'elle ne doit pas tout révéler aux élèves. Elle doit leur laisser la chance de recueillir le plus d'informations possibles par eux-mêmes. Certes, elle doit donner des pistes et venir en aide à ceux qui ont plus de difficultés, mais encore une fois, elle doit leur laisser une certaine liberté afin que leurs apprentissages soient davantage réels et constructifs. Il est important qu'ils démontrent une participation très active. Le questionnement, l'implication dans la réalisation (décors, texte, marionnettes, dossier de travail, etc.), la recherche, la communication sont tous des éléments qu'ils doivent accomplir, soit individuellement ou en groupe. Une fois le tout réalisé, les élèves seront évalués selon plusieurs critères dans le domaine de l'univers social, mais aussi dans le domaine des langues et des arts plastiques. Cela permet aux élèves d'être moins conscients des évaluations et de s'amuser davantage.

La réalisation de cette activité est comprise dans

la pédagogie par projets. C'est une méthode agréable à mettre en pratique avec un groupe de classe. Ce type de pédagogie permet aux élèves de vivre une expérience amusante tout en ayant la possibilité d'apprendre différentes notions dans divers domaines d'apprentissages.

### Notes

- <sup>1</sup> Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. Programme de formation de l'école québécoise en éducation préscolaire et en enseignement primaire, 2001, p.173.
- <sup>2</sup> *Idem.*
- <sup>3</sup> *Idem.*
- <sup>4</sup> *Idem.*
- <sup>5</sup> *Idem.*
- <sup>6</sup> Auteur inconnu, *Cortes et Légendes des Vieilles Forges*, Éditions du bien public, Trois-Rivières, 1954, 132 p.
- <sup>7</sup> Gagnon, Cécile. *Mille ans de contes. Québec*. Édition Milan, France, 1996, 462 p.
- <sup>8</sup> Lambert Serge et Kedl Eugen. *Le cœur-du-Québec. La Mauricie et le Centre-du-Québec*. Les Éditions GID, Sainte-Foy, 1998, 271 p.
- <sup>9</sup> Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Programme de formation de l'école *op.cit.*, p.173.
- <sup>10</sup> *Idem.*
- <sup>11</sup> *Idem.*
- <sup>12</sup> *Idem.*



**Les Forges du St-Maurice**

Situées sur les rives de la rivière St-Maurice, elles représentent les plus anciennes forges au Québec. Elles se spécialisent dans la fonte et l'acier. Source : Joseph Bouchette / BIBLIOTHEQUE ET ARCHIVES Canada / C-004356

# MATÉRIEL DIDACTIQUE ET PENSÉE HISTORIENNE

## DES PUBLICATIONS À CONSULTER :

### LES LIVRES DU

## THINKING CRITICALLY CONSORTIUM TC<sup>2</sup>

CATHERINE DUQUETTE<sup>1</sup>

CANDIDATE AU DOCTORAT, UNIVERSITÉ LAVAL

LORS D'UNE VISITE À VANCOUVER, DES AMIS ENSEIGNANTS M'ONT FAIT PART D'UNE TROUVAILLE INTÉRESSANTE : LES PUBLICATIONS DE MATÉRIEL DIDACTIQUE CRÉÉ PAR LE THINKING CRITICALLY CONSORTIUM, AUSSI APPELÉ TC<sup>2</sup>. IL S'AGIT DE PETITS LIVRES PROPOSANT DES ACTIVITÉS SUR DES PÉRIODES HISTORIQUES, COMME PAR EXEMPLE LA NOUVELLE-FRANCE OU L'ÉGYPTE OU ENCORE, SUR DES ASPECTS PRÉCIS DE LA PENSÉE HISTORIENNE. BIEN QUE CETTE COLLECTION AIT ÉTÉ PUBLIÉE EN FONCTION DU PROGRAMME DE FORMATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE, ELLE ME SEMBLE NÉANMOINS INTÉRESSANTE DANS LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC. EN EFFET, ON RETROUVE DANS CETTE COLLECTION DES OUVRAGES TRAITANT DES RÉALITÉS SOCIALES DU PROGRAMME PAR COMPÉTENCES. DE PLUS, TOUS LES RECUEILS DE CETTE COLLECTION CONTIENNENT DE NOMBREUSES ACTIVITÉS PUBLIÉES AVEC LES INSTRUCTIONS POUR L'ENSEIGNANT, LES DOCUMENTS À PHOTOCOPIER ET À REMETTRE AUX ÉLÈVES ET LE MATÉRIEL D'ÉVALUATION (FORMATIF ET SOMMATIF). PARMI LES PUBLICATIONS DISPONIBLES, DEUX RETIENNENT PARTICULIÈREMENT MON ATTENTION PAR LEUR PROXIMITÉ AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DU QUÉBEC.



Catherine  
Duquette  
Université Laval

Il s'agit de *Teaching about Historical Thinking et Active Citizenship : Student Action Projects*. Le premier propose des activités permettant de travailler les deux premières compétences disciplinaires (*la perspective et la méthode historique*), tandis que le second est une source utile d'activités permettant d'organiser des projets citoyens mettant, par la même occasion, la troisième compétence (*construire sa conscience citoyenne*) des élèves à l'oeuvre. Je vais présenter ici brièvement le contenu de ces deux ouvrages dans le but de donner un aperçu du type d'activités que l'on y retrouve et d'indiquer comment ces ouvrages peuvent répondre aux

demandes du programme d'histoire de l'école québécoise.

#### 1. Première publication: *Teaching about Historical Thinking*

Écrit par Mike Denos et Roland Case et édité par Penney Clark et Peter Seixas, cet ouvrage, d'une centaine de pages, a comme objectif le développement de la pensée historique (nos deux premières compétences disciplinaires) chez les élèves du secondaire. Selon les auteurs, la pensée historique se diviserait en six dimensions permettant d'interroger et de comprendre le passé. Ces six dimensions sont : l'intérêt historique, l'évidence, la continuité et le changement, les causes et les conséquences, la pers-

pective historique et le jugement moral. L'intérêt historique renvoie au choix que nous faisons d'accorder plus ou moins d'importance à un événement historique. Par exemple, la bataille des plaines d'Abraham revêt au Québec une grande importance dans le récit collectif. Toutefois, l'importance de cette bataille ne sera pas la même pour des gens de descendance ukrainienne habitant en Saskatchewan. Ainsi, les auteurs proposent que les élèves s'interrogent sur les raisons qui rendent un événement historique important ou non pour une société en particulier. Le concept d'évidence, quant à lui, est lié à notre deuxième compétence où l'élève est amené à

utiliser des documents pour trouver des réponses à ses questions concernant un événement du passé. Les causes et conséquences et la continuité et le changement renvoient aux liens entre les événements du passé et leurs impacts sur la société. La perspective historique demande à l'élève, pour qu'il soit en mesure de comprendre les sociétés du passé, de s'interroger sur la culture des sociétés étudiées, leur façon de penser et leur système de valeurs. Finalement, le jugement moral en histoire est, selon les auteurs, le jugement éthique d'un individu sur les événements du passé qu'il faut nuancer pour éviter de tomber dans des lieux communs. À partir de ces six dimensions, les auteurs affirment que l'élève aura en sa possession tous les outils lui permettant de penser de manière historique. Il est possible, dans une certaine mesure, de retrouver ces six dimensions dans le programme par compétences. Ainsi, les causes et conséquences, la perspective historique et le jugement moral sont des composantes de notre compétence 1 tandis que

# MATÉRIEL DIDACTIQUE ET PENSÉE HISTORIENNE

## Des publications à consulter...

les évidences historiques, l'intérêt historique, ainsi que la continuité et le changement relèvent surtout de la méthode historique, en d'autres termes, de notre compétence<sup>2</sup>.

Bien que ce volume débute avec une explication théorique des diverses dimensions de la pensée historique, les auteurs s'assurent de faire la transition entre ces théories et la pratique. Ils demeurent, en ce sens, très réalistes à propos des défis encourus par les enseignants lors d'une application pratique des théories qu'ils proposent. Ils soulignent d'ailleurs que la formation à la pensée historique demande beaucoup plus de travail pour l'enseignant car celui-ci doit créer des situations problèmes, assembler diverses sources, accepter différentes interprétations d'un même événement, trouver des liens entre le passé et le présent assez concret pour les élèves, évaluer des compétences plutôt que des connaissances et diversifier ses méthodes d'enseignement. Face à cette situation, les auteurs, voulant concrètement prêter main forte aux enseignants, proposent diverses activités dont les premières servent à présenter les tenants et aboutissants de la discipline historique aux élèves. Par exemple, on retrouve deux courtes activités où l'élève doit différencier le passé et

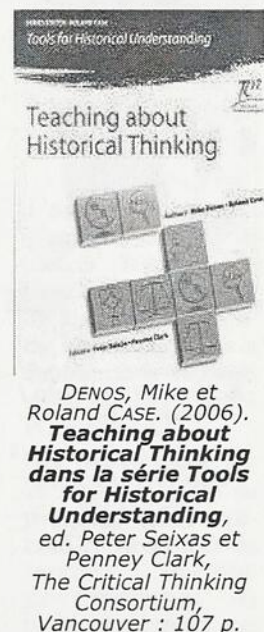
l'histoire et l'histoire et le mythe grâce à des tableaux comparatifs. Ces petits exercices ont pour objectif d'aider l'élève à déconstruire, en partie, l'idée que l'histoire est le récit véridique des faits du passé.

Suite à cette entrée en matière, les auteurs reprennent chacune des dimensions de la pensée historique une par une. Chaque dimension constitue donc un chapitre dont la structure est reprise à l'identique pour chacun des aspects traités. Cette structure se divise comme suit : la première partie du chapitre, qui est dédiée à l'enseignant, apporte des précisions sur la dimension de la pensée historique travaillée. On peut ainsi parfaire sa compréhension de la dimension traitée. Le texte désire d'ailleurs démontrer aux enseignants comment il est possible de passer de la théorie à la pratique en proposant une démarche de réalisation d'activités destinées aux élèves. La seconde partie du chapitre est consacrée à la présentation du concept aux élèves. Dans cette section, on propose quelques activités dont l'objectif commun est d'aider l'élève à mieux comprendre la dimension de la pensée historique traitée. Par exemple, les auteurs proposent cinq courtes activités d'une période sur l'interprétation des documents historiques. Le

degré de complexité des cinq activités varie pour ainsi répondre aux besoins spécifiques des enseignants. Ainsi, une activité peut être très simple et proposer une méthode de travail permettant aux élèves de mieux différencier les sources premières et secondaires tandis qu'une autre peut être plus complexe et demander de compléter une grille permettant de vérifier la validité d'un témoignage oral ou d'un article de journal. Finalement, la troisième section du chapitre propose des activités de base qui sont adaptables aux réalités du programme d'histoire. Toujours dans l'activité sur l'analyse des documents historiques, les auteurs fournissent des grilles d'analyse de documents et proposent une activité d'interprétation d'affiche de propagande datant de la Deuxième Guerre mondiale. Cette dernière activité est donc une sorte de synthèse où les élèves réinvestissent les compétences construites lors des activités précédentes.

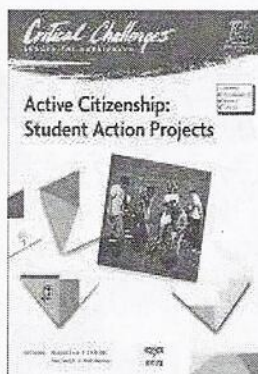
Faisant suite à ces six premiers chapitres, les auteurs suggèrent un exemple détaillé d'intégration des six dimensions de la pensée historique dans une seule activité d'apprentissage. L'exemple proposé ici est une activité d'apprentissage construite autour du personnage de Simon Fraser et où l'objectif est

d'amener les élèves à revoir le mythe construit autour du personnage. Toutefois, si l'étude de Fraser tient une place importante dans le curriculum de la Colombie-Britannique, ce n'est pas le cas au Québec. Ainsi, il nous est impossible d'utiliser cet exemple comme tel. Néanmoins, la structure didactique employée par les auteurs est aisément réadaptable aux besoins de notre programme de formation. On peut, en effet, remplacer le personnage de Fraser par n'importe quel homme ou femme ayant tenu une place importante dans le passé du Québec ou de l'histoire occidentale puisque l'intérêt de cette activité est d'amener les élèves à prendre une position réflexive face aux mythes entourant un personnage historique. Pour parvenir à cet objectif, les auteurs ont construit une situation d'apprentissage divisée en six tâches basées sur les six dimensions de la pensée historique. Chacune des tâches permet à l'élève de mieux cerner le personnage de Fraser tout en développant les outils de leur pensée historique. Le point fort de cette situation d'apprentissage est sans aucun doute la qualité des documents fournis qui par leurs formes, permettent aux élèves de bien structurer leurs informations, de justifier leurs dires et d'évaluer leur travail. La structure de



# MATÉRIEL DIDACTIQUE ET PENSÉE HISTORIENNE

## Des publications à consulter...



CASE, Roland, FALK, Cliff, SMITH Neil et WALTER WERNER. (2004). **Active Citizenship : Student Action Projects** dans la série : *Critical Challenges across the Curriculum*, Vancouver : 93 p.

conception employée par les auteurs est simple sans être simpliste puisqu'elle permet à l'élève, même très jeune, de bien comprendre les tâches attendues et le genre de réponses désirées. Malheureusement, certaines activités proposées dans l'exemple concernant Fraser me semblent être inutiles dans le cas du programme par compétences. Par exemple, on demande aux élèves de déterminer quel élément du voyage de Fraser est le plus important sans toutefois réinvestir par la suite les conclusions des élèves lors des autres activités. Autre détail qui diminue quelque peu, à mes yeux, la valeur des tâches retrouvées dans cette situation d'apprentissage, est que certaines dimensions de la pensée historique, telles les causes et conséquences, sont employées dans les six activités, cependant les auteurs ne mentionnent pas où et comment les élèves développent cette dimension autre part que dans l'activité qui lui est dédiée. Il y a pourtant un réel travail de plus d'une dimension de la pensée historique dans chacune des activités qu'ils proposent. Cela me pousse à croire qu'il est difficile de ne travailler qu'un seul élément de pensée historique à la fois. Ces éléments sont, en effet, complémentaires et le travail de l'un entraîne nécessairement le travail des autres. Vu la qualité

des documents et des activités en général, il aurait été intéressant de la part des auteurs de proposer une activité faisant travailler concrètement plus d'une dimension à la fois.

Ce livre se termine avec une série de documents reproductibles à remettre aux élèves. Bien entendu, ces documents sont en langue anglaise, toutefois, leurs structures sont aisément reproductibles et donc adaptables au contexte québécois<sup>3</sup>. Outre ce détail, *Teaching about Historical Thinking* demeure un ouvrage de référence intéressant. Dans ses pages, les dimensions des deux premières compétences du programme d'histoire sont expliquées de sorte qu'elles nous apparaissent beaucoup plus claires, l'objectif ici étant toujours d'aider les enseignants à utiliser concrètement ces dimensions dans l'environnement de la classe. À ce niveau, les auteurs de l'ouvrage y arrivent particulièrement bien. Toutefois, on ne traite à aucun moment de notre troisième compétence, c'est pourquoi je me suis tournée vers une deuxième publication du collectif traitant exclusivement de la conscience citoyenne.

### 2. Deuxième publication : *Active Citizenship : Student Action Projects* (2006)

Tout comme au Québec, les programmes de scien-

ces sociales des autres provinces demandent aux enseignants de développer la conscience citoyenne de leurs élèves. Toutefois, un réel développement de cette conscience citoyenne passe nécessairement par une application pratique de la part des élèves. Ceux-ci sont plus à même de comprendre l'importance de leurs actions sur la société tout en réalisant que celles-ci peuvent avoir de réelles répercussions dans la vie de tous les jours. Cependant la réalisation de tels projets reste un défi de taille. L'ouvrage *Active Citizenship : Student Action Projects*, écrit par Roland Case, Cliff Falk, Neil Smith et Walt Werner en 2006 se veut une ressource venant en aide aux enseignants désireux d'organiser de tels projets citoyens avec leurs classes. Pour ce faire, les auteurs commencent par indiquer qu'il existe trois types de projets et que chacun des types demande un investissement différent de la part de l'enseignant. Ainsi, on retrouve les projets scolaires impliquant la vie de l'élève à l'école, les projets d'ordre communautaire et les projets touchant à l'international. Logiquement, les projets scolaires demandent le moins d'implication tandis que les projets internationaux sont plus coûteux au niveau du temps. Les auteurs identifient aussi

deux types d'actions possibles, l'action directe et l'action indirecte. Ainsi, les actions directes impliquent toutes les actions des élèves dont l'aboutissement donne lieu à un changement concret. Par exemple, des élèves de secondaire 3 pourraient visiter un foyer pour personnes âgées dans le but d'interroger les résidents sur leur vision de l'après-guerre pour ensuite rédiger une synthèse sur cette époque dont une copie serait remise aux résidents du foyer. Les actions indirectes, à l'inverse, se composent de projets dont les résultats ne sont peut-être pas concrètement visibles pour l'élève. Ainsi, l'envoi de lettres au député local concernant un événement de l'actualité n'apportera peut-être pas de changement concret. Toutefois, l'envoi d'une lettre demeure une implication citoyenne de la part de l'élève. En constatant qu'il existe différents types de projets proposant diverses actions possibles, un enseignant peut ainsi mieux envisager et évaluer quel genre de projet correspondra le mieux à ses attentes et à ses disponibilités.

Bien qu'il existe une grande diversité de projets citoyens, les auteurs proposent un plan d'action adaptable en six étapes. Ces étapes sont les suivantes :

1. Préparation initiale du projet;

# MATÉRIEL DIDACTIQUE ET PENSÉE HISTORIENNE

## Des publications à consulter...

2. Présentation du projet aux élèves;
3. Clarification du problème par les élèves;
4. Accord de la classe sur une solution;
5. Planification du projet;
6. Implantation du projet et évaluation des retombées.

Chacune des étapes mentionnées ici est expliquée en profondeur dans un chapitre qui lui est dédié. Les auteurs indiquent ainsi toutes les tâches à effectuer pour chacune des étapes. Par exemple, lors de la préparation initiale du projet par l'enseignant, les auteurs indiquent dans un premier temps tous les facteurs à considérer avant d'entreprendre un projet et ce, peu importe son envergure. On traite ainsi du respect du programme, des besoins des élèves, des ressources nécessaires et des retombées possibles. Dans un second temps, une liste des personnes et organismes à contacter est aussi fournie. En d'autres termes, ce chapitre devient une liste de vérification lors de la planification de projets qui permet d'éviter plusieurs difficultés et oublis. En plus de détailler chacune des six étapes du projet, les auteurs fournissent aussi tous les documents nécessaires à l'élaboration du projet. Ceux-ci sont destinés aux élèves. En effet, selon les auteurs, une fois la préparation initiale terminée,

c'est aux élèves de concrétiser le projet. Pour ce faire, les auteurs proposent pour chaque étape du projet une démarche spécifique à suivre. Ainsi, lors de la quatrième étape, les élèves doivent s'accorder sur une solution au problème citoyen et déterminer la démarche qu'ils effectueront pour tenter de le résoudre. Les élèves sont donc amenés à s'informer sur les stratégies d'implantation possible et sur les obstacles auxquels ils pourraient se buter. Une fois cette étape complétée, les élèves seront plus aptes à choisir la meilleure solution selon des critères d'efficacité, de compréhension, de réalisme et de respect envers autrui. Notons par la même occasion, la qualité des documents d'accompagnement qui rendent les tâches, parfois assez complexes, réalisables pour des élèves de cycle secondaire.

Une fois les six étapes d'élaboration du projet citoyen expliquées, les auteurs proposent une section donnant quatre exemples de projets citoyens menés par des écoles de Vancouver. Ces exemples démontrent clairement comment les six étapes d'élaboration sont employées. Toutefois, aucun des exemples cités implique concrètement la discipline historique. Il s'agit en effet d'un bémol important à l'utilité de ce livre dans le cadre du programme d'histoire

au Québec. Ainsi, la structure proposée par les auteurs laisse peu de place à l'histoire. On aborde légèrement le passé dans l'étape no.3, la clarification du problème par l'élève où celui-ci doit trouver l'origine du problème citoyen. Ce manque à gagner au niveau de la discipline historique s'explique par le fait que la majorité des programmes des provinces canadiennes, à l'exception du Québec, n'offrent pas de cours d'histoire mais bien des cours de *Social Sciences* où histoire, géographie, éducation à la citoyenneté et économie s'enseignent tous à la fois. En ce sens, les projets présentés par les auteurs s'insèrent dans ce genre de programme. Cependant, dans le cadre spécifique du programme d'histoire du Québec, la discipline historique doit jouer un plus grand rôle lors de la réalisation de projet citoyen. Cela ne veut toutefois pas dire que la démarche retrouvée dans *Active Citizenship : Student Action Projects* n'est pas utilisable dans le cadre du programme par compétences. Au contraire, les structures proposées par les auteurs peuvent s'appliquer aux demandes du MELS. De plus, les étapes à respecter dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre du projet s'avèrent particulièrement utiles puisqu'elles permettent de bien structurer les dif-

férentes étapes du projet.

### 3. Conclusion

En conclusion, les ouvrages du *Thinking Critically Consortium* sont, malgré le fait qu'ils soient publiés tous deux en Colombie-Britannique, un outil intéressant à consulter tant au niveau de la philosophie qu'ils suivent qu'au niveau des activités qu'ils proposent. Les activités qui nous ont été données d'observer démontraient clairement qu'elles étaient en lien avec les demandes du programme. De plus, toutes les activités proposées dans ces ouvrages ont été essayées, avant publication, par des enseignants de divers niveaux. Les volumes de TC<sup>2</sup> sont, de manière générale, une banque d'idées pouvant nous aider à diversifier notre apprentissage et les documents d'accompagnement peuvent nous servir d'exemples lors de la création de nos propres outils. Le seul problème de ces publications est qu'elles sont en anglais ce qui limite leur utilisation dans nos classes. Toutefois, il est possible que la collection soit traduite si les enseignants francophones se montrent intéressés. Si vous voulez démontrer votre intérêt à voir ces ouvrages traduits, veuillez le faire savoir—en français—à l'adresse suivante :

tc2@interchange.ubc.ca  
Voici les références bibliographiques des deux documents :

⇒ DENOS, Mike et Ro-

land CASE. (2006). *Teaching about Historical Thinking* dans la série *Tools for Historical Understanding*, ed. Peter Seixas et Penney Clark, The Critical Thinking Consortium, Vancouver : 107 p.

⇒ CASE, Roland, FALK, Cliff, SMITH Neil et Walt WERNER. (2004). *Active Citizenship : Student Action Projects* dans la série : *Critical Challenges across the Curriculum*, Vancouver : 93 p.

### Notes

<sup>1</sup> L'auteur est boursière du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et membre étudiante du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) à l'Université Laval.

<sup>2</sup> Pour plus de détails, voir les pages 345 à 348 du programme par compétence du premier cycle du secondaire : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (MELS), (2003). *L'école, tout un programme, Programme de formation au premier cycle du secondaire*.

<sup>3</sup> Je traiterai plus en détail du problème de la langue dans la conclusion de ce texte.

\*\*\*

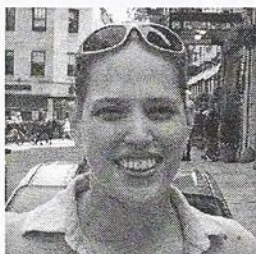
NDLR: noter que des ouvrages similaires existent aussi pour l'enseignement de la géographie.

[www.tc2.ca/wpl/](http://www.tc2.ca/wpl/)

# L'HISTOIRE DES MOUVEMENTS SOCIAUX ET L'ÉVOLUTION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE AU QUÉBEC

MÉLANIE BOUCHER-LAVALLÉE, ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE ET AU PRÉSCOLAIRE ET ÉTUDIANTE À LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**D**E TOUTES LES SOCIÉTÉS ANCIENNES CONNAISSANT LES SECRETS DES SAVOIRS LIRE ET ÉCRIRE, L'ÉDUCATION DE CES SAVOIRS FUT LE PRIVILÈGE PRESQUE EXCLUSIF DES ÉLITES NANTIES OU RELIGIEUSES. PLUS PRÈS DE NOUS, AU QUÉBEC, L'INSTRUCTION CONNUT UNE TANGENTE SEMBLABLE À CES PREMIÈRES LUEURS, C'EST-À-DIRE DÈS L'APPARITION DES COMMUNAUTÉS RELIGIEUSES CATHOLIQUES DANS LA COLONIE DE LA NOUVELLE-FRANCE. AVEC LA CRÉATION DE LA CONFÉDÉRATION CANADIENNE, LES NOUVELLES PROVINCES DURENT DISCUTER ET S'ORGANISER AUTOUR DE LA NOUVELLE COMPÉTENCE EXCLUSIVE DONT ELLES S'OCCUPAIENT MAINTENANT, SOIT DE L'ÉDUCATION. LA CONFÉDÉRATION, COMME BIEN D'AUTRES FACTEURS, A RÉALIMENTÉ LES DISCUSSIONS ET LES PRISES DE POSITION AUTOUR DE LA QUESTION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE OBLIGATOIRE, ET CE, DANS TOUTES LES RÉGIONS DU QUÉBEC. L'ARTICLE PRÉSENTÉ ICI TRAITERA DE CE LONG QUESTIONNEMENT SUR L'INSTRUCTION TOUT EN LE METTANT EN PARALLÈLE AVEC L'HISTOIRE DES MOUVEMENTS SOCIAUX DE LA PROVINCE.



Mélanie Boucher-Lavallée

Pour ce survol de cette vaste problématique, il sera d'abord question brièvement de la situation de l'éducation au 17<sup>e</sup> et au 18<sup>e</sup> siècle. Par la suite, le texte abordera des nombreux et houleux débats autour de l'instruction obligatoire ainsi que l'évolution du système d'éducation. Ensuite, il sera question de l'année 1943 où la loi sur la fréquentation scolaire fut adoptée. Finalement, les modifications de cette loi au cours du début des années 1960 seront analysées.

## La situation de l'éducation aux 17<sup>e</sup>, 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles

Depuis le début de la colonisation française en Nouvelle-France, l'édu-

cation est administrée par le Clergé catholique. À partir du milieu des années 1600 environ, les différentes communautés religieuses, comme les Jésuites et les Sulpiciens, créèrent des couvents, des collèges, des écoles et autres pour assurer l'éducation sur le territoire. La position prépondérante de cet acteur social structura l'éducation de manière confessionnelle, non mixte, publique et non obligatoire. À cette époque, l'éducation visait à façonner de bons citoyens et de bons chrétiens. La fréquentation scolaire se rythmait aux sons des saisons, car les enfants étaient requis pour les travaux de la ferme. Ce n'est que lors-

que ceux-ci étaient terminés que les enfants marchaient vers les écoles, qui étaient sous utilisées et sous financées. Avec la Conquête anglaise, le Clergé catholique préserva ses droits dans la pratique de la religion catholique ainsi que ceux concernant l'éducation. Les protestants, nouvellement installés, établirent leurs propres institutions d'enseignement. Les deux systèmes s'administrèrent durant ces quelques décennies de manière parallèle<sup>1</sup>.

## Les débats autour de l'instruction publique obligatoire

Au cours des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, de nombreux débats sur l'instruction obligatoire sonnèrent le

glas dans la province de Québec. Plusieurs pans de la société se mobilisèrent dans les différents débats qui eurent lieu et qui connurent des hauts et des bas. Par exemple, les premières lois concernant l'éducation furent des échecs (*loi de l'Institution Royale pour le progrès de l'Instruction en 1801 et la loi sur les Écoles de Fabrique en 1824*<sup>2</sup>). Par la suite, la Rébellion des Patriotes des années 1837 et 1838 désarma à tel point les institutions scolaires que les écoles furent, durant cinq ans, sans organisations<sup>3</sup>.

En 1841, la première loi concernant l'éducation fut votée au Parlement. Cette dernière, qui établissait la base d'un système d'éducation, divisait la province en districts avec à leur tête un préfet, des conseillers et un trésorier nommés par le gouverneur. Toutefois, cette loi ne fut pas en application très longtemps, car elle accentua la révolte populaire des Patriotes. De plus, elle suscita la grogne chez les Protestants, car elle imposa, par le moyen de

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

## L'histoire des mouvements sociaux...

taxes, la moitié des frais d'éducation aux familles<sup>4</sup>. À la suite de cet échec, on nomma deux surintendants, un pour chaque province du Canada-Uni. Les deux premiers furent Meilleur et Murray<sup>5</sup>. Selon le regard du frère V. Lessard, M. Meilleur a eu une grande influence sur le régime scolaire et c'est à lui que l'on doit le sens confessionnel des écoles québécoises ainsi qu'une plus grande coercition entre la famille, l'État et l'Église<sup>6</sup>.

À partir des années 1845, une série de lois furent adoptées dans l'optique d'organiser davantage et d'adapter le système d'éducation dans le Bas-Canada, qui deviendra bientôt la province de Québec au sein du Canada. C'est ainsi qu'en 1845-1846, une série de lois intégrèrent les écoles dans les organisations paroissiales, au grand bonheur du Clergé. De plus, ces lois pallièrent le manque de financement dans le réseau de l'éducation par une plus grande centralisation de l'organisation ainsi que l'établissement d'un système de taxation basé sur la propriété. Des frais mensuels s'ajoutèrent également aux parents qui possédaient des enfants d'âge scolaire. En 1849, étant donné la perpétuation du mécontentement, une loi abaissa les frais mensuels des parents aux mois d'école. Cette loi fut plus appréciée, car elle

possédait l'avantage de s'adapter aux contraintes du calendrier agricole<sup>7</sup>.

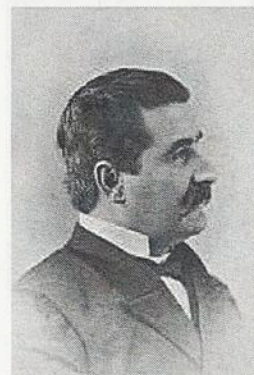
Les années 1840 provoquèrent de fortes réactions populaires. En fait, les nouvelles réglementations déclenchèrent la « guerre des éteignoirs »<sup>8</sup>, qui connut son paroxysme en 1846. En effet, les Seigneurs et les prolétaires agricoles contestaient les taxes, le manque d'éducation des commissaires (502/1025 ne savaient pas lire ni écrire)<sup>9</sup>, la non-réception des contributions gouvernementales, etc. De plus, les paysans s'opposaient, car ils avaient un grand besoin de leurs enfants pour les travaux de la ferme. La « guerre des éteignoirs » provoqua du désordre public, du vandalisme, de la violence et des émeutes. Pour calmer la population, l'État dut avoir recours à l'armée. Ce conflit s'atténua progressivement et prit fin vers le début des années 1850<sup>10</sup>.

Au cours des années 1850, l'État continua à réformer le système d'éducation par une série de lois. En outre, la loi de 1851-1852 entérinait l'embauche d'inspecteurs nommés, la loi de 1857 créa un *Journal de l'Instruction publique* et la loi de 1859 créa le *Conseil de l'Instruction publique*<sup>11</sup>. La signature de la Confédération canadienne en 1867 donna, par la suite, le système d'éducation au contrôle

exclusif de l'État, par l'article 93. En 1875, une loi réforma également le *Conseil de l'Instruction publique*, en nommant d'office tous les évêques catholiques, quelques laïques et quelques Protestants<sup>12</sup>.

En somme, le système d'éducation de la province du Québec se développa durant les années 1600 à 1900. Toutefois, beaucoup de réformes durent prendre le chemin de la poubelle à cause de la levée de mouvements populaires et bourgeois comme les Patriotes et les Éteignoirs. Pendant la période suivante, le calme régna, en apparence. En fait, des individus et des organisations commencèrent à discuter de l'idée, jusque-là écartée, de l'instruction obligatoire. Parmi ces gens, on retrouve le premier ministre Honoré Mercier. Ce dernier s'affirma rapidement et publiquement pour l'instruction obligatoire : « *[I] a mère doit son lait à l'enfant qu'elle a mis au monde, le père lui doit le pain, la société lui doit l'instruction (1890)* »<sup>13</sup>. D'autres individus prirent le côté du pour comme le député Irving Orrin Vincent<sup>14</sup>, le Sénateur R. Dandurand<sup>15</sup>, le journaliste D. Morin<sup>16</sup> les auteurs P.-G. Martineau et H. Beaugard<sup>17</sup>, le rédacteur de *L'Enseignement primaire*, C.-J. Magnan<sup>18</sup>, le père C. Gohiet, oblat de Marie-Immaculée<sup>19</sup>, le rédacteur en chef de *La*

*Vérité*, J.-P. Tardivel<sup>20</sup>, le député T. de Grosbois<sup>21</sup>, le *Congrès ouvrier du Canada* de 1890<sup>22</sup>, le *Congrès de la Langue française* (1912)<sup>23</sup>, le juge Choquet<sup>24</sup>, etc. Les principaux arguments en faveur mentionnaient que l'instruction obligatoire diminuerait l'insouciance des parents qui refusaient d'envoyer leurs enfants à l'école<sup>25</sup>, qu'elle était nécessaire pour ceux qui voulaient un jour jouir des droits de citoyens et d'électeurs<sup>26</sup>, qu'elle réduirait l'incapacité politique<sup>27</sup>, qu'elle n'entraînerait pas nécessairement d'emblée la neutralité religieuse et la gratuité scolaire<sup>28</sup>. D'autres mentionnaient que l'instruction était rendue au point d'être obligatoire, car les enfants n'étaient pas assez préparés aux luttes de la vie quotidienne<sup>29</sup>, car, entre autres, ils fréquentaient l'école de manière fort irrégulière<sup>30</sup>. Finalement, l'on mentionna que l'État possédait le droit d'exiger aux parents de donner une charge minimale de connaissances, et ce, par l'école<sup>31</sup>. D'autres s'affichèrent clairement contre cette idée de fréquentation scolaire obligatoire. Parmi eux, on note l'ensemble du Clergé catholique, dont le père É. Roy<sup>32</sup>, le père et supérieur de St-Sulpice de Montréal, M. Collin<sup>33</sup>, le père Paquin<sup>34</sup>, le cardinal Taschereau<sup>35</sup>, le rédacteur du *Courrier de St-Hyacinthe*, M. LaBruè-



**Honoré Mercier**, premier ministre de la province de Québec du 29 janvier 1887 au 21 décembre 1891  
[www.assnat.qc.ca](http://www.assnat.qc.ca)

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

## L'histoire des mouvements sociaux...



**Lomer Gouin,**  
premier ministre de la  
province de Québec  
et président du  
Conseil exécutif du  
23 mars 1905 au  
8 juillet 1920  
[www.assnat.qc.ca](http://www.assnat.qc.ca)

re<sup>36</sup>, A. St-Pierre<sup>37</sup>, etc. Les arguments en défaveur portaient sur le fait qu'elle brimerait les droits des pères de famille<sup>38</sup>, qu'elle était contraire aux préceptes de l'Église catholique<sup>39</sup>, que l'État devait jouer un rôle secondaire et supplétif dans l'éducation<sup>40</sup>, qu'elle enfreindrait la liberté humaine et divine<sup>41</sup>, qu'il y avait ingérence dans le domaine de l'éducation<sup>42</sup>. De plus, il était question que l'instruction obligatoire eût failli à la tâche partout où elle avait été tentée<sup>43</sup>, que l'assiduité scolaire fût déjà plus forte au Québec (plus de 75 %) que dans la plupart des pays et dans les provinces canadiennes où elle avait été implantée<sup>44</sup>.

En bref, les premiers affrontements entre les partisans et les non-partisans de l'instruction obligatoire se soldèrent sans vainqueur ni perdant. Ce fut un combat verbal et émotif qui toucha principalement des intellectuels, des religieux et des bourgeois, et ce, sans trop d'organisation. Quant eux instituteurs et institutrices, directement concernés par les réformes de l'éducation, ils ne prirent que peu part dans cette joute oratoire. En fait, les regroupements d'instituteurs et surtout d'institutrices avaient d'abord besoin de se faire reconnaître, d'améliorer leurs conditions de travail, dont la sécurité d'emploi, leurs conditions sociales

et leurs salaires, à cette même époque<sup>45</sup>.

Les débats sur l'instruction obligatoire reprurent le chemin de l'Assemblée législative avec le « bill de Grosbois » en 1901-1902. Ce projet de loi visait une meilleure fréquentation scolaire en octroyant des amendes aux parents fautifs, en obligeant les enfants de 8 à 13 ans à aller à l'école de leur municipalité durant au moins 16 semaines, et ce, conformément à la croyance religieuse de l'enfant. Ce projet de loi fut rapidement relayé sur les tablettes des oubliettes parlementaires<sup>46</sup>.

En 1902, un groupe de citoyens composé à sa tête par M.-O. Faucher et G. Langlois fondèrent la *Ligue de l'Enseignement*. Ces derniers militaient pour une éducation gratuite, laïque et obligatoire. En général, la population n'acceptait guère les propos de cette ligue et l'État la regardait presque comme un danger, à cause de son affiliation à une ligne maçonnique en France (*la Ligne maçonnique du Grand Orient de Paris*). Ce regroupement eut une durée fort éphémère et ne réussit point à soulever des idées que chez une poignée d'individus<sup>47</sup>.

Ensuite, la province connut des débats sur la proposition du député de Saint-Laurent, J. T. Finnie qui, en novembre 1912, déposait un projet de loi sur l'instruction obliga-

toire à l'Assemblée législative<sup>48</sup>. Cette loi prévoyait des mesures pénales qui forceraient les parents à envoyer leurs enfants à l'école sous peine d'amendes ou d'emprisonnement<sup>49</sup>. La population est très tôt mise au courant des différents débats par les différents médias comme *Le Pays*, *The Witness*, *Le Devoir*, *La Vérité*, *The Gazette*, *L'Action sociale*, *La Patrie*, *Le Canada* ainsi que les différentes associations et s'exprime de plus en plus sur la question. Certains mouvements sociaux prendront part à ces débats comme le mouvement ouvrier et certains regroupements de dames. Les actions de ces derniers sont moins retentissantes sur cette question que les propos de leurs représentants. Toutefois, il est à noter qu'un groupe de femmes a trouvé la question assez importante pour faire du porte-à-porte et convaincre les épouses des ouvriers de l'importance de rejeter une telle loi. Quant à lui, le député ouvrier de Saint-Sauveur, J.-A. Langlois, mentionne en chambre que les ouvriers ont voté contre l'instruction obligatoire<sup>50</sup>.

Sur cette question, le premier ministre de l'époque, Lomer Gouin, a également donné son avis sur la problématique au cours des débats en chambre. Selon lui, ce projet de loi est tout d'a-

bord discriminatoire envers une partie de la population, car il s'adresse seulement aux Protestants<sup>51</sup>. Par la suite, il mentionne qu'une telle mesure ne devrait pas être mise en branle avant l'épuisement de tous les autres moyens, comme l'aide aux familles démunies, pour envoyer les enfants à l'école. Qui plus est, il dicte que l'électorat n'approuve pas cette option, que l'instruction obligatoire est un moyen douteux, car son succès laisse fort à désirer dans les pays qui l'appliquent, comme la France et la Belgique, que les parents font preuve d'une bonne volonté intellectuelle, que cette mesure brimerait la liberté, et plus encore. Le chef de l'opposition de l'époque, J.-M. Tellier renchérit en disant que le projet de loi divise en deux la population québécoise, qu'il propose un remède non efficace et non nécessaire, etc. En somme, le projet de loi de Finnie finit par être rejeté par une forte majorité (62 contre 6)<sup>52</sup>.

En marge des projets de loi, l'opinion publique fit écho. En fait, certaines unions ouvrières et certains clubs ouvriers, comme le *Club ouvrier Lafontaine*, l'*union des plombiers et Poseurs d'appareils de chauffage*, l'*union des ferblantiers-couvresseurs* et l'*union des Briquetiers* proclamèrent que « l'instruction obligatoire et gratuite [est] l'un

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

## L'histoire des mouvements sociaux...

des plus puissants moyens de préservation morale pour la jeunesse ». Pour plusieurs autres, la peur de l'obligation scolaire allait de pair avec la neutralité des écoles et brimait la liberté des parents. Les discordes entre les deux camps semblaient encore longues, car les échos étaient faibles et le dialogue était presque inexistant<sup>53</sup>.

Toutefois, le bill Finnie eut, à moyen terme, un succès. En fait, la population commença à s'intéresser clairement et officiellement à cette question. En regard de cet intérêt, le gouvernement fédéral nomma une Commission royale d'enquête sur l'enseignement technique et industriel au Canada, où plusieurs individus et organismes ont pu se faire entendre. Parmi eux, on retrouve H. Monet, représentant des ouvriers en chaussure syndiqués de St-Hyacinthe, qui porta un mémoire au nom de ses collègues en faveur de l'instruction obligatoire. Plus tard, en 1918, les Commissions scolaires de Drummondville et de St-Jérôme se rattachèrent à cette idée. Cette même année, et ce, pour la première fois, des organismes officiels paroissiaux prirent la même tangente, avec en tête l'abbé N. Dubois. Ce revirement du Clergé est dû au fait que les idées ont diminué en rigidité et que l'indécision a commencé à faire

surface parmi ses membres. De plus, le grand changement de cap dû au pape Pie XI fit une grande différence, lors de la publication en 1929 de l'Encyclique magistrale sur l'éducation. Elle disait que « L'instruction élémentaire est obligatoire à partir de l'âge de six ans jusqu'à celui de quatorze ans révolus, pour les enfants des deux sexes. Ceux-ci, tant qu'il ne sera pas établi d'écoles dans la Cité du Vatican, devront fréquenter celles de Rome que désignera le gouverneur; après entente avec l'autorité civile. Les parents ou tuteurs qui contreviendront à l'obligation précitée seront punis d'une amende pouvant atteindre 500 lires et d'un emprisonnement pouvant s'élever à dix jours à moins qu'ils ne puissent prouver qu'ils sont en mesure de donner l'instruction privée à leur frais et avec des moyens appropriés. La peine peut être appliquée deux fois dans le courant de la même année scolaire »<sup>54</sup>.

Il devient alors évident que si le pape oblige l'instruction dans l'État pontifical, il doit l'accepter à travers le monde chrétien. Ensuite, l'Association des Instituteurs protestants de la Province de Québec étudia la question en comité spécial et lors de la convention de 1918 adopta le principe à l'unanimité. De plus en plus, les rapports, les requêtes, les manifestes, les enquêtes

et les pétitions de gens ou d'organismes influents s'acheminèrent d'échelon en échelon<sup>55</sup>. Bref, l'idée de l'instruction obligatoire parcourra de plus en plus toutes les sphères de la population et les débats de fond s'enclenchèrent sur cet enjeu. Également, dans les journaux, le sujet prit une plus grande popularité dès la fin des années 1910 et continua à alimenter les débats. Dès lors, il ne restait plus qu'à définir les cadres théologiques, philosophiques et juridiques d'un futur projet de loi.

### La fréquentation scolaire obligatoire : une loi

Il aura fallu attendre le retour au pouvoir des libéraux durant la Deuxième Guerre mondiale (1939) pour que les débats sur l'instruction obligatoire se rendent de nouveau à l'Assemblée législative. Les appuis en faveur d'une telle loi se firent rapidement entendre. Ceux-ci parvenaient du journal *Le Jour*, la *Ligue des droits des femmes* (1938-1939), des Syndicats ouvriers, de J.-C. Harvey (1939), du juge L. Robillard de la *Cour Juvénile*, du rédacteur en chef de *L'Action catholique*, de la *Chambre de Commerce des Jeunes de Montréal*, du *Comité protestant* (1942), des *Instituteurs* (1941-1942), de la *Commission de Coordination et d'Examens*, du *Comité catholique de l'Instruc-*

*tion publique* (1942), du Cardinal R. Villeneuve, de Mgr J. Charbonneau, archevêque de Montréal, du Sénateur Prévost, du surintendant V. Doré, de la *Commission des Écoles catholiques de Montréal*, du *Conseil de l'Instruction publique*, du Dr. J.-W. Robidoux, député de Richelieu - Verchères, du chef du parti libéral, M. A. Godbout, etc. Les arguments en faveur de cette loi furent la plus grande nécessité de l'instruction que naguère, la moins grande susceptibilité de la part des tenants actuels de l'instruction obligatoire, la nécessité de remettre les jeunes à l'école pour diminuer la criminalité juvénile, etc. Certaines personnalités comme M. Duplessis restèrent contre, tandis que certains organismes comme la *Société St-Jean-Baptiste* et la *Jeu-nesse ouvrière catholique* (JOCM et JOCF) reçurent la requête de rester neutre dans les débats<sup>56</sup>.

Le projet de loi, quant à lui, fut déposé le 8 avril 1943 par le secrétaire de la province H. Perrier. A. Godbout, premier ministre, déclara sur cette question que « [l]e gouvernement est prêt à tout sacrifier pour l'école obligatoire. Nous nous ferons battre, s'il le faut, mais nous passerons cette loi afin de préparer pour demain une génération mieux instruite »<sup>57</sup>. Pour que la pilule soit plus facile à avaler pour les



**Pie XI,**  
pape de 1922 à 1939,  
année de son décès  
[http://  
www.michaeljournal.o  
rg/pauvrete.htm](http://www.michaeljournal.org/pauvrete.htm)

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

## L'histoire des mouvements sociaux...



**Adélar Godbout,** premier ministre de la province de Québec et président du Conseil exécutif du 11 juin au 26 août 1936. Ministre de l'Agriculture et de la Colonisation du 27 juin au 26 août 1936. Défait en 1936. Confirmé chef du Parti libéral lors d'un congrès tenu le 11 juin 1938. Réélu en 1939. De nouveau premier ministre, président du Conseil exécutif et ministre de l'Agriculture du 8 novembre 1939 au 30 août 1944.

[www.assnat.qc.ca](http://www.assnat.qc.ca)

contestataires et les indécis, il ne fut pas question d'instruction obligatoire, mais plutôt de fréquentation obligatoire. Ce changement de contenant (mot), mais point de contenu fut assez percutant pour adoucir les récalcitrants<sup>58</sup>. Après les lectures d'usage, le bill fut adopté le 26 avril 1943, sans grande surprise. Cette loi concernant la fréquentation scolaire obligatoire se lisait comme suit :

290a) Tout enfant doit fréquenter l'école chaque année tous les jours pendant lesquels les écoles publiques sont en activité suivant les règlements établis par l'autorité compétente, depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où il a atteint l'âge de six ans jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint l'âge de quatorze ans.

290b) Satisfait à cette obligation :

1. L'enfant qui fréquente une école sous le contrôle d'une commission scolaire ou toute autre école organisée sous l'empire des lois de cette province,

2. Celui qui reçoit à domicile un enseignement efficace.

290c) Est dispensé de cette obligation :

1. L'enfant qui est empêché de fréquenter l'école par maladie ou infirmité.

2. Celui qui a obtenu un

certificat attestant qu'il a terminé avec succès le cours d'études élémentaires ou primaires ou un autre certificat officiel équivalent.

3. Celui qui a été expulsé de l'école publique.

4. Tout enfant de moins de dix ans et résidant à une distance de plus de deux milles... de même que tout enfant qui réside à plus de trois milles... si dans l'un et l'autre cas, la commission scolaire ne pourvoit pas au transport gratuit des enfants à l'école.

290f) Le père, la mère, le tuteur ou gardien de chaque enfant obligé par la présente section de fréquenter l'école, doit faire en sorte que cet enfant satisfasse à cette obligation les jours de classe.

290s) Aux père, mère, tuteur ou gardien qui ne font pas en sorte qu'un enfant tenu de fréquenter l'école y soit présent tous les jours de classe, est passible sur poursuite sommaire, d'une amende d'au plus vingt dollars, pour chaque infraction<sup>59</sup>.

En somme, le projet de loi sur la fréquentation obligatoire ou l'instruction obligatoire dut attendre les années 1940 avec l'arrivée au pouvoir des libéraux pour se concrétiser. Chez la plupart des groupes de la population, l'idée d'une telle loi avait fait son chemin et il ne manquait que la certification officielle. C'est donc

sans grands remous que les procédures d'usage ont eu cours pour établir l'instruction obligatoire dans la province de Québec. La province rejoindra ainsi plusieurs autres provinces canadiennes comme l'Ontario, la Colombie-Britannique et la Nouvelle-Écosse, qui ont imposé dans leur structure légale de telles dispositions, et ce, dès le milieu et la fin du 19<sup>e</sup> siècle.

### Les modifications de la loi de 1943

Après quelques années d'implantation de la fréquentation scolaire obligatoire, plusieurs mesures ont dues être mises en place pour adapter le système éducatif. C'est ainsi que l'enseignement secondaire, tel que nous le connaissons de nos jours, a été mis en place à la suite de la refonte de 1956 par le *Département de l'instruction publique*<sup>60</sup>. L'année 1960 est marquée, quant à elle, par la sanction de plusieurs lois unionistes. Ces lois concernaient les investissements immobiliers des universités, l'aide financière des universités, l'assurance du progrès en éducation, les subventions aux corporations scolaires, les subventions aux institutions d'enseignement<sup>61</sup>, etc. Dans la foulée de la publication, en 1960, des « Insolences du frère Untel » de J.-P. Desbiens sur la situation déplorable du français au Québec<sup>62</sup>, dans l'eurythmie de rattrapage des

gouvernements vis-à-vis la Révolution tranquille, dans le mouvement de la demande d'extension de la période de fréquentation scolaire à 16 ans par le cardinal P.-É. Léger<sup>63</sup>, etc. le gouvernement orchestra une *Commission royale d'enquête sur l'enseignement*. Cette dernière fut menée par Mgr A.-M. Parent. Le compte-rendu en cinq tomes qu'il déposa, en 1963-1964, tabla les grands changements du système d'éducation<sup>64</sup>. Sur les recommandations de Parent, le gouvernement libéral promulgua la loi 60 qui créa le Ministère de l'Éducation, la maternelle et les CÉGEP. De plus, la fréquentation scolaire sera élevée à 16 ans, la formation des futurs maîtres sera plus poussée et l'accès à l'université sera plus démocratisé<sup>65</sup>. L'impact du rapport Parent est encore visible aujourd'hui. Les conséquences de ces modifications entraîneront une plus grande accessibilité au réseau scolaire supérieur, un accroissement de la qualité de la formation des jeunes et plus encore.

### Conclusion

Pour conclure, il va de soit que l'étude de l'instruction pourrait s'échelonner jusqu'aux années 2008 avec en première page la réforme de l'éducation, la gratuité scolaire, le sous-financement du réseau éducatif, l'intégration des enfants en diffi-

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

## L'histoire des mouvements sociaux...

culté dans les classes régulières et j'en passe. Toutefois, cette recherche se voulait plus cadrée sur les réalités moins connues de l'évolution du système d'éducation depuis la création de la Nouvelle-France jusque dans les années 1960. Comme ce texte le démontrait, l'instruction a connu une lente mais constante évolution passant des écoles confessionnelles jusqu'aux écoles neutres, mixtes, gratuites et obligatoires. Des débats, des luttes, des projets, des enquêtes et des événements violents ont marqué cette évolution dans la province de Québec. Si je peux me permettre de résumer le tout, je dirais que, pour ce qui concerne la question de l'évolution de l'instruction obligatoire, « le temps arrange bien les choses » et « petit train va loin ».

### Notes

- <sup>1</sup> Fahmy-Eid, Nadia, « Éducation et classes sociales : Analyse de l'idéologie conservatrice – cléricale et petite bourgeoise – au Québec au milieu du 19<sup>e</sup> siècle », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 32, no2 (septembre 1978), p. 179, Houston, Susan E. et Alison Prentice, *Schooling and Scholars in Nineteenth-Century Ontario*, Toronto, Université de Toronto, Press, 1988, p. 250-251 (traduction), Gaffield, Chad, *Atx origines de l'identité franco-ontarienne : Éducation, culture, économie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1993, p. 135-138 et Couturier, Jacques Paul, Wendy Johnston et Réjean Ouellette, *Un passé composé. Le Canada de 1850 à nos jours*, 2<sup>e</sup> édition, Les Éditions d'Acadie, Moncton, Nouveau-Brunswick, 2000, p. 32-38.
- <sup>2</sup> Viau, A., *La guerre des Éteignoirs*, <http://www.prologue.qc.ca/edgon/universite/guerre.htm> et Lessard, frère Vicrice, *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, Thèse présentée à l'École de Psychologie et d'Éducation de l'Université d'Ottawa en vue de l'obtention du Ph.D. en Éducation, Saint-Tite, Québec, 1962, p. 1.
- <sup>3</sup> Lessard, frère Vicrice, *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, 1962, p. 2.
- <sup>4</sup> *Ibid.*, p. 2 et Viau, A., *La guerre des Éteignoirs*, <http://www.prologue.qc.ca/edgon/universite/guerre.htm>.
- <sup>5</sup> *Ibid.*, p. 3.
- <sup>6</sup> *Ibid.*, p. 3-4.
- <sup>7</sup> *Ibid.*, p. 4 et Viau, A., *La guerre des Éteignoirs*, <http://www.prologue.qc.ca/edgon/universite/guerre.htm>.
- <sup>8</sup> *Ibid.*, p. 4 et *Idem.*
- <sup>9</sup> Lajeunesse, M., *L'opinion canadienne-française et les problèmes d'éducation au Bas-Canada. 1840-1846*. Thèse de D.E.S (histoire), Université de Montréal, 1968, 107p. Tiré de Viau, A., *La guerre des Éteignoirs*, <http://www.prologue.qc.ca/edgon/universite/guerre.htm>.
- <sup>10</sup> Viau, A., *La guerre des Éteignoirs*, <http://www.prologue.qc.ca/edgon/universite/guerre.htm>.
- <sup>11</sup> Lessard, frère V., *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, 1962, p. 5-6.
- <sup>12</sup> *Ibid.*, p. 8.
- <sup>13</sup> *Ibid.*, p. 17-18.
- <sup>14</sup> *Ibid.*, p. 12-21.
- <sup>15</sup> St-Pierre, A. *L'instruction obligatoire dans la province de Québec : polémique Dandurand-Saint-Pierre*, Coll. « CIHM », 9-91587, Montréal, 1912, 13 microfiches. Mis sur microfiche en 1999, Université de Sherbrooke.
- <sup>16</sup> Lessard, frère V., *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, 1962, p. 19.
- <sup>17</sup> *Ibid.*, p. 19.
- <sup>18</sup> *Ibid.*, p. 26.
- <sup>19</sup> *Ibid.*, p. 29.
- <sup>20</sup> *Ibid.*, p. 23-26.
- <sup>21</sup> *Ibid.*, p. 25.
- <sup>22</sup> *Ibid.*, p. 20.
- <sup>23</sup> St-Pierre, A. *L'instruction obligatoire dans la province de Québec : polémique Dandurand-Saint-Pierre*, diapositive 3.
- <sup>24</sup> *Idem*, diapositive 10.
- <sup>25</sup> Lessard, frère V., *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, 1962, p. 30.
- <sup>26</sup> *Ibid.*, p. 30.
- <sup>27</sup> *Ibid.*, p. 30.
- <sup>28</sup> *Ibid.*, p. 31.
- <sup>29</sup> *Ibid.*, p. 26.
- <sup>30</sup> St-Pierre, A. *L'instruction obligatoire dans la province de Québec : polémique Dandurand-Saint-Pierre*, diapositive 1 et Magnan, C.-J., *À propos d'instruction obligatoire. La situation scolaire dans la province de Québec suivie d'appendices documentaires*, Imp. L'Action Sociale Ltée, Québec, Canada, 1919, p. 18.
- <sup>31</sup> Lessard, frère V., *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, 1962, p. 23.
- <sup>32</sup> *Ibid.*, p. 22.
- <sup>33</sup> *Ibid.*, p. 22.
- <sup>34</sup> Paquin, Père L. P., *Conférences sur l'Instruction obligatoire, faites au cercle catholique de Québec*, deuxième édition, J. A. Langlais, Libraire - Éditeur, St-Roch, Québec, Canada, 1881, 156 p.
- <sup>35</sup> Lessard, frère V., *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, 1962, p. 28.
- <sup>36</sup> *Ibid.*, p. 13.
- <sup>37</sup> St-Pierre, A. *L'instruction obligatoire dans la province de Québec : polémique Dandurand-Saint-Pierre*, diapositive 1.
- <sup>38</sup> Lessard, frère V., *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, 1962, p. 13.
- <sup>39</sup> *Ibid.*, p. 13-25.
- <sup>40</sup> *Ibid.*, p. 22.
- <sup>41</sup> *Ibid.*, p. 25, Paquin, Père L. P., *Conférences sur l'Instruction obligatoire*, 1881, p. et LALANDE, P. Hermas, S. J., *L'Instruction obligatoire, Principes et conséquences*, Imprimerie du Messager, Montréal, Québec, Canada, 1919, p. 17.
- <sup>42</sup> *Ibid.*, p. 31.
- <sup>43</sup> St-Pierre, A. *L'instruction obligatoire dans la province de Québec : polémique Dandurand-Saint-Pierre*, diapositive 2.
- <sup>44</sup> *Idem*, diapositives 2-7-11.
- <sup>45</sup> *Idem*, diapositive 2 et Thivierge, M., « La syndicalisation des instituti-

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

## L'histoire des mouvements sociaux...

- ces rurales catholiques, 1900-1959 », in *Maîtresse de maison, maîtresse d'école, sous la direction de N. Fahmy-Eid et Micheline Dumont*, Montréal, Boréal Express, 1983, p. 171-189.
- <sup>46</sup> Lessard, frère V., *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, 1962, p. 33-34-39 et *La question de l'instruction publique dans la province de Québec*, Coll. « CIHM », 77302, Montréal, 1903, 23 microfiches. Mis sur microfiche en 1995, Université de Sherbrooke.
- <sup>47</sup> *Ibid.*, p. 41-45-46-48-56 et H E A P, R u b y, « Urbanisation et éducation : La centralisation scolaire à Montréal au début du 20<sup>e</sup> siècle », *Historical papers 1985 Communications historiques*, 1985, p. 136.
- <sup>48</sup> Gouin, L., J.-M. Tellier et J.-A. Langlois. *L'instruction obligatoire : ce que pensent Sir Lomer Gouin, M. J.-M. Tellier, M. J.-A. Langlois, député ouvrier de Saint-Sauveur*, Coll. « CIHM », 9-90694, Québec, 1919, 9 microfiches. Mis sur microfiche en 1999, Université de Sherbrooke, diapositive 1 et Lessard, frère V., *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, 1962, p. 75.
- <sup>49</sup> *Idem*, diapositive 1 et 2.
- <sup>50</sup> *Idem*, diapositive 7-9 et Lessard, frère V., *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, 1962, p. 57-74-81-88-109.
- <sup>51</sup> *Idem*, diapositives 1 à 6.
- <sup>52</sup> *Idem*, diapositives 7-8-9 et Lessard, frère V., *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, 1962, p. 57-83-99-100.
- <sup>53</sup> Lessard, frère V., *L'instruction obligatoire dans la province de Québec de 1875 à 1943*, 1962, p. 65-66-67-82.
- <sup>54</sup> *Ibid.*, p. 199-200.
- <sup>55</sup> *Ibid.*, p. 102 à 200.
- <sup>56</sup> *Ibid.*, p. 201 à 223, Université de Sherbrooke, *Bilan du siècle*, 17 décembre 1942 – *Recommandation pour obtenir l'instruction publique obligatoire*, <http://www.bilan.usherb.ca/> et Université de Sherbrooke, *Bilan du siècle*, 26 mai 1943 – *Adoption de la Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire*, <http://www.bilan.usherb.ca/>.
- <sup>57</sup> *Ibid.*, p. 224.
- <sup>58</sup> *Ibid.*, p. 220.
- <sup>59</sup> *Ibid.*, p. 224-225.
- <sup>60</sup> Université de Sherbrooke, *Bilan du siècle*, 1956 – *Refonte du cours primaire complémentaire et du cours supérieur par le Département de l'instruction publique*, <http://www.bilan.usherb.ca/>.
- <sup>61</sup> Université de Sherbrooke, *Bilan du siècle*, 10 mars 1960 – *Sanction de plusieurs lois scolaires par le gouvernement d'Union nationale*, <http://www.bilan.usherb.ca/>.
- <sup>62</sup> Université de Sherbrooke, *Bilan du siècle*, septembre 1960 – *Publication des « Insolences du frère Untel » de Jean-Paul Desbiens*, <http://www.bilan.usherb.ca/>.
- <sup>63</sup> Université de Sherbrooke, *Bilan du siècle*, 28 septembre 1960 – *Demande d'extension de la période de fréquentation scolaire par le cardinal Paul-Émile Léger*, <http://www.bilan.usherb.ca/>.
- <sup>64</sup> Université de Sherbrooke, *Bilan du siècle*, 23 avril 1963 – *Publication du premier tome du rapport de la Commission Parent sur l'éducation au Québec*, <http://www.bilan.usherb.ca/> et Université de Sherbrooke, *Bilan du siècle*, 1961 – *Adoption d'une mesure rendant la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à seize ans*, <http://www.bilan.usherb.ca/>.
- <sup>65</sup> Wikipédia, L'encyclopédie Libre, *Rapport Parent*, [http://fr.wikipedia.org/wiki/Rapport\\_Parent](http://fr.wikipedia.org/wiki/Rapport_Parent) et Université de Sherbrooke, *Bilan du siècle*, 13 mai 1964 – *Entrée en vigueur de la Loi 60 créant un ministère et un Conseil supérieur de l'Éducation*, <http://www.bilan.usherb.ca/>.

\*\*\*



Vous n'avez pas renouvelé votre adhésion? Vous voulez recevoir la revue TRACES chez vous ou à votre école?

lhalle@mediom.qc.ca

### Prochains numéros:

- ⇒ été 2009;
- ⇒ automne 2009 (numéro du 47<sup>e</sup> congrès).

La revue est distribuée à plus de 500 intervenants du milieu de l'enseignement de l'univers social au primaire et au secondaire et plus généralement des sciences humaines au Québec (conseillers pédagogiques, chargés de cours, enseignants, étudiants universitaires, historiens).

(450) 628-6007

## FÊTER OU COMMÉMORER... C'EST SELON

JEAN-CLAUDE RICHARD

CONSULTANT ET CHARGÉ DE COURS EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

**A** PRÈS LE FASTE ET LES CONTROVERSES QUI ONT ENTOURÉ LES CÉLÉBRATIONS DU 400<sup>E</sup> ANNIVERSAIRE DE LA FONDATION DE LA VILLE DE QUÉBEC, ON AURAIT PU CROIRE QU'UN CERTAIN CONSENSUS RÉGNERAIT EN CETTE ANNÉE QUI MARQUE LE 250<sup>E</sup> ANNIVERSAIRE DE LA DÉFAITE DES TROUPES FRANÇAISES SUR LES PLAINES D'ABRAHAM. C'ÉTAIT TROP BEAU POUR ÊTRE VRAI.

Nos amis d'outre-Atlantique et nos compatriotes « antiséparatistes », qui avaient réussi à évacuer toute référence à l'histoire de la Nouvelle-France lors des fêtes du 400<sup>e</sup> de Québec et qui semblent craindre que tout ce qui peut rappeler que ce pays a un jour été une terre exclusivement française est susceptible de provoquer une montée du nationalisme, ont décidé de transformer en une sorte de fête une commémoration qui aurait dû être empreinte de solennité, de noblesse et de gravité. Avec, bien sûr, l'approbation enthousiaste de la gent mercantile pour qui fête rime avec tourisme et gros sous. La fête, on le sait, n'aura pas lieu; mais l'événement, lui, demeure. Et il ne faut pas l'effacer de nos mémoires. Pas plus que deux autres, de nature plus joyeuse : l'arrivée de Jacques Cartier dans le golfe du Saint-Laurent et la fondation de Trois-Rivières.

## CARTIER

Il y a 475 ans, Jacques Cartier est chargé d'une mission. Il reçoit « ... la somme de six mille livres tournois .. au payement

*des fraiz que seront nécessaires tant pour l'avitaillement, armement et équipage de certains navires ... presentement equippez au pays de Bretagne, que pour la soulde et entretenement de mariniers et autres personnaiges qui doivent en la compagnie et par la conduite de Jacques Cartier faire le voyage de ce royaume es Terres Neufves pour descouvrir certaines ysles et pays où l'on dit qu'il se doit trouver grant quantité d'or et autres riches choses. »* La mission est claire. Comment le Malouin s'en acquittera-t-il ? Laissons-lui la parole.

*« Apres que Messire Charles de Moyn, sieur de la Meilleraye, et Visadmiral de France eut fait iurer les Cappitaines, Maistres et compagnons des Nauires, de bien et fidellement se comporter au service du Roy tres-chrestien, sous la charge du Capitaine Jacques Cartier; nous partismes le xx. d'Auril en l'an M.D.XXXIII. du port de S. Malo avec deux nauires de charge chacun d'environ soixante tonneaux, et armé de soixante et un homme (sic); Et nauigames avec tel heur que le*

*x. de May nous arriuames à la terre-Neufue (...). »*

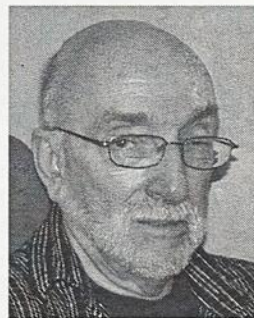
Au cours de mai et de juin, Cartier explore le golfe et les terres environnantes. Il en décrit la flore, la faune et les habitants qu'il rencontre. À titre d'exemple, voici ce qu'il écrit à propos d'une île qu'il nomme « l'Isle de Blanc-sablon » : *il « n'y a autre chose que mousse, et petites espines et buissons çà et là sechez et demy morts. »* Il ajoute : *« En somme ie pense que ceste terre est celle que Dieu donna à Cain. »*

Ce lieu est habité : *« ... là on y void des hommes de belle taille et grandeur, mais indomptez et sauvages : Ils portent les cheveux liez au sommet de la teste, et estreins comme vne poignee de foin, y mettans au trauers vn petit bois ou autre chose au lieu de clou : et y tien ensemble quelques plumes d'oiseaux. Ils vont vestus de peaux d'animaux, aussi bien les hommes que les femmes, lesquelles sont toutefois plus recluses et renfermees en leurs habits, et ceintes par le milieu du corps, ce que ne sont pas les hommes :*

*ils se peignent avec certaines couleurs rouges. »*<sup>iii</sup> Cette description n'indique-t-elle pas que les populations locales n'avaient pas la peau rouge, comme on l'a si longtemps prétendu?

Poursuivant ses explorations, Cartier arrive dans une région où il rencontre un groupe de près de deux cents autochtones, hommes, femmes et enfants, qui s'adonnent à la pêche. *« Nous leur donnions des couteaux, chappelets de verre, peignes, et autres choses de peu de valeur dont ils se resiouyssoient infiniment leuant les mains au ciel, chantans et dansans dans leurs barques. »*<sup>iv</sup> Ces gens *« n'ont qu'une petite peau pour tout vestement, avec laquelle ils couurent les parties honteuses du corps avec quelques autres vieilles peaux dont ils se vestent à la mode des Egyptiens. Ils n'ont ny la nature ny le langage des premiers que nous auions trouuez. Ils portent la teste entierement rase horsmis vn floquet de cheveux au plus haut de la teste, lequel ils laissent croistre long comme vne queue de cheual qu'ils lient sur la teste avec des esguillettes de cuir. »*<sup>v</sup>

C'est à cet endroit, en présence de ce groupe d'indigènes, que Cartier pose le geste que tous les anciens manuels



Jean-Claude Richard

# GRANDS ANNIVERSAIRES

## Fêter ou commémorer...



### Lavolette

Buste de Lavolette, fondateur de Trois-Rivières. La statue a été érigée en 1934, à l'occasion du 300<sup>e</sup> anniversaire de la ville. Photo de Claude Boucher, 18 juin 2006.

Certains historiens ont prétendu que le nom complet ou véritable de Lavolette était Nicolas Goupil, et ce n'est pas le cas. On ne connaît pas le prénom ni le nom complet de Lavolette. Aucune preuve relative à ces prétentions n'a jamais pu être fournie. (Wikipédia)

soulevaient : « *Le xxxiii du mois fismes faire vne croix haute de trente pieds, et fut faite en la presence de plusieurs d'iceux sur la pointe de l'entree de ce port, au milieu de laquelle misme vn escusson relevé avec trois fleurs-de-Lys, et dessus estoit escrit en grosses lettres enteillées dans le bois VIVE LE ROY DE FRANCE. Et apres la plantasmes en leur presence sur ladite pointe, et la regardoyent fort, tant lors qu'on la faisoit que quand on la plantoit.* »<sup>vi</sup> Bien que la chose ne soit pas clairement indiquée dans le texte de Cartier, il semble que le lieu corresponde à la pointe de Gaspé.

L'exploration du golfe continue et Cartier retrouve des lieux connus. « ... si bien que par la grace de Dieu nous entrasmes le lendemain qui estoit le ix. d'Aoust dans Blanc-sablou, et voilà tout ce que nous auons decouvert. »<sup>vii</sup> Il est temps de rentrer en France. « *En apres le xv. Aoust iour de l'Assumption de nostre Dame nous partismes de Blanc-sablou (...) le cinquième iour de Septembre de l'année susdite nous arrivasmes au port de S. Malo d'où nous estions partis.* »<sup>viii</sup>

### TROIS-RIVIÈRES

L'histoire a retenu qu'en 1634, il y a donc 375 ans, un établissement fut fondé au lieu nommé les Trois-Rivières. La rivière

Saint-Maurice avait déjà été visitée, en 1535, par Jacques Cartier qui écrit : « *Nous nommasmes icelle riuère riuere de Fouez.* »<sup>ix</sup> Laverdière rapporte que le lieu était déjà connu comme poste de traite dès 1598, car en 1599, Pont-Gravé incite Chauvin à s'y installer plutôt qu'à Tadoussac<sup>x</sup>.

Champlain, qui reconnaît le lieu en juin 1603, en dit : « *Ce feroit à mon iugement vn lieu propre à habiter, & pourroit-on le fortifier promptement, fafcituation est forte de foy...* »<sup>xi</sup> Il ajoute plus loin : « ... l'habitation des Trois Riuieres feroit vn bien pour la liberté de quelques nations, qui n'ofent pas venir par là, à caufe defdicts Irocois leurs ennemis, qui tiennent toute laditte riuere des Canadas bordée ; mais, estant habitée, on pourroit rendre lefdicts Irocois & autres sauuages amis, ou à tout le moins, fous la faueur de laditte habitation, lefdicts sauuages viendroient librement fans crainte & danger, d'autant que ledict lieu des Trois Riuieres est un passage. »<sup>xii</sup> De leur côté, souligne l'abbé Étienne-Michel Faillon : « *Les sauvages avaient souvent demandé à Champlain qu'il construisit quelque Fort, sur les bords du fleuve Saint-Laurent, plus au-dessus de Québec, afin de tenir en respect les Iroquois, qui leur fermaient les passages lorsqu'ils des-*

*cendaient à la traite. Apres son retour, il leur promis, (...) de faire une habitation aux Trois-Rivières, & cette promesse leur fit grand plaisir.* »<sup>xiii</sup>

La ville de Trois-Rivières a été fondée en 1634. Mais était-ce le 1<sup>er</sup> ou le 4 juillet ? Les textes consultés se contredisent. Dans le *Catalogue des Trespassez Au Lieu nommé Les Trois Riuieres*, on peut lire : « *Messieurs de la Compagnie de la Nouvelle-France ayant ordonné qu'on dressast une habitation en un lieu nommé les Trois Riuieres, M. de Champlain, qui commandait en ce pays, envoya de Kébec une barque sous la conduite de Monsieur de La Violette lequel mit pied à terre le quatrième jour de juillet de l'an 1634 ...* »<sup>xiv</sup> Ce document a été rédigé en février 1635 ; le rédacteur peut avoir fait une erreur, mais c'est le seul document de première main que nous ayons retrouvé qui donne une date de fondation. Le 4 juillet est d'ailleurs la date de fondation officiellement retenue.

Quant à monsieur de Lavolette, le fondateur, on semble savoir peu de chose à son sujet. Selon le site internet *Grand Québec* : « *Lavolette est né vers 1604 en France. (...) Il était un des subalternes de Samuel de Champlain et commis principal de la Compagnie de la Nou-*

*velle-France. On ne connaît pas le prénom ni le nom complet du fondateur de Trois-Rivières. On présume d'ailleurs que «Lavolette» était un surnom (...). Lavolette commande le fort jusqu'en 1636. Le 17 avril 1636, il quitte Trois-Rivières et retourne en France (du moins, son nom n'est plus mentionné dans les documents de l'époque, pas plus que la date de son décès, mais certaines sources mentionnent 1660 comme étant l'année de sa mort).* »<sup>xv</sup>

Malgré ces quelques imprécisions, on peut quand même souhaiter des belles célébrations à la ville de Trois-Rivières et à tous les Trifluviens.

### LES PLAINES D'ABRAHAM

Je n'insisterai pas trop sur la bataille des Plaines d'Abraham. D'abord, parce qu'on en a beaucoup parlé récemment, ensuite, parce que nous aurons tout le temps nécessaire pour y revenir à l'automne prochain, enfin parce qu'il faudrait citer de trop nombreux documents pour en illustrer les diverses facettes. Je me contenterai donc d'indiquer deux ouvrages dans lesquels il est possible de consulter des extraits de documents intéressants et facilement exploitables en classe.

D'abord, le premier tome de *l'Histoire du Canada par les textes*, publié chez Fides en 1963 par les

# GRANDS ANNIVERSAIRES

## Fêter ou commémorer...

historiens Guy Frégault et Marcel Trudel. On y trouvera d'abord un extrait d'une lettre datée du 5 octobre 1759 dans laquelle le gouverneur Vaudreuil raconte la bataille du 13 septembre au ministre de la Marine. Cet extrait est suivi de témoignages contemporains sur le même événement : Bigot à Lévis (15 septembre), journal de Foligné, extrait du journal de l'armée de Montcalm, lettre de Lévis à Belle-Isle (1<sup>er</sup> novembre 1759), etc. Dans un deuxième temps, le premier tome, préparé par Cameron Nish et intitulé *Le Régime Français*, de la collection *Histoire du Canada : textes et documents* publiée chez Prentice-Hall en 1966. Deux documents viennent compléter ceux cités dans l'ouvrage cité au paragraphe précédent : un extrait d'une lettre adressée par le gouverneur Vaudreuil au général Lévis, le 13 septembre 1759, et une note de Bougainville à Bourlamaque datée du 18 septembre de la même année.

Ces quelques documents suffisent pour comprendre qu'il n'y a pas là grand-chose à célébrer. J'y reviendrai de façon plus poussée à la suite de notre congrès.

### Notes

<sup>i</sup> Cette note, relative au premier voyage de Cartier, est signée PREUDHOMME, commis du trésorier de la Marine. Extrait de H. P.

Biggar, *Documents Relatifs à Jacques Cartier et au Sieur de Roberval*, Publications des Archives du Canada, no. 14, Ottawa : Imprimerie de l'État, 1930, p. 42. Cité dans Cameron Nish, *Le Régime Français*, Scarborough, Prentice-Hall, 1966 : 4.

<sup>ii</sup> *Voyages de Jacques Cartier au Canada en 1534*. Nouvelle édition publiée d'après l'édition de 1598 et d'après Ramino par M. H. Michelant, Paris, Librairie Tross, 1865 : 17-18.

<sup>iii</sup> *Idem* : 27-28

<sup>iv</sup> *Idem* : 52-53

<sup>v</sup> *Idem* : 53

<sup>vi</sup> *Idem* : 56

<sup>vii</sup> *Idem* : 67

<sup>viii</sup> *Ibidem*

<sup>ix</sup> Rapporté par l'abbé Charles-Honoré Laverdière dans l'édition annotée des *Œuvres de Champlain* publiée en 1870. Cet ouvrage a été réédité par les Éditions du Jour, en 1973. La citation apparaît à la note 1 de la page 94 de l'édition originale. Wikipedia (article sur Trois-Rivières) situe l'événement au 12 octobre 1635 et ajoute que Cartier a fait élever une croix sur l'île de Saint-Quentin.

<sup>x</sup> *Ibidem*

<sup>xi</sup> *Œuvres de Champlain*, annotées par C.-H. Laverdière, réédition de l'édition de 1870, Montréal, Éditions du Jour, 1973 : 94 (Pour cette note et toutes celles extraites du même ouvrage, la pagination est celle de l'édition originale.)

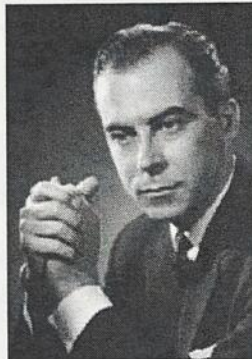
<sup>xii</sup> *Idem* : 95

<sup>xiii</sup> Abbé Étienne-Michel Faillon, *Histoire de la Colonie Française en*

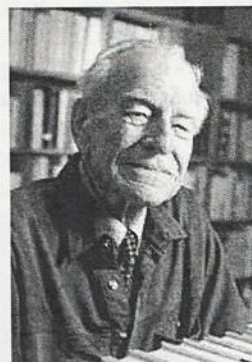
*Canada*, [Paris ?], Villemarie, 1865, volume numérisé par Google : 265. L'auteur donne en référence le *Mercur français*, t. XIX, p. 819.

<sup>xiv</sup> *Catalogue des Trespassez Au Lieu nommé Les Trois Rivières*, BANQ, P1000, S3, D362-01 dans *Documents relatifs à Champlain*.

<sup>xv</sup> <http://grandquebec.com/gens-du-pays/laviolette> (Consulté le 11 mars 2009).



**Guy Frégault**  
(1918 - 1977)  
[www.125.umontreal.ca](http://www.125.umontreal.ca)



**Marcel Trudel**  
<http://www.marceltrudel.ca/>

**L'expérience syndicale au Québec. Ses rapports avec l'État, la nation et l'opinion publique (2009)**, Jacques Rouillard, VLB éditeur.



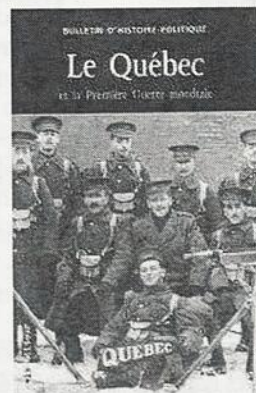
Depuis le milieu des années 1980, le syndicalisme au Québec se tient sur la défensive. Ce livre montre que le mouvement syndical a déjà su s'adapter à bien d'autres changements socio-économiques. L'auteur analyse l'évolution syndicale sous trois aspects : les rapports des syndicats avec l'État, leur vision du nationalisme et la perception qu'en a

l'opinion publique.

Jacques Rouillard est professeur au département d'histoire de l'Université de Montréal et responsable du programme d'études québécoises. Il a publié plusieurs ouvrages sur le syndicalisme québécois, dont en 1979 *Les syndicats nationaux au Québec, 1900-1930* (PUL), qui lui a valu, en 1980, le prix Lionel-Groulx de l'Institut d'histoire de l'Amérique française (VLB éditeur). Il avait présenté une communication au 45<sup>e</sup> congrès de la SPHQ, en 2007, intitulé *La modernisation du Québec selon le nouveau programme d'histoire au secondaire*.

[www.edvlb.com](http://www.edvlb.com)

**Bulletin d'histoire politique, hiver 2009, Le Québec et la Première Guerre mondiale**



En éditorial, la disparition de l'objet Québec des cours de niveau collégial, par Gilles Laporte. Le dossier thématique du numéro de l'hiver 2009 porte sur le Québec et la Première Guerre mondiale, avec des articles de Mourad Djebabla, Aimé-Jules Bizimana, Jean-Pierre Gagnon, Mélanie Morin-Pelletier, Michel Litalien, Carl Pépin, Samy Mesli et Éric Labayle. Plusieurs autres articles dans le numéro régulier.

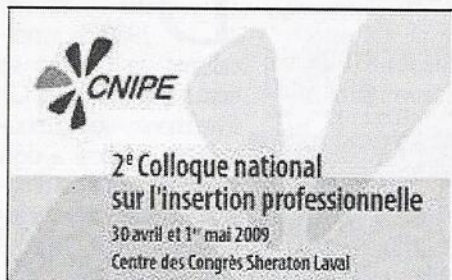
[www.unites.uqam.ca/bhp/vol17-2.htm](http://www.unites.uqam.ca/bhp/vol17-2.htm)

## DIVERS

# MACÉDOINE

WEBMESTRE DE LA SPHQ

**D**IVERS FAITS, ÉVÉNEMENTS, CONGRÈS, COLLOQUES OU PARUTIONS SONT ICI SOULIGNÉS. FAITES-NOUS PART DE TOUTE INFORMATION QUE VOUS VOUDRIEZ Y VOIR. DEPUIS FÉVRIER 2007, 120 000 INTERNAUTES ONT VISITÉ NOTRE SITE WEB.



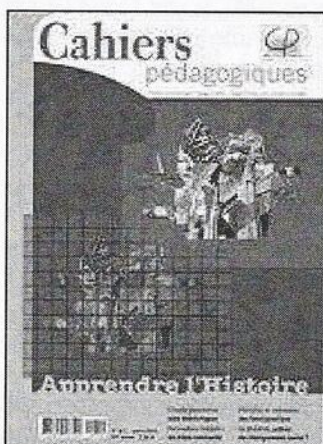
### 2<sup>e</sup> colloque national sur l'insertion professionnelle

**L**e 2<sup>e</sup> colloque national sur l'insertion professionnelle approche à grand pas. Vous pouvez encore vous y inscrire. La constante évolution du monde de l'éducation suppose des ajustements et de nouveaux moyens pour accueillir, retenir

et accompagner les nouveaux membres de la profession. Il devient donc impératif de s'en préoccuper. Au printemps 2009, venez partager les programmes en place et les projets en marche avec les enseignantes et enseignants, les représentantes et représentants des commissions scolaires ainsi que les chercheuses et chercheurs universitaires. Profitez-en aussi pour faire le plein des bons coups, des idées gagnantes et des meilleures pratiques existantes qui seront à l'ordre du jour. Nul doute que votre participation à ce colloque contribuera à la démarche que nous avons entreprise pour donner un nouvel élan à la profession. (CNIPE) La SPHQ y sera présente.

[www.insertion.qc.ca](http://www.insertion.qc.ca)

### Cahiers pédagogiques, no 471, Apprendre l'Histoire (mars 2009)



**P**our être bon en histoire, suffit-il « d'apprendre ses leçons », quitte à en oublier rapidement la plus grande partie ? Dans ce dossier, nous voulons plutôt prendre au sérieux la vocation de la discipline à former à la citoyenneté, à l'esprit critique, à « l'intelligence active »... Comment les enseignants de tous les niveaux s'y prennent-ils pour amener leurs élèves à « penser l'histoire » ?

Il est question dans ce dossier de contenus : par exemple les préoccupations très anciennes et très contemporaines à la fois autour des migrations ou des religions, ou les efforts de renouvellement des programmes pour prendre en compte des nouveautés historiographiques comme la *World History*. Il est surtout question des compétences du socle commun, celles qui sont déjà au centre de l'enseignement de la discipline en Belgique ou au Québec, et qui sont le plus souvent implicites dans les cours ordinaires en France. Beaucoup d'articles abordent en particulier la question de l'appréhension par les élèves de la complexité du temps historique, ouvrent des pistes, proposent des mises

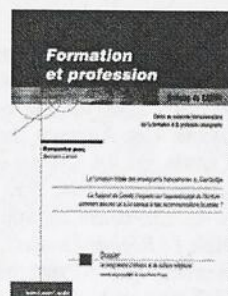
en activité pour travailler explicitement l'apprentissage des durées, des périodisations, des ruptures et des continuités. Un dossier qui propose de nombreux récits de pratique et des réflexions pour aider les élèves à mieux apprendre l'Histoire, pour mieux se situer dans le temps du XXI<sup>e</sup> siècle. (Cahiers pédagogiques).

[www.cahiers-pedagogiques.com/numero.php3?id\\_article=4310](http://www.cahiers-pedagogiques.com/numero.php3?id_article=4310)

### Lettre d'information de la SPHQ

**A** ce jour, vingt-huit lettres d'information ont été éditées, toutes sur le site Web et elles peuvent être librement diffusées. Vous ne la recevez pas ? Contactez le webmestre :

[webmestre\\_sphq@hotmail.com](mailto:webmestre_sphq@hotmail.com)



**Bulletin Formation et Profession (CRIFPE), volume 16, numéro 1, mars 2009. Dossier : Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté**

**F**ormation et Profession est un bulletin d'information et de transfert des connaissances réalisé par le

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Articles de Kathleen Bédard, Félix Bourvier, Jean-François Cardin, Julie Dumais-Lévesque, Marc-André Éthier, Marius Langlois, David Lefrançois et Robert Martineau.

[www.crifpe.ca](http://www.crifpe.ca)

**APHCQ** Le congrès 2009 de l'Association des professeurs d'histoire des collèges du Québec se tiendra les 27, 28 et 29 mai au Collège Montmorency à Laval. La SPHQ y sera., en y présentant deux ateliers.

[www.aphcq.qc.ca](http://www.aphcq.qc.ca)

### Congrès 2009 de la Fédération des sociétés d'histoire du Québec, 29, 30 et 31 mai (Baie-Comeau)

**L**a Société historique de la Côte-Nord vous invite au 44<sup>e</sup> Congrès de la FSHQ les 29, 30 et 31 mai 2009. L'historien Jacques Lacoursière y livrera ses réflexions sur les ponts qui relient les histoires locales, souvent perçues comme anecdotiques, aux grands mouvements nationaux. L'histoire de la Côte-Nord côtoie souvent la « Grande histoire nationale » depuis la construction du Poste Chauvin en 1600...

[www.histoirequebec.qc.ca](http://www.histoirequebec.qc.ca)



**TES**  
**AFFAIRES.COM**  
LE SITE JEUNESSE DE L'AUTORITÉ DES MARCHÉS FINANCIERS

Tes affaires  
**Ton argent**  
Ta responsabilité

TU VEUX DES TRUCS POUR ÉPARGNER,  
GÉRER TON BUDGET, INVESTIR ET ATTEINDRE TES OBJECTIFS FINANCIERS ?

VISITE

[WWW.TESAFFAIRES.COM](http://WWW.TESAFFAIRES.COM)

DES OUTILS EN LIGNE

DES ASTUCES

DES ACTIVITÉS ET DES CONCOURS

UNE SECTION POUR LES PROFS



**1 PENSE**



**2 ÉPARGNE**



**3 AGIS**

**POSTES - PUBLICATIONS**  
**NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834**

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

DESTINATAIRE

1/4/1 36 zx38(H)  
 Dépôt légal Bibliothèque nationale du Québec  
 2275, rue Holt  
 Montréal Québec H2G 3K1

