

ENJEUX DE L'UNIVERS SOCIAL

HISTOIRE 1^{ER} CYCLE

- Le voyage au secondaire

HISTOIRE 2^E CYCLE

- L'épreuve unique

ÉDUCATION FINANCIÈRE

- Quelques idées pour l'enseignement

DIDACTIQUE

- Enseignement des concepts

DIDACTIQUE

Éduquer à l'image au primaire comme au secondaire



HISTOIRE 1^{ER} CYCLE

La classe-musée en réalité virtuelle et augmentée



HISTOIRE 2^E CYCLE

Enseigner les guerres autrement



HISTOIRE 2^E CYCLE

Entrer dans la modernité en Chevrolet?



GÉOGRAPHIE ET HISTOIRE

Utiliser Google Earth en classe d'histoire et de géographie



RESSOURCES

- Un livre en histoire
- Un livre en géographie
- Un atlas
- Autres parutions

ENJEUX DE L'UNIVERS SOCIAL

Volume 14, numéro 3



Revue publiée par l'Association
québécoise pour l'enseignement en
univers social (AQEUS)

4545, avenue Pierre-De Coubertin
Montréal, QC, H1V 0B2

514 389-6875
revue.aqueus@gmail.com

Directeur
Jacques Robitaille

Comité de lecture
Catherine Duquette, Michelle Forest
Yvan Émond, Christian Laville, Jacques
Robitaille

Comité de révision
Maryse Froment-Lebeau (linguistique)
Jacques Robitaille

Montage
Samuel Paul

Impression
Copyco

La direction publiera volontiers les articles qui présentent un intérêt réel pour l'ensemble des lecteur.rice.s et sont conformes à l'orientation de la revue. La reproduction des articles est autorisée à la condition de mentionner la source. Toute reproduction à des fins commerciales doit être approuvée par la direction. Les opinions émises dans cette revue n'engagent en rien l'AQEUS et sont sous l'unique responsabilité des auteur.e.s. Les pages publicitaires sont sous l'entière responsabilité des annonceurs.

Dépôt légal : 4^e trimestre 2018
ISSN 1916-6443

Courrier de 3^e classe,
convention n° 41432031
Périodicité : 3 fois par an

Adhésion à l'AQEUS : GRATUITE
<http://www.aqueus.org>

NOTE : la revue a adopté la nouvelle orthographe et utilise le *Guide pratique* du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. Dans certains cas, le masculin ou le féminin peuvent être employés à titre épique.

Sommaire

2 Adhésion à l'AQEUS

3 LE MOT DU C.A.

GÉOGRAPHIE

outils

4 Histoires guidées de Google Earth préparées par Can Geo Éducation
Marc-André Dubois et Andrea Buchholz

HISTOIRE 1^{ER} CYCLE

voyage

8 Le voyage au secondaire, pour quoi faire ?

Kevin Péroquin

classe musée

11 La classe-musée en réalité augmentée et virtuelle 3D,
la technologie au service de l'apprentissage !

Jean-Philippe Payer

HISTOIRE 2^E CYCLE

évaluation

15 L'épreuve unique de 4^e secondaire en *Histoire et éducation à la citoyenneté* :
examen d'histoire ou examen de lecture ?

Catherine Déry

guerre

19 Un voyage de perfectionnement professionnel pour enseigner les guerres autrement

Lise Proulx

modernité

24 Entrer dans la modernité en Chevrolet ?

Jean-Philippe Warren

ÉDUCATION FINANCIÈRE

30 Quelques idées pour le programme *Éducation financière...*

Jean-Bernard Carrier

DIDACTIQUE

concepts

33 Une recherche-action-formation pour l'enseignement des concepts

Gabriel Thériault et Jean-François Cardin

image

37 Éduquer à l'image au primaire comme au secondaire

L'apport de la « classe d'histoire »

Virginie Martel et Marjorie Boulet

RESSOURCES

pensée critique

42 Marc-André Éthier et coll. *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*

Jacques Robitaille

géographie

43 *Géographie et littérature*. Anthologie préparée par Rachel Bouvet

Yvan Émond

atlas

44 Yves Brousseau et Guy Mercier. *Le Québec d'une carte à l'autre*

Jacques Robitaille

Source des illustrations

Page couverture :

Lecture au primaire : Jérôme Doré ;

Lecture au secondaire : Patrick Caron et Jacques Trudel

Chevrolet : Jean Philippe Warren

Utilisation de Google Earth : Andrea Buchholz

Monument de la guerre : Lise Proulx

Classe musée : Jean-Philippe Payer

P 4-7 : Andrea Buchholz

P 11-14 : Jean-Philippe Payer

P 19-23 : Lise Proulx

P 24-29 : Jean-Philippe Warren

P 37-41 : Virginie Martel (figures 2 et 3)

P 42 et 44 : Jacques Robitaille

P 43 : Yvan Émond



Formulaire d'adhésion

IDENTIFICATION PERSONNELLE

Nom		Prénom		Date de naissance	
Adresse			App.	Ville	
Province	Code postal	Tél.		Courriel	

EMPLOYEUR

Institution					
Adresse			Ville		Province
C. postal	Tél.	Fax		Courriel	

PROFESSION

<input type="radio"/> Conseiller.ère pédagogique	<input type="radio"/> Directeur.rice	<input type="radio"/> Professeur.e (université)
<input type="radio"/> Enseignant.e (primaire)	<input type="radio"/> Enseignant.e (secondaire)	<input type="radio"/> Professeur.e (collégial)
<input type="radio"/> Étudiant.e	<input type="radio"/> Retraité.e	<input type="radio"/> Autre (spécifiez) _____

Pour les enseignant.e.s du primaire, indiquez à quel cycle vous enseignez : ____ cycle
Pour les enseignant.e.s du secondaire, indiquez le nombre de groupes auxquels vous enseignez dans les matières suivantes :

Géographie 1 ^{er} cycle <input type="checkbox"/>	Histoire 2 ^e cycle <input type="checkbox"/>	Histoire 5 ^e sec. <input type="checkbox"/>	Éducation financière <input type="checkbox"/>
Histoire 1 ^{er} cycle <input type="checkbox"/>	Monde contemporain <input type="checkbox"/>	Géographie 5 ^e sec. <input type="checkbox"/>	Autre (spécifiez) _____

ADHÉSION

Depuis octobre 2018, l'adhésion à l'AQEUS est gratuite.

Avec votre adhésion, vous recevrez par courriel :

- la revue "Enjeux de l'univers social" en PDF
- notre bulletin d'information
- des rabais auprès de nos partenaires

**Expédiez ce formulaire par la poste
ou par courriel à :**

AQEUS/Adhésion
4545, avenue Pierre-De Coubertin
Montréal, QC, H1V 0B2

Pour nous joindre :

information.aqeus@gmail.com

Notre site web :

www.aqeus.org

De nouvelles orientations pour l'AQEUS

Lise Proulx, présidente
au nom du conseil d'administration



Du 10 au 12 octobre derniers, l'AQEUS a tenu son congrès annuel à l'Université du Québec en Outaouais. Le congrès permet chaque année de rejoindre l'une des orientations principales de notre mission: favoriser la formation continue de nos membres. Comme chaque année, l'Association a tenu son assemblée générale. Le conseil d'administration (CA) a présenté une résolution afin que **l'adhésion à l'AQEUS soit dorénavant gratuite**. Ceci a été entériné à l'unanimité par les membres présents. Il s'agit d'une nouvelle **orientation majeure** qui permettra à l'Association d'être encore plus représentative de l'enseignement en univers social au Québec. Dans les prochains mois, les membres du CA travailleront très fort pour développer d'autres nouvelles orientations (offres de formation, partenariats, privilèges et avantages pour les membres, etc.). Vous pourrez suivre cette progression par nos différentes plateformes de communications (site Internet, infolettres, médias sociaux).

Le congrès 2018, qui avait pour thème *Apprendre en univers social dans un monde en changement*, a été organisé en collaboration avec la Société internationale pour la didactique de l'histoire (SIDH). Travailler en partenariat avec une association internationale de didacticiens rejoint un autre axe important de notre mission: la collaboration avec des organisations nationales ou internationales pour l'amélioration des disciplines de l'univers social. Notre congrès annuel a, encore une fois, réuni des enseignant.e.s, des conseiller.ère.s pédagogiques, des didacticien.ne.s, des animateur.rice.s, des exposants et des conférencier.ère.s de tout horizon pour nos différentes disciplines. Un congrès comme le nôtre permet aux participant.e.s de trouver au même endroit les nouveautés sur la pédagogie de toutes les disciplines de l'univers social (primaire, histoire, géographie, monde contemporain et éducation financière). Nos congressistes ont donc eu accès à des ateliers de qualité offerts autant par l'AQEUS que la SIDH. Nous tenons à remercier nos nombreux partenaires qui ont permis à nos congressistes de vivre une occasion de perfectionnement professionnel de grande qualité.

Voici quelques faits saillants extraits du rapport de la présidence sur les actions accomplies par le CA au cours de 2017-2018.

Le CA s'est réuni à six reprises. Marie-Eve Thériault assure la tâche du secrétariat (procès-verbaux des réunions, mise à jour de la liste des membres). François Mercier, trésorier, a fait le suivi des finances en les restructurant par l'augmentation des produits sur les charges. Ceci nous permet de tenir nos différentes activités et représentations pendant l'année. Tous les deux se sont occupés de l'accueil de nos congressistes. Tous les membres du CA ont participé de près ou de loin à l'organisation du congrès 2018.

Rémi Lavoie, vice-président pour l'histoire, s'est occupé d'assurer une veille concernant l'implantation du programme *Histoire du Québec et du Canada*. Il a participé à l'école d'été sur la pensée historique organisée par la Société Histoire Canada. Rémi a animé un atelier au congrès sur ce que l'on souhaiterait dans une future refonte du programme au primaire. Yvan Émond, vice-président, s'est occupé de la promotion de la géographie notamment en participant et en animant au congrès de l'Union géographique internationale (UGI). Découlant de cela, il a coanimé un atelier au congrès avec Chantal Déry, didacticienne, sur la façon de valoriser le rôle de la géographie en éducation. À propos du programme *Monde contemporain*, il a mené un sondage sur le nouveau cours de 50 heures. Il en a fait un compte rendu dans un atelier. Il continue de revendiquer la présence d'un seul programme de *Monde contemporain* (5 thèmes en 100 heures). Yvan a représenté l'AQEUS en participant aux rencontres du Groupe des responsables de l'univers social (GRUS), table provinciale de conseiller.ère.s pédagogiques et responsables de l'univers social dans leur milieu. Rémi et Yvan ont aussi représenté l'AQEUS en juillet à la rencontre nationale sur l'enseignement de l'histoire.

Dans ma fonction de présidente, j'ai représenté l'Association en participant à plusieurs événements (colloque des finissants des baccalauréats en éducation de l'Université de Montréal, voyage de perfectionnement professionnel du Gregg Centre [chaire d'étude de l'Université du Nouveau-Brunswick], jury du concours *L'Expérience photographique du patrimoine, Le Patrimoine, ça flashe* auquel nous contribuons financièrement depuis plusieurs années. J'ai animé un atelier au congrès portant sur la façon d'enseigner les guerres autrement, avec la participation de Cindy Brown, du Gregg Centre. Vous pourrez d'ailleurs lire un article sur ce sujet (p.19-23) dans le présent numéro. Avec Yvan Émond, j'ai représenté l'Association auprès d'étudiants d'un cours de didactique à l'UQAM. J'ai participé à certaines rencontres du GRUS et du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). Sylvain Decelles est président du CPIQ et Catherine Boisvert est vice-présidente. Ils ont participé activement aux différentes rencontres et événements organisés par le CPIQ. Sylvain s'occupe pour l'AQEUS du dossier des communications et des publications (envoi des infolettres, veille médiatique sur les médias sociaux, maintenance et contenu du site Internet, coordination de notre revue *Enjeux de l'univers social*). Catherine est responsable du dossier du développement, du recrutement et des relations avec les étudiants (lien avec la Canadian Geographic Education, dont elle est la représentante au Québec, participation au Congrès de UGI, animation d'un atelier sur les ressources offertes par le Musée de l'Holocauste).

En terminant, notre prochain congrès annuel se tiendra en 2019 à Québec. Nous vous tiendrons informés prochainement sur le lieu et les dates du congrès 2019.

Histoires guidées de Google Earth préparées par Can Geo Éducation

Marc-André Dubois, éditeur

Andrea Buchholz, coordonnatrice de programmes d'enseignement, Canadian Geographic Éducation

Les programmes offerts par Canadian Geographic Éducation (<http://www.cangeoeducation.ca/fr/>) ont pour but de renforcer l'enseignement de la géographie en classe et de sensibiliser le public à son importance. Un outil comme Google Earth peut vous aider à illustrer votre enseignement. De plus, Can Geo Éducation (CGE) a bâti des histoires guidées à l'aide de Google Earth.

Une nouvelle perspective avec Google Earth

https://www.google.com/intl/fr_ca/earth/

Google Earth est un outil d'exploration géographique incontournable. Nous pouvons y observer trois décennies de la Terre vue de l'espace! Cependant, si vous invitez vos élèves à explorer le monde entier à partir de Google Earth, ils commenceront souvent par chercher leur domicile. Un bon rappel voulant qu'il soit normal de commencer par ce qu'on connaît avant de se lancer dans l'inconnu!

Récemment, Google a développé cinq nouvelles fonctionnalités de Google Earth. Les voici:

1. Accessibilité à partir d'un navigateur Web (Chrome) et sur un Chromebook;
2. Interface cohérente entre la version «ordinateur» et la version mobile;
3. Accès possible aux fichiers KML à partir de Google Drive;
4. Contenu disponible avec la fonction «Explorateur»;
5. Exploration encouragée par la fonction «J'ai de la chance».

D'abord, une petite astuce pour utiliser Google Earth en français. En utilisant le navigateur Chrome, il suffit de changer les paramètres pour que le français soit votre langue de préférence.

Outils en bas à droite

Naviguer sur notre planète bleue n'a jamais été aussi agréable et simple avec les fonctionnalités «Zoom», «Boussole/Navigation» via le globe terrestre, «Inclinaison (3D)», «Street View», et «Voler jusqu'à votre position». Voici quelques idées pour découvrir ces fonctionnalités avec vos élèves:

- Demander aux élèves de trouver leur école en se servant uniquement du Zoom;
- Choisir des coordonnées de latitude et de longitude et demander aux élèves de trouver le lieu qui s'y trouve. Ces coordonnées s'affichent dans le coin inférieur droit de l'écran;
- Trouver l'altitude la plus élevée à partir d'un lieu et de la vue de votre choix. Cette donnée s'affiche également dans le coin inférieur droit de l'écran;
- Demander aux élèves de comparer deux paysages différents, tels qu'une ville et un lieu rural, à partir de «Street View». Pour ce faire, ils peuvent faire glisser les flèches «Pegman» sur les voies mises en évidence en bleu.

Faire le tour du monde en 3D est très utile afin de mieux comprendre l'architecture des villes ainsi que les différentes caractéristiques géographiques des endroits sauvages. Les élèves aimeront sûrement découvrir les merveilles du monde tels le Colisée de Rome ou la Grande Muraille de Chine.

Outils à gauche

Dans l'outil «Menu», à l'aide de la fonctionnalité «style de carte», il est possible de personnaliser l'apparence des cartes selon vos besoins. Par exemple, une carte vierge, sans frontières, ni lieux, ni routes, peut s'avérer très utile pour provoquer la recherche et la curiosité.

À l'aide de la fonction «rechercher», il est possible de trouver des images et des cartes pour de nombreux sites: villes, monuments, endroits, plages, stades et autres. L'élève peut aussi approfondir ses connaissances grâce aux fiches d'informations.

La fonction «Explorateur» permet de parcourir le monde, de découvrir sa région ainsi que d'autres pays. Cette collection d'articles basés sur une carte, rédigés par des partenaires de Google Earth, est mise à jour chaque semaine. Vous y trouverez des visites ou des histoires guidées sur des sujets comme les voyages, la culture, la nature et l'histoire. On peut explorer les grandes villes du monde: New York, Paris, Moscou... Ou partir à la découverte de l'or bleu ou apprendre comment des architectes recourent au biomimétisme et s'inspirent des formes, des fonctions et des processus du vivant pour bâtir un avenir plus durable. Il existe aussi des jeux-questionnaires, par exemple sur le football; on peut consulter des fiches et des vidéos sur plusieurs sujets tels que les volcans en activité. «Explorateur» est une source d'information incroyable en constante évolution. Les élèves peuvent découvrir la géographie sous diverses formes.

En utilisant la fonction «J'ai de la chance», ils pourront découvrir des lieux célèbres tels que Trafalgar Square à Londres, en Angleterre, ou des lieux moins connus, ou peut-être débarquer à Bharatpur, une ville en Inde, ou encore atterrir sur une île dans le parc national Thingvellir, en Islande. Les occasions ne manqueront pas de découvrir un parc, une plage, une caverne, un zoo, un village, un monument historique ou une chaîne montagneuse n'importe où sur la Terre! Une activité d'amorce ou de conclusion pourrait prendre la forme d'un petit concours. Par exemple, vous décidez d'un thème comme une chaîne de montagnes ou un estuaire; en se servant de la fonction «J'ai de la chance», le premier groupe d'élèves qui tombera sur une chaîne de montagnes se verra accorder un point. Ainsi, on pourrait vérifier les connaissances des élèves.

En ce qui a trait à la fonction «Mes lieux préférés», elle vous permet d'enregistrer des lieux que vous pourrez ajouter à votre liste afin de les consulter plus tard. Si vous disposez des fichiers KML, vous pouvez les importer dans Google Earth.

Vous ne suivez pas? Les fichiers KML expriment des annotations et des visualisations géographiques; ils stockent également des emplacements, des

superpositions d'images, des liens vidéos et des informations de modélisation telles des lignes, des formes, des images 3D et des points. Différents logiciels géospatiaux utilisent des fichiers KML, dans le but de mettre les données dans un format que d'autres programmes et services Web peuvent facilement utiliser. Google utilise maintenant ce format avec Google Earth. Plus spécifiquement, il est possible de visualiser des fichiers KML et les fonctions disponibles sont «Géométrie», «Styles», «Fenêtres d'informations» et «Structure des dossiers». Les fonctions suivantes demeurent toutefois absentes: «Couches superposées», «Chronomètre» et «Liens de réseau».

Avec la fonction «Partager», il est possible de partager n'importe quel point de vue de la Terre avec une simple URL! On peut se servir de cette fonction pour un jeu de devinette en demandant aux élèves de copier-coller l'URL d'un lieu qu'ils aiment et d'écrire quelques indices pour faire deviner quel est ce lieu. À la fin de l'activité, l'élève qui essaie de deviner le lieu pourra vérifier son choix à l'aide de l'URL.

Et finalement, la fonction «Mesurer la distance» permet de se renseigner sur la distance entre deux lieux choisis. Un moment propice pour apprendre à estimer des distances de mieux en mieux. Les élèves pourront choisir deux lieux, estimer la distance qui les sépare, puis la mesurer. Par la suite, ils pourront calculer la différence entre la valeur estimée et la distance exacte.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Prendre les commandes avec la fonction «Explorateur» permet de sélectionner des aventures qui pourraient être intéressantes. Par le fait même, CGE vous propose trois histoires guidées fascinantes. Nous en faisons un survol dans les lignes suivantes. Deux histoires portent sur des thèmes autochtones et la troisième, sur une exploratrice en résidence à la Société géographique royale du Canada, Jill Heinerth. Ces histoires guidées peuvent servir d'amorce à des discussions intéressantes en salle de classe.

Aux origines des toponymes du Canada



L'histoire guidée sur Google Earth «Aux origines des toponymes du Canada» dont vous pourriez vous servir en salle de classe pour découvrir les noms donnés par les populations autochtones à plusieurs villes du Canada. Source: Capture d'écran de Google Earth

Pour atteindre ce site:

1. Aller sur Google Earth;
2. Cliquer sur l'outil «Menu» (trois petites barres en haut et à gauche de l'écran);
3. Dans l'outil «Menu», cliquer sur l'outil «Rechercher»;
4. Dans l'outil «Rechercher», écrire: Aux origines des toponymes du Canada;
5. Ce titre va apparaître un peu plus bas à côté d'une petite roue de pilote de bateau (Explorateur);
6. Cliquer sur ce titre. Vous devriez accéder au site. Sinon l'adresse au long est:

<https://earth.google.com/web/@55.95075564,79.32638502,3.36999991a,5665024.9688447d,35y,23.89354335h,0t,0r/data=Cj4SPBlgYmVjMmFjMDczMzhl-MTFIOGEzYTFmZjM4NTk0YmQ5ZmEiGGVmZWVwKX3JjZ3NfcGxhY2VfbmFtZXNfMA>

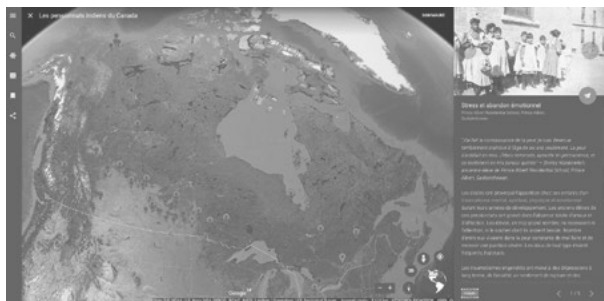
Qu'est-ce qui se cache derrière un nom? Il s'agit de découvrir les origines autochtones des toponymes canadiens tel le nom «Canada». On peut visiter Iqaluit, la capitale du territoire du Nunavut, tout en en apprenant sur le mode de vie traditionnel et la culture des Inuits. On découvre également des images magnifiques du lac très poissonneux au Yukon, ou de la ville aux nombreux «coudes» en Alberta.

On trouve aussi le fruit emblématique de la province de Saskatchewan et la façon dont les populations cries des Prairies canadiennes s'en servaient pour ses vertus thérapeutiques, ou pour préparer des tisanes et des plats traditionnels comme le pemmican, à base de viande de bison.

On peut aborder la géographie de la grande région de Toronto, dont le nom trouve ses racines dans le mot mohawk «tkaronto», qui signifie «là où il y a des arbres dans l'eau». Ensuite, on se dirige vers le passage étroit de Québec, pour atterrir finalement chez les Micmacs à l'Île-du-Prince-Édouard.

Votre tour des origines des toponymes du Canada peut se terminer dans le Parc national des Monts-Torngat dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador, et finalement en Colombie-Britannique. On comprend ainsi comment rebaptiser les lieux représente une étape essentielle vers la réconciliation.

Les pensionnats indiens du Canada



Séparée en quatre volets, l'histoire guidée «Les pensionnats indiens du Canada» vous permet d'aborder cette page sombre de l'histoire du Canada en salle de classe. Source: Capture d'écran de Google Earth

Pour atteindre ce site, on répète les étapes 1 à 6 en changeant le titre: «Les pensionnats indiens du Canada». L'adresse du site est:

<https://earth.google.com/web/@43.127456,80.240846,200.99398697a,4500000d,35y,0h,45t,0r/data=CkYSRBlgYTBINWFkNDVhMjBiMTFIN2lzZmQzZjBhY2YwNDZiOWEiIlGVmZWVkaXZjZ3NfcmVzaWRlbnRpYXWxfC2Nob29sc18w>

Saviez-vous que le système des pensionnats indiens est plus ancien que la Confédération? Il date de 1831 et n'a été aboli qu'en 1996. L'objectif principal des écoles du système des pensionnats indiens était d'assimiler les enfants autochtones arrachés à leur famille pour éradiquer leur identité culturelle.

Les élèves pourront découvrir cette page sombre de l'histoire de notre pays à l'aide de cette histoire guidée. La carte montre la localisation de tous les pensionnats autochtones du Canada. L'histoire guidée de l'explorateur reprend des extraits de témoignages d'anciens élèves de ces pensionnats recueillis par la Commission de vérité et réconciliation, et publiés dans un rapport inédit intitulé *The Survivors Speak (Les survivants s'expriment)*.

Le premier pensionnat indien, le Mohawk Institute, a ouvert ses portes en 1831 à Brantford, en Ontario. En parcourant l'histoire guidée de CGE, l'élève découvrira le contexte historique ainsi que les décisions prises sur la colline du Parlement à Ottawa qui ont mené à la mise en place d'un processus d'assimilation agressive.

Le pensionnat déchirait les familles. Google Earth propose un documentaire canadien sur les pensionnats autochtones à partager avec les élèves ainsi que le lien pour regarder la bande-annonce.

Au cœur d'un de ces pensionnats, on découvrira la suppression de la culture autochtone et le travail des enfants. Par exemple, on leur a coupé les cheveux; il s'agissait d'un acte violent, car leur chevelure avait une signification spirituelle, culturelle et familiale. Les élèves se voyaient interdire de parler leur langue, ils devaient communiquer en anglais ou en français.

À l'aide de cette histoire guidée préparée par CGE, les élèves vont découvrir les effets de ce système: le stress, l'abandon émotionnel, les abus physiques et sexuels, les tentatives de fuite et d'évasion, et l'avènement de maladies comme la tuberculose. Le pensionnat de La Tuque, au Québec, livrera de l'information concernant des milliers d'enfants morts dans ces écoles.

Il y a bien eu quelques expériences positives, surtout en lien avec la qualité de l'enseignement. Le dernier pensionnat indien, celui de Gordon situé à Punnichy, dans la Saskatchewan, a fermé en 1996. Le travail de réconciliation sera long et difficile. Google Earth offre ainsi des ressources afin d'aborder ce sujet important de l'histoire du Canada.

Plongez à la découverte de la planète en compagnie de Jill Heinerth



Cette histoire guidée sur l'exploratrice et plongeuse Jill Heinerth inspirera sûrement les élèves à vouloir apprendre davantage sur les enjeux de la protection de l'environnement. Source: Capture d'écran de Google Earth

Pour atteindre ce site, on répète les étapes 1 à 6 en changeant le titre: «Plongez à la découverte de la planète en compagnie de Jill Heinerth». L'adresse du site est:

<https://earth.google.com/web/data=CmcSZRlgZTdhOD-lwMmlwYjU2MTFIOGEzNjNiMWYxMGNmMjcyNTQiGGVmZWVkaXZjZ3NfY2F2ZV9kaXZpbmdfMBonRGI2ZSBJbnRvIHRoZSBQbGFuZlZlZGd2l0aCBKaWxsiEhlaW5lcnRo>

Peut-être que vous cherchez à aborder la thématique de la protection de l'environnement avec votre classe. Cinéaste, photographe et écrivaine, Jill Heinerth partage ses expériences comme plongeuse de renommée mondiale dans les grottes sous-marines. Elle encourage la génération montante à se mobiliser en faveur de la géographie et de l'exploration.

Ses premières plongées sous-marines ont eu lieu à Tobermory, en Ontario, où elle était monitrice de plongée en eau libre. Pendant ses temps libres, elle allait plonger non loin de là, dans les parcs nationaux de la Péninsule-Bruce et de Fathom Five. C'est l'une de ses toutes premières plongées, une excursion à la Grotto, qui a exalté son imagination et fait naître sa passion pour cette discipline. À l'aide de cette histoire guidée, l'élève accèdera à une vidéo YouTube lui permettant de plonger avec elle!

En parcourant les récifs coralliens et les épaves aux alentours des îles Caïmans, il en apprendra davantage sur ces endroits marins magnifiques où elle a perfectionné son art de la photographie sous-marine.

À l'Edward Ball Wakulla Springs State Park, en Floride, Jill Heinerth a participé à un projet visant à créer la première carte 3D d'un réseau souterrain et permettant aux scientifiques de mieux comprendre le parcours de l'eau, ainsi que l'impact de l'activité humaine au niveau

des sols sur les cours d'eau en aval. Google Earth permet de suivre la visite virtuelle du réseau souterrain en question.

On plonge ensuite à la découverte de l'Antarctique par une expédition sur l'île Roosevelt. Jill Heinerth a exploré ce milieu particulièrement hostile, afin de mener, sous l'eau, des expériences destinées à l'étude d'espèces marines, au sein d'un écosystème jusque-là inexploré.

Qu'est-ce qu'une boucle de rétroaction? Pour le savoir, il s'agit de partir avec les élèves à la découverte de l'expédition Sedna pour longer la côte du Labrador, en direction de l'île de Baffin, avant de traverser le détroit de Davis vers l'ouest du Groenland.

À l'aide de Google Earth, on obtient des images splendides de l'Arctique. Ce peut être des photos du lieu de formation des icebergs, tout près d'Ilulissat, au Groenland, ou encore l'écoute des Inuits de Pond Inlet qui racontent comment ils ont vu évoluer la banquise au cours des dernières décennies.

Les élèves vont apprendre comment différentes espèces se déplacent vers le Nord à la suite des changements climatiques et ils vont découvrir l'invasion de méduses après la fonte des dernières couches de glace de la banquise au Parc national Terra-Nova, à Terre-Neuve-et-Labrador.

Cette histoire guidée est une merveilleuse ressource pédagogique susceptible d'inspirer les générations à venir.

Cartes offertes par Can Geo Éducation

En guise de conclusion, nous désirons attirer votre attention sur le fait que notre site Web offre gratuitement les ressources bilingues suivantes:

Cartes-tapis géantes (http://www.canadiangeographic.com/educational_products/giant_floor_maps.asp):

On peut emprunter ces cartes-tapis géantes de 8 m X 11 m gratuitement pendant une période de trois semaines. Il existe plusieurs cartes sur des thèmes différents. Chacune s'accompagne d'une trousse pédagogique proposant des activités bilingues pour tous les niveaux et des documents qui donneront vie à la carte. Les thèmes comprennent entre autres l'Atlas des peuples autochtones du Canada, le Canada vu de l'espace, CPAC Route 338, et la production et le transport de l'énergie.

Cartes quadrillées (http://www.canadiangeographic.com/educational_products/tiled_maps.asp):

Téléchargeables gratuitement, ces cartes permettront aux élèves de construire la leur, morceau par morceau. Faites-les plastifier et invitez vos élèves à écrire sur les morceaux avec des marqueurs effaçables à sec. Selon le niveau d'enseignement, on peut se servir des livres afin de se familiariser avec les cartes quadrillées et des activités adaptées au niveau désiré. Les cartes portent sur les thèmes suivants:

- 1^{re} Guerre mondiale: http://www.canadiangeographic.com/educational_products/tiled_map_first_world_war.asp
- Le Canada: http://www.canadiangeographic.com/educational_products/tiled_map_canada.asp
- Provinces et territoires : http://www.canadiangeographic.com/educational_products/tiled_map_canadian_provinces_territories.asp
- Arctique circumpolaire: http://www.canadiangeographic.com/educational_products/tiled_map_arctic_circumpolar.asp
- Sud-Est de la Belgique, 1^{re} Guerre mondiale : http://www.canadiangeographic.com/educational_products/tiled_map_drawn_to_victory.asp
- Zones urbaines: http://www.canadiangeographic.com/educational_products/tiled_map_mapping_democracy.asp
- Bassin du lac Winnipeg: http://www.canadiangeographic.com/educational_products/tiled_map_lake_winnipeg_watershed.asp
- Vimy Ridge: http://www.canadiangeographic.com/educational_products/tiled_map_vimy_ridge_fwv_barrage.asp
- Migrations fauniques: http://www.canadiangeographic.com/educational_products/tiled_map_wild_migrations.asp

Intégrer Google Earth à votre enseignement vous permettra d'explorer le monde avec vos élèves d'une façon nouvelle et dynamique tout en vous assurant de la compréhension de concepts géographiques fondamentaux. Les histoires guidées de Google Earth préparées par Can Geo Éducation ainsi que les Cartes-tapis géantes et les Cartes quadrillées sont des ressources développées pour vous afin de renforcer l'enseignement de la géographie en classe.

Faire de l'histoire à l'aide du patrimoine bâti, pour quoi faire?

Kevin Péloquin, doctorant en didactique de l'histoire, U de M, enseignant au collège Saint-Hilaire

«Revenir à Rome, c'est, chaque fois, retrouver ce dépaysement, cette impression de se heurter à un être dur, solide, qui n'offre que peu de prise, et qu'il est plus facile de regarder que de comprendre.» (Grimal, 2004, p. XVIII)

Regarder des édifices ou des monuments historiques, c'est là un acte utile à la fois aux sens et à l'imagination, mais c'est aussi et surtout une action qui peut mener à poser des questions sur le patrimoine, champ de recherche et d'apprentissages qui offre des défis particuliers aux enseignants (Dalongeville, 2018; Meunier, 2018; Van Boxtel, Grever et Klein, 2016). Le latiniste Pierre Grimal (2004) soulignait que les pierres ne seraient rien sans les sociétés qui les ont façonnées. Selon une telle conception, comment encourager les élèves à nourrir la discussion à distance avec ces témoins d'un passé toujours présent? Cet article se veut un plaidoyer en faveur de voyages historiques qui sont de vrais voyages historiques, à savoir qu'ils font réfléchir et qu'ils développent la curiosité intellectuelle et l'esprit critique, deux vertus que le programme d'études du 1^{er} cycle promeut (Ethier et Lefrançois, 2015). Est-il possible de croire, à l'instar de Grandazzi (2017), que marcher à Rome, à Montréal ou à Mont-Saint-Hilaire prendrait un tout autre sens si les élèves pouvaient reconnaître qu'une partie des événements du passé se traduisent en monuments et où lesdits monuments sont autant d'événements? Dans cet article, nous tenterons de mettre en évidence un modèle d'analyse d'un édifice historique et son application à travers une démarche d'enquête menant les élèves à mobiliser des stratégies de lecture historique du patrimoine bâti.

La sortie scolaire: une occasion de (re)voir les traces du passé par de nouvelles lunettes

Déambuler dans une ville, c'est choisir de laisser une place prépondérante à un album illustré tridimensionnel d'un espace urbain qui a évolué jusqu'à aujourd'hui. Au fil des siècles, deux tendances émergent dans ce concert architectural où se côtoient étroitement le passé et le présent: construire de manière durable des monuments ou édifices aux besoins contextualisés et détruire pour exploiter un espace limité par les contraintes de l'expansion urbaine (Grimal, 2004). Bien que la ville puisse parfois apparaître

figée par la monumentalité de plusieurs de ses bâtiments, elle résulte pourtant de ces forces opposées desquelles il est possible d'entrevoir les processus de construction et de destruction.

Dans un ouvrage dédié à l'histoire d'Alexandre le Grand, Pierre Briant (2016) montre le rôle joué par la littérature, les films et Internet, qu'il qualifie «d'exceptionnelle caisse de résonance», sur l'image projetée de ce personnage historique. Même si ceci est difficilement quantifiable, il est possible de croire que les films, les jeux vidéos, les bandes dessinées, les romans et les reconstitutions historiques ont une influence non négligeable dans la transmission des images du passé et sur le rapport qu'entretiennent les élèves avec cette civilisation (Arsenault et Lessard, 2018; Bélanger et Moisan, 2018; Boutonnet, 2014, 2018; Éthier, 2000; Lanoix, 2018).

Dans ces conditions, nous croyons qu'un enseignement spécifique sur la construction des savoirs dans les domaines de l'histoire et de l'archéologie peut servir à enrichir, consolider ou nuancer les savoirs, savoir-faire et savoir-être des élèves lorsqu'ils font de l'histoire (Péloquin, 2018). Qu'il soit question de visiter une ville aussi grandiose que Rome ou moins illustre comme Joliette ou Mont-Saint-Hilaire, l'organisation d'une sortie scolaire en milieu urbain est un bon prétexte pour engager les élèves à analyser les sites historiques en mobilisant certaines composantes de la pensée historique. Apprendre à poser des questions, pour rendre visible ce qui ne l'est pas du premier coup d'œil, voilà un beau défi à établir dans un cours d'histoire qui mène sur les traces des sociétés du passé (Éthier et Lefrançois, 2015; Ségal, 2012). Lorsque nous cherchons à travailler des habiletés liées à la lecture historique du patrimoine bâti, nous côtoyons rapidement les travaux de Baron (2012, 2015, 2018). En effet, Baron (2012) a identifié des euristiques mobilisées par des historien.ne.s lorsqu'ils analysent le patrimoine bâti (tableau 1). Ainsi, nous croyons que la mise en place de ce modèle de la pensée historique est susceptible de faire émerger des pratiques d'observation critique du patrimoine bâti.

Tableau 1 : modèle de la pensée historique de Baron (2012)

Stratification	Origine	Comparaison	Imagination ou empathie historique
Identifier les indices liés aux différentes périodes historiques de l'édifice	Relever des éléments du contexte de construction (aspects social, économique, politique, culturel)	Comparer l'architecture et les fonctions de l'édifice avec des ouvrages similaires connus	Imaginer comment étaient les choses à l'époque en l'absence d'informations précises

Baron (2012) assoit l'idée qu'un édifice historique correspond à des couches de textes. Ces couches, ou strates, sont autant d'indices physiquement visibles de l'édification, des fonctions et usages d'un édifice depuis ses origines. Pour Gruzinski, ces indices cristallisent dans leurs pierres «de multiples temporalités qui contaminent et innervent le présent» (2015, p. 20). Pour les voir, il faut apprendre à les décoder, à les observer et à poser des questions. Quelles sont les preuves ou traces des différentes périodes historiques de l'édifice étudié et que nous disent-elles sur son histoire? Voilà la question centrale autour de laquelle se construit ce premier contact d'observation. Bien que nous proposons des exemples d'analyse tirés d'un voyage scolaire en Italie avec des élèves de 4^e et 5^e secondaire, nul besoin de se rendre à Rome pour développer cette habileté. Le chemin qu'empruntent les élèves chaque matin est parsemé d'édifices devant lesquels il est possible de s'arrêter pour mieux les comprendre, en commençant par leur propre école. Ces témoins du passé, rappelle Gruzinski (2015), peuvent inspirer des réflexions qui n'existent que par le regard du témoin qui réfléchit sur celles-ci. Déambuler dans les corridors avec son groupe et voir les élèves chercher des indices de ce passé est une activité qui peut rapidement nourrir la discussion avec l'enseignant. C'est le point de départ vers l'enquête, un déclencheur qui cherche à comprendre, dans leur contexte respectif, les raisons

qui ont motivé les choix concernant l'emplacement (l'espace public qu'il occupe), le temps de construction, les matériaux, les techniques de construction employées, les fonctions et les usages. Bref, cette étape encourage les élèves à voir l'école d'un autre œil, à se poser des questions et à émettre des hypothèses qui pourront être vérifiées lors de l'étape suivante, l'enquête (tableau 2).

Tableau 2 : étapes de la planification de l'enquête par les élèves

Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étapes 5
Choisir un site à analyser	Construction d'une question problème: que cherchez-vous à savoir?	Identification de la présence de multiples périodes historiques (stratification)	Enquête pour découvrir le contexte de construction (origine et comparaison)	Répondre à la question problème et confirmer ou infirmer l'hypothèse de départ
Chaque élève a la responsabilité d'enquêter sur un site/édifice	Remise à l'enseignant.e de la question problème + hypothèse de recherche (rétroaction dans le journal de bord de l'élève)	Mention des indices perçus lors de l'observation et hypothèses sur les origines de ces indices (journal de bord)	Cueillette et analyse de données (inscription des résultats de la recherche dans le journal de bord)	1. Remise du journal de bord (rétroaction de l'enseignant) 2. Présentation de la démarche au groupe sur le site étudié

La lecture du patrimoine bâti: une occasion pour l'élève de faire de l'histoire

Dès le départ, nous croyons que la sortie/voyage scolaire gagne à s'inscrire dans la durée et non dans la distance. Cette durée ne se calcule pas nécessairement en jours de voyage à proprement parler, mais dans la philosophie de son organisation et dans l'intérêt porté sur les phases de préparation, de réalisation et de réinvestissement (Morris, 2010). Dès lors, la création d'une sortie/voyage scolaire doit prendre appui sur un engagement actif des élèves voyageurs. Ce choix délibéré de juxtaposer le concept de voyageur à celui de l'élève fait référence à sa propension à prendre conscience de son environnement en cherchant volontairement à découvrir l'Autre-passé, l'Autre-présent et l'ailleurs (Dalongeville, 2000), tandis que le touriste demeure généralement cantonné dans ce que Chesneaux décrit comme des rapports de consommation et de contrats commerciaux (cité dans Christin, 2010).

S'il semble peu naturel pour les élèves de faire parler ces indices qui parsèment et cimentent le passé des édifices historiques (Baron, 2012, 2015), voilà une belle occasion de les engager dans une démarche d'enquête (tableau 2 plus haut). À ce moment, l'analyse d'un édifice historique peut servir de médiateur pour le développement de pratiques critiques par la pensée historique. En reconnaissant que l'engagement sur un site historique varie selon différentes variables, dont l'expérience, la formation et les champs d'intérêt personnels (Cooper et coll., 2018), ces traces du passé peuvent être lues et interprétées à l'aide de plusieurs perspectives. Bien que l'on s'attende à ce que les élèves respectent les consignes et qu'ils accomplissent les tâches demandées durant l'année scolaire, leur donner des responsabilités tout au long d'un cours-voyage s'avère un gage de motivation et d'engagement (Tardif, 1997) perceptibles dans leur attitude et dans leurs productions didactiques (Péloquin, 2018). Ces responsabilités coïncident avec la principale mission des phases de préparation et de réalisation: déterminer quel monument/édifice historique ils souhaitent mieux comprendre et choisir une question problème à laquelle ils répondront (*ibid.*). Grosso modo, les élèves doivent s'exprimer sur l'aménagement des choses à l'époque étudiée et sur ce que nous apprend le monument/édifice au sujet des sociétés du passé et de celles d'aujourd'hui.

Ainsi, une fois l'édifice/monument (re)contextualisé, il devient nécessaire, à la fois sur place et dans la phase de réinvestissement (retour en classe), de questionner les élèves sur cette relation qui rassemble les humains [passé/présent] et ces édifices/monuments croisés pendant le voyage. Le choix de mettre l'accent sur la relation entre les humains et l'objet d'étude est influencé par l'approche de l'archéologie symétrique, perspective qui cherche à éviter de cantonner l'objet d'étude à la seule action humaine (Webmoor, 2010). Dans cette perspective, les humains et les choses (artefacts,

monuments, etc.) sont décrits et perçus comme des agents historiques s'influençant mutuellement. Les humains n'ont pas préséance sur les choses (*ibid.*). Ainsi, à partir de la contextualisation d'un monument/édifice toujours visible, il devient nécessaire d'assembler ces deux types d'agents historiques, décentrant alors l'action des humains comme unique source des préoccupations de recherche.

Prenons pour exemple le Colisée de Rome. Mis à part l'observation directe de son architecture et d'une partie des entrailles de ses gradins et sous-sols, il est rarement donné à tous de détecter certains espaces comme les réseaux d'adduction et d'évacuation des eaux usées. Les travaux archéologiques réalisés depuis 1980 ont permis de mettre à jour des connaissances sur des portions jadis invisibles de sa construction (Dessales, 2017). En présentant aux élèves ces résultats archéologiques, nous leur donnerions l'occasion de réfléchir aux choix des matériaux nécessaires à la réalisation de l'édifice, influencés entre autres par leur qualité et leur disponibilité à l'époque.

Il est possible d'entrevoir également cette approche dans les débats historiographiques. Pour ne prendre qu'un exemple parmi tant d'autres, lire l'ensemble des bas-reliefs présentés sur la colonne Trajane représente un défi, même pour les experts. Tout comme Veyne (2002), nous sommes d'avis que la force de ce monument réside davantage dans la relation qu'établissent les passants avec la fonction sociale à lui attribuer que dans son contenu illisible. En l'absence de documentation écrite sur sa construction, nous nous redirigeons vers les analyses d'historiens qui sont loin de s'entendre sur une interprétation commune et consensuelle (*ibid.*). C'est là aussi la preuve qu'il est pertinent de présenter la façon dont travaillent les historiens dans l'interprétation des monuments/édifices, celle qui permet aux novices de voir que les experts arrivent eux-mêmes à des conclusions diverses selon les sources consultées.

En somme, pour permettre aux élèves d'entrer en contact avec ces nouvelles connaissances, nous devons leur en donner l'occasion. L'exercice réclame une fouille en amont dans la documentation scientifique existante. De plus, elle nous oblige à porter notre regard vers celle qui éclaire cette relation entre les humains et les choses. Dans une société où l'on encourage cette rencontre avec le patrimoine, il s'avère intéressant de tenter l'expérience de s'immerger dans cette approche de l'archéologie symétrique. Ainsi, pour que cette rencontre avec ce passé présent soit plus qu'un cliché de l'instantanéité, il doit y avoir de la conscience, voire de la création. Or, à l'instar du voyage à Rome entre le 16^e et le 19^e siècle effectué par des peintres flamands, visiter Rome, Paris, Montréal ou Québec peut (devrait?) avoir pour objectif de parfaire des apprentissages en lien avec le développement de cette relation entre les humains et les choses.

Conclusion

Quels apprentissages voulons-nous voir chez nos élèves? Arrive-t-on à les atteindre tout au long de ce parcours associé à une sortie/voyage scolaire? Dans le cas qui nous occupe, nous cherchons à répondre à cet objectif du PFEQ, soit contribuer à la formation de citoyens autonomes, critiques, éclairés et engagés (Éthier et Lefrançois, 2013; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2013). Au-delà des personnages historiques que l'on décrit ou déifie dans les livres d'histoire, les BD, les films ou les documentaires, nous croyons que la formule d'une enquête sur des sites historiques au secondaire gagnerait à faire réfléchir les élèves sur la force de ces lieux communs et à remettre en question leurs idées reçues, préconçues et enracinées dans leur mémoire et leurs souvenirs (Briant, 2016).

Dans cette démarche, le rôle de l'enseignant d'univers social est à notre avis capital. N'enlevons rien au travail nécessaire de collaboration avec les agences pour l'organisation logistique d'une expérience à l'extérieur des murs de l'école, là n'est pas la question. Cherchons plutôt les avantages pédagogiques et didactiques de conserver «jalousement» les ingrédients mettant en valeur les apprentissages des élèves dans les phases de préparation, de réalisation et de retour d'une sortie/voyage scolaire. Sans jeter le blâme sur des enseignants très souvent débordés, efforçons-

nous de laisser de côté les élixirs que proposent les agences et leur prise en charge totale de la formation de ces futurs citoyens. De surcroît, ne perdons pas de vue que nous nous construisons également comme professionnels de l'éducation dans cette démarche didactique (Bassis, 1998). Alors, que pourrait faire la sortie ou le voyage scolaire sur le métier d'enseignant? En interrogeant des enseignants avant et après leur visite d'une exposition sur la guerre de 1914-1918, Antichan et coll. (2016) soulignent que le type de visite qu'ils effectuent influence leur manière de regarder le passé et d'interagir avec lui. Qu'elle soit réalisée dans le cadre d'un cours ou en solo, la visite implique nécessairement «des façons d'être, de percevoir et de penser distinctes». Réfléchissons à ce constat et prenons la peine de partager ces bons et moins bons coups pour atteindre une pratique réflexive commune qui fera de nous de meilleurs professionnels de l'enseignement de l'histoire. Peut-être nous est-il permis de voir l'expérience sur des sites historiques comme autant de lieux pour penser?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Antichan, S., Gensburger, S., Teboul, J., et Torterat, G. (2016). *Visites scolaires, histoire et citoyenneté: les expositions du centenaire de la Première Guerre mondiale*. Paris: La documentation française.
- Arsenault, D., et Lessard, J. (2018). Histoire et jeux vidéo: construction, stratégie et aventure. Introduction. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes: Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval, p. 151-160.
- Baron, C. (2012). Understanding Historical Thinking at Historic Sites. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), p. 696-707.
- Baron, C., et Dobbs, C. (2015). Building Contextual Awareness through Historical Building Analysis. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(6), p. 462-471.
- Baron, C., Dobbs, C., et Martinez-Alvarez, P. (2018). Using Historical Building Analysis to Support English Language Learners' Bicultural and Historical Thinking Skills Development. Dans Oliveira, L., et Obenchain, K. (ed.), *Teaching History and Social Studies to English Language Learners*. Palgrave Macmillan, p. 67-91.
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir à l'école, en formation des adultes*. Paris: ESF.
- Bélangier, A., et Moisan, S. (2018). Le roman historique: synthèse. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes: Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval, p. 261-280.
- Boutonnet, V. (2018). Le cinéma et le théâtre: recherches récentes sur les pratiques d'intégration en classe. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes: Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval, p. 125-141.
- Boutonnet, V. (2014). Lire le son et l'image mobile: intégration du film, du documentaire et de la chanson en classe. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Demers, S. (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Québec: Multimondes, p. 273-295.
- Briant, P. (2016). *Alexandre. Exégèse des lieux communs*. Paris: Gallimard.
- Christin, R. (2010). *Manuel de l'anti-tourisme*. Montréal: Écosociété.
- Cooper, L., Baron, C., Grim, L., et Sandling, G. (2018). Teaching Teachers Onsite: Using Evaluation to Develop Effective Professional Development Programs. *Journal of Museum Education*, 43(3), p. 274-282.
- Dalongeville, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire: une expérience de l'altérité*. Paris: L'Harmattan.
- Dalongeville, A. (2018). Introduction: de l'histoire «sauve-mémoire» à l'histoire «trouble-mémoire». Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes: Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval, p. 357-362.
- Dessales, H. (2017). L'archéologie de la construction: une nouvelle approche de l'architecture romaine. *Annales. Histoire et Sciences Sociales*, 1(72), p. 75-94.
- Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2000). Le Gladiateur: apologie pour une histoire frelatée. *Traces*, vol. 9, n° 3, p. 14-17.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., et Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements: la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation* 25(2), Fall / automne.
- Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2013). Faut-il toujours remonter jusqu'à Mithusalem? Un pas en avant, deux pas en arrière. *Enjeux de l'univers social – primaire et secondaire*, vol. 9, n° 3, p. 28-32.
- Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2015). L'éducation à la citoyenneté doit s'incarner dans une discipline. Dans Lenoir, Y., Lebrun, J., et Hasni, A. (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école: le cas des "éducations à" au Québec: éducation à la santé, éducation à l'environnement, éducation à la citoyenneté*. Longueuil: Groupéditions, p. 101-137.
- Grandazzi, A. (2017). *Urbs: histoire de la ville de Rome, des origines à la mort d'Auguste*. Paris: Perrin.
- Grimal, P. (2004). *Voyage à Rome*. Paris: Robert Laffont.
- Gruzinski, S. (2015). *L'histoire, pour quoi faire?* Paris: Fayard.
- Lanoix, A. (2018). Les reconstitutions historiques en classe d'histoire: forces et limites d'une formule pédagogique à grand déploiement. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes: Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval, p. 385-404.
- Meunier, A. (2018). Les musées, sites historiques et monuments commémoratifs. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes: Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval, p. 363-378.
- Morris, R.V. (2010). *The Field Trip Book: Study Travel Experiences in Social Studies*. North Carolina: Information Age Publishing.
- Péloquin, K. (2018). Rome et l'Antiquité: développement de la pensée historique et voyage d'études. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes: Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval, p. 379-383.
- Ségal, A. (2012). *L'histoire et moi*. Québec: MultiMondes.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Van Boxtel, C., Grever, M. et Klein, S. (2016). The Appeal of Heritage in Education. Dans Van Boxtel, C., Grever, M. et Klein, S. (ed.), *Sensitive Pasts, Questioning Heritage in Education*. New York, Oxford: Berghahn, p. 1-18.
- Veyne, P. (2002). Lisibilité des images, propagande et appareil monarchique dans l'Empire romain. *Revue historique*, 1, 621, p. 3-30.
- Webmoor, T. (2007). What About 'One More Turn After the Social' in Archaeological Reasoning? Taking Things Seriously. *World Archaeology*, 39(4), p. 563-578.
- Wineburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), p. 495-519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphie, États-Unis: Temple University Press.

La classe-musée en réalité augmentée et virtuelle 3D, la technologie au service de l'apprentissage!



Jean-Philippe Payer, enseignant, CS de la Capitale

Contexte et élément déclencheur

J'enseigne à la commission scolaire de la Capitale en univers social au secondaire depuis 1993. L'idée de la classe-musée m'est venue en 2001 en parcourant la revue *Vie pédagogique* de novembre 1999. Il y avait un article intitulé «Enseigner l'histoire dans une classe-musée». L'enseignant, M. Marc Lafrenière, avait peint les murs de sa classe et y avait placé divers objets. Tout de suite, l'idée m'a plu, mais comme je n'avais pas de poste permanent, j'ai gardé cette idée en tête. En 2005-2006, à l'école secondaire Roger-Comtois, j'ai décidé de tenter ma chance avec un projet intitulé «Classe-Musée».

Première classe-musée à l'école secondaire Roger-Comtois, à Loretteville

Pour cette première classe-musée, nous avons reproduit le tombeau de Toutankhamon, rien de moins. Plus de 60 élèves de 1^{re} secondaire ont travaillé à mettre en place sur les murs une frise chronologique de la préhistoire au monde contemporain. Ils ont beaucoup travaillé hors des heures de classe. Après deux ans, la «Classe-Musée» avait pris forme grâce à une subvention de 6500 \$ du ministère de la Culture. Pour initier les élèves au travail des historiens, les élèves ont visité la réserve de Wendake qui faisait l'objet de fouilles archéologiques et visité le Museum of Fine Arts de Boston; mes élèves ont pu voir des merveilles de l'Antiquité comme celles vues en classe. Ces deux années de classe-musée ont été magiques de l'avis des élèves. Douze ans plus tard, un élève a mentionné dans une vidéo que par ce projet, il a développé un intérêt pour les grandes civilisations et qu'il est maintenant un passionné d'histoire.

La pédagogie par projet est au cœur de mon enseignement. À mon avis, quand les élèves participent à des projets, ils sont plus motivés et leur créativité est stimulée. Chaque année, mes élèves réalisent plusieurs petits projets, en plus du grand projet de classe-musée. C'est ma manière de les intéresser à l'étude de l'histoire. Ce n'est jamais facile de démarrer un projet d'envergure, plusieurs ingrédients sont nécessaires, et c'est pourquoi j'ai attendu jusqu'en 2016 avant de me lancer à nouveau dans cette aventure. Voici la liste des ingrédients à réunir:

1. Un enseignant motivé et passionné;
2. Une direction qui appuie le projet dans son intégralité;
3. Des collègues qui collaborent au projet;
4. Des élèves qui s'impliquent, et ce, même en dehors des cours réguliers;
5. Des ressources et des partenaires impliqués financièrement.

Deuxième classe-musée à l'école secondaire L'Odyssee, à Val-Bélair

Ma deuxième classe-musée a vu s'ajouter la technologie de la réalité augmentée et virtuelle 3D, avec l'aide du conseiller pédagogique aux services éducatifs des jeunes (SEJ) de ma commission scolaire, notamment pour l'utilisation des plateformes Google Drive et Google Classroom et pour réaliser la réalité augmentée et virtuelle Aurasma. Les élèves devaient faire un montage audiovisuel pour expliquer un élément historique qui est déclenché par une image captée à l'aide d'une application de reconnaissance d'image. L'inconvénient est que tout est en anglais. Une fiche de recherche est à la base de tous les éléments historiques choisis, et les contenus sont placés dans une base de données pour que mes élèves puissent les choisir et effectuer les recherches.



Laboratoire numérique et matériel informatique

En ce qui concerne le matériel informatique nécessaire, coup de chance : la bibliothèque municipale Félix-Leclerc, à côté de mon école, démarrait un laboratoire numérique, le Médialab. Après négociations, mes élèves iront travailler deux fois par cycle sur le projet. De plus, l'Institut canadien de Québec fournira deux personnes-ressources pour m'assister et aider les élèves dans la réalisation de leurs travaux.

Par ailleurs, tous mes élèves (95 élèves par année) doivent apprendre à se servir du matériel informatique et ses différentes applications. Des formations seront nécessaires. Je travaille avec les environnements Apple et Android. Voici comment fonctionne le programme que j'ai établi en 1^{re} secondaire. Les élèves représentent l'histoire des civilisations sur une frise chronologique composée d'éléments historiques connectés et déclenchés par la réalité augmentée. Pour y arriver, ils doivent d'abord faire sur Internet une recherche des éléments historiques, déterminer la pertinence

Frise chronologique



des informations recueillies pour, par la suite, intégrer chaque élément à la frise. Ils écrivent ensuite un texte descriptif à l'aide de Google Drive et le partagent avec leur coéquipier. Ce premier jet est retravaillé lors du cours de français. Une fois ces tâches terminées, le fichier transite de nouveau à mon attention pour une dernière vérification. La version définitive sera enregistrée sur GarageBand et servira au montage vidéo de l'élément historique choisi sur iMovie. Le montage peut prendre entre 6 et 12 heures de travail selon la vitesse des élèves. Quand le fichier est terminé, il est enregistré en fichier MP4 et partagé sur mon compte par Google Drive. Lorsque je reçois leur montage MP4, j'associe leur image avec leur montage sur HP Reveal de Hewlett-Packard, autrefois Aurasma. Il s'agit d'une des seules applications gratuites qui permet de faire de la réalité augmentée. On peut également utiliser des codes QR, mais selon moi, ce n'est pas très esthétique.

En parallèle, un comité de cinq élèves a recherché des ressources 3D sur dix merveilles du monde pour qu'on puisse se promener autour et à l'intérieur de celles-ci à l'aide des casques de réalité virtuelle. Grâce à une commandite de Best Buy, en plus des casques, nous avons reçu dix téléphones Samsung A5, car nos vieux téléphones posaient de sérieux problèmes. Enfin, des élèves de l'école ont traduit et enregistré les montages des dix merveilles du monde en anglais et en espagnol. La liste des éléments historiques en lien avec la PDA en univers social, en plus des dix réalités virtuelles sur les fresques et la frise chronologique, est composée de plus de 400 montages à réaliser. De ce nombre, cette année, plus de 150 éléments historiques ont été réalisés en réalité augmentée pour les expositions ainsi que les dix merveilles du monde en réalité virtuelle 3D. Enfin, les élèves ont construit les tablettes et supports pour la frise chronologique et les images en réalité augmentée¹.

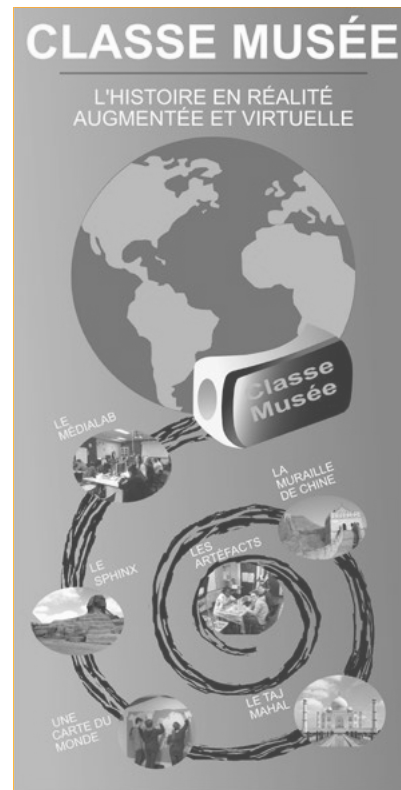
Un tournant, le congrès de l'AQEUS

À la suite du congrès de l'AQEUS, où j'ai donné un atelier portant sur mon projet, j'ai pu répondre à distance à dix demandes de collaboration ou d'aide. Au même moment, j'ai envoyé une offre de collaboration internationale à l'aide de la plateforme Via des Écoles en réseau et des courriels personnalisés à travers la francophonie. J'ai reçu une réponse positive de l'école internationale Oasis de Maadi, située au Caire, en Égypte. Il y a eu huit classes qui ont souhaité participer. Elles ont commencé, en décembre dernier, à produire des montages audiovidéo. Malgré des communications difficiles, pour l'année 2018-2019, cette école a de nouveau confirmé sa participation au projet.

Des collaborations inattendues

À ce même congrès, j'ai eu le plaisir de rencontrer des personnes d'Archéo-Québec et du Musée Royal 22^e Régiment de la Citadelle de Québec. Archéo-Québec est un organisme voué à la promotion de l'archéologie au Québec. Nous avons convenu d'une entente pour les deux parties: en échange d'artéfacts sous forme de prêt pour une durée limitée, je me suis engagé, avec mes élèves, à produire des réalités augmentées de leurs artéfacts. J'ai même réussi à trouver du financement pour faire venir une archéologue à notre école grâce au programme «La culture à l'école» et par la bibliothèque Félix-Leclerc.

En ce qui concerne le Musée Royal 22^e Régiment, lors des expositions, il a été décidé d'inclure un hommage au régiment par la production d'artéfacts et d'œuvres avec réalité augmentée. Cet hommage a été très apprécié, car Val-Bélair est une ville qui abrite beaucoup de militaires de la base de Valcartier.



École
L'Odysée



En novembre, j'ai approché deux organismes connus du public: le Musée de la civilisation de Québec (MCQ) et le Musée national des beaux-arts du Québec (MNBAQ). Le Musée de la civilisation m'a offert de produire une exposition interactive dans son édifice. Avec le MNBAQ, nous avons convenu d'une entente de plusieurs années voulant que mes étudiants se voient confier la réalité augmentée de certaines collections. Voilà qui va propulser le projet au-delà des murs de l'école.

Un troisième partenariat touche à nouveau le Musée Royal 22^e Régiment (MR22R). Nous avons travaillé ensemble pour présenter une trentaine d'œuvres sous forme d'hommage. Je dois vous dire que mes élèves et moi sommes fiers de ces réalisations et partenariats qui donnent une visibilité et un sens à la réalisation de nos travaux.

C'est en écrivant cet article que j'ai réalisé l'ampleur de mon projet. J'ai coordonné les préparatifs et le vernissage des expositions en plus de préparer mes élèves aux examens de fin d'année. Il y avait tous les détails techniques à finaliser, les photos à faire réaliser par un professionnel et la préparation du montage de la salle d'exposition, en plus de la supervision des derniers travaux des élèves. Les dernières semaines précédant les expositions ont été particulièrement intenses, mais nous y sommes arrivés. Ce projet, il est le fruit de partenariats et de collaborations hors du commun, et c'est ce qui le rend si unique. Également, chaque année, des bénévoles m'aident et aident les élèves à réaliser leurs tâches.

Un accompagnement provincial, canadien et international

Le projet de classe-musée a eu un effet boule de neige après l'exposition au Musée de la civilisation, car plus de 1650 visiteurs de partout ont expérimenté les technologies pour voyager à travers le monde. Pendant l'exposition, des enseignants, des directeurs et des conseillers pédagogiques provenant de différents pays ont demandé à participer au projet. J'ai réalisé alors que je n'étais plus en train de réaliser un simple projet, mais de mettre au monde un concept. À la suite de nombreuses demandes, il est apparu indispensable de créer un site web qui serait interactif. Durant l'exposition, je l'ai donc créé, en quelques jours, avec l'aide de mes élèves. Il sera offert en plusieurs langues² et servira de plateforme interactive pour les écoles qui désirent participer ou démarrer leur propre classe-musée. Actuellement, nous déposons tous nos montages et toutes nos images pour les mettre à la disposition d'écoles intéressées. Le projet compte maintenant plusieurs écoles participantes dans plusieurs pays: l'Égypte, les États-Unis, le Brésil, le Malawi, la France, le Mexique, la Tunisie, la Belgique, Haïti, et plusieurs écoles au Québec et au Canada. Pour l'année 2017-2018, seule l'école internationale Oasis de Maadi, au Caire, en Égypte, a produit des montages. À la polyvalente des Iles-de-la-Madeleine, le projet est en cours depuis septembre dernier, ainsi que pour quelques écoles de la CS des Laurentides qui n'avaient pas le matériel informatique nécessaire pour commencer. J'ai accompagné, durant l'année, la conseillère pédagogique de cette commission scolaire pour qu'elle décroche une subvention afin de démarrer le projet qui verra le jour en janvier 2019. Tout comme d'autres écoles dans le monde, elles produiront une

classe-musée en réalité augmentée et virtuelle 3D en se servant de la trousse pédagogique mise en ligne sur notre site Internet.

Pour démarrer un projet technologique comme celui-là, il faut avoir, au minimum, un accès à des ordinateurs et à certaines applications. Après, il reste à choisir l'environnement et les applications avec lesquelles on veut travailler: Windows ou Apple. Dans le projet, nous avons utilisé les deux. J'ai créé un compte Google Drive pour chacune de ces écoles et je partage mes documents relatifs au démarrage et à la réalisation d'une classe-musée en réalité augmentée et virtuelle 3D. Nous pourrions ainsi nous entraider et faire la production de plusieurs réalités augmentées que chaque école participante pourra utiliser pour collaborer au projet à partir du site web interactif ou pour produire sa propre classe-musée. À ce sujet, en 2019, nous allons aider l'école Liv ouvert/Livre ouvert à Croix-des-Bouquets, en Haïti, pour le démarrage d'un laboratoire numérique et nous irons sur place pour démarrer une classe-musée en français! Rien de moins.

Les retombées pédagogiques

Le projet de classe-musée place les élèves dans une situation d'apprentissage et d'évaluation très complexe, car il mobilise un ensemble de ressources, de savoirs et de savoir-agir. La classe-musée nécessite une recherche, une analyse et une sélection de données. Elle fait appel à un raisonnement historien qui suppose la mise en relation de différents types d'analyses. Elle demande des capacités de questionnement, d'analyse, de jugement critique, et elle fait appel aux trois compétences disciplinaires et à diverses compétences transversales. L'élève doit apprendre à chercher de l'information sur une réalité historique, en faire l'analyse et interpréter ses découvertes. Il fait des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre. Il doit recourir aux technologies de l'information et de la communication à la fois comme outils de recherche et comme supports de ses réalisations. Comme ce projet dure toute l'année, il y a alternance entre les périodes où il approfondit sa quête d'information et celles où il prend du recul pour mettre en perspective les faits, le contexte, les croyances, les attitudes et les valeurs. Comme j'enseigne l'histoire en 1^{re} et 2^e secondaire, le projet se poursuit en 2^e année du cycle. Le fait de maîtriser les techniques apprises en 1^{re} et de les utiliser sur de nouveaux contenus décuple la motivation des élèves. Ainsi, pour eux, l'apprentissage de l'histoire prend tout son sens quand ils réalisent que cela leur donne accès à une compréhension du monde actuel grâce à celui du passé. Le projet les amène à découvrir le plaisir d'apprendre tout en les initiant à la pertinence historique, et ce, tout au long du premier cycle du secondaire. Au cours de ces deux années, chaque élève travaille sur plusieurs productions, ce qui développe grandement ses compétences et ses connaissances. Cette ouverture sur le monde permet de partager et de diffuser leurs travaux, ce qui a permis de maintenir leur motivation tout au long de l'année. L'an dernier, j'avais noté une belle amélioration de la réussite scolaire de mes groupes et j'ai découvert une façon d'intéresser de jeunes adolescents pour qui l'étude de l'histoire peut être difficile et peut paraître très loin de leur réalité. En 2018-2019, je désire mettre en place les éléments

suivants avec mes élèves:

- ✓ Création du site web en plusieurs langues qui permettra le dépôt des images, des montages audiovidéo et d'une trousse pédagogique servant à la réalisation des réalités augmentées;
- ✓ Production d'une frise chronologique virtuelle 3D avec des éléments en réalité augmentée;
- ✓ Réalisation de réalités augmentées et virtuelles pour le MCQ, le MNBAQ et le MR22R;
- ✓ Reproduction d'artéfacts et d'objets en 3D;
- ✓ Sorties éducatives dans les musées pour faire de la réalité augmentée et virtuelle.

Les retombées personnelles

Réaliser une exposition itinérante n'est pas de tout repos. Je n'ai pas compté les heures de travail et mes élèves ont répondu «présents». Ce travail colossal nous a permis de présenter le fruit de deux années de travail des élèves de l'école, à raison de 10 h par cycle, de plusieurs heures pendant les diners, lors de journées pédagogiques, de journées de fin de semaine et de journées de vacances. Bref, des centaines d'heures de travail.



Ce qui me plaît le plus, c'est lorsque vient la première journée d'école, quand mes nouveaux élèves entrent dans ma classe en se faisant regarder par le Toutankhamon de la porte et que je vois leurs yeux s'émerveiller devant tant de beauté, leur sourire qui se change en point d'interrogation. C'est quoi, ça? Les murs sont peints, il y a des objets partout! La réalité augmentée, ça fonctionne comment? Le virtuel, c'est quoi au juste? Pour allumer leur intérêt, des lunettes de réalité virtuelle sont déposées sur certains bureaux et ils peuvent les essayer. Très rapidement, ils se disent qu'ils veulent participer à tout ça! J'ai une élève qui m'a fait un beau témoignage; elle a mentionné qu'elle n'avait jamais participé à un tel projet et qu'elle va continuer même après son passage à l'école L'Odyssée. Ça veut tout dire. D'ailleurs, le projet va continuer de s'enrichir au fil des ans par les prochaines cohortes d'élèves et par les différentes écoles à travers le monde. Le principe de la conscience citoyenne prendra alors tout son sens. Vous savez, nous avons beau proposer les meilleurs projets au monde, au bout du compte, ils ne sont rien si nos élèves ne s'impliquent pas, si la direction d'école et notre commission scolaire ne nous soutiennent pas, autant financièrement que moralement, si nos collègues ne nous encouragent pas et ne collaborent pas, si nous ne trouvons pas de commanditaires ou de partenaires prêts à fournir du matériel et des ressources financières. J'ai eu la chance d'avoir tous ces appuis, je suis honoré d'avoir eu l'aide nécessaire à la réalisation de mon projet. Pour terminer, il importe de mentionner que mes élèves ont été extraordinaires. Sans eux, ce projet n'aurait pas cette envergure. Pour les élèves de l'école L'Odyssée et moi, apprendre prend un tout nouveau sens!

Si vous désirez participer ou démarrer une classe-musée, vous pouvez me joindre à payer.jean-philippe@cscapitale.qc.ca ou aller sur notre site web au <http://classemusee.e-monsite.com>

Site web

<http://classemusee.e-monsite.com>

Page Facebook

<https://www.facebook.com/groups/208906822951132/>

Présentation du projet

<http://classemusee.e-monsite.com/accueil/presentation.html>

NOTES

¹Je veux remercier tout spécialement une de mes collègues, Catherine Beaudry, responsable de l'animation et de la vie spirituelle et communautaire (AVSEC) à mon école. La première année, nous devons faire en même temps les fresques sur les murs de la classe et les travaux en réalité augmentée.

²Français, anglais, espagnol, portugais et mandarin.

L'épreuve unique de 4^e secondaire en *Histoire et éducation à la citoyenneté*: examen d'histoire ou examen de lecture?

Catherine Déry, enseignante, collège Jean-de-Brébeuf, doctorante, didactique de l'histoire, Université de Montréal

«Ce que vous évaluez est ce à quoi vous donnez de la valeur.» (White, 1994, p. 292, notre traduction¹)

Que devons-nous évaluer en classe d'histoire à l'école? À la fin du parcours scolaire, l'histoire et ses usages se limitent-ils aux jeux-questionnaires historiques qu'on peut retrouver chaque année dans *La Presse+*, aux documentaires, aux dossiers historiques des grands quotidiens? En tant qu'enseignants d'histoire, nous savons bien que la réponse à cette dernière question est non. Pourtant, il nous est parfois difficile de répondre clairement à la première question. Prendre pleinement conscience de la conception de l'histoire transmise aux élèves par la structure et les contenus des évaluations que nous leur faisons passer est d'autant plus difficile que nous n'avons pas toujours le choix des examens.

Une épreuve unique qui influence les pratiques

Le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC) du deuxième cycle du secondaire est devenu prééminent dans le cursus du domaine de l'univers social au secondaire. Il a obtenu un plus grand nombre d'heures d'enseignement; il était déjà certifié, ce qui signifie que la réussite à une épreuve unique ministérielle en quatrième secondaire était nécessaire pour obtenir un diplôme d'études secondaires. Le programme de 2017 qui a remplacé le cours HEC possède ces mêmes caractéristiques². L'importance de cette épreuve tend à influencer les pratiques enseignantes: les enseignants d'histoire semblent attribuer à la réussite des élèves un caractère essentiel qui surpasse les autres objectifs qu'ils se donnent en tant qu'enseignants d'histoire (Demers, 2011). Pour à peu près n'importe quel enseignant, ce constat semble évident. Or, il sous-entend que l'impératif de réussite à l'épreuve unique ministérielle peut influencer la façon dont l'enseignant choisira d'organiser son cours. Pour certains enseignants, l'épreuve unique reflète la façon dont ils enseignent; pour d'autres, elle est contraignante et les oblige à utiliser l'exposé magistral pour couvrir la matière nécessaire en préparation à cet examen (Lanoix, 2015). L'épreuve unique conditionne en général aussi la création des examens maison (Lanoix, 2015).

Une épreuve unique insatisfaisante

En plus d'influencer les pratiques enseignantes, l'épreuve unique ministérielle a suscité son lot de commentaires dans des quotidiens et publications diverses. La plupart des auteurs de ces commentaires sont des acteurs qui gravitent autour du milieu de l'éducation: historiens, didacticiens, enseignants. Leurs commentaires sont imbriqués dans un débat sur l'enseignement de l'histoire qui a donné lieu à l'adoption du programme *Histoire du Québec et du Canada* qui est en vigueur actuellement (Éthier et Lefrançois, 2017). Ils semblent d'accord sur un point: l'épreuve unique n'évalue pas ce qu'elle est censée évaluer.

Certains affirment que «ce qui transparait davantage, pour qui consulte les examens, c'est à quel point l'histoire représentait de plus en plus un matériau qui servait à autre chose qu'à enseigner l'histoire, [qu'elle] marginalise les connaissances historiques» (Warren, 2013, p. 45) ou que l'épreuve «ne valide pas l'acquisition de connaissances, ne vérifie aucunement le labeur accompli pendant l'année» (Laporte, 2013, paragr. 17). D'autres déclarent que «l'épreuve unique mime l'analyse de documents, dans des conditions qui font que la "bonne" réponse ne repose pas sur une application d'une démarche historique ou du sens critique ni même sur une compréhension réelle des concepts ou phénomènes abordés» (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014, p. 169) ou que «nous sommes face à un examen qui n'est rien d'autre qu'un savoir-lire. [L]a ou les personnes qui ont rédigé cet examen semblent ignorer les fondements de la méthode historique» (Laperle, 2011, paragr. 7). Il faut nuancer certaines de ces critiques qui portent sur des versions d'appoint de l'épreuve (celles de 2009 à 2011). Toutefois, elles ciblent quand même un questionnement profond sur l'épreuve unique: qu'évalue-t-elle exactement?

Des critiques reliées à des postures épistémologiques différentes

Les auteurs de ces différents écrits critiquent les biais idéologiques et les finalités données à l'histoire ou l'opposition entre les compétences et les connaissances qui a fait rage dans le débat sur le programme d'histoire, ou affirment que l'épreuve unique n'évalue pas des habiletés propres à l'histoire ni des connaissances, mais plutôt des habiletés générales de lecture ou de mémorisation. Dans tous les cas, ces critiques sont rattachées à la façon dont leurs auteurs conçoivent l'histoire. Elles sont reliées à des croyances épistémologiques par rapport à l'histoire et à la discipline historique. Les croyances épistémologiques reposent sur quatre dimensions réparties en deux catégories: 1) la nature du savoir; 2) la nature du processus qui permet de savoir (Hofer et Pintrich, 1997). La première catégorie inclut le degré de certitude à propos du savoir et la simplicité du savoir. Par exemple, le degré de certitude à propos du savoir va d'une certitude absolue parce que le savoir est fixe à une certitude contextuelle parce que le savoir est construit. La deuxième catégorie comprend la source du savoir et la façon dont le savoir est justifié. Maggioni, Alexander et VanSledright (2009), des chercheurs en didactique de l'histoire, ont construit des postures épistémologiques reliées à l'histoire à partir de ces croyances épistémologiques: une posture réaliste, une posture relativiste et une posture critérialiste (voir tableau 1).

Tableau 1 : Les postures épistémologiques en histoire

Postures épistémologiques (Maggioli et coll., 2009)	Croyances épistémologiques (Hofer et Pintrich, 1997)			
	1. Nature du savoir		2. Nature du processus qui permet de savoir	
	1.1 Certitude du savoir	1.2 Simplicité du savoir	2.1 Source du savoir	2.2 Justification du savoir
Réaliste	La certitude du savoir est absolue. Le savoir est fixe. On recherche «la» bonne réponse. Les sources et les textes des manuels sont un accès direct au passé.	Le savoir est constitué de faits à accumuler et de concepts à interrelier. Le savoir est mémorisé.	Le savoir est extérieur au sujet. Le savoir est possédé par une autorité qui détient la vérité (enseignant, historien, sources, manuels).	Recours à l'observation. Recours à l'opinion personnelle. Recours à l'autorité sans remise en question. Recours à ce qui semble vrai — aucun besoin de justification.
Relativiste	La certitude du savoir est incertaine. Le savoir est sûr si le témoin a vu ce qu'il témoigne.	Le savoir est constitué de la combinaison de faits considérés comme vrais retrouvés dans plusieurs sources.	Le savoir est possédé par une autorité, mais elle peut être remise en question, car la subjectivité de l'auteur prime (possibilité de biais ou de mensonges).	Les perspectives et les points de vue sont entièrement subjectifs. Des récits différents sont irréconciliables puisqu'on ne peut pas juger lequel est supérieur à l'autre. Recours aux faits et aux explications qui correspondent avec les croyances personnelles du sujet.
Critérialiste	Le savoir est en développement constant. Le savoir dépend de l'évaluation qu'on en fait. Le savoir est constamment réévalué selon de nouvelles preuves, perspectives ou outils.	Le savoir est relatif et dépend des contingences du contexte. Le poids accordé à une source dépend de la question posée.	Le sujet construit le sens du savoir en interaction avec d'autres sur la base de l'information provenant de plusieurs sources. Le savoir est construit et provient d'interprétations basées sur l'évaluation des sources.	Recours aux règles d'investigation de la méthode critique propre à l'histoire. Recours à la corroboration de différentes preuves et perspectives. Intégration des points de vue des experts selon l'évaluation.

La posture épistémologique sous-tendue par le programme Histoire et éducation à la citoyenneté et par l'épreuve

Le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* défend une posture critérialiste: les élèves doivent interpréter les événements du passé à partir d'interrogations initiales et grâce à l'analyse critique de sources variées.

L'apprentissage de l'histoire favorise, par ailleurs, le développement d'une démarche intellectuelle, d'un langage et d'attitudes qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique. Les élèves apprennent à interroger des réalités sociales dans une perspective historique et à fonder la compréhension qu'ils s'en donnent en recourant à des sources documentaires et en déployant un raisonnement instrumenté (gouvernement du Québec, 2007, p. 5).

Plusieurs chercheurs font ressortir un désalignement entre les programmes et les évaluations en Europe et aux États-Unis (voir Bugnard, 2009; VanSledright, 2013). Au Québec, la structure de l'épreuve unique semble à première vue cohérente avec la posture du programme d'études: les élèves doivent analyser des sources documentaires variées pour répondre aux questions à réponse courte et ils doivent déployer un raisonnement instrumenté pour répondre à une question à réponse élaborée. Qu'en est-il vraiment? Pour répondre à cette question, il faut décrire et analyser les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique de quatrième secondaire en *Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Décrire les postures épistémologiques de l'épreuve unique à partir de son contenu

La pensée historique, dont le développement est au cœur du programme, est un concept central à plusieurs recherches (voir Éthier, Cardin et Lefrançois, 2018; Martineau, 1999; Ségal, 1990; Seixas, 1996; VanSledright, 2013; Wineburg, 2001). L'analyse de sources historiques est au cœur de la discipline historique et implique une façon de penser qui n'est pas innée (Wineburg, 2001). La pensée historique correspond au processus d'analyse de sources historiques qui sert à formuler des interprétations pour répondre à des questions sous la forme de récits historiques

(Martineau, 1999; Seixas et Morton, 2013). De nombreuses recherches montrent que le développement de la pensée historique chez les élèves est possible (voir Barton, 2008; Demers, Éthier et Lefrançois, 2010; Pontecorvo et Girardet, 1993) et qu'il leur permet de déployer une compréhension approfondie de l'histoire (Monte-Sano, 2011; Monte-Sano et De La Paz, 2012; Nokes, Dole et Hacker, 2007; Seixas et Morton, 2013; VanSledright, 2013; Wineburg, 2001). Si le programme et la recherche s'entendent pour mettre de l'avant le développement de la pensée historique, une évaluation bien alignée avec les prescriptions devrait estimer l'exercice de cette pensée chez les élèves.

Le travail de la source est au cœur de l'exercice de la pensée historique. Sam Wineburg (2001), un chercheur en éducation, décrit ce travail à l'aide de quatre habiletés cognitives, qu'il appelle des euristiques. Pour travailler une source, il faut d'abord en faire une lecture approfondie, c'est-à-dire qu'il faut comprendre la signification du texte écrit, mais aussi celle, implicite, du sous-texte. Il faut ensuite faire l'analyse critique de la source, ce qui signifie qu'il faut prendre en compte l'identité et l'intention de l'auteur, son destinataire et le moment de production de la source pour l'interpréter correctement (*Ibid.*). Il faut aussi valider le contenu de la source en la corroborant avec d'autres sources (*Ibid.*). Puis, il faut mettre en contexte (sur le plan social, politique, économique, culturel, etc.) le contenu et le moment de production de la source (*Ibid.*). Ces euristiques permettent de mieux saisir les différentes stratégies utilisées pour comprendre et interpréter une source historique. Par exemple, une lettre de Marie de l'Incarnation qui mentionne Dollard des Ormeaux ne doit pas être analysée de la même façon qu'un discours politique de Lionel Groulx qui valorise ce même personnage ou que le récit historique de Marcel Trudel relatant la bataille menée par Dollard des Ormeaux.

Un étudiant de Wineburg, Breakstone (2014), a intégré les euristiques à un modèle plus large pour définir la pensée historique en vue de s'en servir comme critères d'évaluation. Son modèle repose sur trois grandes composantes de la pensée historique: 1) le savoir historique, 2) l'évaluation des preuves historiques et 3) l'utilisation des preuves historiques (voir tableau 2).

Tableau 2 : Les composantes et les sous-composantes pour l'évaluation de la pensée historique

Exercice de la pensée historique	Composantes de la pensée historique	Sous-composantes à évaluer
Travail de la source	Savoir historique	Signifiante historique
		Situation dans le temps
		Périodisation
		Situation dans l'espace
		Définition terminologique ou conceptuelle
	Évaluation des preuves historiques	Lecture approfondie
		Analyse critique des sources
		Corroboration
		Contextualisation
	Utilisation des preuves historiques	Affirmations de causalité
		Affirmations de comparaison
		Sélection de preuves
		Traces de l'utilisation des preuves

Dans l'épreuve unique, les élèves ont-ils à utiliser ces sous-composantes de la pensée historique pour répondre aux questions? Comment les questions les incitent-elles à travailler les documents du dossier documentaire? Quels types de documents sont utilisés pour constituer les dossiers documentaires des épreuves? Le dossier documentaire fournit-il suffisamment d'information concernant la provenance des sources pour que celles-ci puissent être critiquées?

Une lecture de surface et une analyse factice

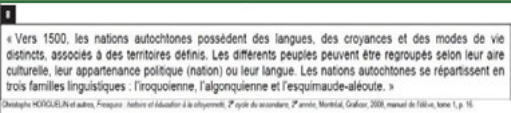
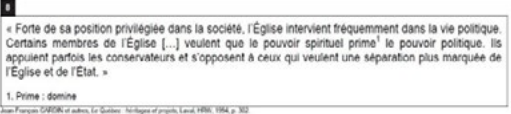
Il s'avère que 20,1 % (38 sur 189) des documents des dossiers documentaires des épreuves de juin 2012, 2013, 2014 et 2015³ sont des sources primaires, soit des sources contemporaines au contenu qu'elles explicitent, et 79,9 % (151 sur 189) sont des sources secondaires. Les rédacteurs des épreuves ont fourni suffisamment d'information pour faire l'analyse critique de 57,6 % (109 sur 189) des documents. Toutefois, en aucun cas il n'est nécessaire de faire la lecture approfondie ou l'analyse critique d'un document pour répondre à une question.

La contextualisation du document doit être faite dans 31,6 % (60 cas sur 190⁴) des cas et sa corroboration, dans 3,7 % (7 cas sur 190) des cas seulement. Lorsque les documents doivent être consultés, c'est donc purement pour leur contenu explicite.

Des documents majoritairement inutiles

Dans 57,9 % des cas (110 cas sur 190), les documents sont potentiellement superflus pour répondre à la question de l'épreuve, ce qui signifie qu'une information mémorisée suffit (voir tableau 3). Les élèves peuvent utiliser les documents: ceux-ci aident dans ce cas à repérer des éléments de réponse ou à réactiver des connaissances. La question 2 de l'épreuve de juin 2012 mentionne le document 8. Pourtant, il est facile de rédiger une réponse sans même avoir consulté ce document. Ce dernier ne sert qu'à rappeler aux élèves que les habitations des différents groupes sont déterminées en partie par leur mode de vie.

Tableau 3 : Peut-on répondre à la question sans utiliser le document?

	Exemple de document	Question associée
1. Oui	 <p>« Vers 1500, les nations autochtones possèdent des langues, des croyances et des modes de vie distincts, associés à des territoires définis. Les différents peuples peuvent être regroupés selon leur aire culturelle, leur appartenance politique (nation) ou leur langue. Les nations autochtones se répartissent en trois familles linguistiques : l'iroquoienne, l'algonquienne et l'esquimaude-aleoutique. »</p> <p><small>Diagnostique H002,61 et autres, <i>Programme : Histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e cycle de secondaire 2</i>, Paris, Montréal, Québec, 2008, manuel de 160 p., tome 1, p. 16.</small></p>	J2012-2 Le document 8 présente les trois familles linguistiques autochtones qui occupent le nord-est de l'Amérique au début du 16 ^e siècle. Comparez l'habitation des Algonquiens à celles des Iroquois.
1. Non	 <p>« Forte de sa position privilégiée dans la société, l'Église intervient fréquemment dans la vie politique. Certains membres de l'Église [...] veulent que le pouvoir spirituel prime le pouvoir politique. Ils appuient parfois les conservateurs et s'opposent à ceux qui veulent une séparation plus marquée de l'Église et de l'État. »</p> <p><small>1. Prime : domine</small></p> <p><small>Jean-François GÉROUX et autres, <i>Le Québec : héritages et projets</i>, Lével, 1984, p. 302</small></p>	J2013-11 Le document 8 fait référence à un mouvement de pensée de la seconde moitié du 19 ^e siècle. Nommez ce mouvement de pensée.

L'utilisation des preuves historiques sans justification

Lorsque l'utilisation des documents est attendue ou nécessaire, les élèves ne sont pas tenus de laisser des traces de cette utilisation. Ce constat est particulièrement important pour la question à réponse élaborée dont le critère d'évaluation est la «rigueur du raisonnement». Dans les consignes reliées à cette question, il est indiqué de consulter 10 à 15 documents du dossier documentaire rattachés au thème ciblé. Par contre, il est possible de rédiger une réponse à l'aide d'éléments mémorisés seulement. De plus, l'argumentaire attendu des élèves pour expliquer des causes, des conséquences ou des changements tient davantage de procédés liés à la langue, puisqu'il n'est pas nécessaire de faire l'analyse critique des sources pour en tirer des preuves servant à l'explication. S'ils sont utilisés, les documents sont considérés comme fiables parce qu'ils tiennent de l'autorité incontestable de l'institution qui les a rassemblés.

L'utilisation mitigée de la comparaison et de la causalité

Cette autorité incontestable est attribuée à tous les documents du dossier documentaire. Lorsqu'il est nécessaire d'établir des liens de causalité ou des comparaisons, soit les documents sont inutiles parce que la réponse peut être rédigée à partir de faits mémorisés, soit les affirmations de causalité reposent sur le contenu du document plutôt que sur l'établissement de preuves à partir d'une analyse critique. La démarche comparative attendue des élèves est pertinente, car elle s'appuie sur le savoir historique. Néanmoins, la chronologie est décontextualisée. Par exemple, dans une question où il faut classer des événements avant ou après 1945, les documents font référence à des événements n'ayant aucun lien direct avec l'année 1945. Pour que la mise en ordre chronologique soit signifiante, il faut que les liens entre les événements puissent être justifiés, ce qui n'est

pas demandé aux élèves. De plus, certaines questions enjoignent aux élèves d'établir des liens de causalité monocausaux plutôt que multicausaux. Dans ces questions, les trois éléments à relier pour établir ces liens de causalité sont donnés aux élèves. Ces derniers peuvent utiliser une seule cause pour expliquer une seule conséquence pour chacun des liens à établir, ce qui nie la complexité du contexte d'un événement ou d'une période. En conclusion, l'épreuve unique n'évalue pas l'exercice de la pensée historique, car la posture épistémologique qui la sous-tend est une principalement réaliste. En effet, l'épreuve transmet l'idée que le savoir est fixé et donc qu'il peut être mémorisé. Les documents jouent avant tout un rôle de réactivation de connaissances déjà apprises. En outre, la façon dont les questions sont construites dans l'épreuve entretient l'idée que les écrits, les images, les tableaux et les schémas sont des autorités qui n'ont pas besoin d'être critiquées avant d'être utilisées.

Alors que le nouveau programme *Histoire du Québec et du Canada* est déjà en application et que des prototypes des nouvelles épreuves circulent déjà, il est important de réfléchir à nos objectifs en tant qu'enseignants d'histoire ainsi qu'à l'utilité de l'apprentissage de l'histoire dans le parcours scolaire des élèves. Quelles habiletés voulons-nous évaluer chez les élèves? À quel point l'épreuve influence-t-elle nos pratiques? À quoi l'utilisation des sources sert-elle réellement dans notre enseignement? Quelles postures les nouvelles prescriptions ministérielles sous-tendent-elles? Quels apprentissages durables voulons-nous que nos élèves réalisent et à quelles fins?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Breakstone, J. (2014). Try, try, try again: The process of designing new history assessments. *Theory and Research in Social Education*, 42(4), 453-485.
- Bugnard, J.-P. (2009). Le tabou de l'histoire enseignée: l'évaluation. *Cahiers pédagogiques*, 471, 19-20.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté: étude multicas* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5079/>
- Demers, S., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos des recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, A. Meunier et M.-A. Éthier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté: recherches récentes* (p. 213-245). Sainte-Foy, Québec: Canada
- Dumont, M. (2011). Aux origines de la didactique de l'histoire au Québec. Considérations impressionnistes et politiques. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (p. 13-36). Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2018). Développer les connaissances pour favoriser la connaissance du passé. *Revista Educatio siglo XXI*, 36(1), 21-40.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2017). Introduction. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Quel sens pour l'histoire? Analyses critiques du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 7-14). Montréal, Québec: M Éditeur.
- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Canada: gouvernement du Québec.
- Hofer, B.K. et Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Lanoix, A. (2015). *Les représentations sociales des enseignants à propos de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508>
- Laperle, D. (2011, 20 juin). Examens d'histoire au secondaire — Je ne me souviens de rien... c'est écrit! *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/325838/examen-d-histoire-au-secondaire-je-ne-me-souviens-de-rien-c-est-ecrit>
- Laporte, G. (2013, 28 mars). 10 trucs pour dégouter nos jeunes de leur histoire. *Huffington Post Québec*. Repéré à http://quebec.huffingtonpost.ca/gilles-laporte/10-trucs-pour-degouter-nos-jeunes-de-leur-histoire_b_2966267.html
- Maggioni, L. VanSledright, B.A. et Alexander, P.A. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal, Canada: L'Harmattan.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.
- Monte-Sano, C. et De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of literacy research*, 44(3), 273-299.
- Nokes, J.D., Dole, J.A. et Hacker, D.J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504.
- Pontecorvo, C. et Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11(3 & 4), 365-395.
- Ségal, A. (1990). L'éducation par l'histoire. Dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard et après?* (p. 241-266). Québec: Institut québécois de la recherche (IQRC).
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans D.R. Olson et N. Torrance (dir.), *The Handbook of Education and Human Development* (p. 765-783). Oxford, Royaume-Uni: Blackwell Publishers.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The big six. Historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education.
- VanSledright, B.A. (2013). *Assessing Historical Thinking & Understanding*. New York, États-Unis: Routledge.
- Warren, J.-P. (2013). Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4^e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012). *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 25(1), 31-53.
- White, E.W. (1994). *Teaching and assessing writing: Recent advances in understanding evaluating, and improving student performance*. San Francisco, États-Unis: Jossey.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphie, États-Unis: Temple University Press.

NOTES

¹ «What you assess is what you value» (White, 1994, p. 292).

² En 2017, le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* devenait le programme *Histoire du Québec et du Canada* pour la troisième et la quatrième secondaire. La situation reste la même en ce qui concerne le nombre d'heures d'enseignement de ce cours et son mode d'évaluation certifiatif à la fin de la quatrième secondaire. Il est toutefois possible qu'il y ait deux épreuves, une en troisième secondaire et une en quatrième secondaire. Une nouvelle analyse de l'épreuve unique serait nécessaire pour pouvoir lui attribuer des résultats semblables.

³ Nous avons sélectionné les épreuves de juin parce que ce sont celles qui sont passées par le plus grand nombre d'élèves. Entre 2009 et 2011, les épreuves n'étaient pas obligatoires. Nous ne les avons donc pas analysées. La fin de notre analyse a eu lieu en 2015, c'est pourquoi l'épreuve de 2016 n'a pas été analysée.

⁴ Les dossiers documentaires analysés contiennent 189 documents. Nous avons toutefois analysé 190 ensembles question-document. Une seule question n'est associée à aucun document, ce qui explique la différence dans nos résultats.

Un voyage de perfectionnement professionnel pour enseigner les guerres autrement

Lise Proulx, présidente de l'AQEUS

Le 11 novembre dernier, nous avons commémoré le centenaire de la fin de la Première Guerre mondiale. Avons-nous un devoir de mémoire? Comment commémorer le sacrifice de nombreux soldats du Québec lors des deux guerres mondiales? Comment y faire réfléchir les élèves? Peut-on enseigner les guerres autrement au moyen de la pensée et de l'empathie historiques?



Mémorial canadien à Saint-Julien

Situé en bordure de la route allant à Ypres, le monument rappelle la résistance héroïque des Canadiens durant les premières attaques au gaz de la Première Guerre mondiale.

La participation de l'AQEUS au voyage de perfectionnement

En janvier dernier, la Société Histoire Canada¹ a contacté l'AQEUS pour offrir au conseil d'administration (CA) une commandite pour participer au voyage de perfectionnement professionnel offert par le Gregg Centre² de l'Université du Nouveau-Brunswick. Depuis une dizaine d'années, celui-ci organise, en juillet de chaque année, un voyage de perfectionnement pour les enseignants sur les champs de bataille où le Canada a été impliqué lors des deux guerres mondiales en France et en Belgique. Des enseignants en provenance de toutes les provinces canadiennes, à l'exception du Québec, avaient déjà participé à ce voyage. Pour susciter

la participation d'enseignants du Québec, la Société Histoire Canada a donc décidé, grâce à un budget consacré aux échanges, de couvrir les principales dépenses du voyage pour un représentant bilingue de l'AQEUS. La problématique est que les activités de ce perfectionnement sont en anglais.

Au conseil d'administration, nous avons déterminé les critères de sélection pour le choix d'un représentant de l'AQEUS. Nous devons connaître le programme et voir comment nous pourrions nous y associer pour favoriser la participation d'enseignants du Québec. Le Gregg Centre souhaite faire participer des enseignants québécois et rendre le programme bilingue. Plusieurs participants de la cohorte 2018 étaient bilingues ou comprenaient un peu le français. Il fut donc possible à de nombreuses reprises d'intervenir et d'échanger en français. L'AQEUS souhaite travailler en partenariat avec le Gregg Centre. Nous voulons trouver des sources de financement supplémentaire pour faciliter la participation d'enseignants du Québec afin qu'ils puissent vivre une expérience de développement professionnel hors du commun.

Qu'est-ce que le Gregg Centre?

Le Centre Milton F. Gregg³ est une chaire d'études de l'Université du Nouveau-Brunswick qui se consacre à l'étude de la guerre et de son impact sur la société en tant que phénomène social complexe. Son but principal est de mieux faire comprendre les causes, le déroulement et les conséquences des conflits armés. Le Gregg Centre organise plusieurs voyages d'études. Depuis 2007, ce voyage a permis à des centaines d'enseignants de partout au pays de se rendre sur des sites canadiens importants tels que Vimy, Ypres, Dieppe et les plages du débarquement en Normandie. Depuis 2012, le nom est *War and the Canadian Experience Teachers Tours, France and Flanders* (Guerre et expérience canadiennes: une tournée de développement professionnel des enseignants en France et en Flandre). Ce programme vise:

- à présenter aux enseignants sur le terrain les recherches les plus récentes et les plus approfondies sur le thème de la Première et de la Seconde Guerre mondiale en France et en Belgique;
- à permettre aux enseignants de se concentrer sur la manière d'intégrer les nouvelles recherches dans leurs salles de classe, et de discuter avec d'autres enseignants à travers le Canada de la façon dont ils peuvent améliorer leur propre enseignement;
- à mettre de l'avant sur le plan pédagogique et méthodologique les études développées par Peter Seixas⁴ et d'autres sur la pensée historique.

Au départ, le programme a été parrainé par Anciens Combattants Canada et Historica (2006-2008), puis par l'Institut Historica-Dominion (2009-2011). Il est maintenant soutenu et parrainé par différents commanditaires. Il connaît beaucoup de succès et a incité un certain nombre de ses anciens participants à organiser des voyages d'études pour leurs élèves. D'anciens participants ont déclaré que le programme avait revigoré leur carrière, offert plus d'options dans

leur façon d'enseigner et renforcé les relations entre l'école et la communauté. Les accompagnateurs de ce voyage de perfectionnement sont la Dre Cindy Brown⁵, Blake Seward⁶ et le Dr Lee Windsor⁷.

Tour d'horizon sur la programmation

Comme ce programme d'étude vise à fournir aux participants une compréhension approfondie de l'expérience du Canada au cours des deux guerres mondiales, ainsi que sur la façon d'aborder son enseignement en classe, les objets de discussion portent sur les concepts de la pensée historique de Seixas et Morton⁸ qui peuvent facilement être appliqués dans une salle de classe. Nous en donnerons quelques exemples plus loin.

Durant le programme, les participants visitent des sites commémoratifs ainsi que des champs de bataille des deux grandes guerres⁹. Ils discutent de questions socialement vives, prennent connaissance de la culture locale au moyen des sujets quotidiens et des séminaires. Ils réfléchissent à la manière d'intégrer cela dans la salle de classe.

Comment définir ce qu'est la pensée historique?

Selon Catherine Duquette¹⁰:

«... il n'existe pas de définition universelle qui rallie la communauté scientifique. Cette dernière suggère qu'il s'agit d'un processus, mais ses membres ne s'accordent pas sur les opérations intellectuelles qui le composent. Dans certains cas, il semblerait même qu'il y ait une confusion entre les opérations intellectuelles propres à la pensée historique et celles qui sont le résultat de ce travail. Plus encore, certains parlent uniquement de perspective historique, alors que d'autres misent davantage sur la démarche historique, et ce, sans oublier ceux qui privilégient l'amalgame de ces deux réalités. Finalement, certains indiquent aussi que la pensée historique n'est que le synonyme de conscience historique».

Après avoir fait le tour de la littérature scientifique sur le sujet, elle définit la pensée historique pour sa recherche:

«[...] comme un processus, une suite d'opérations propres à l'histoire visant à répondre à un problème précis par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé. Elle se compose de deux éléments principaux: la perspective et la démarche historiques. Ces deux éléments sont indissociables et doivent être développés de concert, sans quoi un véritable apprentissage de la pensée historique ne peut avoir lieu».

Si le sujet de la pensée historique vous intéresse, vous pouvez consulter d'autres auteurs ou articles intéressants sur le sujet¹¹.

Le voyage de perfectionnement du Gregg Centre et les pistes d'activités qui suivent sont principalement inspirés des six concepts de la pensée historique de Seixas et Morton. Ces six concepts ou composantes sont la pertinence historique, les sources, la continuité et le changement, les causes et les conséquences, la perspective historique, et la dimension éthique. Chaque chapitre explore un des concepts au moyen de repères qui permettent de réfléchir, de comprendre et de mettre en application le concept. Les chapitres contiennent des conseils et des activités pour enseigner le concept et

permettre aux élèves de démontrer leur compréhension approfondie des repères. Par exemple, pour approfondir la compréhension du concept de sources. Le deuxième repère est: «poser des questions efficaces sur une source peut permettre de la transformer en élément de preuve». L'élève qui démontre une compréhension approfondie: «pose des questions efficaces permettant de transformer les sources primaires en éléments de preuve utiles lors d'une enquête, d'une argumentation ou de la construction d'un récit¹²».

Pistes d'activités intégrant la pensée historique dans l'enseignement des deux guerres mondiales

Les exemples de tâches qui suivent pour travailler la pensée historique avec les élèves sont tirés du voyage de perfectionnement et reliés au projet *Lest we Forget* et au modèle de la pensée historique de Seixas et Morton.

1-Travailler avec les sources premières sur la guerre / biographie d'un soldat

Proposition: Travailler avec les dossiers militaires des soldats et d'autres sources sur la guerre (concept de la pertinence historique et des sources).



Tombe du soldat Josephat Riopel,
Cimetière militaire britannique de Sains-lès-Marquion.

Lors du voyage, chaque participant doit faire la biographie d'un soldat en effectuant une recherche dans les sources primaires. On nous suggère de faire la biographie d'un soldat de notre localité ou connu (ancêtre, héros de guerre, intérêt particulier, etc.). Chacun peut faire son choix ou sinon on peut vous attribuer un soldat de votre région. La seule limite concerne les distances à parcourir pour atteindre le cimetière où le soldat est enterré. Chaque année, le circuit a donc des variantes en fonction des différents cimetières où reposent les soldats choisis par les participants. Dans mon cas, ma démarche a commencé par le cénotaphe de Terrebonne. J'avais l'idée de concevoir une activité sur le sujet pour les enseignants et élèves de ma commission scolaire. J'ai donc proposé de prendre un nom figurant sur le cénotaphe. Mon choix s'est arrêté sur Josephat Riopel (31 mars 1896 - 27 septembre 1918), décédé dans la campagne des cent derniers jours de la Première Guerre mondiale lors de la bataille du Canal-du-Nord.

Cette démarche est la même que le Gregg Centre fait faire à ses participants¹³. Elle permet de s'identifier à un acteur de la guerre, de créer un lien avec celui-ci et de s'insérer dans l'expérience humaine du passé. Il existe différentes façons de faire une biographie; de façon traditionnelle, écrire un poème, une lettre, une chanson, se mettre à la place d'un proche, etc. Pour ma part, en lisant son dossier militaire, je me suis rapidement aperçu que Josephat Riopel avait perdu ses parents. Son plus proche parent était son frère Antoine (prénom de mon père) et il avait une mère adoptive, Mme Charles McKay (prénom de mon grand-père). Il n'avait que 23 ans à son décès. En fouillant dans les dossiers militaires, j'ai trouvé celui de mon grand-père, né la même année que lui. Je me suis rapidement connectée à lui pour toutes ces raisons et j'ai choisi de faire ma biographie selon l'angle d'une mère de soldat.

Vous trouverez en annexe des ressources pour aider à la recherche de soldats du Corps expéditionnaire canadien (CEC)¹⁴. Les fichiers sont numérisés par ordre alphabétique sur le projet *Lest we Forget* ou en français: *Nous nous souviendrons d'eux* (Source primaire pour la Grande Guerre et la Seconde Guerre mondiale). Ce projet donne l'occasion aux élèves d'effectuer une recherche tout en améliorant leurs aptitudes à rédiger des textes et à utiliser l'ordinateur pour accéder à des documents historiques et à des bases de données. On demande aux élèves d'effectuer une recherche et d'écrire sur des personnes qui ont servi durant la Première ou la Deuxième Guerre mondiale. Sur le site, vous trouverez des exemples complets, des liens et un guide, ainsi que la base de données permettant de chercher les soldats.

2-Évaluer deux interprétations différentes sur un même sujet

Proposition: Confronter deux interprétations d'événements ou de batailles sur l'une des deux guerres (concept des sources).



Mémorial national du Canada à Vimy

Situé sur la crête de Vimy, lieu de la bataille du 9 au 12 avril 1917. Le Mémorial porte les noms des 11 285 Canadiens qui ont été tués sur le sol français et dont le lieu de sépulture est inconnu.

Lors de la tournée, nous avons visité le mémorial national du Canada à Vimy. Nous avons réfléchi sur ce lieu de commémoration en discutant de ce choix. Est-ce que tous les historiens ont la même interprétation de cette bataille? Pour certains, Vimy n'a pas la même portée que pour d'autres. Ce genre de questions pourrait aussi faire l'objet de réflexion avec les élèves.

Seixas et Morton (2013) donnent l'exemple sur la crête de Vimy. Cela pourrait aussi se faire par exemple sur un des éléments de la précision des connaissances du programme *Histoire du Québec et du Canada* tel que la conscription.

Cela permet d'amener les élèves à comprendre que l'histoire est une interprétation. On pose des questions pertinentes sur les sources, on enquête sur les auteurs de sources (leurs valeurs, leurs champs d'intérêt, leurs interprétations), on voit différentes visions du monde (à l'époque et aujourd'hui), et on corrobore (une source ne peut se suffire à elle-même). Cela permet d'aller plus loin que de seulement dire que les deux ont le même point de vue ou que cet acteur a un point de vue différent.

Exemples de questions à poser pour analyser les sources:

- Qui a écrit cette source? Est-ce une source fiable? Dans quel but a-t-elle été créée?
- Quelle interprétation la source appuie-t-elle? Est-ce pertinent dans notre compréhension du passé?
- Comment cette source vient-elle confirmer ou infirmer ce que l'on sait déjà? De quelle façon?
- Est-ce que cette source améliore notre compréhension et nous apprend-elle de nouvelles choses?
- Quels sont les points communs entre les sources? Quelles sont les différences? (Dégager des similitudes et des différences.)
- Comment se fait-il qu'il y ait différentes interprétations ou points de vue? Pourquoi?

3- Évaluer la présentation des faits (par un musée, une exposition, un journal, un film, un livre, etc.)

Proposition: Confronter la présentation d'un musée, d'une exposition, d'un journal, d'un film, d'un manuel scolaire, etc.



Musée du débarquement, Arromanches, France

Pendant le voyage de perfectionnement, nous avons eu l'occasion de visiter plusieurs musées. Par exemple, nous avons visité le musée Lens 14-18¹⁵ ainsi que le musée Mémorial des civils dans la guerre à Falaise. Nous pouvons amener les élèves à voir les choix qui sont faits dans la présentation des faits, des artefacts, dans la disposition, etc.

Seixas et Morton (2013) donnent des exemples sur les messages au musée dans le concept de la dimension éthique. Cela pourrait aussi se faire sur d'autres éléments du programme *Histoire du Québec et du Canada*.

Pour permettre d'élaborer une compréhension de la dimension éthique, il faut amener les élèves à reconnaître les jugements dans les manuels scolaires et leur faire analyser la nature parfois controversée d'une exposition ou d'un film. Les auteurs ou concepteurs prennent position par les choix qu'ils font (implicitement ou explicitement) dans les divers médias. Cela permet aussi de faire comprendre le contexte historique d'une époque et d'éviter le présentisme. Voici quelques exemples de questions:

- Dans un musée, quelle interprétation ou quel point de vue présente-t-on? Quelle voix ou quel point de vue manque-t-il?
- Qui est présenté en héros, en vainqueur ou en agresseur?
- Pendant la guerre, était-il justifié dans le contexte de l'époque de faire un bombardement ou toute autre attaque?
- Dans le contexte de l'époque, qu'auriez-vous fait?
- Si le geste ou l'action était justifié dans le contexte de l'époque, devons-nous aujourd'hui accuser ou excuser? Est-ce que le fait de connaître le contexte historique influence votre compréhension ou votre opinion sur les actions?
- Quelle est la position éthique de l'exposition ou du musée sur tel ou tel sujet?
- Est-ce que l'exposition ou la présentation appuie, condamne ou excuse les actions?
- L'exposition, le musée ou la présentation sont-ils respectueux envers les personnes qui y ont pris part?
- Comment les visiteurs ont-ils pu juger l'exposition?
- Certaines personnes peuvent-elles se sentir offensées par l'exposition?

4- Évaluer ou concevoir une activité ou un monument commémoratif

Proposition: Évaluer un monument commémoratif local ou encore le fait qu'il n'y en ait pas.



Photos des soldats canadiens tués à l'abbaye d'Ardenne
Lieu de commémoration dans le jardin de l'abbaye.

Durant le voyage, nous avons pu visiter beaucoup de sites et de monuments commémoratifs, tels que le parc commémoratif de Terre-Neuve, à Beaumont-Hamel, le mémorial canadien de la Côte 70, Vimy, Notre-Dame-de-Lorette¹⁶, le mémorial canadien de St-Julien¹⁷, Rocquancourt¹⁸ ou l'abbaye d'Ardenne¹⁹. On nous demandait de réfléchir à ce que cela commémorait. Comment cela était-il fait? De quoi était-il composé, quel était l'emplacement où il se trouvait et quels étaient les messages qu'il transmettait?

Par exemple, nous avons réfléchi sur le monument de Vimy et discuté à savoir si c'était le meilleur endroit pour lui. Pourquoi ce lieu avait-il été choisi? Est-ce que l'on aurait pu choisir un autre endroit pour commémorer la participation des Canadiens à la Première Guerre mondiale? Quel autre lieu aurait pu servir à la commémoration? Quelles sont les autres batailles où les bataillons canadiens se sont démarqués? Ce genre de questions pourrait aussi faire l'objet de réflexion avec les élèves.

Seixas et Morton (2013) apportent l'exemple de la façon d'évaluer ou de concevoir une activité ou un monument commémoratif. Cela permet d'élaborer une compréhension de la dimension éthique, d'amener les élèves à la responsabilité de se rappeler les contributions, les sacrifices et les injustices du passé et d'y réagir. Voici quelques exemples de questions de réflexion:

- Qu'est-ce que ce monument commémore?
- Quand a-t-il été construit? Pourquoi? Par qui?
- Quels mots, symboles ou images le monument contient-il? Qu'est-ce que cela nous révèle sur le contexte historique de l'époque?
- Quel est le but de ce monument? Quel message nous transmet-il?
- Pourquoi l'a-t-on placé à cet endroit? Est-ce approprié?
- Pourquoi n'y a-t-il pas de monument commémoratif sur ce sujet dans notre ville ou communauté? S'il y en avait un, où serait-il placé? Quels mots, symboles ou images devrait-on y mettre? Quel message devrait-il transmettre?

Pour conclure, disons qu'il existe de multiples façons d'amener les élèves à travailler à partir de sources premières et à utiliser des dimensions de la pensée historique. Si vous désirez en apprendre plus sur le voyage de perfectionnement du Gregg Centre et sur les modalités pour y participer, rendez-vous sur leur site web au: <http://www.unb.ca/fredericton/arts/centres/gregg/tours/index.html>.

Il faut remplir un formulaire d'inscription et envoyer des références. La date limite de candidature est le 1^{er} mars 2019. Certaines bourses sont disponibles.

NOTES

- ¹ La Société Histoire Canada est un partenaire de l'AQEUS. Pour en savoir plus sur leur historique, vous pouvez consulter leur site web: <https://www.histoirecanada.ca/a-notre-sujet/notre-histoire>.
- ² <http://www.unb.ca/fredericton/arts/centres/gregg/>
- ³ Milton Fowler Gregg (1892-1978) a participé à la Première Guerre mondiale, au cours de laquelle il a reçu la Croix de Victoria. Par la suite, il a occupé les fonctions de sergent d'armes à la Chambre des communes du Canada, participé à la Seconde Guerre mondiale, été député du Nouveau-Brunswick au fédéral, puis ministre des Pêches, ministre des Affaires des Anciens Combattants et ministre du Travail.
- ⁴ Peter Seixas, Ph. D., professeur émérite, retraité de l'University of British Columbia (UBC), était titulaire d'une Chaire de recherche du Canada et professeur au Département du curriculum et de la pédagogie. Il a fondé et dirigé le Centre for the Study of Historical Consciousness. Il a été directeur du *Projet de la pensée historique*. Il a rédigé avec Tom Morton *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Nelson, 2012), traduit en français: *Les Six concepts de la pensée historique* (Modulo, 2013).
- ⁵ Dre Cindy Brown est la coordinatrice du programme et la responsable des communications du Gregg Centre. Elle est titulaire d'un baccalauréat (histoire avec spécialisation), d'une maîtrise en histoire de l'Université du Nouveau-Brunswick et d'un doctorat de l'Université Western.
- ⁶ Blake Seward, lauréat 2006 du Prix du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de l'histoire canadienne, enseigne au Smiths Falls District Collegiate Institute à Smith Falls (Ontario). Il a créé le projet nommé *Lest we Forget*. Ce projet en collaboration avec Bibliothèque et Archives Canada et le Musée canadien de la guerre amène les élèves à étudier les dossiers militaires numérisés à partir des noms trouvés sur un cénotaphe de leur communauté.
- ⁷ Dr Lee Windsor se spécialise dans l'histoire de l'armée canadienne depuis la Seconde Guerre mondiale jusqu'à ses missions actuelles à l'étranger. Il guide régulièrement des groupes d'étudiants, de soldats et du grand public lors de voyages d'études sur des champs de bataille en Italie, en France, en Belgique et aux Pays-Bas. Originaire du Nouveau-Brunswick, il a servi dans les Forces canadiennes.
- ⁸ Voir note 4, *Les Six concepts de la pensée historique* (Modulo, 2013).
- ⁹ Vous pouvez consulter un exemple de la programmation au <https://www.unb.ca/fredericton/arts/centres/gregg/tours/france/index.html>.
- ¹⁰ <http://thenhier.ca/fr/content/le-rapport-entre-la-pens%C3%A9e-historique-et-la-conscience-historique.html>
- ¹¹ En français: Article de Sabrina Moisan dans le bulletin du CREAS, https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/3/05_CREAS_Bulletin3_Moisan.pdf
Article sur la pensée historique, *The Critical Thinking Consortium* (TC2): https://tc2.ca/uploads/Samples/EnseignerLaPenseeHistorique_sample.pdf
En anglais: Jeffery D. Nokes, *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*, Routledge, 2013, 220 pages.
Bruce A. VanSledright, *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*, Routledge, 2013, 144 pages.
Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Temple University Press, 2001, 270 pages.
- ¹² *Op. cit.*, p. 49.
- ¹³ Un voyage et une démarche semblables existent pour les élèves avec la Fondation Vimy: <https://www.fondationvimy.ca/programmes/prix-vimy-beaverbrook/>.
- ¹⁴ <http://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-militaire/nous-nous-souviendrons/Documents/premiere-guerre-mondiale-trousse-information.pdf>
Pour la Première Guerre mondiale:
<http://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/dossiers-personnel/Pages/dossiers-personnel.aspx>
Journaux de guerre de la Première Guerre mondiale:
<http://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/Pages/journaux-de-guerre.aspx>
Guide des sources pour les unités du Corps expéditionnaire canadien:
<http://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-militaire/premiere-guerre-mondiale/Pages/unites-corps-expeditionnaire-canadien.aspx>
Mémorial virtuel canadien (source secondaire). Il s'agit d'une base de données qui aide à rassembler des informations. Cela permet de confirmer le bataillon dans lequel se trouvait le soldat au moment de son décès. Il y a une carte du cimetière ainsi que l'emplacement de la tombe. De plus, il y a parfois une photographie du soldat.
<http://www.veterans.gc.ca/fra/remembrance/memorials/canadian-virtual-war-memorial>
Circonstances de la mort (primaire). Cette base de données peut fournir des détails spécifiques sur la façon dont le soldat a été tué. (Source primaire pour la Grande Guerre): <http://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/associations-digitisees/circumstances-death-registers/pages/circumstances-death-registers.aspx>
Seconde Guerre mondiale (secondaire) - le gouvernement canadien a produit l'histoire officielle (3 volumes) du Canada au cours de la Seconde Guerre mondiale. La Direction de l'histoire et du patrimoine a numérisé ces volumes ainsi que d'autres volumes en ligne. (Source secondaire pour la Seconde Guerre mondiale): <http://www.cmp-cpm.forces.gc.ca/dhh-dhp/his/oh-ho/index-fra.aspx>
Les cent derniers jours (secondaire avec l'inclusion de certaines sources primaires): <http://www.veterans.gc.ca/fra/remembrance/history/first-world-war/last-hundred-days?filter=range&start=1>
- ¹⁵ Lens 14-18: le Centre d'histoire Guerre et Paix est un musée situé à Souchez. Ce centre d'interprétation est dédié aux événements de la Première Guerre mondiale en Artois et en Flandre française. Il retrace chronologiquement et thématiquement les événements de la Grande Guerre dans les départements du Nord et du Pas-de-Calais.
- ¹⁶ La nécropole nationale de Notre-Dame-de-Lorette est un mémorial français situé dans le département du Pas-de-Calais. Inaugurée en 1925, elle commémore les milliers de combattants morts sur un des champs de bataille les plus disputés de la Première Guerre mondiale. Le site comprend le cimetière, la basilique, la tour lanterne et le musée. Elle a une superficie de plus de 25 hectares. Environ 45000 combattants y reposent. C'est la plus grande nécropole militaire française. À l'occasion du centenaire de la Grande Guerre, le 11 novembre 2014, un mémorial international dénommé Anneau de la Mémoire a été inauguré, contenant les noms de 60000 soldats tombés sur le sol du Nord et du Pas-de-Calais entre 1914 et 1918.
- ¹⁷ En bordure de la route principale allant d'Ypres à Bruges, le mémorial semble monter la garde auprès des morts, telle une sentinelle, pour rappeler la résistance héroïque des Canadiens durant les premières attaques aux gaz de la Première Guerre mondiale.
- ¹⁸ Rocquancourt est une commune française située dans le département du Calvados, en région de Normandie. Elle a beaucoup souffert lors de la bataille de Normandie et a été détruite à plus de 95 %. Elle a été libérée le 8 août 1944, lors de l'opération *Totalize* par le bataillon canadien du South Saskatchewan Regiment. Les Rocquancourtois organisent chaque année une cérémonie pour commémorer la libération de leur commune par les Canadiens lors du passage du Gregg Centre.
- ¹⁹ Au total, 20 Canadiens ont été exécutés dans l'abbaye d'Ardenne. Le 7 juin 1944, l'abbaye fut remplie de prisonniers de guerre canadiens capturés par les Allemands. Onze d'entre eux furent sélectionnés au hasard, amenés au jardin du château adjacent à l'abbaye et tués. Plusieurs mois plus tard, six cadavres portant les marques de blessures par écrasement au crâne furent découverts. Quatre autres, tous tués par balles à la tête, furent trouvés par la suite. Le 8 juin, aux environs de midi, sept autres prisonniers de guerre furent amenés à l'abbaye, interrogés et conduits un à un vers la mort. En dix minutes, tout était fait – ils ont donné la main à leurs camarades avant d'être escortés au jardin; chacun d'eux a été tiré derrière la tête avec un pistolet-mitrailleur. On pense que deux autres Canadiens ont été exécutés à cet endroit le 17 juin. L'abbaye d'Ardenne a été libérée le 8 juillet.

Entrer dans la modernité en Chevrolet?

Jean-Philippe Warren, sociologue, Université Concordia

NDLR: Cet article résume la conférence de Jean-Philippe Warren donnée le 2 février 2018 dans le cadre des conférences du RECITUS au musée McCord devant des enseignants des CS de Montréal, de la Pointe-de-l'Île, Marguerite-Bourgeoys et de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Les questions émanant de la salle sont intégrées dans l'article. Vous pouvez visionner la conférence sur la chaîne YouTube du RECITUS: <https://www.youtube.com/watch?v=DmizCCQk2N4>.
Transcription: Jacques Robitaille.



On m'a présenté à cette conférence comme historien. J'en suis flatté, mais dans les faits, je suis sociologue de formation. Par comparaison avec l'historien, le sociologue a le souci de l'affinement des concepts, alors que la préoccupation de l'historien repose sur la découverte des faits. Remarquez que des concepts sans les faits ne valent rien; par ailleurs, les faits sans les concepts ne veulent pas dire grand-chose et peuvent même mener à des aberrations, comme ce chauffeur de taxi qui m'avait dit, pendant mon parcours, voyager régulièrement des *intellectuels*. Il me révélera plus tard qu'il s'agissait de *handicapés intellectuels*. Comme quoi les mots, mais surtout leur signification, ont leur importance.

Il en est de même du concept de **modernité**. L'expression «modernité en Chevrolet» ne vient pas de moi, mais de mon directeur de thèse, Gilles Gagné. Alors que je tentais d'appliquer ce concept de modernité au Québec du début des années 1960, toutes mes recherches dans les sources aboutissaient à des contradictions telles que mon directeur de thèse s'est alors exclamé: «Le Québec doit être la seule société sur la Terre à être entrée dans la modernité en Chevrolet.»

Comment, en effet, pouvait-on dire que la société québécoise entrait dans la modernité seulement dans les années 1960 alors qu'elle connaissait déjà la télévision, les journaux, la consommation de masse, l'automobile, la banlieue, les voyages, qu'elle était ouverte sur le monde à travers différents médias, etc.? Pour répondre à cette question, ma conférence se divisera en cinq parties:

- Je vais d'abord vous présenter trois concepts fondamentaux: «moderne», «modernité» et «modernisation», qui recouvrent des réalités très différentes;
- À l'aide de ces trois concepts, je vais tenter de vérifier si le Québec était réellement moderne avant 1960 ou s'il a attendu seulement durant les années 1960 avant de devenir moderne;
- Je vais revenir sur l'expression «Révolution tranquille» et tenter de la lier à l'un des trois concepts définis plus haut;
- Je vais tenter d'explicitier le concept d'«État-providence» en insistant sur la sécularisation et l'essor du féminisme à partir des années 1960;
- Enfin, je vais me demander ce que la Révolution tranquille a laissé en héritage.

Moderne, modernité, modernisation

Le gros de ma conférence va consister à définir de quoi on parle. Le concept de «modernité» en particulier est polysémique, et si on n'y prête pas attention, on a tendance à amalgamer les trois mots «moderne», «modernité» et «modernisation», qui ont pourtant des

sens très différents, et on finit par les confondre. En cela on a tort; il est nécessaire de prêter attention à ce qui se cache derrière ces termes. Si on refuse de faire cet effort, on risque de se retrouver avec un salmigondis conceptuel, ce qui est malheureusement la tare de beaucoup de travaux d'historiens. On finit par avoir cette manie au Québec de chercher de la modernité partout, parce qu'on la définit comme bonne en soi.

C'est pourquoi le travail des historiens québécois a été de montrer comment le moderne a amené la Révolution tranquille. Les historiens qui se disent plus critiques tentent seulement d'identifier des signes avant-coureurs de cette modernité avant les années 1960. Les travaux d'Yvan Lamonde sont remarquables à cet égard, dans la mesure où sa recherche est fondée sur ce qu'il nomme le «présent inactualisé», c'est-à-dire une modernité qui cherchait à advenir avant les années 1960.

Selon moi, ce faisant, on fait fausse route et on finit par confondre les termes.

1. Le **moderne**, c'est ce qu'il advient maintenant; le contemporain; l'actuel. Le mot provient du latin «modernus», lui-même dérivé de «modus» (mode), d'où l'expression les «temps modernes» ou temps présent, donc l'aujourd'hui.

On l'utilise bien avant 1960. Une recherche simple sur l'occurrence «moderne» avant les années 60, dans les sources récemment numérisées à la BANQ, produit de multiples pages de journaux qui contiennent ce mot. Ainsi, cette page de *La Presse* du 24 novembre 1923 avec le titre «Chantier moderne dans la région de l'Abitibi». Et dans le même journal, d'autres images, de 1890 cette fois, avec le titre «les poulaillers modernes arrivent au Québec», parce qu'ils fonctionnent à l'électricité. Bien entendu ces poulaillers modernes de 1890 ne le sont plus en 2018. Donc le moderne — c'est-à-dire ce qui est «à la mode» — désigne ici quelque chose de ponctuel, de transitoire, d'éphémère.

Autre exemple: cette publicité du journal *Le Devoir*



de 1910 invitant les gens à venir habiter à Montréal-Est où «Dans nul autre endroit [...] vous ne trouverez de l'air aussi pur qu'à Montréal-Est. L'air pur, c'est la santé! La santé, c'est la vie». On vante aussi la qualité des placements à faire, le développement d'une avenue qui sera le futur Broadway... Tout cela bien entendu avant l'arrivée des raffineries. Et l'on termine par cette phrase «MONTRÉAL-EST est la ville la plus moderne du Canada...» Que penser alors de Montréal et du Québec? Mais la publicité ou les articles des journaux font plus qu'utiliser le mot «moderne»: ils en révèlent le sens caché. Si on fait un nuage de mots autour du concept «moderne», on trouve les mots «confort», «efficacité», «à la fine pointe de la technologie», «à la mode». La publicité de Montréal-Est correspond aux concepts de «confort» et d'«à la mode». Le poulailler, à ceux d'«efficacité» et d'«à la fine pointe de la technologie». Par contraste, le concept «traditionnel» a une connotation qui pointe vers l'idée de «rustique» par rapport à celle de «confort», l'idée de «moral» par rapport à celle d'«efficacité», l'idée des «savoirs anciens» par rapport à celle de la «technologie» et, enfin, l'idée de «traditionnel» par rapport à celle de «à la mode».

Examinons un intérieur moderne annoncé dans *La revue moderne* de 1936.



Il est facile d'identifier la maison dite «moderne» par son confort apparent. La «vieille maison» est un trope de la littérature du terroir. On la retrouve dans *Maria Chapdelaine*, de Louis Hémon, ou les *Rapailages*, de Lionel Groulx; elle exerce une véritable fascination avant 1960. Elle traduit l'authenticité du Canadien français fidèle à ses racines. Il peut aller en ville et flirter avec la modernité, comme le décrivent certains romans, mais il revient au terroir, à ses origines. De cette observation, on peut tirer trois constatations:

Premièrement, il y a encore du «traditionnel» dans le «moderne» d'autrefois. L'annonce d'une chambre « [d]édié[e] à la Gracieuse hôtesse Canadienne» ne convaincra pas nos élèves du caractère moderne de la photo. Plusieurs sont également susceptibles de se

questionner sur la présence de deux lits simples dans une chambre de parents. Voilà qui permettra aux élèves de se poser des questions, non pas sur le relativisme culturel, mais sur le **relativisme temporel**. Ce qui était moderne autrefois ne l'est plus nécessairement aujourd'hui; bref, le moderne a changé.

Deuxièmement, le concept «moderne» revêt également un caractère idéologique: on peut en effet décider d'avoir un style moderne ou traditionnel, de le célébrer ou de le dénigrer. C'est un choix.

Troisièmement, selon notre définition du moderne, beaucoup de choses étaient modernes dans le Québec d'avant les années 1960. On pourrait même à la limite parler de pléonasme puisqu'une société est toujours de son temps. À ce compte-là, Jean Talon ou Frontenac étaient modernes, c'est-à-dire qu'ils étaient de leur époque.

2. Examinons maintenant le concept de **modernité**. Les historiens français l'identifient comme une période historique qui se situe à la fin du Moyen Âge (vers 1453) et se termine en 1789. On appelle également cette période les «Temps modernes». Il s'agit d'une ère historique, comme l'Antiquité et le Moyen Âge.

Si on transpose cette période à l'histoire du Québec, notre période moderne se terminerait... avec la conquête de 1760! La modernité précède en effet la période dite contemporaine. Cela donne le paradoxe suivant: au lieu d'entrer dans la modernité en 1960, le Québec serait sorti de la modernité en 1760! On peut alors poser la question: *qu'est-ce qui commence après, si ce n'est pas la modernité?* Cette interrogation est intéressante parce qu'elle permet de comprendre à quel point le concept de modernité est un mot-valise dans lequel on met tout et n'importe quoi. On finit par se satisfaire de ce flou conceptuel au lieu de creuser davantage et d'en arriver à plus de nuances. Si on pose la question de ce qui commence en 1760 si ce n'est pas la modernité, cela force le travail intellectuel et la formulation d'hypothèses nouvelles.

3. Troisième concept: la **modernisation**. Il ne s'agit pas ici d'une qualité («moderne» qu'on peut associer à confortable, efficace, à la fine pointe de la technologie...) ni d'une période historique (les Temps modernes). Il s'agit plutôt d'un processus qui repose sur trois piliers: l'industrialisation, l'urbanisation et le **keynésianisme**.

Les économistes et les démographes aiment particulièrement cette définition du concept parce qu'elle permet des analyses quantitatives des phénomènes. Par exemple, on peut constater la présence de plus de ruraux ou de plus d'urbains selon les époques (ça monte ou ça descend!). On note également une structure progressive: il y en avait moins dans le passé, il y en a plus maintenant. Enfin, le concept de modernisation justifie le progressisme. On a l'impression qu'il existe un sens de l'histoire. «On n'arrête pas le progrès», dit le proverbe. Cette évolution est considérée comme bonne en soi, inévitable. Sur une échelle quantitative de temps, on peut considérer une société comme en retard ou dans le sens du progrès. Les progressistes vont être en faveur d'une accélération ou d'un prolongement du processus de modernisation.

Au terme de ce rapide tour d'horizon, j'espère avoir convaincu que les termes «moderne», «modernité» ou «modernisation» embrassent des réalités totalement différentes et qu'il ne faut pas les confondre.

Un Québec moderne avant 1960?

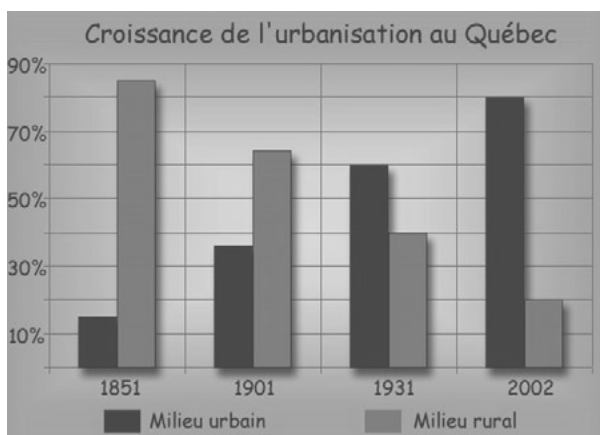
À partir des considérations précédentes, posons-nous les questions suivantes: avant 1960, pouvons-nous parler:

d'un Québec moderne? Bien sûr que oui! Certaines gens avaient fait le choix de la «mode», même si cette idéologie n'était pas encore hégémonique.

D'un Québec entré dans l'ère moderne? Non seulement il y était entré, mais il l'avait traversée et il l'avait quittée!

D'un Québec modernisé? Voilà une question diablement intéressante, essentielle, qui peut faire réfléchir longuement les élèves. Pour y répondre, il est nécessaire de s'y pencher à l'aide de nos trois piliers: **urbanisation**, industrialisation et État-providence.

Au niveau de l'urbanisation, le graphique suivant montre que le Québec était très urbanisé, le point de bascule étant survenu en 1921.



La région de Montréal compte entre 30 et 40 % de la population totale du Québec. De ce côté, le Québec s'est modernisé. On constate toutefois un décalage des mentalités. Par exemple, on construit des maisons neuves dans des banlieues avec toutes les commodités de l'époque: cuisinières, électroménagers, automobile, téléphone... Cependant, le style architectural rappelle les maisons de campagne.



On conserve également les balcons, ce qui semble insensé pour notre climat hivernal. Les émissions de télévision les plus populaires sont *La famille Plouffe*, qui reflète fidèlement la famille canadienne-française des années 1950, et *Les belles histoires des pays d'en haut* sur la vie d'autrefois. Bref, sous des apparences parfaitement modernisées, on apporte son village en ville, on garde une vision traditionaliste — on fait du vieux avec du neuf! — et la conscience de soi reste peu urbanisée.

On peut dire la même chose de l'**industrialisation**. Certes, le Québec s'est industrialisé dès le 19^e siècle. Toutefois, les Québécois francophones n'en récoltent pas les fruits: ils jouent un rôle essentiellement prolétaire, au point où, en 1968, Pierre Vallières publie un brutot, *Nègres blancs d'Amérique*, largement décrié à cette époque. On reprochait à Vallières ses exagérations. Pourtant, un économiste aussi réputé que Pierre Fortin, lors d'une conférence prononcée en 2010, dira:

«En 1961, la situation économique des "Canadiens français du Québec" n'était guère différente de celle des Noirs américains. Les hommes noirs complétaient 11 années à l'école, les "Canadiens français", 10 années, soit une de moins. Le salaire moyen des hommes noirs américains équivalait à 54 % de celui des hommes blancs américains; au Québec, le salaire moyen des hommes francophones unilingues équivalait à seulement 52% de celui des hommes anglophones, bilingues ou unilingues. Lorsque l'écrivain Pierre Vallières nous a appelés "nègres blancs d'Amérique" en 1968, on l'a évidemment accusé d'exagérer. Mais, en fait, il clamait l'exacte vérité. La position relative des nôtres n'était pas meilleure que celle des Noirs américains. Il faut, de toute urgence, réhabiliter Vallières.»

Et illustrer son propos par le tableau suivant tiré de sa conférence:

Tableau 2. Comparaison de la position économique des « Canadiens français du Québec » (relativement aux Québécois d'origine britannique) avec celle des Noirs américains (relativement aux Blancs américains) en 1961

Indicateur	Canadiens français	Noirs américains
N. d'années de scolarité complétées par les hommes de 25 à 29 ans	9,8	10,8
Salaire moyen en pourcentage de celui du groupe dominant	52 %	54 %

Sources : Statistique Canada; Thomas Lemieux; François Vaillancourt; David Card et Alan Krueger.

Voilà un autre paradoxe, celui d'une société développée dans laquelle les Canadiens français vivent un sous-développement économique. L'infériorité économique des Québécois francophones sera vite remarquée par les immigrants. Ils constateront la dominance d'une élite formée des Anglais et des Écossais. C'est pourquoi les immigrants vont vouloir que leurs enfants fréquentent l'école anglaise. Même les Italiens arrivés dans les années 1950 réclameront à leur tour la fréquentation d'écoles anglaises, en dépit du fait que leur langue soit proche du français, qu'ils sont de religion catholique, qu'ils habitent à Saint-Léonard et Saint-Michel près des francophones et qu'ils fréquentent une commission scolaire francophone. En réaction, les Québécois francophones réclameront en 1968 des lois linguistiques pour protéger le français, en prélude à l'arrivée de la loi 101.

Le troisième pilier, c'est le **keynésianisme**. Cette théorie veut que l'État intervienne dans l'économie afin de relancer les cycles commerciaux et financiers pendant les périodes de crise. Elle avait été formulée notamment pour répondre au marasme de l'entre-deux-guerres causé par le krach de 1929. Elle légitime la croissance de l'État-providence. Au Québec, cette tendance s'est réellement amorcée au début des années 1960.

En conclusion, on comprend que la modernisation du Québec avant les années 1960 est trouble et ambiguë. Les Canadiens français possèdent tous les attributs de la modernité, mais par leur mentalité, ils semblent tourner le dos à la modernisation. Ils sont plus traditionalistes sans être nécessairement traditionnels. Par exemple, à revenu et à taille de famille égaux, à Montréal durant l'entre-deux-guerres, un Canadien anglais va posséder plus de téléphones et un Canadien français, plus de réfrigérateurs. Il s'agit d'une question de choix; les anglophones ont des liens sociaux plus distants et le téléphone les sert bien à cet égard; au contraire, les francophones ont moins besoin du téléphone parce qu'ils se visitent régulièrement et le réfrigérateur assure que tout le monde sera bien nourri quand on visite la parenté. Le frigo et le téléphone sont caractéristiques de la modernisation de la société québécoise, mais les choix d'utilisation différents révèlent une mentalité plus traditionaliste chez les Canadiens français.

De même, la société québécoise est développée économiquement avant 1960. Mais les francophones d'avant la Révolution tranquille sont sous-développés à l'intérieur du processus de modernisation; ils vivent dans des taudis, ils ne vont pas à l'école. Reste à expliquer cette contradiction, ce retard.

Les historiens se querellent autour de deux grandes explications qu'on pourrait résumer grossièrement ainsi:

- Ce n'est pas de notre faute! C'est plutôt celle des structures économiques et politiques.
- C'est de notre faute! C'est une question de mentalités.

Voyons plus en détail:

La première école montre que la guerre de conquête et la prise de contrôle des grandes structures économiques et politiques par les Britanniques se sont faites au détriment des Canadiens français. Par exemple, entre 1790 et 1820, environ, 98 % des contrats de la Couronne britannique avaient été accordés à des anglophones. Il en reste très peu pour les autres et ce n'est sûrement pas ce qui a permis aux francophones d'accumuler de la richesse, au contraire. C'est ce qui aurait entravé notre développement.

La seconde école croit au contraire que nous n'avons pas les bonnes attitudes. Nous avons intériorisé le fait qu'il était préférable pour nous de bâtir des chemins de croix plutôt que des chemins de fer. La grande coupable, c'est l'Église catholique, qui a joué dans l'historiographie le rôle d'épouvantail en faisant entrer les Canadiens français dans la modernisation, non pas comme capitaines, mais comme rameurs. On lui impute le retard de l'avènement du keynésianisme au Québec par son contrôle sur l'encadrement social des Canadiens français. Toutes les institutions — écoles, universités, hôpitaux, organismes qui s'occupent des pauvres et même syndicats, clubs sociaux, mouvements de jeunesse... — semblaient avoir reçu l'estampille

«catholique». Le sénateur provincial Thomas Chapais déclarait: «Un Canadien français qui n'est pas catholique est une anomalie. Un Canadien français qui n'est plus catholique après l'avoir été est une monstruosité.» Il fallait donc se conformer à la morale et aux règles de l'Église en échange des services qu'elle rendait. Ainsi, l'Église semblait avoir acquis le rôle de l'État dans une société sans état, une sorte d'Église-nation comme on a des États-nations.

La situation était différente chez les anglophones; ceux-ci n'avaient pas l'impression de vivre une période de grande noirceur. La raison? Il existait plusieurs sortes d'églises protestantes et elles pouvaient se faire concurrence.

Duplessis et la Grande Noirceur

On m'a interpellé sur l'influence de Duplessis et sur le fait qu'on ait nommé la période où il a été premier ministre de «Grande Noirceur». Ces questions valent qu'on s'y attarde.

Maurice Duplessis n'était pas traditionnel; il était plutôt traditionaliste, une incarnation de cette contradiction évoquée plus haut: il était pour l'industrialisation et pour l'urbanisation, mais surtout dans les petites villes de 5000 habitants ou plus qui constituent, statistiquement parlant, des agglomérations urbaines. Ce qu'il refusait, c'était le keynésianisme. Dans la conscience de l'époque, on trouve deux systèmes de pensée: d'abord le libéralisme, qui prône le libre marché, l'ouverture des frontières, la compétition accrue et le libre-échange, considérés comme facteurs de progrès. Le parti libéral soutenait ce point de vue. Au contraire, ceux qui refusaient la compétition et souhaitaient l'érection de barrières tarifaires étaient considérés comme des conservateurs. Ils étaient protectionnistes et voulaient davantage de filet social pour protéger les ouvriers contre l'arbitraire des patrons.

En 1936, nous sommes en pleine crise économique. À Montréal, comme dans toutes les villes de l'Amérique du Nord, le chômage frôlait les 30 % et les gouvernements disaient ne pouvoir rien faire. Survient la Deuxième Guerre mondiale et la situation s'inverse: le chômage se résorbe en peu de temps, tous les gouvernements occidentaux amassent des sommes colossales pour maintenir l'effort de guerre. Le gouvernement fédéral obtient des gouvernements provinciaux la permission de percevoir des impôts et agir dans leur champ de compétence. Au sortir de la guerre, les gouvernements (qui n'ont plus d'armements à fabriquer) disposent désormais de sommes considérables. Ils vont développer graduellement des services (comme les allocations familiales qui vont directement aux familles), ce qui leur sert de stratégie électorale pour gagner des élections. Ils constatent également que le fait de réguler l'économie durant la guerre a eu des effets bénéfiques et ils vont poursuivre l'expérience en espérant les mêmes résultats. Ils se rapprochent du concept d'État-providence.

Maurice Duplessis était moderne. Le problème, c'est qu'il n'avait accepté que deux des piliers de la modernisation en confiant l'encadrement social à l'Église catholique (qu'il subventionnait toutefois de plus en plus). Celle-ci avait toujours exercé un grand ascendant sur les Canadiens français.

L'Église des années 1950 n'était pas keynésienne, non plus. Entre 1952 et 1959, les indicateurs montrent qu'elle s'est au contraire crispée et est devenue extrêmement conservatrice, donc traditionaliste, et qu'elle va casser les mouvements progressistes en son sein: prêtres ouvriers en 1952, art sacré dans les années 1950 — Paul-Émile Borduas va l'apprendre à ses dépens —, exil de Mgr Charbonneau à Vancouver, rejet de l'égalité des sexes, etc. Une grogne sourde couve. Quand survient la Révolution tranquille, on va rétrospectivement considérer l'Église comme ayant été le pire empêchement pour la modernisation du Québec. Ce n'est pas tout à fait faux.

Origine des expressions «Grande Noirceur» et «Révolution tranquille»

L'expression «Grande Noirceur» a d'abord été utilisée par les libéraux pour stigmatiser le parti de l'Union nationale vers 1965. Les libéraux vont proclamer que le régime Duplessis représente tout ce qu'ils ne veulent pas, qu'ils ne veulent plus. Ils vont noircir les actions de l'Union nationale en tant que parti considéré comme de droite. À partir des années 1970, une nouvelle classe s'installe graduellement au pouvoir, qui transmet, notamment dans les cégeps, le message que ce qu'elle fait est plus juste, plus égalitaire, plus favorable à la liberté personnelle. Elle sécrète donc sa propre idéologie et rejette tout ce qui va mal sur le dos du Québec d'avant les années 1960. Elle va donc étendre la période de la Grande Noirceur de 1860 à 1960. Par compensation, certains historiens vont, dans les années 1980 ou 1990, nuancer et tenter de montrer qu'il y avait de la lumière avant les années 1960. Toutefois, en ne faisant pas les distinctions nécessaires, ces historiens semblent se promener à travers les faits du passé avec des «détecteurs de modernité» alors qu'il faut analyser ces faits comme des phénomènes en soi (c'est-à-dire non pas par rapport à nous) à travers le prisme du relativisme temporel.

Plusieurs ont esquissé des hypothèses sur l'origine de l'expression «Révolution tranquille» au Québec. Or, jusqu'à tout récemment, personne ne s'était rendu compte que c'était là une expression très courante dans la langue anglaise. On retrouve cette expression dans les journaux anglais pour parler de divers pays (comme le Japon, l'Inde, le Pakistan, la France). Dès que l'on constate un changement important qui aboutit à ce que l'on considère comme de la modernisation, on évoque une «quiet revolution». Aux États-Unis, on annonce même une «quiet revolution» dans le procédé de fabrication d'une bière!

Dans ce contexte, la **Révolution tranquille** consacre la prise en charge graduelle par l'État provincial des fonctions sociales autrefois réservées à l'Église. Elle consacre l'interventionnisme de l'État ou la montée de l'État-providence. On passe du Canada clérical au Québec étatique. René Lévesque dira: «l'État est l'un de nous, le meilleur d'entre nous».

L'affiche annonçant la promesse de la nationalisation de l'électricité est très forte et il vaut la peine de la faire analyser par les élèves.

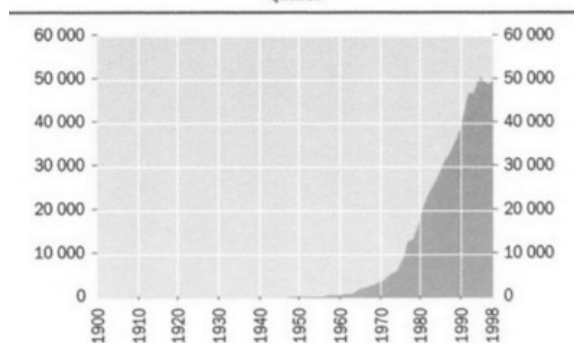


Le poing symbolise la force de l'État et les éclairs, l'électricité que domine l'État pour nous permettre de devenir «maîtres chez nous». Il convient également de s'attarder sur le texte pour montrer qu'il contient un mélange de modernisme («réservoir d'électricité chez nous», «source d'énergie des usines, créatrices d'emplois», «être complètement propriétaires», «gérer») et de traditionalisme («éclairer nos foyers et nos fermes», «nous donner la clé du royaume», allusion au royaume de Dieu). La clé elle-même vaut la peine d'être analysée: l'éclair, la fleur de lys et la lettre E pour électricité afin d'ouvrir la serrure.

État-providence, sécularisation et essor du féminisme

L'interventionnisme étatique va provoquer une croissance fulgurante de l'État, comme l'illustre ce graphique.

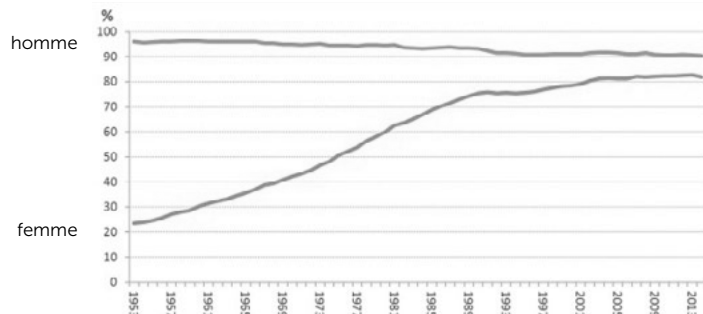
Graphique 1
Dépenses du gouvernement québécois, 1900-1998 (en millions de dollars)
Québec



Source: *Annuaire du Canada, 1932; Annuaire du Québec, 1930-1960, 1970, 1974, 1978; Comptes économiques des revenus et des dépenses, 1985, 1998.*
Note: Inclut les dépenses courantes et en capital.

Il se crée de nombreux ministères et organismes étatiques. L'État représente bientôt 40 % du PIB. Graduellement, on remplace les religieux par des laïcs et, au lieu d'une fonction publique qui change selon les résultats électoraux, l'État se dote d'une fonction publique professionnelle. Bref, on dit à la blague passer du «col romain» (signe de traditionalisme) au col blanc (signe de modernisme, d'efficacité).

Cette fonction publique engage massivement du personnel et on doit faire appel à des femmes dans des métiers considérés naturellement comme plus féminins: infirmières, enseignantes au primaire, secrétaires... Ce sera un des effets collatéraux du keynésianisme: celui d'encourager le féminisme, et réciproquement.



Le féminisme a connu trois phases. D'abord la vague des suffragettes, qui a abouti à l'obtention du droit de vote pour les femmes au niveau provincial au Québec en 1940. La deuxième phase, à partir des années 1960, consiste à intégrer les femmes au marché du travail. Cela nourrit le keynésianisme. La troisième phase, dans les années 1980, intègre les questions identitaires.

Aujourd'hui, chez les femmes de 25 à 45 ans, le Québec a un taux d'emploi comparable aux pays scandinaves, nettement plus élevé qu'ailleurs en Amérique du Nord. Les femmes gagnent moins cher, par choix, par éducation ou par discrimination, et elles sont davantage monoparentales. Elles vont par conséquent avoir tendance à consolider l'État-providence, donc à voter désormais plus à gauche que la moyenne des électeurs. Le Québec se comporte différemment du reste de l'Amérique du Nord en ce qui concerne la place de l'État-providence. En effet, à partir des années 1980, il souffle un fort courant de retour à l'économie libérale classique. Ce néolibéralisme considère l'État comme un frein au développement économique à cause de ses trop nombreuses règles. Au Canada anglais et aux États-Unis, on assiste à des compressions des dépenses de l'État. Ce n'est pas le cas au Québec. Les dépenses de l'État connaissent un fléchissement vers les années 1996-1997, puis un retour avec l'avènement de nouveaux services (assurance-médicaments, CPE, etc.). Aujourd'hui, le Québec dépense plus que la moyenne canadienne. Au Canada anglais, on a longtemps considéré que le Québec, avec une fonction publique qui accaparait 40 % du PIB, constituait une anomalie. On lui prédisait un échec retentissant qui le confinerait au rang de république de bananes. Or, aujourd'hui, les indicateurs économiques sont presque tous au vert; le Québec compte moins de chômeurs que la moyenne canadienne (et même que l'Ontario!), la scolarité supérieure (en incluant les cégeps et les universités) est plus élevée qu'en Ontario, les salaires sont meilleurs chez les francophones que chez les anglophones.

L'héritage de la Révolution tranquille

En résumé, à partir de nos mots, «moderne», «modernité», «modernisation», essayons d'analyser l'héritage de la Révolution tranquille.

Entre le **moderne** et le traditionnel, on assiste maintenant au triomphe du moderne. Aujourd'hui, on veut être constamment à la page, acheter le dernier gadget à la mode; on participe à plein à la civilisation du jetable.

Du côté de la **modernité**, l'impact est nul puisqu'il s'agit essentiellement d'une période historique.

Enfin, pour ce qui est la **modernisation**, la Révolution tranquille a eu un faible impact sur l'urbanisation et l'industrialisation qui étaient amorcées depuis longtemps et constituaient de grandes tendances historiques occidentales au 20^e siècle. Elle a toutefois eu un impact majeur, fondamental même, sur le keynésianisme, car celui-ci a renversé l'ancien ordre social sur lequel reposait la société canadienne-française branchée sur un encadrement clérical. La Révolution tranquille a bouleversé de fond en comble la conscience de soi de la société canadienne-française à un point tel que celle-ci a changé de nom pour devenir la société québécoise.

C'est ainsi que la Révolution tranquille a été associée à la modernité, au point où on a pu faire croire que celle-ci avait commencé avec les années 1960, comme l'indique la chanson de Stéphane Venne: «C'est le début d'un temps nouveau, la Terre est à l'année zéro, les hommes font l'amour librement, le bonheur est la seule vertu...»

On se trouve ici face à une formidable dialectique entre «histoire» et «mémoire». Du côté de l'histoire, la Révolution tranquille est une période complexe qui a besoin de nuances pour être bien interprétée, tandis que la mémoire semble, pour les témoins encore vivants qui l'ont vécue, marquer l'entrée du Québec dans la modernité, même s'il peut paraître étrange que ce Québec puisse être entré dans la modernité... en Chevrolet!

Quelques idées pour le programme *Éducation financière*...

Jean-Bernard Carrier, enseignant, Juvénat Notre-Dame du Saint-Laurent

Depuis quelques années, j'avais la chance de donner un cours intitulé *Économie et consommation*. Ce fut un vrai bonheur d'accompagner les élèves dans une formation traitant de la «vraie vie», comme ils le disaient, et d'être à leurs côtés sur le chemin menant à l'étape de jeune adulte. J'espère que le cours *Éducation financière* qui l'a remplacé pourra permettre aux élèves de prendre conscience de ce qui les attend dans leur vie au travail, comme parents et — je leur souhaite — humains épanouis. C'est ainsi que j'ai eu envie de partager, avec les enseignants du nouveau cours *Éducation financière*, quelques idées qui avaient bien fonctionné en classe d'*Économie et consommation*.

Budget personnel

La meilleure façon d'aborder l'enjeu «consommer des biens et des services» est sans doute le budget personnel. Les élèves sont souvent reconnaissants après ce travail de questionnement sur leurs besoins et désirs qui donnent lieu à une réflexion quant aux choix à faire pour arriver à les combler. Je demandais aux élèves de se projeter dans un avenir assez rapproché où ils seraient, idéalement, dans une situation d'autonomie afin de prendre pleinement conscience de la valeur de l'argent: en appartement, au cégep, à l'université ou encore sur le marché du travail au moment d'acheter une maison. Certains élèves préféraient faire leur travail en s'imaginant vivre chez leurs parents, mais en calculant les frais que ces derniers payaient pour eux (logement, épicerie, vêtements, etc.). L'important est qu'ils imaginent leur avenir en fonction de leurs rêves! Je leur demandais donc d'énumérer et d'expliquer tous leurs besoins et leurs revenus (se loger, se nourrir, se vêtir, se divertir, et ainsi de suite). Je leur conseillais de prévoir aussi un peu d'épargne et d'expliquer leurs choix de placement (CELLI, REER, compte d'épargne, etc.). Le budget est aussi l'occasion d'aborder le crédit. Enfin, ils devaient remplir une grille budgétaire en fonction des besoins et des revenus, et pondre une petite réflexion à la suite de cet exercice.

Simulation boursière

En ce qui concerne les finances personnelles, une simulation boursière permet de clarifier les notions d'épargne, mais aussi de risque, de liquidité, d'intérêts, de dividendes, etc. Les marchés boursiers sont une possibilité parmi tant d'autres pour épargner et ils méritent d'être démystifiés. De plus, simuler des placements à la Bourse suscite de véritables passions chez les jeunes!

Contact-travail

À l'adolescence, nos élèves ont rarement la chance de rencontrer quelqu'un qui exerce un métier ou une profession qu'ils aimeraient faire à la suite de leurs études, d'analyser une organisation dans laquelle ils évolueront possiblement plus tard et de se questionner sur leur choix de carrière en explorant des milieux de travail. Afin de traiter des enjeux de l'intégration au monde du travail ou de la poursuite des études, le

cours *Éducation financière* est tout désigné. Pourquoi ne pas inviter les élèves à faire un stage d'un jour pour rencontrer un travailleur? L'élève se reconnaît-il dans cette personne, dans cette profession, dans cette entreprise? Est-il prêt à s'engager dans une démarche de choix de carrière semblable au cheminement de la personne qu'il a rencontrée? Une réflexion intéressante en ressortira, c'est garanti. De plus, cet exercice pourra être mis en lien avec le programme des COSP (Contenus en orientations scolaire et professionnelle) mis en place par le ministère de l'Éducation.

Pour aller plus loin...

En *Économie et consommation*, l'entrepreneuriat était un thème abordé. J'en profitais donc pour faire des plans d'affaires et créer des petites entreprises avec les élèves. Il existe maintenant plusieurs concours de jeunes entrepreneurs. Les élèves qui ont de l'intérêt pourront donc tout de même s'initier au monde des affaires même si ce n'est pas (ou peu) abordé en *Éducation financière*. Toutefois, si le temps vous le permet, il pourrait être intéressant d'aborder quelques notions de comptabilité avec les élèves, d'autant plus que plusieurs d'entre eux risquent de s'impliquer au sein d'associations ou de conseils d'administration. Être en mesure de lire des états financiers et de dresser un bilan comprenant un actif et un passif leur serait d'une grande utilité.

J'aimais aussi beaucoup aborder le thème de la valeur de l'argent dans le temps en faisant des mathématiques financières: calculer la valeur capitalisée ou actualisée d'un montant d'argent avec des taux d'intérêt simples ou composés, calculer ce que pourraient rapporter des annuités, etc. Les élèves utilisent déjà ces fonctions en classe de mathématiques, mais le faire en classe d'*Éducation financière* rend ces calculs plus concrets. Ils se rendent compte que les mathématiques peuvent être appliquées dans notre quotidien. Imaginez aborder le REER, le CELLI ou le REEE avec des élèves qui comprennent la mécanique mathématique derrière ces programmes d'épargne!

Ce qui est rare est cher, dit-on... Vous aborderez sans doute les mécanismes de la fixation des prix avec les lois de l'offre et de la demande. Je suis tout à fait d'accord, mais pour rendre cette théorie plus concrète, poussez la logique plus loin en traitant des fluctuations des taux de change et de la valeur d'une action ou encore en abordant les impacts que peuvent avoir l'instauration ou la modification de prix plafonds et de prix planchers. L'augmentation du salaire minimum pourrait-elle engendrer une augmentation du chômage? Un salaire minimum trop bas serait-il la cause de la pénurie de main-d'œuvre? Le prix des loyers peut-il causer des crises du logement? Qu'en est-il du prix du lait ou des cours de conduite?

L'important, en fait, sera de rattacher les notions du programme à ce qui nous touche réellement au quotidien en tant que consommateurs, travailleurs, étudiants, jeunes parents ou entrepreneurs. Tout au long de l'année, une foule de petits ateliers et de projets dynamiseront votre cours, comme apprendre à lire

un talon de paye, comprendre les paliers d'imposition pour les particuliers, le taux marginal et le taux effectif, émettre un chèque, rédiger un curriculum vitae ou écrire une lettre de motivation. L'évaluation de fin d'année est, je crois, l'occasion de sortir des sentiers battus. Au début mai, je proposais aux élèves de choisir un enjeu économique ou un enjeu en lien avec la consommation qui leur tenait à cœur. Il y avait autant de sujets qu'il y avait de personnalités dans la classe: la gestion de l'offre, la souveraineté du Québec, la place des femmes en affaires, la taxe rose, les paradis fiscaux, les règles hypothécaires sont autant de sujets qui ont été abordés lors des dernières années. Les élèves devaient d'abord interpréter ou expliquer la problématique en spécifiant les acteurs impliqués et leurs points de vue. Dans une seconde partie, ils exprimaient et justifiaient leur opinion par rapport à ce sujet et exposaient des solutions. Tout au long de ce travail, ils devaient retourner dans leurs notes de cours afin de réinvestir le plus de matière étudiée en classe au cours de l'année et de bien identifier les concepts, les connaissances et les exemples déjà étudiés. L'évaluation finale s'avère donc l'occasion de revenir sur l'ensemble de la matière et de travailler une dernière fois la méthodologie et les règles de présentation d'un travail. Enfin, c'était un plaisir à corriger, car j'apprenais beaucoup sur des sujets diversifiés et aussi intéressants les uns que les autres!

Reportages, films, importance des actualités

Les élèves d'*Éducation financière* aimeront parler d'actualité et suivre des émissions telles que *RDI économie*, *La facture*, *L'indice McSween*, *Ça vaut le cout*, *Les francs-tireurs*. Par ailleurs, voici trois films qui mériteront d'être visionnés en classe et qui peuvent susciter des réflexions intéressantes en lien avec les enjeux financiers.

Bien que datant d'il y a déjà une dizaine d'années, l'excellent film documentaire *Les Alimenteurs (Food, Inc.* en anglais) mène l'auditoire à une véritable réflexion portant sur la consommation et la production alimentaire aux États-Unis. Robert Kenner, inspiré par le journaliste d'enquête Éric Schlosser, tente de lever le voile qui s'est tiré entre les producteurs et les consommateurs. Il démontre comment l'industrie de la restauration rapide a entraîné une transformation de la production agricole traditionnelle en une industrie de masse ayant d'importants impacts sur la santé et l'environnement et comment les lobbys influencent le gouvernement américain et le système législatif. Le propos étant très engagé, je demandais aux élèves de faire un compte rendu critique de ce film en se questionnant sur le contexte de production, en synthétisant le contenu et en faisant une critique du documentaire et des thèmes qui y sont abordés.

À la suite d'une étude scientifique alarmante, Cyril Dion et Mélanie Laurent parcourent le monde à la recherche de solutions. L'humanité doit s'adapter ou pourrait disparaître d'ici 2100. Le documentaire *Demain* est porteur d'espoir et présente des gens déjà en action. Des solutions à la portée de tous pour régler les crises écologiques, économiques et sociales sont proposées à travers cinq grands thèmes: l'agriculture, l'énergie, l'économie, la démocratie et l'éducation. Autant en *Éducation financière* qu'en *Monde contemporain*, cette enquête est à voir absolument et inspirera vos élèves...

Aborder la crise financière de 2008, les marchés boursiers, les institutions financières, les rôles de la banque centrale, les interventions gouvernementales, la crise des prêts à haut risque (*subprimes*), les délits d'initiés et la fraude fiscale à travers une histoire d'amour et un suspense, c'est possible! Ne serait-ce que pour transporter vos élèves dans l'univers de la haute finance, le film *Wall Street, l'argent ne dort jamais* est tout désigné. Cette projection suscitera l'intérêt des élèves. Je vous conseille de le visionner à quelques reprises pour bien comprendre la trame de fond. Vous aurez sans doute à interrompre la projection afin d'expliquer le contexte entourant ce drame financier pour que vos élèves apprécient vraiment le film. Bien que le récit et les personnages soient fictifs, le contexte est bien celui de la crise de 2008.

Lectures

Ceux qui me connaissent savent que le roman historique prend une place importante dans mes cours d'histoire. En *Éducation financière*, je suggère *Warren Buffett, L'effet boule de neige* d'Alice Schroeder. Il sera impossible de lire cette imposante brique dans son ensemble avec vos élèves, mais le chapitre sur l'enfance de celui qu'on surnomme l'Oracle d'Omaha démontre que certains ont intuitivement le sens des affaires, et ce, depuis qu'ils sont tout petits! Le jeune Warren avait déjà un esprit d'entrepreneur; il était fasciné par la Bourse dès sa plus tendre enfance.

Économiste canadien réputé, Jim Stanford a écrit *Petit cours d'autodéfense en économie, L'ABC du capitalisme*. Clairs et accessibles à des élèves de cinquième secondaire, plusieurs chapitres de ce livre seront utiles, soit pour vous permettre de mieux comprendre certaines notions liées à l'économie et au système capitaliste, soit pour faire lire vos élèves. Des illustrations satiriques de Charb, décédé dans l'attentat contre *Charlie Hebdo*, vous accompagneront lors de votre lecture.

Les amateurs de bandes dessinées seront servis par *Économix, la première histoire de l'économie en BD*, écrite par Michael Goodwin et illustrée par Dan E. Burr. L'auteur, qui est aussi le narrateur, raconte l'histoire de trois-cents ans de capitalisme, des tout débuts jusqu'à la crise financière de 2008, en expliquant les points de vue divergents des grands économistes et en répondant aux questions que les citoyens «ordinaires» se posent quotidiennement sur l'économie. Cet ouvrage est une petite mine d'or d'informations et il sera accessible aux élèves de cinquième secondaire si vous les accompagnez dans la lecture...

S'il est vrai que Pierre-Yves McSween a suscité de vives réactions en demandant «*En as-tu vraiment besoin?*», il reste qu'il est important de se poser la question en tant que consommateur. En posant une quarantaine de fois cette question sur différents thèmes (budget, mariage, automobile, crédit, épargne, etc.), McSween souhaite combattre «l'analphabétisme financier» et la consommation excessive des Québécois. Ce livre pourrait donc devenir la pierre angulaire de votre cours: il aborde à peu près tous les sujets du programme *Éducation financière*. Il appartiendra désormais à vos élèves de répondre librement à cette question et d'être responsables financièrement!

Dans leur livre *L'économie, c'est pas compliqué*, Gérald Fillion et François Delorme veulent amener les citoyens à comprendre soixante sujets d'actualité qui clarifient plusieurs réalités avec lesquelles ils doivent composer quotidiennement. De la déflation à l'austérité en passant par la retraite et le développement durable, *L'économie, c'est pas compliqué* accompagne à merveille l'enseignement des enjeux à l'étude du programme *Éducation financière*.

Prendre le taureau par les cornes

Certains enseignants se sentiront peut-être mal à l'aise d'enseigner une discipline qu'ils n'ont pas ou peu étudiée, mais n'oubliez pas de rattacher ce cours à vos propres expériences de vie et à celles de vos élèves. Vous n'êtes pas un expert, mais rien ne vous empêche d'en inviter quelques-uns à donner des conférences!

Le cours *Éducation financière* fait partie des disciplines de l'univers social à l'école secondaire. Plusieurs enseignants auront la chance d'enseigner de front les cours *Monde contemporain* et *Éducation financière* aux mêmes groupes d'élèves. Si des thèmes importants de *Monde contemporain* ont été mis au rancart, il vous reste quand même une certaine liberté dans la classe. Si vous faites de la microéconomie en *Éducation financière*, ce même cours sera l'occasion de faire du pouce sur des thèmes de macroéconomie que vous devriez absolument aborder, car de toute façon, le consommateur et le citoyen sont soumis aux règles du jeu des multinationales et des gouvernements. En réalité, au secondaire comme dans la «vraie vie», il est difficile de dissocier ces réalités complémentaires que sont l'individu et la société, ou encore l'économie et l'environnement. Je vous souhaite donc beaucoup de plaisir à enseigner *Éducation financière*!

Vient de paraître en *Éducation financière*



Lucy et Leila se mêlent des affaires\$ de Simon

Contenu pédagogique : Luce Morin, Hugues Morin
Scénarios : Manon Berthelet, Muguette Berthelet
Illustrations : Julie F. Ferron, Lydia F. Ferron, Guillaume Boucher
Lachine, Québec, Activ services comptables et fiscaux inc., [2018], 47 pages

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DION, Cyril, LAURENT, Mélanie, Demain, 2015, La société Move Movie.
FILLION, Gérald, DELORME, François, *L'économie, c'est pas compliqué*, Montréal, Les éditions La Presse, 2016, 256 p.
KENNER, Robert, *Les Alimenteurs (Food, Inc.)*, 2009, Alliance Viva Film.
MCSWEEN, Pierre-Yves, *En as-tu vraiment besoin?* Guy Saint-Jean Éditeur, 2016, 228 p.
SCHROEDER, Alice, *Warren Buffett, L'effet boule de neige*, 2011, Éditions VALOR, 962 p.
STANFORD, Jim, *Petit cours d'autodéfense en économie, L'ABC du capitalisme*, LUX, 2016, 672 p.
STONE, Oliver, *Wall Street, Money Never Sleep / L'argent ne dort jamais*, 2010, 20th Century Fox.

Une recherche-action-formation pour l'enseignement des concepts

Gabriel Thériault, professionnel de recherche, Université Laval
Jean-François Cardin, professeur de didactique, Université Laval

Notre recherche-action-formation a débuté en 2011 dans le cadre du programme de subventions du MELS pour la formation continue du personnel scolaire, communément appelé «Chantier 7»¹. Ses membres sont composés d'enseignants en univers social (US) au secondaire et de conseillers pédagogiques de la région 03-12 — grande région de Québec —, en collaboration avec un professeur-chercheur de l'Université Laval, lui-même aidé d'un professionnel de recherche. Au terme de près de sept ans de réflexion, d'échanges et de travail collaboratif, ce projet touche à sa fin. Comme son nom l'indique, trois aspects ont été abordés au cours de ces années, soit la recherche, l'action et la formation. La recherche, bien que toujours active, s'est surtout mise en place dans la première phase du projet à travers une lecture serrée d'une soixantaine d'articles scientifiques portant sur la conceptualisation. C'est ainsi qu'ont été développées les assises théoriques sur lesquelles a reposé le projet en soi, dont les éléments d'action et de formation ont été entrepris auprès des enseignants par l'intermédiaire de rencontres centrées autour de la construction d'un outil concret, soit des tâches d'enseignement pour l'apprentissage de concepts en US au secondaire. Ces tâches constituent le résultat tangible et concret de nos efforts; elles mettent en action ce qu'il convient d'appeler le noyau dur de la conceptualisation, tel que cela est ressorti de nos lectures, à savoir: l'identification des **attributs** essentiels, l'activation d'**exemples** et de **contre-exemples**, la construction d'une **définition** et le recours aux **documents**.

Aspects théoriques généraux

Grâce à une analyse serrée des écrits scientifiques, nous avons rapidement constaté que pour amener l'élève à bien conceptualiser, il faut faire plus et mieux que simplement faire mémoriser une définition appuyée sur un ou des exemples. Nous avons pu constater que beaucoup d'enseignants s'y limitent pourtant, d'autant que les élèves préfèrent cette forme d'apprentissage exigeant de leur part moins d'efforts sur le coup. C'est une tendance lourde, bien reconnue dans la littérature scientifique, que nous avons essayé de contrer et qui est associée à ce que les participants du projet appellent communément le «syndrome de la bonne réponse» chez leurs élèves. Or, les auteurs consultés — qu'ils soient didacticiens, conseillers pédagogiques ou enseignants — sont unanimes: ce type de travail ne génère pas de bons résultats à long terme; il n'est pas payant cognitivement, notamment parce qu'il ne tient pas compte du fait que chaque élève a une certaine façon de conceptualiser qui lui est propre, personnalisée. Dans ce contexte, accorder de l'autonomie aux élèves dans l'appropriation du sens des concepts prend toute sa force. C'est même la première et peut-être la plus importante des règles de la conceptualisation.

Avant d'enseigner les concepts, il faut d'abord bien connaître leur nature. Bataillon et Tutiaux-Guillon (1993, p. 173) définissent le concept en histoire, comme l'avaient fait Bruner et Barth avant elles: «Un concept, c'est une étiquette (un signifiant), des attributs (un signifié) et des exemples (un champ d'application). Apprendre un concept suppose connaître un mot, le lier à ses attributs essentiels, en éliminant ceux qui ne le sont pas, et l'utiliser pertinemment.»

Conceptualiser revêt en effet deux aspects: d'abord lier les attributs entre eux, en les organisant à l'intérieur d'un concept, puis insérer ce dernier dans un réseau conceptuel plus large pour accroître sa portée; ensuite, utiliser le concept dans des situations historiques, de manière à révéler et à donner un sens au passé. Ainsi donc, les concepts constituent autant de catégories mentales servant à organiser le savoir, puis à comprendre le monde.

Attributs

Comme il a été entrevu, l'attribut est, en quelque sorte, la matière première du concept, le noyau dur des éléments caractéristiques qui le composent. Selon notre expérience en salle de classe, le terme «attribut» semble un peu complexe ou peu signifiant aux élèves, c'est pourquoi il peut être préférable de le remplacer par «caractéristique» en guise de synonyme. Chaque concept possède donc des attributs dont le nombre et la nature exacte ne sont pas figés; ils peuvent se complexifier ou se transformer pour s'adapter aux réalités historiques traitées par le concept.

Exemples et contre-exemples

La reconnaissance des exemples est au cœur de l'appropriation conceptuelle. Par définition, la conceptualisation est un travail de discrimination d'exemples, à peu près sous cette forme: tel ou tel exemple renvoie-t-il au concept à l'étude? Permet-il d'en cerner les attributs? C'est ce travail qui rend possible l'évaluation par l'enseignant de l'appropriation du concept par les élèves. C'est également ce travail que les élèves doivent accomplir pour bien conceptualiser, au départ avec l'aide de l'enseignant et des pairs, ensuite par eux-mêmes avec une autonomie grandissante. Simple et binaire au départ, cette discrimination se complique au contact d'exemples ambivalents, miroirs de la complexité humaine propre à l'histoire. En effet, à la base de la démarche historique, tout est souvent une question de degrés et de nuances. Par exemple, où commence et s'arrête la démocratie en temps de guerre lorsque certains droits sont suspendus? Les contre-exemples sont importants également, en ce qu'ils permettent, lorsque bien choisis, de déterminer les limites au-delà desquelles le concept ne s'applique plus.

Définition

La définition permet à la communauté d'apprenants d'adopter un langage conceptuel qui lui est propre, donc familier, facile d'utilisation. Cette définition doit faire des liens entre les différents attributs, les organiser et justifier leur présence. Elle doit aussi être validée ou contrôlée par l'enseignant. Cette phase de validation permet aux élèves d'argumenter et de justifier leur définition, ce qui les amène ultimement, à la lumière de ces échanges, à compléter et ajuster leur définition. De préférence, les élèves doivent l'élaborer par eux-mêmes, avec pour résultat que si chaque définition est semblable, parce que validée par l'enseignant, elle possède aussi sa personnalité, parce qu'élaborée individuellement dans sa forme.

L'importance du document

L'histoire, en tant que discipline, accorde une place centrale au document. Il va donc de soi que la conceptualisation lui accorde également une place d'honneur, puisque la conceptualisation

constitue un outil de la pensée historique, comme moyen d'analyse des événements, et plus précisément comme lunette de lecture des documents. C'est par l'intermédiaire du document qu'a lieu une rencontre contextualisée du concept, essentielle à sa construction, en ce que le document permet entre autres la confrontation avec des exemples qui lui sont propres. Ainsi le document permet-il de cerner les limites et contours du concept.

Les tâches

Dès les premières phases du projet, des rencontres ont été organisées entre les enseignants au secondaire, le personnel universitaire et les conseillers pédagogiques afin de traduire les principes théoriques précédemment évoqués sous la forme concrète de tâches. Ces dernières se devaient d'incarner l'exemple même d'une bonne pratique de la conceptualisation, construite et négociée avec les enseignants et entre eux, et enfin testée et validée en classe auprès de leurs élèves. La première question qui s'est posée à notre équipe a été le choix des concepts à travailler. Ainsi conçues, les tâches ont donc servi d'outils de formation continue pour des enseignants-praticiens considérés comme des égaux.

Choix des concepts

Au regard du nombre élevé de concepts dans le domaine de l'univers social, en histoire en particulier, et de l'impossibilité qui en découle de tous les présenter, il nous a fallu nous concentrer sur un nombre restreint d'entre eux. D'autant que notre approche est fidèle aux principes chers à Jadoulle selon lesquels chaque concept développé doit s'inscrire dans une démarche longue d'appropriation. Nous y reviendrons d'ailleurs un peu plus loin. Si pour Jadoulle (2015) le principal facteur dans le choix des concepts en histoire doit être la capacité qu'auront les élèves à les réactiver par le transfert d'époque, d'autres préoccupations nous ont guidés, comme les obligations liées à la réalité enseignante des participants. Par exemple, nous avons opté pour un concept abstrait comme «humanisme.» Celui-ci, très ancré dans la période de la Renaissance, s'oppose pourtant au principe voulant que les concepts choisis doivent être réactivés pour atteindre une portée cognitive supérieure, par le transfert d'une époque à l'autre, ou d'une situation à l'autre en géographie. L'expérience de classe avait néanmoins ses exigences et nous a donc fait pencher pour ce concept d'humanisme sur lequel la plupart des élèves trébuchent année après année et sur lequel les enseignants participants désiraient travailler.

Ces expériences et ces préférences des enseignants étaient bien entendues, parce que guidées par les exigences du programme. Résultat: les concepts suivants ont été adoptés après un sondage auprès des enseignants de notre équipe:

- *Humanisme*, histoire, 1^{re} secondaire;
- *Métropole*, géographie, 1^{re} secondaire;
- *État*, histoire, 2^e secondaire;
- *Dépendance énergétique*, géographie, 2^e secondaire;
- *Constitution et parlementarisme*, histoire, 3^e secondaire;
- *Laïcisation*, histoire, 4^e secondaire;
- *Ingérence*, monde contemporain, 5^e secondaire.

La possibilité de transmettre des connaissances factuelles à l'intérieur des concepts retenus a été un autre facteur qui a pesé dans le choix des enseignants. En fait, cela concordait avec un élément souvent mentionné dans la littérature scientifique voulant que la conceptualisation intègre les connaissances à un ensemble cognitif de niveau supérieur et favorable à l'apprentissage en ce qu'il facilite leur rétention (Jadoulle, 2015). Par conséquent, plusieurs auteurs soulignent que la conceptualisation ne se fait pas «à côté» des exigences en matière de savoirs à apprendre, mais plutôt qu'elle les subsume. Il ne s'agit donc pas d'une charge parallèle de travail pour la dyade enseignant-élève.

C'est pourquoi également, autant que faire se peut, nous avons multiplié les liens entre différents concepts à l'intérieur d'une même tâche, de manière à les intégrer dans un réseau plus large et porteur de sens; ce fut ainsi pour le concept «laïcisation», dans lequel «féminisme» a aussi été englobé. Ceci, en plus de permettre aux enseignants «de gagner du temps», est bénéfique sur le plan cognitif. Rappelons que les attributs du concept sont aussi des concepts, bien souvent, appelés à gagner leur autonomie et établir des liens avec d'autres concepts. Ainsi se tisse une toile conceptuelle qui multiplie les liens créateurs de sens, éléments de motivation et d'apprentissages dans la durée. Enfin, des concepts concrets, comme «métropole» et «État», qui ne posaient pas nécessairement de difficulté particulière au plan cognitif, ont été néanmoins choisis en raison de leur importance dans la compréhension profonde de la réalité sociale à laquelle ils participaient, voire de la discipline dans laquelle ils s'inscrivaient.

Travail sur le concept et sélection des attributs

Une fois les concepts arrêtés, nous avons mis sur pied des sous-groupes de travail, à raison d'un par concept, chacun constitué de: 1 ou 2 universitaires, 1 ou 2 conseillers pédagogiques, 1 à 4 enseignants. Leur première démarche a été d'effectuer une réflexion sur les attributs essentiels du concept et dont nous avions fixé préalablement le nombre à trois ou quatre, l'expérience autant que la théorie nous prouvant qu'en deçà de ce nombre, l'élève manquait de substance pour bien saisir le concept et qu'au-delà, il risquait de peiner à bien relier la masse d'informations (Lebrun, 1996). Le consensus sur les attributs à adopter n'a pas toujours été facile à obtenir. Tant et si bien qu'avec le temps nous avons choisi de réduire la taille des groupes de travail à 1 universitaire, 1 conseiller pédagogique et 1 à 2 enseignants, cela afin de faciliter l'unité de pensée et de travail.

À cette étape, il était important de retirer le concept de son contexte historique pour mieux saisir les attributs et les liens existant entre eux. Une fois réduit à son noyau dur, le concept devient adaptable aux différents contextes historiques dans lesquels il sera remobilisé, et ce, jusqu'au présent. Cette conjugaison au présent du concept est d'ailleurs importante: elle répond aux besoins «utilitaristes» des élèves, en plus d'être à la base d'une bonne motivation pour un apprentissage à long terme. C'est pourquoi nombre de nos tâches développent l'aspect «éducation citoyenne», permettant une meilleure lecture de l'actualité.

Élaboration du dossier documentaire et choix des exemples

Encore une fois, les dossiers documentaires ont été élaborés avec cette volonté de présenter le plus de contenu possible en lien avec le programme et la précision des connaissances. À cela se sont ajoutés des principes théoriques selon lesquels il est primordial que les documents occupent une place centrale dans le processus de conceptualisation. Chaque fois que le concept est réactivé dans une époque nouvelle, il est important de l'ajuster au contexte historique à travers une rencontre documentaire, laquelle sert de cadre et d'ancrage à une réactivation des connaissances antérieures et à une mobilisation des savoirs conceptuels.

Les auteurs consultés nous ont guidés sur la manière appropriée de mettre en scène les documents pour arriver à cette fin. Les documents retenus, autant des sources que des études, autant des images que des textes, ont été choisis avec attention, de sorte que d'une part, le concept à l'étude soit nécessaire à leur analyse et à leur lecture, et que d'autre part, il renferme des exemples et des contrexemples propres à circonscrire le concept et chacun de ses attributs. Dans la foulée, les consignes et questions soumises pour le traitement des documents orientent les élèves vers des opérations intellectuelles supérieures plutôt que vers la recherche de faits ou de mots-clés. Enfin, lors des mises à l'essai, nous avons été à l'écoute des élèves; ainsi, des documents répétitifs ou trop ardues ont été enlevés et d'autres ont été ajoutés pour combler les manques; l'important était que le dossier présente une orientation globale servant nos objectifs pédagogiques.

Deux tendances s'affrontent quant aux choix des documents (Bataillon et Tutiaux-Guillon, 1993). La première veut que le corpus à l'étude soit lié à une époque donnée pour mieux souligner le contexte historique dans lequel s'inscrit le concept (ex.: des textes de la Révolution de 1848 pour souligner ce que signifie le concept «libéralisme» durant cette époque révolutionnaire). La seconde suggère de choisir des textes de différentes époques dont le fil conducteur est la constante, l'invariant d'un concept. La plupart du temps, nous avons choisi la première option, les contextes et les savoirs qui s'y rattachent étant par la suite présentés dans le cadre d'un enseignement plus classique intégré à même la tâche. Par exemple, dans la tâche portant sur le concept «constitution», celui-ci est installé à l'aide d'un dossier documentaire portant d'abord sur le contexte de la Proclamation royale, à la suite duquel son transfert et sa réactivation pour l'Acte de Québec se font en conclusion du cours portant sur le même sujet.

La forme adoptée et le choix des stratégies

Malgré notre volonté de varier les formes et stratégies, la mécanique générale des tâches reste assez conforme à l'orthodoxie conceptuelle, comme l'a formulée Jadoulle, lui-même marchant dans les traces de Barth. Par définition, l'appropriation d'un concept est basée sur une analyse contextualisée du concept à travers des documents avec au final une réactivation et une mobilisation par un transfert dans une autre époque ou un autre contexte (Jadoulle, 1999). Face à ce constat, il n'y a pas de recette courte ou rapide. C'est à force de présenter des situations, aussi nombreuses que variées, que tous les attributs seront développés et qu'entre eux se tisseront les relations, plus serrées, plus élaborées. Bien plus qu'une stratégie comme une autre, la tâche d'enseignement-apprentissage constitue donc la forme d'une démarche intellectuelle perçue comme un passage obligé à toute conceptualisation. Par conséquent, elle occupe un rôle central dans notre projet. Ainsi, nos tâches se déploient non pas dans une seule activité, mais dans la durée à travers plusieurs activités — 3 à 4 en moyenne — qui chaque fois mobilisent différemment le concept.

Une large place a également été faite au travail d'équipe, malgré les réserves initiales de certains enseignants quant au risque de voir l'énergie des élèves se disperser. À la suite de Jadoulle (1999), nous avons constaté que la conceptualisation est une forme de savoir organisé ayant avantage à s'inscrire dans une expérience de groupe pour mieux s'ancrer dans la pensée.

Comme évoqué précédemment, le transfert est plus qu'une stratégie fondamentale. Intimement lié à cette démarche longue, c'est une étape fondamentale du processus. Pour maîtriser un concept, les élèves ne doivent pas se contenter de le mémoriser; ils doivent d'abord être capables de le sortir des situations d'apprentissage dans lesquelles il a été acquis pour l'utiliser autrement, de manière autonome. C'est ainsi que toutes nos tâches comportent, à un moment ou un autre, une activité consacrée au transfert. Ainsi, le concept de «laïcisation», installé dans la Révolution tranquille, est ensuite remobilisé comme moyen de lire les débats actuels sur la laïcité.

D'autres stratégies, tirées de principes théoriques ou issues de l'expérience des enseignants — ou les deux à la fois —, ont aussi été activées. Notons-en quelques-unes. Fouiller l'étymologie d'un concept permet parfois d'en tirer les attributs essentiels. Pensons au concept de «parlementarisme» dont l'étymologie est explorée en amorce, afin de mettre la lumière sur les termes «parlementer, discuter, débattre», ce qui nous entraîne sur la piste du choc des idées, des débats, des partis comme attributs. Dans cette même tâche, nous avons également testé le jeu de rôle dans une volonté de varier les approches. Le parlementarisme et son corolaire, la responsabilité ministérielle, étant très abstraits pour les élèves, nous avons pensé que la simulation d'une séance parlementaire donnerait de la substance à cette abstraction.

L'analogie et la métaphore ont aussi leur intérêt (Lebrun, 1996, p. 11). Tout en rendant l'enseignement plus facilement inscriptible dans la mémoire, l'usage de métaphores jette un éclairage vif sur la matière à découvrir et à apprendre, en plus de jeter un pont entre le familier et l'inconnu. On y a d'ailleurs recours en présentant, en amorce, le concept «ingérence» comme l'intervention extérieure d'un tiers dans une chicane opposant deux élèves dans la cour d'école.

Le concept d'«humanisme», quant à lui, s'appuie sur la stratégie du récit à travers une courte nouvelle littéraire mettant en scène les dernières pensées d'un humaniste condamné au bucher. Ici, le récit structure l'information, illustre les attributs à l'aide d'images fortes, constituant autant d'exemples qui se grefferont au concept, ce qui, au final, permet un meilleur ancrage de la matière (Howard, 1987).

La stratégie du meilleur exemple a été mise en place avec le concept «ingérence» qu'on oppose au concept «intervention». En guise de prototype ou de cas de figure, on présente l'intervention américaine en Irak de 1991. La classe est ensuite confrontée à un autre exemple plus éloigné de l'exemple type initial, à savoir la 2^e guerre d'Irak de 2003. Celle-ci ne possède pas tous les attributs d'une intervention tout en se réclamant de certains d'entre eux. Ainsi, certains concepts ont pratiquement besoin d'une relation, souvent d'opposition, avec un autre concept pour être compris (ex.: société d'ordre/société de classe). C'est dans cette optique que nous avons présenté ensemble, côte à côte, les concepts «ingérence» et «intervention», l'un comme l'autre étant plus facilement lisibles lorsque confrontés.

Parmi les techniques fréquemment utilisées, les cartes ou réseaux conceptuels obtiennent une place de choix. Ces réseaux ou schémas constituent des variantes de la définition, une autre façon d'articuler les attributs entre eux. Si, de même que pour la définition, il est préférable que les élèves construisent par eux-mêmes leur schéma, l'expérience nous a prouvé qu'il est aussi payant de partir, en guise de premier contact avec le concept, d'une carte conceptuelle élaborée par l'enseignant; les élèves sont alors appelés à la bonifier en cours d'apprentissage, en l'illustrant d'exemples qu'ils découvrent ou que l'enseignant leur présente pour qu'ils les classent. Ainsi en est-il des concepts «État» et «métropole» dans lesquels les élèves se voient remettre un schéma dont les ramifications présentent les différents attributs, schéma auquel ils doivent ajouter des images ou de courts textes (extraits de sources ou d'études) exemplifiant chacun des attributs.

Conclusion

À partir des bases théoriques exposées dans cet article, nous avons élaboré huit tâches. De l'aveu des enseignants les ayant testées dans leurs classes, ces tâches améliorent l'appropriation des concepts. L'apprenant acquiert ainsi un langage commun à son enseignant ainsi qu'à ses pairs; il s'agit d'un langage qui se développe graduellement et grâce auquel tous peuvent penser leur discipline ensemble (Lebrun, 1996). Nous en sommes à l'étape de diffuser les résultats de notre projet. Différentes stratégies de diffusion ont été mises en place: rédaction d'articles comme celui-ci, élaboration d'un site internet où seront déposées les tâches libres de droits et utilisables à loisir, présentations d'ateliers aux congrès de l'AQEU, ou encore ateliers de formation auprès d'enseignants (par exemple, lors de journées pédagogiques).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BATAILLON, Françoise, TUTIAUX-GUILLON, Nicole, «La conceptualisation en histoire, Animation et rapport», dans AUDIGERS, François (éd.), *Documents: des moyens pour quelles fins?* Septième colloque, 1, 2 et 3 avril. Actes du colloque, Tours, Institut national de recherche, 1993, pp. 173-181.

HOWARD, W. R., «How to teach concept II: some new techniques and implications of recent research», dans HOWARD, W. R., *Concepts and Schemata. An introduction*, Londres, Cassel Education, 1987, pp. 155-174.

JADOULLE, Jean-Louis, «Apprendre l'histoire dans une perspective sociocognitive», dans BOUHOU, Mathieu, JADOULLE, Jean-Louis, NYS, Agathe, *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire. Apprendre l'histoire*, Louvain-la-Neuve, UCL, «coll. Apprendre l'histoire?», 1999, pp. 53-75.

JADOULLE, Jean-Louis, «Faire apprendre des concepts», dans *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête en classe du secondaire*, Namur, Érasme, 2015, pp. 243-260.

LEBRUN, Nicole, «Stratégie de développement des concepts», dans *Traces*, vol. 34, no 3, mai-juin 1996, pp.10-14.

NOTES

¹ Une première subvention a été obtenue en octobre 2011 et une deuxième en juillet 2015.

Éduquer à l'image au primaire comme au secondaire. L'apport de la «classe d'histoire»

Virginie Martel, professeure, UQAR, campus de Lévis
Marjorie Boulet, doctorante, Université de Montréal

L'image, dans toute sa diversité, est devenue un élément indispensable à la communication contemporaine, mais aussi à la construction des imaginaires collectifs qui permettent, entre autres, de se représenter le passé. L'éducation, voire la socialisation culturelle des jeunes d'aujourd'hui, notamment dans le champ de la connaissance historique, s'effectue bien souvent «[...] malgré eux, malgré les enseignants, malgré les parents: par la publicité, les images médiatiques et multimédias, par les jeux vidéos (on ne joue pas impunément à *Titan Quest* ou *Assassin's Creed* sans passer au moins par un décor mythologique ou historique), par le cinéma, la littérature, les bandes dessinées» (Villagordo et coll., à paraître).

En histoire plus particulièrement, c'est «[...] désormais un poncif de rappeler l'importance qu'ont prise les images dans la discipline historique. [Celle-ci,] dans toute sa diversité, est devenue un matériau indispensable pour qui veut construire un discours sur le passé, complétant, voire remplaçant, les traditionnelles sources textuelles» (Rouit, 2015, p. 159).

LES DOCUMENTS ICONOGRAPHIQUES

Dans les programmes d'univers social, du primaire comme du secondaire, on parle à juste titre de l'importance de former aux techniques qui permettent d'interpréter des documents iconographiques. Ces derniers sont composés d'images, *éikôn* signifiant «image» en grec.

Puisque l'image occupe une place prépondérante dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire en tant que matériau authentique et support d'activités d'apprentissage, il est essentiel de travailler en classe d'histoire (et plus largement en univers social) le décodage et la «lecture» critique des nombreux documents composés d'images, particulièrement pour en interpréter la signification. De la sorte, on contribue à l'essentielle éducation à l'image et à l'acquisition d'une culture visuelle.

«[À] l'ère visuelle, les compétences en matière de lecture critique des sources visuelles et matérielles deviennent aussi importantes dans notre mission pédagogique [...] en sciences sociales que l'a été l'exégèse de textes des siècles durant.» (Mayer, 2015)

Éduquer à l'image: pourquoi?

Trop peu prise en compte dans les orientations éducatives actuelles du Québec, l'éducation à l'image est fondamentale, notamment parce que le «crédit de vérité» dont bénéficie généralement cette dernière doit être ébranlé, entre autres en l'amenant sur le terrain pédagogique de l'explication (Durisch Gauthier, Hertig et Marchand Reymond, 2015).

Pour aujourd'hui évoluer de manière éclairée dans un monde envahi par l'information visuelle, il faut en fait maîtriser ce qui relève de la littératie de l'image ou de la littératie visuelle (Lebrun, 2015). Cette dernière présuppose, entre autres, de connaître les codes, les règles et le langage qui régissent l'image. Elle sous-tend aussi des compétences — complexes — de décodage, d'interprétation, de contextualisation, de mise à distance critique et d'apprentissage sur et par l'image.

Cependant, et de manière préoccupante, la découverte des images se fait encore généralement trop de «façon aléatoire, en dehors de la classe et sans méthode préalable» (Bourgatte, 2018, p. 48). Si le mode textuel fait l'objet d'un apprentissage systématique à l'école, il n'en est pas de même pour l'image (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). C'est pourtant, comme le souligne Audigier (1999), une banalité aujourd'hui de dire que l'image n'est pas plus transparente que le texte.

Particulièrement, alors que la classe d'histoire est un lieu propice pour l'éducation à l'image — puisque les documents recourant au mode iconique y sont nombreux —, elle contribue encore trop peu au développement des compétences de recherche et de littératie visuelle (Martel, à paraître). Notamment, l'image y est encore trop utilisée à titre d'illustration — de support — du texte ou de la parole (Durisch Gauthier et coll., 2015). De fait, le travail d'interprétation et d'analyse qu'elle sous-tend pourrait faire l'objet d'une attention plus soutenue en classe.

LITTÉRATIE VISUELLE

Le concept de «littératie» a subi de grandes transformations au cours des dernières décennies, principalement parce que l'idée même de communication s'est complexifiée avec la multiplication des technologies (Lacelle et coll., 2017). De façon plus précise, la littératie visuelle (*visual literacy*) se définit comme l'habileté à accéder, analyser, évaluer et communiquer une information sous n'importe quelle forme qui nécessite le traitement cognitif de l'image (Serafini, 2014). Elle est de fait liée à la capacité à interpréter et créer, de manière distanciée, un message contenant de l'image — par exemple des images fixes comme une illustration ou des images mobiles comme un film — en recourant à des médias traditionnels ou numériques (Lebrun, 2015).

Éduquer à l'image en classe d'histoire: comment?

L'histoire à l'école, bien au-delà de l'acquisition de connaissances et de la mémorisation de faits, est depuis longtemps associée à des finalités méthodologiques, intellectuelles et critiques; elle contribue conséquemment à «l'éducation de l'intelligence» (Éthier, Lefrançois et Audigier, 2018,

p. 15). Traditionnellement, elle exige des élèves, du primaire comme du secondaire, qu'ils s'engagent dans des tâches qui s'inspirent des pratiques des historiens. «Faire acquérir les rudiments de la méthode historique implique [...] de varier les sources et de maîtriser les diverses manières de les appréhender, l'analyse de l'image ne faisant pas exception, bien au contraire.» (Roduit, 2015, p. 159)

Dès lors que les élèves sont confrontés à des images — celles entre autres présentes dans les manuels scolaires et cahiers d'apprentissage, comme celles qui composent l'espace numérique —, il faut leur apprendre à les regarder (Gervereau, 2004).

Possibilité de formation qu'offre chaque image rencontrée.

Familiariser les élèves aux ressources sémiotiques de l'image. — Pour développer la compétence à «lire» et analyser des images, il est judicieux de présenter initialement aux élèves les ressources sémiotiques propres au langage iconique (tableau 1). Ainsi, les élèves peuvent par la suite être plus sensibles aux aspects de l'image qu'il convient de considérer lors de son étude.

Mode	Exemples de ressources sémiotiques associées
Mode visuel	<ul style="list-style-type: none"> • Image fixe ou mobile • Forme, couleur, volume, texture, motif • Organisation et représentation de l'espace • Cadrage, découpage, montage, édition • Etc.

Source: exemples puisés dans Lacelle et al., 2017, p. 206

Familiariser les élèves à l'étude rigoureuse de l'image. — Dès le début de la scolarité, il est aussi important de développer le sens de l'observation des élèves et leur habileté à extraire de l'information d'une représentation visuelle. Plus particulièrement, il faut apprendre aux élèves à interpréter le sens d'une image en interrogeant rigoureusement cette dernière et en adoptant à son égard une posture critique (Jadouille, Delwart et Masson, 2002; Gervereau, 2014; Larouche, 2014).

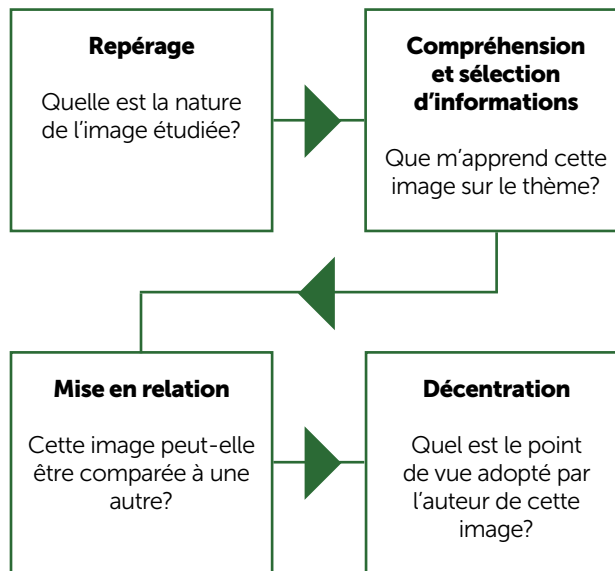
Pour aider les élèves dans cette perspective de formation à la *lecture critique* de l'image, il est essentiel de leur présenter les étapes généralement nécessaires à l'étude d'une image, tout en les invitant à se les approprier dans des contextes variés. Bien entendu, plus les élèves sont jeunes, plus ils auront besoin d'être guidés et accompagnés. Pour aider concrètement les élèves du primaire comme du secondaire à se poser les bonnes questions en lien avec les étapes d'analyse d'une image et les éléments sur lesquels s'attarder, il est pertinent de leur offrir un accompagnement sous forme de guide procédural ou de grille d'analyse (plusieurs étant disponibles).

DES OUTILS POUR FORMER À L'ÉTUDE DES IMAGES

Plusieurs outils «clés en main» sont disponibles lorsqu'on souhaite développer la compétence des élèves à traiter efficacement des images. Entre autres, le Centre de ressources en éducation aux médias (CREM) propose des dossiers et outils sur l'image dans les médias. Plus largement, la formule 3QPOC (Quoi? Qui? Quand? Pourquoi? Où? Comment?), présentée sur le site Faire une recherche, ça s'apprend de Martine Mottet (<http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca/evaluer/>), offre une méthode pour analyser efficacement une source (pourquoi pas une source iconographique). Le Service national du RÉCIT de l'univers social (<http://www.recitus.qc.ca/book/export/html/31>), propose aussi une méthode d'analyse des photographies et des images. Enfin, plusieurs manuels et cahiers d'apprentissage, lorsqu'ils traitent de la méthodologie inhérente à la discipline historique, offrent des pistes ou outils intéressants.

Les étapes permettant de bien lire une image, bien que souvent présentées de manière différente par les auteurs, impliquent assurément un travail d'identification de l'image (nature et contexte) et d'interprétation. Précisant ces étapes, Meunier et Sala (2016) soulignent l'importance de faire travailler explicitement les élèves sur le repérage, la compréhension et la sélection d'informations, la mise en relation et la décentration (figure 1).

Figure 1. Les éléments à considérer dans la «lecture» d'une image



Source: Meunier et Sala (2016)

Larouche (2014) organise, quant à elle, la lecture et l'analyse de documents iconographiques autour de quatre moments:

1. une première lecture affective de l'image;
2. un regard critique sur la provenance et la forme du document;
3. l'observation de son contenu;
4. l'interprétation.

Elle propose, pour concrétiser ces étapes en classe, une grille de lecture des documents iconographiques (Larouche, 2014).

DE POSSIBLES OBSTACLES

Il est difficile pour les élèves, surtout ceux du primaire, de dépasser la lecture affective de l'image et de recourir, de manière spontanée, à l'information qui accompagne cette dernière, par exemple dans le titre ou le texte descriptif. Pour créer une habitude à cet égard, il est important de guider les élèves et de modéliser les pratiques de «lecture» et d'analyse attendues. Les élèves ont aussi de la difficulté à «aiguiser leur regard» (Larouche, 2014), notamment parce qu'ils ne possèdent pas nécessairement les connaissances qui permettent d'établir des liens et de réaliser des interprétations riches. Lorsque les connaissances des élèves sont insuffisantes ou si aucune notice informative ne leur permet de mettre en lumière le contexte de production des documents étudiés (ce qui est fréquent), il est essentiel de suppléer, en tant que pédagogue et médiateur, à ces limites importantes. Le travail collectif, qui permet de mettre en commun les compétences et le savoir de tous, est aussi à privilégier.

Éduquer à l'image en classe d'histoire: récit d'expériences (l'enquête culturelle)

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs du LIMIER et leurs collaborateurs² ont exploré des pratiques permettant de développer chez les élèves du primaire et du secondaire leur compétence à «lire» des images, notamment celles présentes — en interaction avec le texte — dans les œuvres de littérature illustrée (albums documentaires, albums de fiction illustrée pour la jeunesse et albums de bandes dessinées). Ils se sont aussi beaucoup intéressés aux travaux et expériences touchant à l'utilisation à l'école des films (documentaires et de fiction), des caricatures, des photographies et, plus récemment, des jeux vidéos, tous des «médiums» d'apprentissage qui mobilisent l'image fixe ou mobile.

Plus récemment, en collaboration avec des collègues français, il a été décidé d'explorer les apports d'un dispositif pédagogique — l'enquête culturelle — au développement d'une culture visuelle et de compétences de littératie visuelle (Martel et coll., 2018). Ce désir d'exploration a mené à un projet de recherche réalisé auprès d'élèves du premier cycle et du troisième cycle du primaire (N = 200) et de leurs enseignants (N = 10). D'autres expérimentations sont à venir auprès des élèves du secondaire.

Il est intéressant de présenter ce projet et le dispositif pédagogique sur lequel il s'appuie — l'enquête culturelle —, notamment parce qu'il a permis d'illustrer que les élèves, même au début de leur scolarité, ont plaisir à traiter les images, à s'interroger à leur propos, à les comparer à d'autres et à produire des traces de travail qui recourent au mode visuel. Surtout, il a permis de confirmer que les élèves sont capables, dès qu'ils sont adéquatement accompagnés, de s'attarder à la signification des images et de dégager de ces dernières des éléments d'informations. Dans le contexte de ce projet, deux enquêtes culturelles, l'une portant sur le thème du Moyen Âge et l'autre portant sur les Amérindiens, ont été réalisées dans chacune des dix classes participantes³.

Enquête culturelle, culture visuelle et histoire – Les premiers jalons de l'enquête culturelle ont été posés au tournant des années 2000 en France (Villagordo et coll., à paraître). Essentiellement, en tant que dispositif pédagogique, l'enquête culturelle permet d'étudier, et surtout de comparer, une variété de documents (surtout des œuvres artistiques ou médiatiques composées d'images) organisés autour d'une thématique historique donnée. Dans une enquête culturelle, les élèves sont invités à partir sur les «traces» d'un thème (par exemple, le Moyen Âge ou les Amérindiens) à travers des œuvres qui en proposent des représentations visuelles.

Une œuvre de culture populaire, donc près de la culture des élèves, constitue le point de départ de toute enquête culturelle. Cette œuvre (par exemple, une bande dessinée, un extrait de film, une affiche publicitaire, un jeu vidéo) sert de tremplin pour se lancer à la découverte d'autres œuvres qui y sont liées. Dans les enquêtes culturelles expérimentées en classe, les enseignant(e)s, de leur propre initiative ou suivant les propositions des chercheurs, ont, par exemple, amorcé les enquêtes autour d'extraits de films d'animation (*La belle au bois dormant* et *Pocahontas* de Disney, *Astérix et les Indiens*) ou d'extraits de BD (*La grande traversée* ou *Lucky Luke, les Indiens*).

Cette œuvre de départ lance l'enquête au cours de laquelle les élèves sont invités à explorer les coulisses de la création de «l'œuvre tremplin» (contexte de production et sources d'inspiration) afin, ultimement, de s'interroger sur la valeur historique de la représentation proposée. Cette exploration permet aux élèves de découvrir d'autres œuvres (et documents divers) qui aident à mieux comprendre les choix réalisés en matière de représentation visuelle, mais aussi à comparer l'œuvre initiale à d'autres objets culturels produits sur le même thème.

Puisque toute image produite s'inscrit dans une suite d'images et emprunte à un contexte donné (Pirotte, 2002), l'enquête culturelle invite à plonger dans la mémoire iconographique, pour aller au-delà du construit, du déterminé. À la manière des historiens soucieux de contextualiser les sources, elle exige de les examiner à l'aide de la formule 3QPOC. Elle s'intéresse conséquemment à la temporalité des objets culturels, à leur anachronisme, leur ethnocentrisme, l'imaginaire qui les a produits, bref ce qu'ils cachent (Villagordo et coll., à paraître).

Au terme d'une enquête culturelle, les élèves sont généralement en mesure d'établir les liens (filiations et oppositions) qui unissent les œuvres et documents explorés, notamment en recourant à des organisateurs graphiques qui permettent d'engager les élèves dans la production de traces de nature visuelle (consulter le site du LIMIER pour des exemples de productions d'élèves). Plus encore, ils sont capables collectivement de représenter, toujours visuellement, leur travail d'enquête sur une frise chronologique réflexive qui permet de mettre en lumière l'inscription dans le temps des œuvres (voir figure 2 pour un exemple de frise élaborée en cours de projet, d'autres sont disponibles sur le site du LIMIER).

Figure 2. Exemples d'œuvres explorées (Moyen Âge) et situées chronologiquement



Enquête culturelle et littératie visuelle – En se centrant sur la confrontation d'un corpus d'œuvres et de documents variés, de nature essentiellement visuelle, l'enquête culturelle permet aux élèves de développer des compétences de littératie visuelle. Elle permet, entre autres, d'apprendre aux élèves à s'attarder aux différentes fonctions dévolues à l'image (d'information, argumentative, narrative, d'illustration, esthétique, etc.) afin qu'ils puissent les reconnaître dans les œuvres ou documents explorés.

L'étude critique et comparative des œuvres du corpus de l'enquête, de même que l'utilisation d'organiseurs graphiques et de la frise chronologique exigent aussi qu'ils apprennent à reconnaître les ressources sémiotiques inhérentes au mode visuel (et aux modes textuel et sonore, lorsque ceux-ci sont mobilisés) et surtout à s'y attarder. Puisque la résistance sémiotique des images peut être forte (Villagordo *et coll.*, à paraître), les élèves doivent, bien entendu, être formés à la «lecture» des images, autrement le risque est grand qu'ils restent figés dans une compréhension très superficielle.

Comme cela a été observé dans le projet, il est important d'apprendre aux élèves à dépasser la première lecture affective de l'image, essentielle mais insuffisante. Pour ce faire, ils doivent être formellement invités à adopter un regard critique sur la provenance et la forme du document, ils doivent apprendre à observer avec attention le contenu «informatif» et, ultimement, ils doivent être capables, de manière de plus en plus autonome, d'interpréter les images qui leur sont données à voir (Larouche, 2014).

Cette éducation à l'image, telle que l'ont observée plusieurs enseignants qui ont participé au projet, surtout lorsqu'elle est inédite pour les élèves, nécessite un accompagnement soutenu et une médiation forte de l'adulte. De même, notamment auprès des élèves plus jeunes, il est utile de proposer une démarche simplifiée sous forme d'affiche mnémotechnique, comme l'illustre la figure 3, qui présente une affiche méthodologique proposée aux élèves de deuxième année de deux classes.

Figure 3. Exemple d'outil utilisé pour soutenir la lecture d'images



Assurément, selon les enseignants qui ont participé au projet, le recours à l'enquête culturelle en classe permet aux élèves de développer leurs compétences en littératie visuelle, en plus de les sensibiliser à la richesse du monde iconique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audigier, F. (1999). Représentations visuelles en histoire et en géographie, les images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Dans M. Masselot-Girard (dir.), *Images, langages, recherches et pratiques enseignantes* (p. 45-53). Paris, France: INRP.
- Bourgatte, M. (2018). Éducation non formelle à l'image et éducation non formelle au regard. Dans D. Jacobi (dir.), *Culture et éducation non formelle* (p. 47-60). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Durisch Gauthier, N., Hertig, P. et Marchand Reymond, S. (dir.). (2018). *Regards sur le monde: apprendre avec et par l'image à l'école*. Neufchâtel, Suisse: Alphil-Presses universitaires suisses.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Audigier, F. (2018b). *Pensée critique, pensée historique et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- Gervereau, L. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris, France: La Découverte.
- Jadoulle, J.-L., Delwart, M. et Masson, M. (2002). *L'histoire au prisme de l'image*. Louvain-La-Neuve, Belgique: Université Catholique de l'image.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée LMM@*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-232). Québec, Canada: Éditions MultiMondes.
- Martel, V. (à paraître). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. L'exemple de classe d'histoire*. Montréal, Canada: éditions JFD.
- Martel, V., Sala, C., Boutin, JF et Villagordo, E. (2018). Développer des compétences en littératie visuelle et multimodale par le croisement des disciplines histoire/français/arts: l'enquête culturelle. *Revue de Recherches en Littératie médiatique multimodale (R2LMM)*, vol. 7.
- Mayer, T. (2015). Les pédagogies: la littératie visuelle et l'enseignement de l'histoire. Traduction de *Pedagogies: Visual Literacy and the Teaching of History*
- Meunier, C. et Sala, C. (2016). *Enseigner l'histoire-géo à l'école primaire*. Paris, France: Dunod.
- Pirotte, J. (2002). De la séduction à la critique: décoder les images. Dans J.-L. Jadoulle, M. Delwart et M. Masson (dir.), *L'histoire au prisme de l'image: l'historien et l'image fixe* (p. 13-32). Louvain-La-Neuve, Belgique: Université Catholique de l'image.
- Roduit, G. (2015). Exploiter les images en histoire. Dans G. Durisch, N. Gauthier, P. Hertig et S. Marchand Reymond (dir.), *Regards sur le monde: apprendre avec et par l'image à l'école* (p. 159-160). Neufchâtel, Suisse: Alphi-Presses universitaires suisses.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual. An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Villagordo, E., Sala, C., Martel, V. et Boutin, J.-F. (à paraître). Mobilisation d'ensembles multimodaux en contexte d'enquêtes culturelles: assises didactiques à une éducation culturelle et interdisciplinaire littératie/arts/histoire. Dans M. Richard et N. Lacelle (dir.), *Croiser littératie, art et culture des jeunes. Impacts sur l'enseignement des arts*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

NOTES

¹ Pluridisciplinaire, la grille de Larouche (2014) «s'inspire de la grille d'interprétation des artefacts mise au point par le Musée McCord (2003) [...], de la grille générale d'analyse des images proposée par Gervereau (2004), des travaux de Pirotte sur le décodage des images (2002) et des repères didactiques formulés par Jadoulle, Delwart et Masson (2002) pour le décodage d'image [...] elle reprend [également] de la méthode historique la critique externe et interne du document» (Larouche, 2014, p. 222).

² Le LIMIER (Littératie illustrée: Médiathèque, Interventions en Éducation et Recherche) est un regroupement qui participe à l'essor du savoir lié au développement de la littératie illustrée en milieux scolaire et extrascolaire. Ce regroupement, nouvellement associé à la Chaire stratégique de l'UQAM en littératie médiatique multimodale (LMM), a été cofondé par Jean-François Boutin et Virginie Martel (UQAR). Il regroupe actuellement plus d'une dizaine de chercheurs, plusieurs étudiants aux cycles supérieurs et plusieurs praticiens (www.lelimier.com).

³ Certaines de ces enquêtes (planification et matériel) sont présentées sur le site du LIMIER (www.lelimier.com).

La pensée critique: un bon volume de réflexion

Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté, direction: Marc-André Éthier, David Lefrançois, François Audigier, coll. «Perspectives en éducation & formation ». (2018) Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 176 pages.



Ce livre rassemble les travaux de douze didacticiens francophones réunis en colloque sur la pensée critique en enseignement de l'histoire. Il leur fallait d'abord s'entendre sur une définition du concept et ses applications possibles en classe selon les attentes de la société sur la formation attendue à la fin du secondaire. L'ouvrage comprend trois parties. La première contient trois chapitres. D'abord, François Audigier décrit l'évolution de la critique dans l'histoire savante, l'histoire scolaire et l'enseignement de l'histoire. Il expose très bien la dichotomie entre les exigences des programmes et les pratiques scolaires, puis les critiques de la société sur les contenus scolaires. Ses réflexions sont intéressantes.

Puis, à l'exemple des travaux de Jocelyn Létourneau, Benoît Falaize a demandé à des élèves du primaire de «raconter l'histoire de la France». Il a analysé 1877 copies et constaté que le panthéon des personnages historiques est passé de la royauté à la république, puis à la démocratie. Les élèves ont également ajouté des personnages collectifs: les esclaves, les juifs et les femmes. Ils ont aussi retenu des noms associés aux cérémonies récentes de commémoration des guerres. Pour lui, les élèves ont une conscience historique, mais partielle, parce qu'ils voient «le passé avec les yeux du présent», sans «comprendre l'histoire avec les yeux de ceux qui l'ont vécue».

Enfin, Mathieu Gagnon, Stéphane Marie et Étienne Bouchard, à partir d'une définition descriptive complexe de la pensée critique, ont construit 6 activités de 75 minutes pour des élèves de 1^{er} à 5^e secondaire. Ils ont évalué les pratiques critiques à travers dix types d'interventions possibles et constaté que 62,74 % d'entre elles n'étaient pas justifiées. Ils reconnaissent toutefois que, «si les thématiques abordées avaient été plus près de la réalité des élèves ou des enjeux contemporains, [ils auraient]

obtenu des résultats différents». D'où l'opportunité de la développer dans un cours comme *Monde contemporain*. La deuxième partie traite de l'étude de documents en classe. Didier Cariou et Sylvain Laube décrivent une enquête sur un ancien pont combinant histoire et sciences pour des élèves de 14 ans. À l'aide de documents, dont certains officiels, la classe se voit poser trois questions: pourquoi un pont? Pourquoi ce type de pont et pas un autre? Pourquoi à cet endroit? L'intérêt de cette activité est qu'elle impliquait la ville, le ministère de la Marine et même l'empereur Napoléon III. Les auteurs ont fait ressortir les malentendus entre ce qui était demandé, les attentes des élèves et ce qu'avaient compris les enseignants.e.s. D'où la nécessité d'une préparation plus soignée pour mener à bien une telle activité.

De leur côté, pour Sylvain Dussot et Nadine Fink, la plupart du temps, les situations vues en classe ne permettent pas de problématiser un aspect, de se poser des questions et d'aborder un document avec ces questions en tête. Ils y arrivent pourtant en faisant analyser, par des élèves de 14-15 ans, la lettre d'un soldat à sa femme durant la Première Guerre mondiale. Il s'agit d'un véritable contrat didactique qui provoquera des discussions intéressantes et fera progresser la réflexion critique.

Enfin, l'article de Marc-André Éthier et David Lefrançois aurait dû figurer dans la troisième partie. Les deux auteurs font un bilan plutôt mitigé de l'utilisation de la pensée critique d'un film ou d'un documentaire en classe dont l'exploitation didactique reste plutôt superficielle.

En troisième partie, pour Dominique Briand, il est difficile de visionner de façon critique un film historique au cinéma sans se questionner sur la période où se passe l'action et connaître les techniques cinématographiques et l'angle de vue du réalisateur.

Enfin, Vincent Boutonnet présente deux jeux d'*Assassin's Creed: Le Boston Tea Party* et *La Révolution française*, fort bien reconstitués par des historiens professionnels. Or, les élèves vont-ils s'en soucier, compte tenu de l'intention des jeux? Pour Boutonnet, on doit traiter le jeu vidéo comme un récit filmique qui nécessite une intervention guidée, puisque les situations ne sont pas exemptes de raccourcis ou même de falsifications historiques.

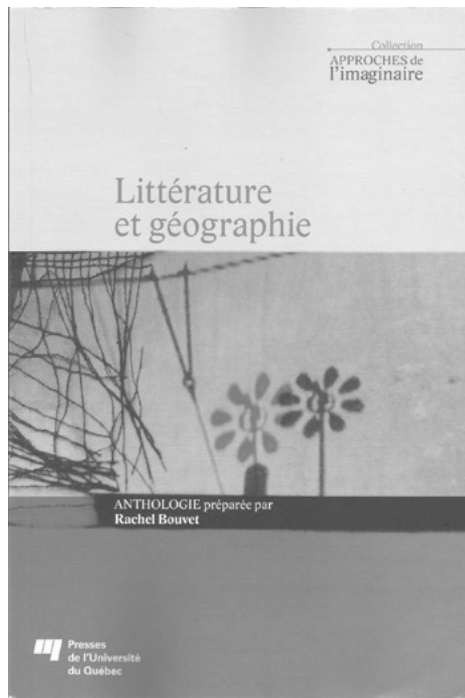
Ce livre est remarquable. Il nous a fait découvrir comment la pensée critique s'avère complexe à enseigner, il nous fait prendre conscience que l'histoire se manifeste tous les jours avec le film historique, le jeu vidéo et différentes œuvres de fiction. Or, notre façon de les traiter en est encore à ses balbutiements. Comment les utiliser en classe, tout en s'assurant de la progression des concepts et des opérations intellectuelles, et ce, d'une année ou d'un cycle à l'autre, tant au primaire qu'au secondaire? Actuellement, tout repose sur des initiatives, sans aucune garantie que la réflexion va se poursuivre les années suivantes.

Ce livre nous ouvre de beaux horizons, mais pose également de redoutables défis de réflexion et surtout d'appel à la collaboration.

Jacques Robitaille, directeur de la revue

Littérature et géographie

Anthologie préparée par Rachel Bouvet (2018). Québec, PUQ, 256 pages.



D'entrée de jeu, le résumé du livre en quatrième de couverture me semble tout à fait juste. Permettez-moi d'y mettre en caractères gras quelques termes qui, au bout du compte, se révèlent particulièrement représentatifs de l'ouvrage.

Anthologie, littérature et géographie — Les textes rassemblés se distinguent effectivement de la masse et se révèlent dignes d'une anthologie. Bien que certains soient d'une lecture plus aisée que d'autres, tous s'appuient sur une terminologie spécifique à la géographie universitaire ou aux études littéraires du même ordre, voire des deux combinés (ex.: géopoétique, géocritique...). Pour le lecteur moyen, il pourrait en résulter un recours fréquent au dictionnaire, afin d'établir des nuances essentielles à une lecture plus intelligible.

Domaine théorique en émergence — L'expression corrobore exactement les deux précédentes phrases. La lecture n'est pas toujours facile et les exemples et analogies explicitant un point de vue ne sont pas légion. La plupart du temps, il faut donc s'en remettre à sa propre compréhension et à ses référents conceptuels afin de suivre les auteurs dans leurs démonstrations scientifiques. Bienvenue dans l'univers des théories littéraires.

Espace littéraire — Ce terme exprime probablement la relation la plus simple, la plus concrète que l'on peut établir entre le regard géographique et les textes littéraires. En guise d'appropriation et de transfert pédagogique de cet ouvrage, deux questions légitimes: «comment se décrivent et se caractérisent espaces, territoires ou enjeux géographiques dans la littérature destinée aux élèves? Comment un auteur présente-t-il un territoire connu par ses mots et sa structure syntaxique et quelles sont les différences notables avec

la réalité?» De même, la perception de la réalité et sa représentation varieront selon le lecteur, sa culture, ses expériences personnelles, etc. Des distorsions dont les chercheurs et certains collaborateurs de l'ouvrage se délectent pour mieux réfléchir à la problématique et comprendre le phénomène, tout au long des 256 pages.

Implicitement et en demandant de la part du lecteur une bonne dose d'inférence, ce livre amène à concevoir le «comment pédagogique, le comment pour l'apprenant», pour peu que ce soit l'intention de lecture. Comment tirer profit de la qualité et de la richesse d'une publication adaptée à notre clientèle (album, bande dessinée, nouvelle, roman, essais...) pour la «plonger» dans des espaces et paysages, réels ou fictifs, rendus par la littérature et perçus par les élèves? En s'en tenant d'abord aux faits géographiques nommés, identifiés, mis en place dans le texte, le dessin, la carte ou le document iconographique. Et sur cette base, travailler les composantes des compétences en géographie.

Résumé en quatrième de couverture:

Cette **anthologie** rassemble des textes essentiels pour penser les rapports entre littérature et géographie. Depuis la fin des années 1980, les échanges se sont intensifiés, de nouvelles approches théoriques ont vu le jour, et même si ces deux disciplines demeurent sur bien des points étrangères l'une à l'autre, on peut dire que le dialogue a été fructueux.

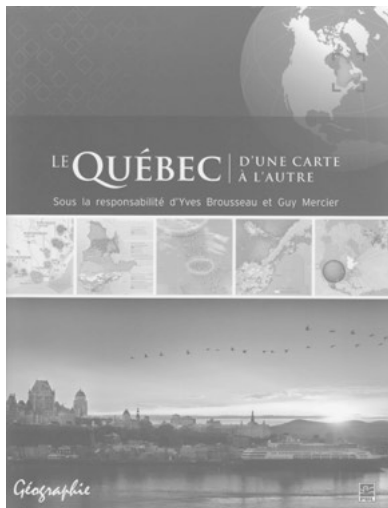
Littérature et géographie entend contribuer au développement de la recherche en **balisant un domaine théorique en émergence** dont l'objet d'étude principal est **l'espace littéraire**: de quelle manière la littérature entre-t-elle en relation avec les lieux? Comment l'espace y est-il représenté? La littérature constitue-t-elle un «terrain» idéal pour saisir les subtilités de l'espace vécu? Comment les outils de la géographie peuvent-ils être intégrés à une analyse textuelle? Autant de questions qui visent à mieux comprendre les rapports entre l'espace du texte et l'espace réel.

La première section du livre retrace les différentes étapes du dialogue entre littérature et géographie, dont elle fait un «état des lieux». La deuxième est consacrée à la **géopoétique**, «théorie-pratique» visant à développer le rapport sensible et intelligent à la terre, ainsi qu'à la **géocritique**, approche comparatiste s'intéressant aux relations entre les espaces humains et la littérature. Trois autres thématiques sont explorées: le paysage, faisant intervenir la sensibilité au lieu, les filtres esthétiques et culturels; la carte, instrument privilégié en géographie, de plus en plus mobilisée dans les études littéraires; le langage, matériau de base des écrivains, qui médiatise le rapport entre le sujet et le monde. Il s'agit moins de faire la synthèse des nombreux travaux menés sur ces différents sujets que d'ouvrir des pistes de réflexion interdisciplinaire, de montrer tout le potentiel que présentent les notions, théories et outils développés par les géographes et les littéraires.

Yvan Émond, CP US, CS des Patriotes, V.-P. AQEUS, Géographie

Un bel atlas du Québec presque complet

Le Québec d'une carte à l'autre, sous la responsabilité d'Yves Brousseau et Guy Mercier, collection «Géographie pédagogie» (2018). Québec, PUL, 72 pages.



Il y a longtemps qu'on n'avait pas assisté à la parution d'un atlas du Québec. La principale raison tient souvent à la rapide désuétude de ses données. Le laboratoire de cartographie du Département de géographie de l'Université Laval a réussi un coup de maître: produire un atlas sur le Québec qui est beau, accessible, facilement consultable et complet... ou presque.

Sa fabrication compte 18 feuilles doubles 17 X 22 po (43 X 56 cm), pour un total de 72 pages. Le papier épais et semi-glacé permet des couleurs très nuancées. Il en est de même pour la couverture en papier cartonné qui rend aisée sa manipulation.

Il faut souligner l'apparence très soignée de l'ensemble, dont la page couverture, esthétiquement très belle. Autre aspect remarquable: la couverture 2 et la page 1 qui reproduisent la célèbre carte de Champlain de 1632. À la toute fin, la page 72 et la couverture 3 nous font voir le Québec actuel avec ses différentes frontières politiques et administratives.

À l'intérieur, chaque double page ou planche expose un seul thème. Dans chacun, outre les explications, on trouve, selon les besoins, des cartes, des graphiques, des photos, des illustrations ou des lignes de temps. Les auteurs de chaque thème proviennent pour la plupart du département de géographie de l'Université Laval. Ces thèmes sont au nombre de 31, répartis en 5 catégories:

Catégories	Thèmes
Territoire	Histoire du territoire; frontières; tenure des terres; représentation électorale
Économie	Transport; navigation; forêt; agriculture; terres agricoles; industrie laitière; agrotourisme; vitiviniculture; électricité; le Québec à l'étranger; microbrasseries
Terre et eau	Déglaciation; pergélisol; gestion de l'eau; le Saint-Laurent
Biosphère	Évolution du couvert végétal; couvert végétal; tordeuse des bourgeons de l'épinette; feux de forêt; patrimoine naturel; l'oie des neiges
Population et culture	L'Europe à la découverte de l'Amérique; territoires autochtones; population et urbanisation; toponymie; pays de naissance des immigrants; immigration

Les données comprennent les plus récentes mises à jour. Pour éviter la désuétude, on a souvent bâti un portrait évolutif de certains des problèmes étudiés, ce qui permet de les aborder dans la durée: par exemple, l'évolution de la déglaciation, du pergélisol, du territoire, des frontières, de l'agriculture, de la forêt, de l'immigration et de la représentation électorale. Seul bémol, deux thèmes importants manquent en économie: les pêcheries et les mines. Les mines représentent un secteur important et fluctuant de notre économie et connaissent de plus en plus de problèmes d'acceptabilité sociale. De son côté, la pêche ne représente pas une force économique, mais elle connaît de profondes transformations à cause des changements climatiques et du développement de nouvelles formes d'élevage marin, avec ses problèmes de pollution et d'OGM. Les auteurs reconnaissent que leur production est incomplète et qu'ils ont même eu des préférences. Or, il s'agit de secteurs que couvre régulièrement l'actualité. Pourquoi ces absences? On ne peut que les déplorer.

Brousseau et Mercier souhaiteraient que cet atlas en soit un grand public et offert à prix populaire: par exemple, environ 10 \$. Ils annoncent pourtant qu'il est destiné à une clientèle collégiale ou universitaire et sa lecture nous le confirme. D'abord, comme chaque thème est abordé de façon très synthétique, le vocabulaire est relevé, précis et requiert de bonnes connaissances en géographie. D'autre part, certaines cartes à l'intérieur d'un thème fonctionnent à différentes échelles spatiales (voir par exemple les pages 46-47); d'autres ont des représentations spatiales différentes de ce qu'on voit habituellement (voir par exemple les pages 52-53). Tout cela requiert une certaine expertise de lecture. Enfin, les graphiques sont nombreux, pertinents, variés, mais certains d'entre eux présentent des niveaux élevés de complexité (voir pages 28-29). Bref, le personnel enseignant peut se servir de cet atlas, mais pour son usage personnel, comme outil de référence, pour se familiariser avec les problématiques abordées en géographie de 1^{re} et de 2^e secondaire. Parmi les thèmes qu'il peut exploiter: territoire autochtone, territoires forestiers, parc naturel, territoire agricole (au moins 5 planches), énergie électrique, population et urbanisation, immigration, tourisme. Cet atlas contient également des données utiles pour le cours *Histoire du Québec et du Canada*: la carte de Champlain, l'Europe à la découverte de l'Amérique, histoire du territoire, toponymie. D'autres, planches peuvent fournir des données intéressantes sur l'histoire récente (territoire agricole, électricité, immigration, représentation électorale et la carte administrative de la fin, pour ne citer que ces exemples).

Voilà un excellent outil de travail pour toute personne qui veut développer des connaissances plus approfondies du Québec et les simplifier pour en faire profiter ses élèves.

Jacques Robitaille, directeur de la revue

POSTES - PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 41432031

Adresse de retour :

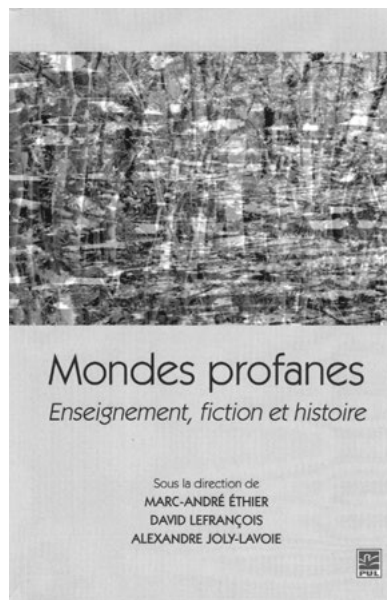
AQEUS
4545, avenue Pierre-De Coubertin
Montréal, QC, H1V 0B2

DESTINATAIRE :

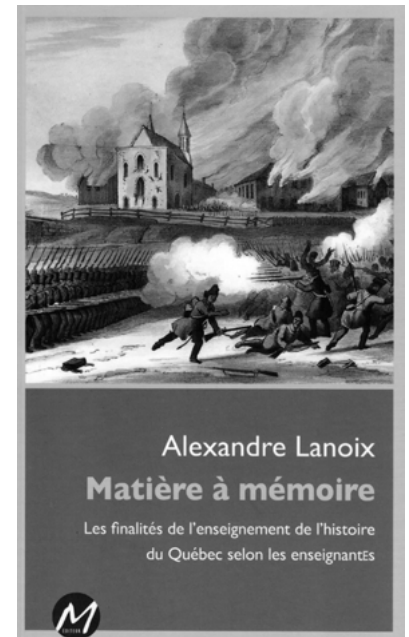
Autres parutions récentes



Virginie Martel;
**Développer des compétences
de recherche et de littératie
au primaire et au secondaire**
Former à l'enquête en classe d'histoire
Montréal, Les éditions JFD,
2018, 247 pages



Mondes profanes
Enseignement, fiction et histoire
Sous la direction de
Marc-André Éthier, David Lefrançois
et Alexandre Joly-Lavoie
Québec, PUL, 2018, 515 pages



Alexandre Lanoix
Matière à mémoire
**Les finalités de l'enseignement
de l'histoire du Québec
selon les enseignants**
Saint-Joseph-du-Lac, M Éditeur,
2018, 119 pages