

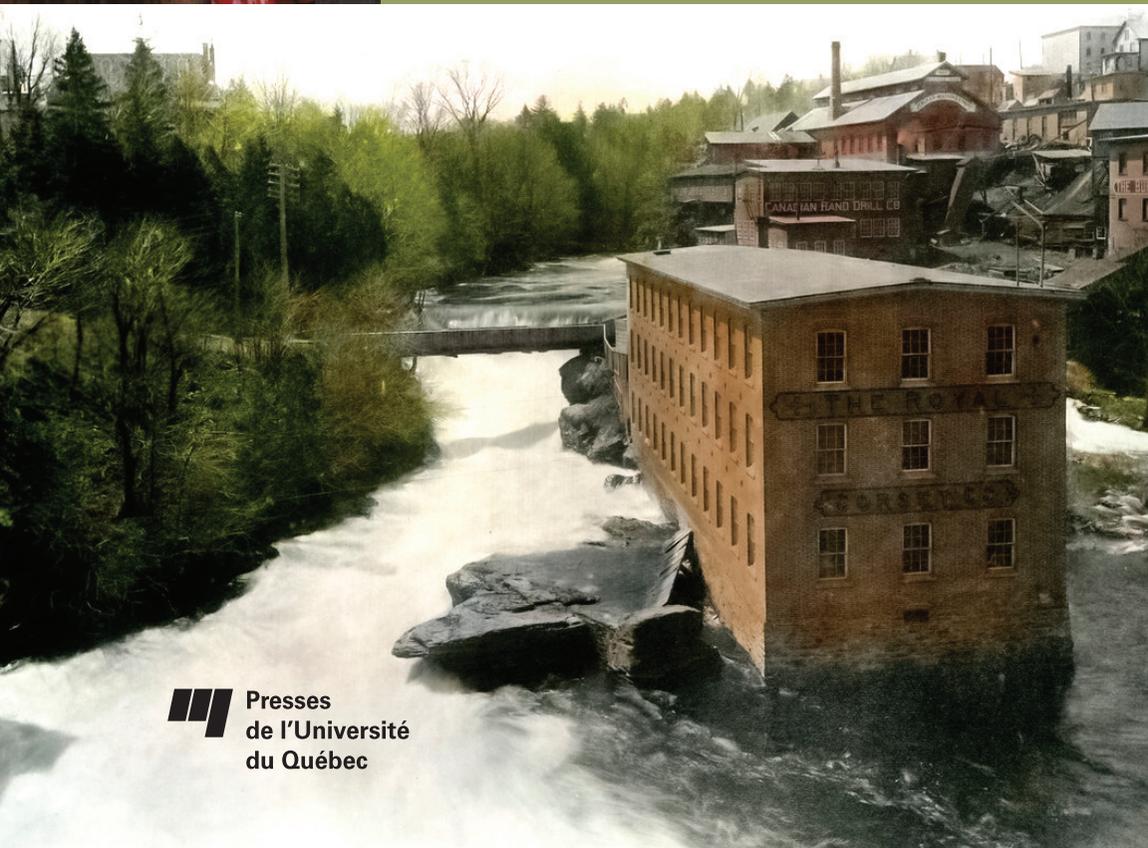
COLLECTION

PUBLICS ET
CULTURE

ÉVEIL ET ENRACINEMENT

Approches pédagogiques innovantes
du patrimoine culturel

Sous la direction de **Marie-Claude Larouche,**
Joanne Burgess et **Nicolas Beaudry**



Presses
de l'Université
du Québec



COLLECTION
PUBLICS ET
CULTURE

Sous la direction de **Anik Meunier** et **Jason Luckerhoff**

La collection Culture et publics réunit des ouvrages originaux sur la culture et ses publics. Plus précisément, elle s'intéresse au champ des *médiations culturelles*, c'est-à-dire à l'analyse des pratiques professionnelles des acteurs, aux méthodes qu'ils mobilisent et à leurs effets sur les différentes catégories de publics. Toutes les formes de la culture sont concernées, du spectacle vivant en passant par le patrimoine et les musées. L'emploi délibéré du mot *publics* au pluriel permet de souligner que cette collection accorde un intérêt particulier à toutes les formes innovantes de médiation de la culture qui se proposent de contribuer à la démocratisation de la culture élaborée. En contexte muséal, la notion de *médiation culturelle* inclut bien évidemment celle d'*éducation non formelle*, c'est-à-dire les différentes formes de médiation des savoirs en dehors de l'école. Il s'agit notamment de celles mises en œuvre dans le patrimoine et les musées connues sous le nom d'*éducation muséale*.

La collection Culture et publics publie des ouvrages qui analysent les dispositifs originaux de médiation, d'interprétation et de communication, ou qui prennent appui sur des études de fréquentation ou d'autres enquêtes sur les pratiques culturelles et la muséologie. Elle propose des investigations théoriques, empiriques, historiques et conceptuelles ancrées dans les sciences humaines et sociales avec un intérêt particulier pour les approches proposées par les sciences de la communication, les sciences de l'éducation et la muséologie.

ÉVEIL ET ENRACINEMENT

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada et autres pays : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand,
Boisbriand (Québec) J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306/1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France
Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, 168, rue du Noyer, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

ÉVEIL ET ENRACINEMENT

Approches pédagogiques innovantes
du patrimoine culturel

Sous la direction de **Marie-Claude Larouche,**
Joanne Burgess et **Nicolas Beaudry**

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

Éveil et enrancement : approches pédagogiques innovantes
du patrimoine culturel

(Collection Culture et publics)

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4628-8

1. Biens culturels – Étude et enseignement (Primaire) – Québec (Province).
2. Biens culturels – Étude et enseignement (Secondaire) – Québec (Province).

I. Larouche, Marie-Claude, 1963- . II. Burgess, Joanne, 1952- .

III. Beaudry, Nicolas, 1964- . IV. Collection : Collection Culture et publics.

LBI582.C3E93 2016 372.89 C2016-941871-5

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

SODEC

Québec

Révision

Renée Dolbec

Correction d'épreuves

Christian Bouchard

Conception graphique

Michèle Blondeau

Mise en page

Marquis Interscript

Images de couverture

Vue sur l'axe industriel de la rivière Magog – à l'avant-plan, l'usine de la Eastern Townships Corsets: Paul Gagné, *Barrage n° 4 et industries sur la rivière Magog*, vers 1910, Fonds Paul Gagné, Société d'histoire de Sherbrooke, 14B 2.

Rencontre avec un consultant en patrimoine à Notre-Dame-des-Sept-Douleurs, sur l'île Verte: Nicolas Beaudry, août 2011.

Dépôt légal : 4^e trimestre 2016

› Bibliothèque et Archives nationales du Québec

› Bibliothèque et Archives Canada

© 2016 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

D4628-1 [01]

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier les nombreux évaluateurs anonymes de leur précieuse collaboration et les auteurs des contributions à cet ouvrage pour leur coopération à toutes les étapes du processus d'évaluation et de révision. Nous exprimons également notre reconnaissance à Geneviève Létourneau-Guillon pour son aide précieuse apportée dans l'organisation du colloque « Patrimoines et pédagogies », à Micheline Giroux-Aubin pour la révision linguistique des textes et, tout particulièrement, à Carmen Fontaine qui a coordonné cet ouvrage. Le colloque « Patrimoines et pédagogies » a été organisé et financé par le Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal, avec le soutien de l'Institut du patrimoine de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). La publication de cet ouvrage a été financée par l'Institut du patrimoine de l'UQAM, le Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal et le projet PATER (patrimoine, enseignement, recherche); nous tenons à les en remercier¹.

1. Le Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal bénéficie du soutien financier du Fonds de recherche du Québec – Société et Culture, tandis que PATER a été financé principalement par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	VII
Liste des figures et tableaux	XV
Introduction	1
Marie-Claude Larouche, Joanne Burgess et Nicolas Beaudry	
PARTIE 1	
Le patrimoine dans l'enseignement primaire et secondaire	9
1. Identité et patrimoine	
Les résultats de l'étude préliminaire « Ville-Marie 2014 ».....	11
Julia Poyet	
1.1. La mise en contexte	11
1.1.1. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)	11
1.1.2. Le partenariat	12
1.1.3. L'expérience de « Lutèce 2011 »	13
1.2. Les objectifs du projet (de notre point de vue personnel)	14
1.3. Le cadre conceptuel du projet	15
1.3.1. L'identité sociale	15
1.3.2. L'histoire locale	15
1.3.3. Le patrimoine	16
1.4. La méthodologie	17
1.4.1. Les ateliers	17
1.4.2. Les outils	19
1.5. Le traitement des résultats et la discussion: constats et nouveaux questionnements.....	20
1.5.1. Les avantages et les limites du partenariat (en réponse à l'objectif 1)	21

1.5.2. L'avis des enseignants sur la séquence d'ateliers (en réponse à l'objectif 2)	21
1.5.3. Du sens (en réponse à l'objectif 3).....	23
1.5.4. Un schéma de son quartier (en réponse à l'objectif 4).....	23
1.5.5. Je suis ce/ceux que j'aime (en réponse à l'objectif 5).....	25
Conclusion.....	26
Références	27
2. Les bâtisseurs de Montmagny	
Projet interdisciplinaire au 3 ^e cycle du primaire	29
Michelle Forest	
2.1. La présentation du projet et des liens avec le Programme de formation de l'école québécoise.....	30
2.1.1. Les domaines généraux de formation.....	31
2.1.2. Les disciplines scolaires.....	32
2.2. Les ressources patrimoniales mobilisées.....	33
2.2.1. Les bâtisseurs et leurs legs immatériels.....	34
2.2.2. Les traces matérielles de nos bâtisseurs.....	35
2.3. Les étapes du projet.....	36
2.3.1. Le lancement du projet.....	36
2.3.2. La cueillette de l'information.....	39
2.3.3. L'exploration du monde de la radio	39
2.3.4. Le traitement de l'information et la rédaction des capsules	40
2.3.5. L'enregistrement des capsules et la production écrite.....	41
2.3.6. Une visite à travers la ville de Montmagny	41
2.4. Des réflexions sur les deux expérimentations.....	42
2.4.1. Des réflexions générales et la pérennité des apprentissages.....	43
2.4.2. Des réflexions concernant les différentes étapes.....	44
Conclusion.....	48
Références	48
3. La culture par l'expérience humaine	
Dialogue autour d'une pratique originale vouée à l'exploration culturelle	49
Christophe Surget et Marie-Claude Larouche	
3.1. La genèse de l'option culturelle	50
3.2. L'offre globale du cours.....	51
3.3. Le fil conducteur des activités	57
3.4. L'apport du cours à la formation des élèves et à la communauté.....	63
3.5. Une sensibilité culturelle à développer.....	66
Références	67

PARTIE 2

Le patrimoine dans la formation à l'enseignement	69
4. Interpréter le patrimoine et l'espace urbain pour initier les élèves à la pensée historique	
Perceptions d'enseignants et de leurs formateurs.....	71
Stéphanie Demers, Vincent Boutonnet, Geneviève Lessard, Marc-André Éthier et David Lefrançois	
4.1. La problématique.....	72
4.2. Le cadre théorique.....	75
4.3. Les contextes de la recherche et la méthodologie.....	78
4.3.1. Collecte des données.....	80
4.3.2. Analyse des données.....	81
4.4. Les résultats.....	81
4.4.1. La description des dispositifs didactiques élaborés: l'enquête terrain.....	81
4.4.2. L'évaluation des dispositifs.....	82
4.5. Discussion.....	91
Références.....	92
5. L'exploitation du patrimoine urbain de Trois-Rivières	
Quel potentiel pour la formation au rôle de passeur culturel en rapport avec les sciences humaines au primaire?.....	95
Marie-Claude Larouche	
5.1. L'origine de la recherche.....	96
5.1.1. Le contexte de la recherche.....	96
5.1.2. Le problème à résoudre.....	98
5.1.3. L'idée de développement.....	99
5.1.4. Les questions et les objectifs.....	99
5.1.5. Les intérêts de la recherche-développement relatifs à la ville de Trois-Rivières.....	99
5.2. Le référentiel.....	100
5.2.1. Trace du passé et patrimoine culturel.....	100
5.2.2. Patrimoine urbain.....	101
5.2.3. L'élaboration de l'idée.....	101
5.3. La conception du dispositif.....	102
5.3.1. Des traces mobilisées dans l'espace urbain.....	102
5.3.2. L'élaboration du guide de parcours.....	104
5.3.3. La mise en place des activités en classe de didactique.....	105
5.4. La mise à l'essai.....	106
5.5. Les résultats.....	108
5.5.1. L'appréciation de l'expérience.....	108
5.5.2. La familiarité à l'égard de l'histoire du Québec et des contenus du programme de formation.....	108

5.5.3. La réflexion à l'égard du futur rôle de passeur culturel	110
5.6. La discussion.....	112
Références	113
PARTIE 3	
L'intégration du patrimoine à l'étude de l'histoire	117
6. « Du local à l'universel »	
Découvrir le patrimoine pour redécouvrir l'histoire du Québec et de l'Occident.....	119
Philippe Couture et Vincent Duhaime	
6.1. La naissance et la structure du projet: recherche et partenariats	121
6.2. « Du local à l'universel »: les lieux visités	124
6.2.1. La rivière aux Chiens: l'histoire de la Nouvelle-France et la destruction du patrimoine.....	124
6.2.2. Le Collège Lionel-Groulx: l'histoire de l'éducation.....	126
6.2.3. La maison Lachaîne: les rébellions de 1837.....	127
6.2.4. L'Église catholique et la maison Damien-Leclair: l'Église triomphante et l'ultramontanisme.....	128
6.2.5. L'Église protestante: l'immigration et la diversité religieuse	128
6.2.6. La maison du Chinois: l'histoire de l'immigration asiatique.....	129
6.2.7. La gare du Canadien Pacifique et l'usine de pianos Lesage: l'histoire ferroviaire et industrielle.....	130
6.2.8. Le quartier des Cent maisons et le Plan Bouchard: l'histoire de l'effort de guerre	131
6.3. « Du local à l'universel »: l'évaluation des apprentissages	132
6.4. « Du local à l'universel »: les commentaires des étudiants.....	133
Références	136
7. Apprendre l'histoire, découvrir le milieu, appivoiser le numérique	139
Léon Robichaud	
7.1. L'enseignement de l'histoire et du numérique à Sherbrooke	141
7.2. Un projet en partenariat	143
7.3. La chronologie de l'histoire de Sherbrooke	143
7.4. Les circuits de visites	145
7.5. La population, l'espace et le cadre légal.....	146
7.6. La planification et le déroulement.....	148

7.7. Les retombées du projet	150
7.8. Un projet en évolution	151
Conclusion.....	152
Références	152
8. Les deux pieds dans le palimpseste	
La ville comme dépôt d'archives à ciel ouvert	155
Harold Bérubé	
8.1. La ville au service de l'enseignement de l'histoire urbaine.....	156
8.2. Vivre en ville: incursion au cœur de Sherbrooke.....	158
8.3. Sur les traces de l'américanité: de Chicago à La Nouvelle-Orléans	163
Conclusion.....	166
Références	167
PARTIE 4	
Le patrimoine comme objet d'étude.....	169
9. Le patrimoine investi par l'archéologie	
L'expérience du chantier-école de l'île Saint-Barnabé	171
Manon Savard et Nicolas Beaudry	
9.1. L'enseignement pratique de l'archéologie.....	172
9.2. L'enseignement de l'archéologie à l'UQAR	173
9.3. Une archéologie régionale.....	174
9.4. Le chantier-école.....	175
9.5. L'île Saint-Barnabé.....	176
9.6. Résultats des travaux archéologiques	178
9.7. L'expérience du chantier-école de l'île Saint-Barnabé.....	180
9.7.1. L'apprentissage par la pratique	180
9.7.2. L'archéologie et le public.....	182
9.8. L'expérience initiatique et ses suites.....	184
9.9. Un bilan	185
Références	186
10. L'Université d'été en patrimoine de l'UQAR	
Appréhender un concept et découvrir le territoire.....	189
Jean-René Thuot	
10.1. Le champ du patrimoine à Rimouski et à l'UQAR.....	190
10.2. L'UEP: les objectifs, la programmation, le terrain.....	193
10.2.1. L'équipe pédagogique et la mise sur pied du programme.....	195
10.2.2. Le mode d'emploi sur le terrain	197
10.3. Quelques cheminements étudiants: boucler la boucle.....	201
Conclusion.....	204
Références	205

11. Étudier, évaluer et valoriser les patrimoines de l'industrie	
Un apprentissage avec la communauté.....	207
Joanne Burgess	
11.1. L'initiation des futurs muséologues à l'histoire et au patrimoine industriel.....	208
11.1.1. Le patrimoine industriel dans la formation universitaire au Québec et au Canada.....	208
11.1.2. Les orientations et les objectifs de formation du cours MSL6514.....	210
11.1.3. L'étude patrimoniale au cœur du projet pédagogique	214
11.2. Les ressources patrimoniales mobilisées	216
11.2.1. Un savoir et une expérience partagés.....	216
11.2.2. Le patrimoine industriel montréalais : une préoccupation du milieu, un objet d'étude	217
11.2.3. Le déroulement de l'activité pédagogique.....	219
11.2.4. Le partage et la diffusion des résultats de recherche.....	221
11.3. Un regard rétrospectif : bilan et perspectives d'avenir.....	222
Références	224

PARTIE 5

La constitution d'un patrimoine pour l'enseignement

12. Patrimoine, enseignement et recherche (PATER)	
Le patrimoine bas-laurentien au service de la formation collégiale et universitaire	229
Nicolas Beaudry, Karine Hébert, Guillaume Marie, Renaud Pagniez, Manon Savard, Jean-René Thuot et Kurt Vignola	
12.1. Le contexte	231
12.2. L'inventaire de ressources patrimoniales.....	232
12.3. Un inventaire arrimé aux réalités régionales.....	233
12.4. Le chantier de l'inventaire.....	235
12.5. La Banque de ressources patrimoniales	237
12.6. Un soutien à des initiatives pédagogiques.....	239
12.7. Bilan et perspectives.....	242
Références	245
Notices biographiques	247

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1.1.	« Je dessine mon quartier ».....	24
Figure 1.2.	« Suis-je l'univers social ? ».....	26
Figure 2.1.	Élèves présentant Arthur-Napoléon Normand sur le site désaffecté de la Compagnie manufacturière de Montmagny.....	33
Figure 2.2.	Feuille de travail sur les concepts de traces matérielles et de legs immatériels.....	38
Figure 2.3.	Fiche d'identification du personnage: Étienne-Paschal Taché.....	40
Figure 2.4.	Élèves explorant le site de l'usine Bélanger.....	42
Figure 2.5.	Élèves à la Société d'histoire de Montmagny.....	46
Figure 3.1.	Élèves de l'option « Exploration culturelle » sur le parvis de la Maison d'histoire, administrée et animée par la Société d'histoire de la région de Terrebonne, dans le Vieux-Terrebonne, en compagnie de son président, Claude Blouin.....	54
Figure 3.2.	Chaise créée par des élèves et exposée au MBAM.....	55
Figure 3.3.	Couverture de l'album de musique <i>Mosaïque</i>	55
Figure 3.4.	Christophe Surget et ses élèves de 5 ^e secondaire de l'option « Exploration culturelle » en compagnie de Thomas Strasser, un survivant de l'Holocauste, venu leur raconter son histoire.....	59
Figure 4.1.	Pierre tombale au cimetière anglican St-James du secteur Hull de Gatineau – on peut y noter la provenance de certains colons anglophones de la région.....	76

Figure 4.2.	Maison Wright-Scott construite en 1852 pour le fondateur de Hull, Philemon Wright, et habitée par sa fille.....	77
Figure 4.3.	Installations industrielles désaffectées de la compagnie E.B. Eddy aux abords de la rivière des Outaouais	82
Figure 4.4.	Château d'eau de la ville de Hull à l'extrémité sud du ruisseau de la Brasserie qui constitue dès la deuxième moitié du XIX ^e siècle l'axe industriel de Hull – on peut lire au-dessus de la porte : Hull Water Works	83
Figure 4.5.	Maisons du quartier bourgeois du village d'Argentine de Hull – seul ce quartier est demeuré intact à la suite de l'incendie de 1900.....	87
Figure 4.6.	Maison allumette préservée dans son état original – elle est située dans le quartier ouvrier de l'île de Hull	88
Figure 5.1.	Schéma du contenu du programme d'univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté) aux 2 ^e et 3 ^e cycles du primaire.....	97
Figure 5.2.	Rallye dans la rue des Ursulines à Trois-Rivières.....	103
Figure 5.3.	Rallye aux abords de la rue Sainte-Cécile à Trois-Rivières.....	104
Figure 5.4.	Parcours dans le Vieux-Trois-Rivières et les quartiers du centre-ville, suggéré dans le guide <i>Quelques pas dans l'histoire et le patrimoine du Québec</i>	104
Figure 5.5.	Ligne de temps sur l'histoire du Québec montrant l'apport de Trois-Rivières – réalisation d'un étudiant sur le site <i>Ligne du temps</i>	106
Figure 6.1.	Vue de Sainte-Thérèse à la fin du XIX ^e siècle	120
Figure 6.2.	La rivière aux Chiens au début du XX ^e siècle.....	124
Figure 6.3.	La rue sous laquelle coule aujourd'hui la rivière aux Chiens	125
Figure 6.4.	L'usine Lesage aujourd'hui transformée en résidences pour personnes âgées	131
Figure 7.1.	Page d'accueil du site <i>Sherbrooke, histoire et patrimoine</i>	140
Figure 7.2.	Vue de la présentation publique de <i>Sherbrooke, histoire et patrimoine</i>	142
Figure 7.3.	Mise en page d'un élément de la chronologie	144
Figure 7.4.	Page d'accueil du circuit de visite « Le berceau industriel de Sherbrooke »	146

Figure 7.5.	Population de Sherbrooke et de ses arrondissements, 1818-2013.....	147
Figure 7.6.	Carte géorectifiée présentant l'évolution spatiale de Sherbrooke, 1900-1953.....	148
Figure 7.7.	Résultat de la modélisation d'une maison.....	151
Figure 8.1.	Vue à vol d'oiseau de l'usine Paton Manufacturing Company.....	161
Figure 8.2.	Édifice qui abritait la synagogue Agudath Achim sur la rue Montréal.....	162
Figure 8.3.	Vue sur l'axe industriel de la rivière Magog – à l'avant-plan, l'usine de la Eastern Townships Corsets.....	162
Figure 9.1.	L'île Saint-Barnabé au large de Rimouski.....	172
Figure 9.2.	Prospection visuelle sur l'île Saint-Barnabé.....	179
Figure 9.3.	Fouille du site DcEd-9.....	181
Figure 9.4.	Nettoyage du mobilier archéologique.....	182
Figure 9.5.	Visiteurs sur le site DcEd-9.....	182
Figure 9.6.	Dépotoir de bouteilles sur le site DcEd-9.....	183
Figure 10.1.	Étudiants et membres de l'équipe pédagogique de l'Université d'été en patrimoine 2014 – au rang des Fondateurs, à Notre-Dame-du-Lac.....	190
Figure 10.2.	Manipulation d'objets de la maison Louis-Bertrand, à L'Isle-Verte.....	195
Figure 10.3.	Atelier sur les paysages au mont Saint-Joseph, à Carleton.....	196
Figure 10.4.	Rencontre avec un consultant en patrimoine à Notre-Dame-des-Sept-Douleurs, sur l'île Verte.....	198
Figure 10.5.	Visite d'une ancienne boucherie avec la Corporation du patrimoine de Saint-Anaclet.....	198
Figure 10.6.	Description des vestiges d'un ancien moulin à scie à Saint-Juste-du-Lac, dans le Témiscouata.....	199
Figure 11.1.	Affiche du Congrès 2011 de l'Association québécoise pour le patrimoine industriel (Aqpi).....	211
Figure 11.2.	Usine Pain moderne, rue Papineau à Montréal – objet d'étude d'une équipe étudiante.....	215
Figure 11.3.	Rencontre de l'art et de l'industrie – l'œuvre d'Arthur Price orne la façade d'un central de Bell Canada à Saint-Lambert.....	218

Figure 11.4.	Ambitieux dispositif de mise en valeur: le muséoclip <i>Visites d'ateliers rue Parthenais, Montréal</i>	221
Figure 11.5.	Communication d'une équipe d'étudiants sur l'histoire et l'intérêt patrimonial d'un complexe industriel lors du congrès de l'Aqpi en 2013.....	222
Figure 12.1.	Couverture géographique de l'inventaire et de la base de données de PATER en janvier 2016.....	234
Figure 12.2.	Fiche d'un objet recensé: la tour à feu de Saint-Marcellin, érigée en 1930 et haute d'un peu plus de 43 pieds, dernière tour à feu en bois subsistant au Québec.....	238
Figure 12.3.	Présentation de la cathédrale Saint-Germain à des étudiants en sciences humaines du Cégep de Rimouski par une étudiante en histoire de l'Université du Québec à Rimouski.....	240
Figure 12.4.	Deux étudiants de l'Université du Québec à Rimouski accueillent un camp de jour à un atelier de simulation de fouille archéologique sur le site du chantier-école de l'île Saint-Barnabé.....	241
Figure 12.5.	Deux étudiantes de l'Université d'été en patrimoine préparent la fiche d'inventaire d'une maison de colonisation à Saint-Juste-du-Lac.....	243
Tableau 2.1.	Liste de traces matérielles concernant chaque bâtisseur.....	35
Tableau 3.1.	Calendrier des activités, cours « Exploration culturelle », année 2013-2014 – École secondaire le Coteau.....	52
Tableau 5.1.	Cette expérience globale (rallye et frise chronologique), proposée dans le cours de didactique, a-t-elle modifié votre compréhension de l'histoire du Québec ?	109
Tableau 5.2.	Cette expérience globale (rallye et frise chronologique) a-t-elle modifié votre compréhension des contenus historiques et géographiques du PFEQ ?	109

INTRODUCTION

**Marie-Claude Larouche, Joanne Burgess
et Nicolas Beaudry**

Du primaire à l'université, l'exploitation des ressources patrimoniales à des fins pédagogiques semble susciter un intérêt grandissant chez les enseignants et les formateurs. La richesse et la diversité du patrimoine culturel leur permettent en effet d'envisager des formules pédagogiques originales, dans différents contextes d'enseignement et pour répondre à des objectifs très divers. Au-delà des moyens et des méthodes de l'enseignement, le patrimoine et les traces du passé qui le constituent permettent aux enseignants de s'appuyer sur l'expérience d'une communauté et, aux élèves et aux étudiants, de s'éveiller à cette expérience, d'y ancrer des apprentissages et de l'investir pour s'inscrire dans sa continuité.

Le contexte actuel semble particulièrement propice à une réflexion sur la mobilisation du patrimoine dans l'enseignement. Dans son rapport paru en 2000, *Le patrimoine, un présent du passé*, le Groupe-conseil sur la Politique du patrimoine culturel du Québec (2000, p. 61) participait d'une mouvance internationale en avançant que « peut être considéré comme “patrimoine” tout objet ou ensemble, matériel ou immatériel, que s'approprie une collectivité en reconnaissant sa valeur de témoignage et de mémoire historique et en faisant ressortir la nécessité de le protéger, de le conserver et de le mettre en valeur ». Il évoquait le potentiel de ces ressources culturelles en signalant que « la collectivité commence à peine à tirer profit de la richesse de son patrimoine culturel » (Groupe-conseil sur la Politique du patrimoine culturel du Québec, 2000, p. 267). La Loi sur le patrimoine culturel¹ de 2012 a adopté cette vision ouverte du patrimoine : elle multiplie les ressources susceptibles d'être incluses dans son répertoire en permettant désormais au gouvernement

1. <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/P-9.002>>, consulté le 11 juillet 2016. Les principaux changements apportés depuis à la Loi sur les biens culturels de 1972 sont répertoriés sur le site <<http://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=5125>> (consulté le 11 juillet 2016).

provincial et aux communautés locales de désigner des paysages culturels et des objets immatériels, ainsi que de commémorer des personnages, des événements et des lieux historiques.

Durant la même période, le milieu éducatif québécois souhaitait introduire une dimension culturelle dans les programmes d'étude. En 1997, la réforme de programmes du ministère de l'Éducation recommandait d'en «rehausser le niveau culturel» et proposait à cette fin des voies d'enrichissement². La formation à l'enseignement primaire et secondaire prenait ensuite une orientation nouvelle (MEQ, 2001) conférant à l'enseignant un rôle de passeur culturel, en tant qu'héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture (Zakhartchouk, 1999). Les bases étaient posées pour une nouvelle «approche culturelle» de l'enseignement, qui devait initier les élèves aux productions de l'humanité par des moyens, des stratégies et des dispositifs pédagogiques adaptés (Simard, 2002). Plusieurs chercheurs ont cependant noté qu'une confusion subsiste à l'égard de cette «approche culturelle», en raison notamment d'un manque de directives claires; le milieu éducatif hésite entre une conception instrumentale de la culture, qui la met au service du développement des compétences, et une conception patrimoniale qui «redonne un sens aux savoirs scolaires par leur réappropriation culturelle» (Simard, 2002, p. 8; Chené et Saint-Jacques, 2005; Simard *et al.*, 2007; Simard, 2009; Portelance, 2007). Les lacunes sont particulièrement sensibles dans le domaine de l'univers social, alors que la notion même de patrimoine demeure presque entièrement absente du curriculum (Larouche, 2014).

On assiste pourtant à des tentatives de rapprochement des écoles primaires et secondaires avec leur milieu, essais qui trouvent écho au collège comme à l'université. Ces rapprochements permettent de renouveler les formules pédagogiques, d'enrichir les contenus et d'éveiller la sensibilité des élèves et des étudiants à leur milieu; quand ils se font autour d'héritages communs, ces rapprochements peuvent en outre favoriser l'appropriation de ce patrimoine par les élèves et les étudiants et contribuer ainsi à la construction de leur identité et de leur insertion sociale.

* * *

Cet ouvrage tire son origine d'une présentation de Philippe Couture et Vincent Duhaime, au Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal, sur leur expérience de mise en valeur du patrimoine de Sainte-Thérèse dans leur enseignement au niveau collégial (Couture et Duhaime, 2012, 2013). Cette intervention a déclenché et cristallisé l'intérêt de plusieurs membres du Laboratoire, qui ont souhaité partager à leur tour leurs réflexions, leurs expériences et leurs recherches pédagogiques sur ce

2. Les trois voies étaient: a) réserver «une meilleure place» à «des matières plus «naturellement» porteuses de culture», b) favoriser «une approche culturelle pour enseigner ces matières», et c) prévoir «l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines» (MEQ, 1997, p. 13).

sujet. En mai 2014, un colloque intitulé « Patrimoines et pédagogies : approches innovantes dans la mise en valeur et l'exploitation pédagogique des ressources patrimoniales » a permis de structurer et d'élargir une discussion à laquelle se sont joints à leur tour des membres du projet PATER (patrimoine, enseignement, recherche) de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et du Cégep de Rimouski³. Cette rencontre a été l'occasion pour des intervenants des divers ordres d'enseignement et de différentes régions du Québec de partager leurs expériences et leurs préoccupations pour des questions à la fois éducatives et culturelles. Elle a également permis un dialogue entre la pratique de l'enseignement et la recherche, en pédagogie comme en didactique⁴, autour d'un ensemble de questions. Quel est ce patrimoine dans la mire des éducateurs et des formateurs de différents ordres et domaines d'enseignement? Comment le patrimoine culturel devient-il une ressource pédagogique à leurs yeux? Quels sont les visées de formation et les objectifs poursuivis? Quelles sont les pratiques originales et innovantes mises en place au Québec? Dans quels contextes disciplinaires ces pratiques pédagogiques se développent-elles? Quels sont les stratégies adoptées et les effets de ces pratiques? Jusqu'à quel point ces pratiques conduisent-elles à un éveil au patrimoine culturel et à son appréhension critique?

Les contributions ont pris la forme d'études et d'analyses réflexives de pratiques pédagogiques qui cherchent à valoriser le patrimoine, les traces du passé et la mémoire collective en contexte d'éducation. Les versions préliminaires des textes ont d'abord profité des échanges à l'occasion du colloque. Chaque texte, dans une version plus achevée, a ensuite été évalué à l'aveugle par deux experts des champs de spécialité concernés. À leurs évaluations se sont ajoutées les recommandations des directeurs de l'ouvrage et leurs lectures critiques jusqu'à l'approbation finale des textes. Au terme de ce processus, si certains auteurs proposent un compte rendu d'une démarche expérimentale, d'autres posent un regard rétrospectif sur leur propre enseignement. Leurs expériences s'insèrent dans des contextes disciplinaires très différents, certains traversant même délibérément les frontières des disciplines. Ils mobilisent des cadres théoriques très divers qui peuvent même entrer en confrontation.

* * *

3. Le colloque, organisé par Marie-Claude Larouche et Joanne Burgess, s'est tenu à Montréal le 15 mai 2014 dans le cadre du 82^e congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) (<<http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/82/600601/c>>, consulté le 11 juillet 2016).

4. « Le pédagogue apparaît [...] comme un praticien qui se préoccupe d'abord de l'efficacité de son action. C'est un homme de terrain, et à ce titre il résout en permanence des problèmes concrets d'enseignement/apprentissage [...] Le didacticien, quant à lui, est avant tout un spécialiste de l'enseignement de la discipline. Il s'interroge surtout sur les notions, les concepts et les principes qui dans sa discipline devront se transformer en contenus à enseigner » (Raynal et Rieunier, 1998, p. 332).

Les textes ont été regroupés en cinq parties qui correspondent à autant de contextes ou de façons dont le patrimoine peut être mobilisé dans l'enseignement. Dans les textes de la première partie, le patrimoine contribue à l'atteinte d'objectifs pédagogiques en sciences humaines au primaire et il enrichit l'éveil à la culture dans l'enseignement secondaire. Julia Poyet dresse le bilan d'une expérience menée à Montréal, dans laquelle un organisme partenaire offrait à des classes d'écoles primaires une séquence d'ateliers permettant aux élèves de découvrir le patrimoine de leur quartier. Michelle Forest présente un projet qui permet à des élèves du primaire de Montmagny de découvrir l'histoire des bâtisseurs de leur ville, en collaboration avec des organismes locaux, puis d'en tirer des productions orales et écrites. Si le curriculum d'univers social au primaire recommande l'utilisation des traces du passé dans l'enseignement, ces deux expériences montrent que l'identification de ces traces à l'échelle locale et leur utilisation à des fins pédagogiques ou didactiques posent des défis importants et qu'il importe d'accompagner les enseignants dans ces démarches. Par un dialogue avec Marie-Claude Larouche, Christophe Surget, enseignant au secondaire, partage ensuite son expérience d'un enseignement consacré à l'exploration culturelle, une initiative personnelle et originale qui accorde une place privilégiée à l'histoire comme au patrimoine.

La deuxième partie s'intéresse à l'exploitation du patrimoine dans la formation des futurs enseignants au primaire et au secondaire. Stéphanie Demers, Vincent Boutonnet, Geneviève Lessard, David Lefrançois et Marc-André Éthier exposent les résultats d'expériences visant à fournir aux enseignants du primaire et du secondaire, à partir du patrimoine local de l'Outaouais, les outils épistémologiques qui leur permettront d'accompagner leurs élèves dans le développement d'une pensée historique. Marie-Claude Larouche présente ensuite un dispositif didactique construit à partir du patrimoine urbain de Trois-Rivières pour préparer les futurs enseignants à leur rôle de passeur culturel et mis à l'essai dans des classes de didactique des sciences humaines au primaire.

Les textes de la troisième partie abordent l'intégration du patrimoine dans l'enseignement de l'histoire au collégial et à l'université. Philippe Couture et Vincent Duhaime décrivent la démarche par laquelle ils cherchent à éveiller leurs étudiants du Collège Lionel-Groulx aux traces du passé, en créant des circuits patrimoniaux qui associent le patrimoine local à l'histoire du Québec et de l'Occident. Mobilisant l'histoire et le patrimoine de Sherbrooke, Léon Robichaud convie des étudiants de 1^{er} cycle en histoire à une expérience qui leur permet à la fois de développer leurs connaissances sur l'histoire locale, de s'initier à des outils numériques et de partager leurs résultats avec la communauté. Considérant l'espace urbain comme un dépôt d'archives à ciel ouvert, Harold Bérubé a amené des étudiants de 1^{er} cycle universitaire à étudier

les traces de l'histoire urbaine dans le centre-ville de Sherbrooke, et tirant des leçons de cette expérience sur le terrain, il se prépare à l'étendre à d'autres villes nord-américaines.

Dans la quatrième partie, le patrimoine devient lui-même un objet d'étude sur lequel les étudiants universitaires sont invités à poser un regard critique affranchi des barrières disciplinaires. Par l'exemple d'un chantier-école à Rimouski, Manon Savard et Nicolas Beaudry montrent comment l'enseignement pratique de l'archéologie peut placer les étudiants au cœur d'un environnement chargé de mémoire, d'imaginaire, d'intérêts économiques et d'enjeux identitaires, pour les amener à naviguer entre différents discours sur le passé. Jean-René Thuot expose comment, en une session intensive, l'Université d'été en patrimoine de l'UQAR confronte des étudiants de différentes disciplines à la diversité des acteurs, des approches et des fonctions sociales et identitaires du patrimoine, puis leur demande de s'en construire une définition qui soit à la fois critique et fonctionnelle. Enfin, Joanne Burgess présente son expérience d'un séminaire qu'elle dispense à la maîtrise en muséologie, dans lequel des étudiants provenant de diverses disciplines sont appelés à analyser des éléments du patrimoine industriel montréalais avant de proposer des projets de mise en valeur.

En cinquième partie, un dernier texte s'intéresse à la constitution d'un patrimoine susceptible d'être utilisé par les enseignants. L'équipe du projet PATER explique la démarche qu'elle a menée au Bas-Saint-Laurent pour constituer une banque de ressources patrimoniales accessible en ligne, et elle fait valoir les retombées de ce chantier sur la formation des étudiants qui y ont contribué.

* * *

Dans leur ensemble, les expériences décrites dans ces textes puisent à un répertoire patrimonial très vaste et très divers. Les choix peuvent répondre à des objectifs pédagogiques autant qu'à des contraintes pratiques, telles que l'accessibilité des ressources ou la connaissance préalable qu'en ont les enseignants. Sans forcément se restreindre dans leurs choix, certains se montrent attentifs au statut des ressources qu'ils mobilisent, que ce statut soit déterminé par la reconnaissance d'une instance gouvernementale ou par une association avec une institution culturelle telle qu'un musée, un centre d'archives ou une société d'histoire. Si une citation ou l'appartenance à une collection publique peuvent être perçues comme garantes de l'intérêt historique ou culturel d'une ressource, tous les auteurs de cet ouvrage affichent une conception du patrimoine beaucoup plus large que les contours qu'en dessinent les gouvernements et les institutions. Plusieurs font même délibérément appel à des objets méconnus ou nouveaux, parfois inédits, ne serait-ce que pour fournir une matière originale aux travaux de leurs étudiants.

Les statuts patrimoniaux des objets et les consensus à l'origine de ces statuts peuvent eux-mêmes être des objets d'étude et susciter des réflexions critiques chez les étudiants.

La plupart des expériences se déploient à l'échelle locale, même si c'est pour y trouver des manifestations de processus historiques, sociaux ou culturels à plus grande échelle. Certaines formes de patrimoine sont d'ailleurs indissociables de leur dimension géographique et de leur appartenance à un lieu ou à un territoire, comme elles peuvent l'être de leur appartenance à un milieu social. C'est le cas des paysages, des sites, des biens immobiliers et de plusieurs objets, mais ce peut aussi être le cas de biens intangibles tels que des personnages, des pratiques, des récits ou des témoignages. La proximité et l'accessibilité de telles ressources peuvent permettre aux enseignants d'ancrer leur enseignement dans des réalités locales. Ces ressources peuvent aussi contribuer à éveiller les élèves à un passé qui leur est proche et leur permettre d'y développer des racines.

Les ressources patrimoniales sont appelées à jouer bien d'autres rôles encore. Chez Philippe Couture et Vincent Duhaime, comme chez Marie-Claude Larouche, elles doivent contribuer à éveiller la motivation et le désir d'apprendre tout en favorisant une meilleure connaissance des objets d'étude. Dans les expériences de Julia Poyet et de Michelle Forest, le territoire est un terrain à explorer ; chez Stéphanie Demers et ses collègues, il est abordé comme une source ou un matériau de l'histoire. Il permet de mettre les apprenants en situation d'enquête à partir d'un certain nombre de problèmes bien identifiés. Cette démarche d'enquête trouve écho dans les pratiques d'enseignants universitaires en histoire et en archéologie, notamment celles qu'exposent Léon Robichaud ainsi que Manon Savard et Nicolas Beaudry. L'objet patrimonial peut être un objet d'étude pour lui-même, que ce soit un site archéologique ou les objets d'une exposition muséale, ce qui n'empêche pas une réflexion ouverte et critique qui déborde de l'objet. En effet, l'étude du patrimoine peut aussi être celle d'enjeux identitaires, économiques ou autres liés à la patrimonialisation et à l'exploitation des ressources ; c'est une construction culturelle qui peut être soumise à divers regards disciplinaires et critiques, comme le propose Jean-René Thuot.

Certaines expériences innovent dans la mise en relation des milieux d'enseignement avec les milieux culturels, patrimoniaux, touristiques et autres. À l'université, la relation avec le milieu patrimonial prend plusieurs formes : le séminaire présenté par Joanne Burgess, par exemple, comprend un arrimage avec une communauté formée de muséologues, d'urbanistes, d'archivistes, ainsi que l'enracinement de l'enseignement dans les réalités professionnelles et associatives. Au primaire et au secondaire, en revanche, la relation entre l'école et le milieu patrimonial demeure fragile. Des démarches « clés en main » sont préconisées, mais les enseignants rejoints par les didacticiens n'ont démontré qu'une connaissance

partielle des thématiques abordées dans les activités d'enseignement qui leur ont été proposées. La formation continue contribue au perfectionnement des compétences professionnelles des enseignants mais, comme en témoignent Michelle Forest, Julia Poyet, ainsi que Stéphanie Demers et ses collègues, les activités s'avèrent difficiles à maintenir sans l'intervention d'un expert ou d'un médiateur. Les relations entre les milieux de l'éducation, de la formation et du patrimoine offrent néanmoins de belles perspectives de rencontres et de collaborations; elles font partie des questions qui mériteraient de faire l'objet d'une investigation approfondie qui tienne compte des contraintes propres au primaire et au secondaire.

Certaines expériences ont recours à des outils originaux qui permettent de structurer, de consulter, d'exploiter et de diffuser des données. Plusieurs permettent aux étudiants de publier les résultats de leurs travaux, que ce soit en ligne, comme dans l'expérience de Léon Robichaud, ou sous des formes originales, comme peuvent le faire les étudiants de Christophe Surget. Des réalisations d'étudiants peuvent être valorisées dans une démarche de recherche, comme les fiches créées par des étudiants de l'Université d'été en patrimoine pour PATER, qui a également valorisé des initiatives étudiantes en enseignement.

Par ailleurs, plusieurs de ces expériences mobilisent des objets nouveaux qui ne relèvent pas d'une offre patrimoniale institutionnelle. C'est le cas, par exemple, des témoins d'une histoire industrielle mobilisée par Joanne Burgess, ou de l'environnement urbain de Sherbrooke sur lequel Harold Bérubé et Léon Robichaud posent des regards différents. En s'intéressant à des objets méconnus ou inédits du passé, les enseignants et les élèves leur confèrent une dignité nouvelle; ils élargissent ainsi les contours du patrimoine et contribuent, au même titre que les auxiliaires étudiants de PATER, à enrichir le répertoire patrimonial de leur communauté.

Enfin, en mobilisant le patrimoine culturel dans des contextes de formation où il ne figure pas nécessairement, tous affirment sa pertinence, son intérêt et son potentiel. Au-delà des diverses finalités disciplinaires qui lui sont associées, le caractère transdisciplinaire du patrimoine culturel émerge, au carrefour des significations multiples qu'il est appelé à endosser.

Chose certaine, en éveillant les étudiants et les élèves aux traces du passé, les initiatives présentées dans cet ouvrage contribuent au développement d'un lien social et d'une conscience patrimoniale chez les étudiants et les élèves. Dans cette entreprise de valorisation qu'est l'intervention éducative, elles convient ces derniers à la « responsabilité humaine dans la création du sens⁵ » (Kerlan, 2003, p. 66). Pour les chercheurs, elles esquissent les contours d'un champ novateur (González

5. « Valorisation plutôt que valeur, redisons-le, est le mot de l'éducation » (Kerlan, 2003, p. 66).

Monfort, 2008) et constituent déjà un corpus bien ancré dans les réalités québécoises. Souhaitons que ces initiatives continuent de se développer et qu'elles trouvent les moyens d'assurer leur pérennité dans l'« atelier de l'humanité » qu'est l'éducation⁶.

RÉFÉRENCES

- CHENÉ, A. et D. SAINT-JACQUES (2005). « La culture à l'école et dans la formation des enseignants », dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement, profession intellectuelle*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 75-104.
- COUTURE, P. et V. DUHAIME (2012). « Le patrimoine du Collège Lionel-Groulx et du noyau villageois de Sainte-Thérèse-de-Blainville », Présentation à la Journée annuelle du Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal, 22 novembre.
- COUTURE, P. et V. DUHAIME (2013). « Du local à l'universel ». Découvrir le patrimoine pour redécouvrir l'histoire du Québec », *Bulletin de l'Association des professeurs d'histoire des collèges du Québec*, vol. 19, n° 2, p. 11-13.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2008). « Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural » [Une recherche qualitative et ethnographique sur la valeur éducative et l'utilisation pédagogique du patrimoine culturel], *Enseñanza de la ciencias sociales*, vol. 7, p. 23-36.
- GROUPE-CONSEIL SUR LA POLITIQUE DU PATRIMOINE CULTUREL DU QUÉBEC (2000). *Le patrimoine, un présent du passé*, Québec, Communications Science-impact, <<https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/rapport-Arpin-complet.pdf>>, consulté le 11 juillet 2016.
- KERLAN, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ».
- LAROCHE, M.-C. (2014). « L'univers social dans la mire des conseillers pédagogiques : quelques réflexions suivant la présentation de résultats de recherche et de constats d'expérience », dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 249-262.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (1997). *L'école, tout un programme, Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PORTELANCE, L. (2007). « Les savoirs partagés par l'enseignant associé et le stagiaire sur l'approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 2, p. 321-337.
- RAYNAL, F. et A. RIEUNIER (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF Éditeur.
- SIMARD, D. (2002). « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? », *Vie pédagogique*, n° 124, p. 5-8.
- SIMARD, D. (2009). « La réforme de l'éducation : un trésor était caché dedans », dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 75-119.
- SIMARD, D., E. FALARDEAU, J. ÉMERY-BRUNEAU et H. CÔTÉ (2007). « En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 2, p. 287-384.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF Éditeur, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ».

6. Cette formule, citée par Alain Kerlan (2003, p. 66), est du pédagogue tchèque Comenius (1592-1670).

Partie 1

**LE PATRIMOINE
DANS L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE ET SECONDAIRE**

Chapitre 1

IDENTITÉ ET PATRIMOINE

LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE PRÉLIMINAIRE « VILLE-MARIE 2014 »

Julia Poyet

Le texte qui suit relate une étude qui s'interroge notamment sur le rôle que peut ou pourrait jouer le patrimoine culturel dans l'enseignement de l'histoire, sur la nature même de ce patrimoine et sur les principaux bénéfices que pourraient retirer les apprenants et les formateurs de sa découverte ou de son étude. Nous témoignons ici de l'expérience d'une pratique originale en didactique des sciences humaines au primaire permettant à des élèves montréalais de construire leur « identité sociale » et d'offrir du « sens » à leurs apprentissages en étudiant l'histoire de leur quartier et son patrimoine. Notre intention est donc de partager cette expérience, depuis les réflexions qui en sont à l'origine jusqu'aux constats et aux nouvelles interrogations à l'issue de sa réalisation.

1.1.

LA MISE EN CONTEXTE

1.1.1.

LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PFEQ)

En 2002, le nouveau Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est implanté dans toutes les écoles primaires de la province. L'école se donne pour mission d'instruire, de qualifier et de socialiser

les jeunes dans un monde assurément en changement. Pour ce faire, le curriculum est réorganisé en domaines qui regroupent l'histoire et la géographie. Ces dernières disciplines, accompagnées d'une éducation à la citoyenneté, forment le domaine dit de l'univers social. Chaque domaine vise le développement de compétences qui sont autant de savoirs (contenus), de savoir-faire (techniques) et de savoir-être (attitudes) dont l'acquisition, concomitante, est non seulement importante pour la réussite scolaire de l'élève, mais participe aussi à son insertion sociale. L'école est envisagée comme un environnement « dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société » (MELS, 2006a, p. 2). Elle se voit confier le mandat de « concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution » (MELS, 2006a, p. 3).

Il ne nous semble pas nécessaire de démontrer la place que peuvent jouer, en théorie, l'histoire et la géographie dans l'insertion sociale des jeunes en favorisant leur construction identitaire individuelle et collective¹. La pertinence sociale de l'histoire-science est avérée (Prost, 1996) et la géographie offre des éléments et des outils de référence identitaire certains (Grandjean, 2009). Le domaine de l'univers social devrait donc naturellement contribuer à la construction identitaire des apprenants.

1.1.2.

LE PARTENARIAT

En 2013, un conseiller pédagogique de l'organisme sans but lucratif (OSBL) Ruelle de l'avenir² (Ruelle) nous a demandé de travailler avec son équipe à l'élaboration et à la mise en place d'une séquence d'ateliers³ en univers social pour des élèves de 4^e et de 5^e années du primaire. La demande concernait plus particulièrement le soutien de l'agente de

-
1. Pour l'histoire, bien qu'ils ne soient pas tous du même avis sur les finalités éducatives de l'histoire en matière de construction identitaire, voir les travaux d'Ernest Lavis (entre autres dans Bruter, 1995), de Charles Seignobos (1984 [1907]), ou de Pierre Nora (1984). Pour la géographie (Grandjean, 2009) est un magnifique recueil des liens à tisser entre espace et identité.
 2. Ruelle de l'avenir est un organisme issu du Centre-Sud de Montréal œuvrant auprès des jeunes depuis plus de 40 ans et dont l'objectif est la persévérance scolaire. Par son action pédagogique, ses projets éducatifs intégrateurs et ses partenariats stratégiques, Ruelle « mobilise les jeunes de 2 à 18 ans, ainsi que leur famille, dans leurs apprentissages et leur réussite scolaire ». L'organisme intervient à la fois en contexte scolaire et en contexte parascolaire (<<http://www.ruelledelavenir.org>>, consulté le 11 juillet 2016).
 3. Dans le texte, nous favorisons l'expression « séquence d'ateliers » plutôt que « scénario pédagogique » pour utiliser les termes mêmes employés par le partenaire. Les ateliers seront présentés à la section traitant de la méthodologie.

développement – ou animatrice – dans sa conception des ateliers⁴ ; en contrepartie nous pouvions inclure, dans le cahier des charges, des tâches visant à répondre à différents objectifs de recherche.

Le projet exposé dans ce texte est né du partenariat entre Ruelle de l'avenir et une équipe de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) financée par le Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal (LHPM). « Ville-Marie 2014 » représente donc la première année de mise en place du projet (2013-2014). Cette expérience initiale est pensée comme l'étude préliminaire d'une future recherche de développement d'objet en partenariat.

Recherche de « développement d'objet » car, à terme, il s'agit de répondre à une demande du milieu de pratique par la mise en place d'une activité de recherche visant la conception d'un objet pédagogique – une séquence d'ateliers – (Van Der Maren, 2003, p. 108) ; « en partenariat » car, dans le cas qui nous occupe, un intermédiaire, Ruelle, se place entre les enseignants et l'équipe de recherche. Cet intermédiaire est non seulement porteur de la demande du milieu, mais définit notamment les grandes balises du cahier des charges (Van Der Maren, 2003, p. 109). Dans ce contexte, nous avons personnellement joué un rôle d'experte-consultante auprès du partenaire, Ruelle, sans jamais être en contact direct avec les enseignants à l'origine de la demande.

1.1.3. L'EXPÉRIENCE DE « LUTÈCE 2011 »

En 2001, nous avons nous-même bâti un projet intitulé « Lutèce 2001 » avec des élèves parisiens de 3^e et de 4^e années du primaire, autour de l'idée que « le recours à l'histoire locale peut offrir des situations d'apprentissage signifiantes aux élèves » (Demers, Lefrançois et Éthier, 2014, p. 56). Nos activités reposaient sur un dispositif patrimonial et notre intention était d'offrir aux élèves les outils conceptuels qui, selon nous, leur permettraient de se situer socialement. Nous inspirant des travaux de Paul Ricoeur (1983, 1984, 1985), nous avons délimité notre champ de recherche par les cadres normés de deux outils de représentation graphique de l'espace et du temps : une carte de la ville et une frise chronologique. Sur cette frise, nous avons identifié indistinctement les périodes, les événements historiques et les dates de naissance des élèves, les situant ainsi dans un temps calendaire homogène, uniforme et englobant : le temps de l'histoire. En localisant sur la carte divers lieux passés et présents de l'action humaine, l'école où nous nous trouvions côtoyant ainsi les monuments historiques, nous inscrivions les élèves dans leur spatialité (Di Méo, 2009) et mettions la carte au service de l'histoire et de sa méthode (Dalongeville, 1995).

4. Un atelier représente une période et peut comporter plusieurs activités.

1.2.

LES OBJECTIFS DU PROJET (DE NOTRE POINT DE VUE PERSONNEL)

La séquence d'ateliers est une proposition de pratique innovante que les enseignants peuvent s'approprier pour l'adapter à leur contexte particulier. Dans cette étude préliminaire, nous visions cinq objectifs de nature différente, certains étant opérationnels (objectifs 1 et 2), d'autres scientifiques (objectifs 3, 4 et 5) :

- mettre en place le partenariat envisagé en identifiant les atouts et les obstacles d'une telle démarche (objectif 1) afin d'évaluer si cette pratique pourrait être mise en place pour la conduite de projets émanant cette fois non pas du milieu, mais des universitaires ;
- tester la séquence d'ateliers (objectif 2) afin de nous assurer qu'elle répond à la demande (proposer des activités originales⁵ permettant aux élèves de développer les compétences prévues au programme à leur niveau), et valider sa pertinence scientifique, dont dépendent les trois objectifs suivants ;
- définir ce que les disciplines de l'univers social représentent pour les élèves du primaire (objectif 3) afin d'alimenter le cadre théorique de notre étude visant à déterminer le sens qu'accordent les élèves du primaire à leurs apprentissages en univers social ;
- déterminer les repères géographiques usuels des élèves (objectif 4) afin d'évaluer la place prise ou « à prendre » par le patrimoine de proximité dans ce répertoire de repères ;
- reconnaître les indicateurs de l'identité sociale formulés par les élèves (objectif 5) afin de préciser le concept d'identité au cœur d'un futur projet de recherche.

Par ailleurs, en cherchant à répondre à nos objectifs de recherche, nous souhaitons contribuer à l'effort collectif visant à dépeindre le paysage de l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au primaire. Les données recueillies sont autant d'informations permettant aux chercheurs d'enrichir leurs réflexions quant à la définition théorique et méthodologique de cadres d'intervention didactique. Enfin, cette étude ouvre de nouvelles perspectives de recherche dont nous nous sommes déjà en partie saisie et qui, nous l'espérons, pourront se réaliser dans les années à venir.

5. Dans le sens de « inhabituelles » par rapport à ce qu'ils font généralement en classe.

1.3.

LE CADRE CONCEPTUEL DU PROJET

Avant même de décrire le projet, il est nécessaire de présenter le cadre conceptuel dans lequel nous l'avons pensé en précisant trois idées majeures pour notre étude : l'identité sociale, l'histoire de proximité et le patrimoine.

1.3.1.

L'IDENTITÉ SOCIALE

Nous pourrions définir sommairement l'identité sociale comme l'identité qu'un individu construit par et pour les autres, dans une dualité permanente entre processus relationnel – identité pour autrui – et processus biographique – identité pour soi – (Dubar, 2010, p. 109). Elle est donc propre à chacun (une part de soi), mais s'inscrit dans des schèmes de représentation (Martineau et Provost, 2004) partagés collectivement et qui guident sa construction.

Si la définition proposée ici reste volontairement ouverte pour permettre d'y intégrer des éléments constitutifs que nos lectures ne nous auraient pas préparée à entendre et dont témoigneraient les sujets de notre étude, nous pensons néanmoins que cette définition identitaire repose sur trois constituantes majeures : le temps, l'espace et la société (les deux premiers concepts représentant le cadre de définition du troisième). Ainsi, nous avons choisi d'inscrire notre projet dans un cadre précis déterminé par ces trois concepts et, comme terrain de jeu, l'histoire locale (à la grandeur du quartier). Ce faisant, nous pensons par ailleurs offrir du sens à l'enseignement des disciplines de l'univers social, condition *sine qua non* à l'intégration des apprentissages dans une construction identitaire.

1.3.2.

L'HISTOIRE LOCALE

Envisager l'enseignement de l'histoire locale dans la perspective de donner du sens à l'enseignement de la discipline n'est pas nouveau. Le Conseil supérieur de l'éducation (1987) le recommandait déjà à la fin des années 1980 et, récemment, Marie-Claude Larouche, Nicole Landry et Pierre-Luc Fillion (Larouche, Landry et Fillion, 2014) ainsi que Stéphanie Demers, David Lefrançois et Marc-André Éthier (2014) assoient une partie de leur cadre théorique sur l'idée que « le recours à l'histoire locale peut offrir des situations d'apprentissage signifiantes aux élèves » (Demers, Lefrançois et Éthier, 2014, p. 56).

Riche de nos propres travaux et de ceux de nos prédécesseurs, nous avons donc bâti « Ville-Marie 2014 » dans le cadre historico-géographique d'une histoire locale dont les balises temporelles correspondent aux dates du curriculum du primaire – de 1500 à nos jours – (MELS, 2006b) et le cadre spatial, au quartier. Du fait de ce territoire restreint, nous parlerons plus volontiers d'une histoire « de proximité ». Utiliser ce terme n'est pas une simple question sémantique. Parler de proximité offre une dimension nouvelle à notre cadre théorique. En effet, à l'instar d'Alain Bourdin (2000, p. 52, cité dans Breton, 2011), nous pensons que la proximité n'est pas uniquement territoriale,

elle est socialement construite et, de ce fait, doit être abordée comme une nouvelle catégorie de représentation qui permet de mobiliser une certaine symbolique de l'identité en lien avec l'espace proche. Conséquemment, elle permet de mettre en lumière le jeu des relations spatiales et des relations sociales ainsi que leur influence réciproque (Breton, 2011, p. 19).

Les travaux de Bourdin confirment notre choix d'inscrire notre projet dans une histoire de proximité à laquelle nous donnerons accès aux élèves en les invitant à interpréter le paysage qui les entoure et plus précisément son patrimoine. À ce sujet, Marie-Ève Breton (2011, p. 19) note que le patrimoine de proximité offre une piste de « réponse à l'éclatement des identités » (voir aussi Morel, 1993).

1.3.3.

LE PATRIMOINE

Dans le cadre de notre projet, nous considérons le patrimoine de proximité uniquement d'un point de vue « bâti ». Nous pourrions le définir comme un ensemble de « lieux témoignant du passé » : plus qu'une simple illustration, il est envisagé comme le témoin du mode de vie de chacune des sociétés l'ayant fréquenté. En effet, l'analyse de l'architecture ou du décor d'un bâtiment, par exemple, permet d'expliquer les croyances, les pratiques, le système d'organisation des personnes et des groupes de personnes qui l'occupent et l'ont occupé.

Ainsi, nous appuyant sur nos recherches, nos lectures et la définition de nos concepts, nous avons, avec l'agente de développement, conçu et mis en œuvre la première édition du projet « Ville-Marie 2014 ».

1.4. LA MÉTHODOLOGIE

À la rentrée scolaire 2013, nous avons, avec l'agente de développement, élaboré une planification répartie sur 20 périodes de 75 minutes. C'est l'animatrice de Ruelle qui, entre le 14 octobre 2013 et le 14 mai 2014, a mis en place ces ateliers (décrits ci-dessous) dans sept classes de 4^e et de 5^e années retenues par l'OSBL et réparties dans cinq écoles primaires de deux quartiers montréalais : Centre-Sud (CS) et Hochelaga-Maisonneuve (HOMA). Ces cinq écoles sont reconnues pour accueillir un public multiethnique issu de « milieux appauvris » (Smyth, 2012). Sept enseignants et environ 140 élèves ont participé au projet. Le nombre exact des élèves n'est pas connu en raison de leur forte mobilité (arrivée ou départ de l'école) en cours d'année scolaire, mais aussi du contexte relativement complexe dans lequel nous avons travaillé. De fait, nous n'avons eu accès qu'à deux classes pour la collecte de données : une classe de 4^e année du Centre-Sud (4CS) et une classe de 5^e du quartier HOMA (5HOMA).

Précisons qu'à quelques jours seulement du début du projet, le contexte de sa mise en place a changé : l'agent de développement avec lequel nous avons travaillé a quitté l'OSBL et l'arrivée d'une nouvelle collaboratrice nous a obligée à repenser la planification en fonction de ses compétences. Parallèlement, de nouveaux interlocuteurs au sein de l'équipe de l'OSBL sont venus bouleverser partiellement le protocole de l'étude en nous demandant de n'accompagner l'agente de développement qu'au cours des ateliers prévus pour nous fournir des données répondant à nos objectifs 3, 4 et 5, et dans deux classes seulement. De plus, nous ne pouvions intervenir en aucun cas lors de ces ateliers. Nos outils de collecte de données ont donc été administrés par l'animatrice qui a ainsi dû s'appropriier le protocole de recherche tout en construisant les ateliers.

1.4.1. LES ATELIERS

Avant même le début des ateliers, nous avons fourni à l'animatrice des informations à propos de différents lieux des deux quartiers ciblés par le projet, Centre-Sud (CS) et Hochelaga-Maisonneuve (HOMA) : la station de Pompape Craig, les parcs Sohmer et de la Fabrique, l'école Gédéon-Ouimet, l'église Saint-Pierre-Apôtre, le marché Papineau, la prison au Pied-du-Courant, l'Usine C, les bains publics Laviolette et Généreux, la biscuiterie Viau, la Canadian Vickers, l'école Hochelaga, l'église Très-Saint-Nom-de-Jésus, la maison Hudon, le marché Maisonneuve, le parc Dézéry, les shops Angus, la Station terminale numéro 1 et le Stade

olympique. Pour chacun de ces lieux, nos assistants de recherche ont élaboré une fiche présentant l'histoire du lieu et sa description, les liens à faire avec le curriculum en univers social, ainsi qu'une liste d'images et de références.

La séquence globale que nous avons conçue en collaboration avec l'agente de développement se décompose en deux séries de dix ateliers de 75 minutes. Les trois premiers avaient pour but de définir la structure d'accueil conceptuelle et le cadre spatiotemporel de l'ensemble du projet. L'atelier 1 commençait par une discussion de groupe autour des questions « L'histoire et la géographie, ça sert à quoi ? » « Pourquoi faites-vous de l'univers social en classe ? », suivie d'un exercice individuel de construction d'acrostiches à partir des mots « histoire » et « géographie ». Puis, chaque élève dessinait et complétait sa présentation par des mots clés et, enfin, sur une nouvelle feuille, dessinait son quartier.

Lors de l'atelier 2, les élèves se situaient dans l'espace et dans le temps en manipulant une frise chronologique et des cartes à différentes échelles, de celle du monde à celle du quartier, cette dernière étant privilégiée par la suite. La semaine suivante, le concept de société était au cœur des discussions et de l'activité « Légo », une idée originale développée par Stéphanie Demers, David Lefrançois et Marc-André Éthier (2012), adaptée à notre contexte et dont le but était de faire travailler les élèves en collaboration pour coconstruire le concept.

Les cadres conceptuel et spatiotemporel ainsi bâtis, les élèves pouvaient partir sur le terrain découvrir leur quartier (atelier 4), avec un plan pour tracer leur parcours, une feuille pour noter leurs observations et un appareil photo pour capturer « le patrimoine ». De retour à l'école, chaque classe devait sélectionner les photographies des lieux qui deviendraient « objets d'étude » pour le reste du projet.

Avec les photographies sélectionnées, et à l'aide des fiches fournies par les assistants de recherche, l'animatrice a ensuite préparé une série de diapositives PowerPoint sur lesquelles elle associait chaque photographie prise par un élève à une image plus ancienne du même lieu. Lors de la projection en classe, l'animatrice accompagnait chaque diapositive d'explications sur la fonction du lieu resitué systématiquement dans le contexte de l'époque qu'il caractérise. Les élèves se plaçaient ensuite en situation de recherche d'informations pour construire leurs propres fiches sur chaque lieu. Ainsi, après une visite à l'Écomusée du fier monde pour les élèves de CS et du Château Dufresne pour ceux d'HOMA (atelier 6), puis une révision des étapes de la démarche de recherche (atelier 7), ils se sont plongés dans la lecture de documents, de sites Internet et ainsi de suite (ateliers 7, 8 et 9). Riches de ces découvertes et pour conclure cette première série d'ateliers, ils ont enfin été soumis à un jeu-questionnaire de révision (atelier 10).

La seconde partie des ateliers a été amorcée par une activité de lecture de contes et légendes et par un jeu de comparaison (atelier 11) permettant aux élèves de revenir sur les contenus au programme de l'année scolaire précédente pour observer l'évolution vers la période prévue au programme de l'année en cours à leur niveau (ateliers 12 et 13). Ce faisant, ils ont enrichi leur connaissance du champ lexical des sciences humaines à travers notamment un jeu de « mots cachés » (atelier 13).

La semaine suivante, les élèves ont été invités à pratiquer une activité « à la manière de » (atelier 14) pour mettre en scène le mode de vie d'autrefois ou illustrer par l'expérience une pratique étudiée. Cette activité avait par ailleurs pour but de les faire réfléchir aux besoins et à la façon de les satisfaire à travers le temps, ce qui était aussi l'objet de l'atelier 15 où il était question d'organiser une société fictive sur son territoire. Dans le même élan, l'étude d'un cas « réel » d'organisation socioterritoriale leur était proposée avec l'analyse de Montréal aux périodes de l'industrialisation (ateliers 16 et 17), de la Grande Dépression et de la Seconde Guerre mondiale (atelier 18), et enfin des années 1960, 1970 et 1980 (atelier 19).

Le dernier atelier venait conclure le projet en proposant aux élèves de revenir sur le cadre conceptuel défini lors de la première rencontre à travers une discussion autour de la question « Croyez-vous faire partie de l'histoire ? » et la rédaction par chaque élève d'une lettre à un correspondant fictif dans laquelle il devait se présenter lui-même, ainsi que son quartier.

1.4.2. LES OUTILS

Notre protocole prévoyait plusieurs consignes d'activités (outils) visant à nous fournir des données (traces) pour chacun de nos objectifs. Par exemple, le journal de bord de l'animatrice et les questionnaires⁶ remplis par quatre enseignants à la fin des ateliers nous ont permis de porter un regard critique sur la séquence d'ateliers et donc de répondre à notre objectif 2, mais aussi d'apprécier l'ensemble de la démarche (objectif 1).

Pour répondre à l'objectif 3, nous avons prévu une discussion libre animée par l'agente de développement lors de l'atelier 1 à partir de la question « À quoi servent l'histoire et la géographie ?⁷ », ainsi qu'une

-
6. Ruelle envoie un questionnaire d'appréciation aux enseignants qui ont participé au projet. Pour Ville-Marie 2014, trois questions ont été ajoutées de façon à cibler précisément certains aspects du projet : « Selon vous, quels sont les apprentissages visés par le projet (nous vous invitons à exprimer votre opinion la plus large à ce sujet, sans considérer uniquement le programme de formation) ? » « Selon vous, en quoi cette expérience fut-elle bénéfique pour vos élèves ? » « Quels sont les points forts et les points faibles de cette expérience, pour vous comme pour vos élèves ? »
 7. L'animatrice relançait les élèves en leur demandant des précisions, en leur renvoyant leurs propres questions ou en transformant leurs réponses en nouveaux questionnements.

activité visant la construction des acrostiches aux élèves. Nous avons assisté à la discussion et recueilli les photographies de 37 acrostiches de 4CS et 5HOMA.

Pour répondre à l'objectif 4, nous avons recueilli les photographies de 37 dessins de quartier (atelier 1). L'analyse de ces images a été enrichie de l'analyse des photographies prises lors de la visite du quartier et des remarques compilées lors des discussions qui ont eu lieu au retour de cette activité (atelier 4).

Enfin, les traces produites lors de l'activité « Je me dessine » (atelier 1) et de la rédaction de la lettre (atelier 20) nous ont permis de formuler des remarques à propos de notre objectif 5. Nous n'avons hélas pu obtenir que 17 ensembles dessin/lettre de 4CS pour l'analyse.

À l'exception des copies du questionnaire transmises par le conseiller pédagogique quelques semaines après la fin de la programmation, toutes les traces nous ont été fournies par l'agente de développement à l'issue de l'ensemble des ateliers. Nous avons alors procédé, seule, à leur analyse.

Pour répondre aux objectifs 3, 4 et 5, nous avons analysé nos données à l'aide de la grille de récurrence d'indicateurs définis au fur et à mesure de nos observations des traces d'élèves. En ce qui concerne les objectifs 1 et 2, nous nous sommes référé directement aux propos consignés dans le journal de bord de l'agente de développement et dans les questionnaires recueillis auprès des enseignants pour alimenter notre réflexion et témoigner de notre propre expérience du projet.

1.5. LE TRAITEMENT DES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION: CONSTATS ET NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS

Dans ce texte, nous proposons des « constats et nouveaux questionnements » plus que des « résultats » à proprement parler qui, selon nous, seraient le fruit d'une étude systématique nécessitant davantage de données et donc de sujets. Suivent donc les constats faits en regard de chacun des objectifs.

1.5.1.

LES AVANTAGES ET LES LIMITES DU PARTENARIAT (EN RÉPONSE À L'OBJECTIF 1)

La recherche en partenariat en éducation est selon nous une voie d'avenir. Encore faut-il mesurer ce que mettre en place une telle démarche suppose. Le but ici est de contribuer aux discussions méthodologiques actuelles concernant de nouvelles façons de penser la recherche en sciences de l'éducation, en témoignant des avantages de ce type de démarche, mais surtout des difficultés auxquelles nous avons fait face et des pistes de développement envisagées.

Au-delà de l'idée même de travailler avec un organisme dont la mission est très noble, les avantages de s'associer à Ruelle étaient de natures diverses : structure rodée, facilité d'accès au milieu scolaire, matériel, budgets... Cependant, nous avons dû surmonter quelques obstacles.

Le premier réside dans l'interdépendance entre les partenaires qu'implique ce type de projet et dans l'équilibre à trouver. Il est notamment important de mesurer les risques encourus par l'un et l'autre des partenaires si l'un d'eux devait se désister ou modifier les termes de l'engagement en cours de projet ; le chercheur pourrait ainsi éventuellement se retrouver dépossédé de son rôle, le protocole lié à son étude ne pouvant finalement être mis en place tel qu'il l'avait envisagé. Par exemple, dans le cas qui nous occupe, le projet tout entier reposait sur l'agente de développement qui, initialement, devait animer les ateliers, mais aussi déployer le protocole de recherche défini. Or, le chercheur n'a aucun contrôle sur les critères d'embauche des partenaires et il est ainsi possible qu'il doive travailler avec des personnes qui n'ont pas été formées à la recherche, ni même dans les champs disciplinaires dans lesquels s'inscrit l'étude⁸. Nous pensons cependant que cet obstacle peut être surmonté si le cahier des charges prévoit la mise en place de séances de formation avec l'animatrice.

1.5.2.

L'AVIS DES ENSEIGNANTS SUR LA SÉQUENCE D'ATELIERS (EN RÉPONSE À L'OBJECTIF 2)

À l'issue de ses ateliers, Ruelle envoie un questionnaire d'appréciation aux enseignants qui y ont participé. Quatre des sept enseignants seulement y ont répondu. Néanmoins, leurs commentaires vont dans une

8. Dans le cas qui nous occupe, l'agente de développement était titulaire d'un baccalauréat en sociologie.

même direction et nous permettent de mesurer l'impact de ce projet. D'après les enseignants, la séquence « fonctionne », sa progression est cohérente. Tout comme leurs élèves, ils ont apprécié la variété des activités et des tâches proposées.

Selon le commentaire d'un enseignant, les activités ne répondraient cependant que partiellement aux exigences du curriculum :

J'ai trouvé que l'activité était plutôt basée sur les compétences du programme et laissait tomber les apprentissages (connaissances) de celui-ci [...] Au niveau de la progression des apprentissages, je crois que les apprentissages ne sont axés que sur la « démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire » et qu'ils mettent de côté les autres connaissances à acquérir.

Paradoxalement, ce commentaire est plutôt positif pour nous, car il confirme que nous avons atteint notre principale visée pédagogique : faire en sorte que la séquence d'ateliers permette le développement des compétences prévues au programme.

Les quatre enseignants soulignent aussi qu'il serait important d'utiliser le manuel ou le cahier d'exercices. Ils déplorent aussi le fait qu'aucune tâche d'évaluation ne soit prévue. C'est ainsi que fonctionne Ruelle : les agents de développement dispensent les ateliers, mais laissent aux enseignants le soin d'évaluer les apprentissages ou de compléter l'enseignement avec leurs propres outils. Si nous envisageons mal de devoir intégrer le manuel utilisé dans chaque classe à une planification pensée pour plusieurs groupes, nous appuyons les enseignants en ce qui concerne l'évaluation dans le sens où le développement de compétences suggère une évaluation continue. Ainsi, cette dernière remarque et les demandes des enseignants exprimées à l'issue du projet nous encouragent à envisager pour l'avenir la mise en place d'une approche collaborative de recherche telle que définie par Serge Desgagné et ses collègues (2001), qui permettrait une meilleure collaboration et une meilleure intégration des enseignants dans la coconstruction des ateliers. En effet, nous croyons fermement que l'acteur principal dans la résolution d'un problème est le milieu qui le vit. Ainsi, en recherche-action et davantage encore en recherche-développement, nous sommes favorable à la mise en place autant que faire se peut de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) (Desgagné, 1997). Dans le présent contexte, cela exigerait que les enseignants soient intégrés en amont dans le travail de conception des ateliers avant que ces derniers ne soient dispensés en aval. Or, il faudrait pour cela changer les pratiques de notre partenaire... Cette implication des enseignants est pourtant primordiale pour assurer la cohérence et la pérennité du projet, et

eux-mêmes la réclament. L'un d'eux écrit : *« Il serait intéressant de planifier l'année complète avec l'animatrice du projet afin que l'enseignante ou l'enseignant puisse suivre le projet avec son propre matériel, en classe. »*

1.5.3. DU SENS (EN RÉPONSE À L'OBJECTIF 3)

Si l'apprentissage des sciences humaines avait du sens pour certains élèves au début du projet, il ne résidait pas dans l'explication du monde qui l'entoure ou dans la définition de soi. En effet, l'analyse des 37 acrostiches de 4CS et 5HOMA, tout comme les propos tenus lors de la discussion, confirment qu'*a priori* les élèves ne voient pas de lien entre eux-mêmes et les disciplines formant le domaine de l'univers social. Aucun des termes initiés par l'une ou l'autre des lettres des mots « histoire » et « géographie » ne témoigne de l'inscription de l'élève dans les disciplines, à l'exception peut-être de « pays » et de « territoire » qui renforcent la pertinence de travailler avec un dispositif ancré dans la spatialité de l'élève.

Or, à la fin du projet, les quatre enseignants soulignent que *« le gain le plus important est sans contredit la découverte de l'histoire de leur quartier (ses richesses). Les élèves ont compris que l'étude de l'histoire est directement reliée à ce qui les entoure »*. Une enseignante ajoute : *« Étant donné qu'ils ont fait des travaux sur plusieurs immeubles ou lieux du quartier, les élèves ont été capables de transférer ces apprentissages lors d'autres activités en classe. Ils étaient plus curieux. »*

Ce transfert dont témoignent les enseignants nous laisse donc penser que les élèves ont trouvé ou donné du sens à leurs apprentissages. En effet, nous pensons que la *signifiance* est une condition au transfert d'un apprentissage complexe. Les élèves auraient-ils trouvé du sens à leurs apprentissages en univers social parce qu'ils se seraient inscrits dans les disciplines qui le forment ?

1.5.4. UN SCHÉMA DE SON QUARTIER (EN RÉPONSE À L'OBJECTIF 4)

L'analyse des 37 dessins du quartier (figure 1.1), produits lors de l'atelier 1, nous permet de constater l'omniprésence des commerces (35 dessins/37) ; très peu d'élèves ont représenté leur école (4/37) ou même leur maison (3/37) ; il n'y a aucun nom de rue ou de parc inscrit, un seul dessin (1/37) peut laisser penser à la représentation d'un parc en raison d'un symbole qui apparaît sur le dessin approximativement à l'endroit où se situe un petit parc. Tels étaient donc leurs repères géographiques !

Figure 1.1. « Je dessine mon quartier »



Photo: Julia Poyet, 2014.

Dans les lettres de l'atelier 20, en revanche, nous avons lu un grand nombre de références à l'histoire du quartier et à son cadre bâti. Nous ne pouvons ignorer que le contexte et la désirabilité sociale ont certainement poussé les élèves à orienter leur discours dans cette direction. Mais nous pensions aussi que certains utiliseraient ces nouveaux repères car, en les étudiant, ils en avaient changé le statut pour en faire « *la bâtisse que je peux raconter l'histoire à mes parents* », comme nous l'a expliqué un des élèves. Plus encore, les élèves ont découvert que ces lieux accueilleraient des gens comme eux, pas forcément des « *personnages historiques* ».

Au début du projet, pour qualifier le patrimoine, il n'était question que de « *vieux bâtiment* », de « *grosse bâtisse* », ou encore « *c'est quand il y a une pancarte* ». Ces idées, formulées par les élèves lors de leur visite du quartier et consignées par l'animatrice dans son journal, se retrouvent dans leurs photographies : y apparaissent effectivement de majestueuses structures architecturales (parfois récentes), plusieurs églises, certaines icônes comme le Stade olympique, et toutes sortes de panneaux, pancartes, enseignes et autres épigraphes. Notons que ce dernier critère les a ainsi conduits à ajouter à leur répertoire des lieux patrimoniaux dont la structure architecturale est moins imposante, par exemple des parcs.

Sur certaines photographies, nous pouvions aussi constater la présence de statues. L'agente de développement n'avait rien consigné à ce sujet et nous nous interrogeons : que représentent ces statues pour eux ; l'humain est-il patrimoine ?

Nous transcrivons ci-dessous le verbatim d'un extrait de discussion dont nous avons été témoin entre deux élèves et qui nous a permis de répondre à cette question.

À propos d'une photographie du pont Jacques-Cartier, l'enseignante demande : « *Pourquoi as-tu pris cette photo, Anton [prénom fictif] ?* »

- *Parce que c'est vieux comme pont, alors ça doit être historique me semble...*
- *Ben là, c'est surtout que Jacques Cartier, c'est un personnage de l'histoire du Québec !* l'interrompt Juliette.
- *Ouais, mais là, c'est pas les humains, c'est le... pa-tri-moine on nous a dit de prendre en photo.*

Nous retrouvons ici un principe déjà observé lors du projet Lutèce 2001 chez une majorité de sujets : pour faire partie de l'histoire – donc du patrimoine –, *a priori*, il faut être mort, ou au moins « célèbre ». Au début du projet, pour les élèves de 4CS et 5HOMA, le patrimoine semblait éminemment statique, ancré dans le passé, sans lien avec l'action humaine. À l'issue du projet, dans les lettres analysées, le patrimoine était évoqué comme lieu de vie, au passé comme au présent. Mais si les jeunes sujets de notre étude semblent ainsi avoir investi le patrimoine comme terrain de l'action humaine, comment s'y situent-ils eux-mêmes en tant qu'acteurs sociaux ?

1.5.5. JE SUIS CE/CEUX QUE J'AIME (EN RÉPONSE À L'OBJECTIF 5)

Au début du projet, nous avons soumis les sujets de cette étude à une consigne en deux temps pour recueillir les éléments symboliques constitutifs des représentations sociales de l'identité sociale⁹ : ils devaient se représenter graphiquement, puis ajouter des mots pour expliquer le dessin et se présenter à des personnes qui ne les connaissent pas (figure 1.2).

9. Nous avons recueilli les données depuis 2010 dans le cadre de deux cours de formation initiale en enseignement au secondaire à l'Université du Québec à Montréal ainsi qu'auprès d'élèves du secondaire dans le cadre du programme Sensibilisation aux études, à l'université et à la recherche (SEUR) en 2012 et 2014.

Figure 1.2. « Suis-je l'univers social ? »

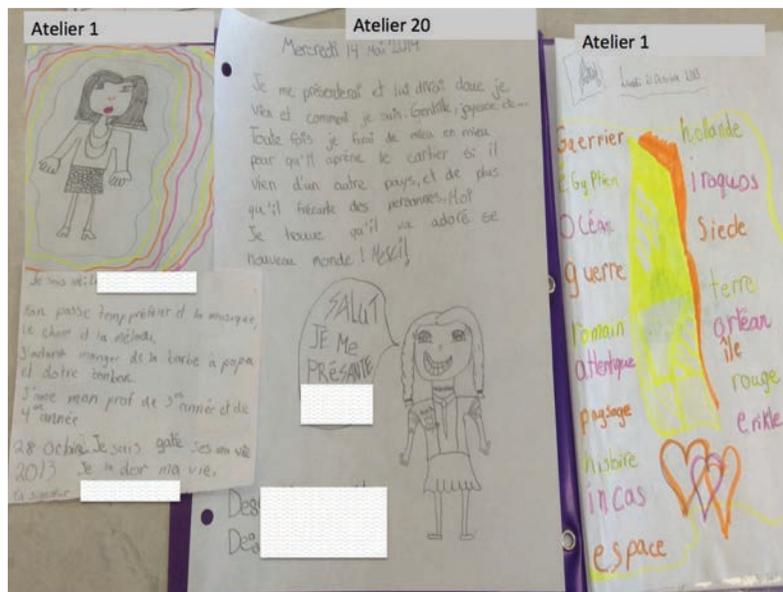


Photo: Julia Poyet, 2014.

Lors de l'analyse des productions de 17 élèves de 4CS, nous avons observé que, comme leurs aînés, ils annoncent leur genre, certains de leurs traits de caractère et leur statut d'apprenant. Soulignons aussi l'importance que tous accordent au territoire dans la définition de soi (14 dessins/17) (Bayou, 2011), notamment les immigrants de première ou deuxième génération qui se définissent en référence à leur pays d'origine, précisant parfois la date de leur arrivée au Québec ou, dans le cas des plus jeunes, l'âge qu'ils avaient à ce moment. Notons aussi l'annonce par les jeunes musulmans de leur religion (3 élèves sur 4 concernés dans 4CS), un marqueur de leur culture d'origine plus déterminant que, par exemple, la langue arabe. Mais ce qui semble être le plus important pour nos jeunes sujets et qui les définirait donc socialement, c'est « ce qu'ils aiment » (ce qu'indiquent aussi les adolescents, plus rarement les adultes) et surtout « ceux qu'ils aiment ». Dans leur profil apparaissent ainsi presque systématiquement (13/17) les prénoms de leurs frères et sœurs ou de leur BFF (*best friend forever*), information absente des auto-portraits proposés par les plus vieux. Pourrions-nous en conclure que, pour ces jeunes enfants, être c'est aimer ?

CONCLUSION

Lorsque nous avons entamé la rédaction de ce texte qui allait témoigner de notre projet, nous étions naturellement portée à l'écrire comme un *essai*; essai ne faisant pas référence ici à un genre littéraire, mais bien

au fait d'essayer. Cette première expérience nous a en effet permis d'apprécier le dispositif didactique et de préciser certains de nos concepts. La séquence d'ateliers est fonctionnelle et les activités sont pertinentes. Cependant, nous n'atteignons que partiellement nos objectifs de recherche et nous ne pouvons offrir de résultats en ce qui concerne l'effet global de ce type de démarche sur l'apprentissage des élèves, le dispositif de recherche, après modifications, ne nous le permettant pas. Pour ce faire, il faudrait mettre en place un nouveau protocole de recherche, avec un échantillon approprié nous permettant de mesurer de façon systématique l'atteinte de chacun de nos objectifs. Nous avons néanmoins mis en place un projet Ville-Marie 2015 dans un tout autre contexte qui nous permet déjà de confirmer la richesse de la recherche collaborative, autant pour le développement d'objets didactiques que pour la production de données significatives pour les chercheurs. De nouvelles perspectives de recherche s'offrent à nous, et nous souhaitons nous en saisir dès à présent.

RÉFÉRENCES

- BAYOU, C. (2011). « Entre territoires et identités. Quand le conflit s'installe », *Grande Europe*, n° 28, janvier, La documentation française ©DILA, <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/d000477-entre-territoires-et-identites.-quand-le-conflit-s-installe-par-celine-bayou/article>>, consulté le 11 juillet 2016.
- BOURDIN, A. (2000). *La question locale*, Paris, Presses universitaires de France.
- BRETON, M.-È. (2011). *Le patrimoine de proximité en contexte urbain comme nouvel espace d'identification collective : le cas de la rue Saint-Malo à Brest*, Mémoire de maîtrise (études urbaines), Montréal, Université du Québec à Montréal.
- BRUTER, A. (1995). « Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement. Lavis et la pédagogie de l'histoire », *Histoire de l'éducation*, n° 65, p. 27-50.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *Les nouveaux lieux éducatifs*, Rapport annuel, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- DALONGEVILLE, A. (1995). *Enseigner l'histoire à l'école. Cycle 3*, Paris, Hachette Éducation.
- DEMERS, S., D. LEFRANÇOIS et M.-A. ÉTHIER (2012). « Construire le sens des concepts en univers social au primaire. Quelques considérations théoriques et une activité à réaliser en classe », *Vivre le primaire*, vol. 25, n° 3, p. 51-53.
- DEMERS, S., D. LEFRANÇOIS et M.-A. ÉTHIER (2014). « Conceptualiser l'histoire ouvrière au primaire. Expérience d'apprentissage de l'histoire locale », dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-81.
- DESGAGNÉ, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, p. 371-393.
- DESGAGNÉ, S., N. BEDNARZ, P. LEBUIS, L. POIRIER et C. COUTURE (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 33-64.
- DI MÉO, G. (2009). « Le rapport identité/espace. Éléments conceptuels et épistémologiques », dans P. Grandjean (dir.), *Construction identitaire et espace*, Paris, L'Harmattan, p. 19-38.
- DUBAR, C. (2010). *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- GRANDJEAN, P. (2009). *Construction identitaire et espace*, Paris, L'Harmattan.

- LAROCHE, M.-C., N. LANDRY et P. E. FILLION (2014). «“Ç’a commencé qu’y avait des draveurs...” : étude exploratoire du raisonnement d’élèves du 3^e cycle primaire en histoire-géographie au terme d’une expérience patrimoniale», dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l’école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d’intervention*, Québec, Presses de l’Université du Québec, p. 19-48.
- MARTINEAU, R. et C. PROVOST (2004). «L’enseignement de l’histoire et la construction de l’identité sociale : entre la raison et l’émotion», dans R. M. J. Toussaint et C. Xypas (dir.), *La notion de compétence en éducation et formation. Fonctions et enjeux*, Paris, L’Harmattan, p. 47-69.
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2006a). *Programme de formation de l’école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2006b). «Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté», dans *Programme de formation de l’école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 163-187, <<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-071.pdf>>, consulté le 11 juillet 2016.
- MOREL, A. (1993). «Identité et patrimoine», *Civilisations*, vol. 42, n° 2, p. 65-75.
- NORA, P. (dir.) (1984). *Les lieux de mémoires, tome I, La République*, Paris, Gallimard.
- PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l’histoire*, Paris, Seuil.
- RICŒUR, P. (1983). *Temps et récit 1*, Paris, Seuil, coll. «L’ordre philosophique».
- RICŒUR, P. (1984). *Temps et récit 2. La configuration du temps dans le récit de fiction*, Paris, Seuil, coll. «L’ordre philosophique».
- RICŒUR, P. (1985). *Temps et récit 2. Le temps raconté*, Paris, Seuil, coll. «L’ordre philosophique».
- SEIGNOBOS, C. (1984 [1907]). «L’enseignement de l’histoire comme instrument d’éducation politique», *Vingtième siècle. Revue d’histoire*, n° 2, p. 103-108.
- SMYTH, J. (2012). «The socially just school and critical pedagogies in communities put at a disadvantage», *Critical Studies in Education*, vol. 53, n° 1, p. 9-18.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l’enseignement*, 2^e éd., Bruxelles, de Boeck.

Chapitre 2

LES BÂTISSEURS DE MONTMAGNY

PROJET INTERDISCIPLINAIRE AU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

Michelle Forest

Dans son livre intitulé *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Paul Inchauspé rapporte des propos qu'il a tenus en 1995. Dans son allocution devant une cinquantaine de cadres et de professionnels au sujet des relations entre l'école et la culture, il avait alors affirmé: «Pour qu'il puisse y avoir partenariat entre l'école et les milieux de la culture, l'école devrait être elle-même un *bouillon de culture*» (Inchauspé, 2007, p. 33). Cette approche culturelle souhaitée par les programmes actuels peine à prendre forme dans les écoles pour plusieurs raisons, dont la plus criante est le manque de formation des enseignants à cet égard. Or, des initiatives particulières ont mené à des expériences porteuses et c'est le cas du projet Les bâtisseurs de Montmagny.

Le projet dont il est question dans ce chapitre est issu d'une collaboration entre la Ville de Montmagny, la Société d'histoire de Montmagny et la Commission scolaire de la Côte-du-Sud. Dans le but de mettre en valeur le patrimoine bâti de Montmagny, en particulier la maison Étienne-Paschal-Taché, le coordonnateur des activités culturelles et patrimoniales

à la Ville de Montmagny¹ a tendu la main au conseiller pédagogique de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud². C'est ainsi que fut amorcé ce projet qui a cours maintenant depuis le printemps 2012.

Après avoir décrit le déroulement du projet et ses visées pédagogiques, des réflexions sur la mise en œuvre de ce projet et les incidences de cette exploitation des ressources patrimoniales locales seront présentées. Cet exercice permettra de démontrer comment la collaboration entre les milieux scolaire, municipal et culturel peut contribuer à la mise en place de projets stimulants qui misent sur les ressources patrimoniales du milieu. Mais on verra, aussi, les embûches rencontrées, dans le milieu scolaire surtout.

2.1. LA PRÉSENTATION DU PROJET ET DES LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Le projet Les bâtisseurs de Montmagny permet à des jeunes du 3^e cycle du primaire d'en apprendre davantage sur leur milieu de vie en même temps qu'ils font les apprentissages prévus au Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Les élèves sont invités à faire une recherche sur un personnage historique qui a contribué à l'essor de Montmagny, puis à créer une capsule radiophonique pour le présenter à un large auditoire par le biais d'un site Internet. Le projet vise certes la mise en valeur et l'appropriation du patrimoine par les élèves, mais surtout à leur proposer une activité qui réussit à la fois à les intéresser à leur localité et à réaliser les apprentissages prévus.

Depuis 2012, trois groupes d'élèves de trois écoles différentes, toutes situées dans la ville fluviale de Montmagny, ont participé à ce projet. Il s'échelonne sur six semaines pour environ 20 heures de classe. Notons que, dès la première année, un guide de l'enseignant ainsi qu'un carnet de l'élève ont été développés, auxquels se sont ajoutés un cahier du participant (intitulé *Le monde de la radio*) ainsi que des outils technologiques³ de support à l'enseignement.

-
1. Patrick Morency est un précieux collaborateur depuis la première édition de ce projet pédagogique.
 2. J'ai succédé à Patrick Gagnon et lui reconnais l'idée originale, le développement initial ainsi que la première expérimentation.
 3. L'utilisation du tableau numérique interactif a par ailleurs été valorisée, étant donné qu'il est de plus en plus présent dans les classes.

Les six étapes de ce projet interdisciplinaire seront présentées à la section suivante, mais il apparaît pertinent de situer d'abord ce projet de mise en valeur du patrimoine par rapport à son potentiel éducatif et pédagogique. Le ministère de l'Éducation du Québec introduit la mission de l'école en ces termes :

L'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. Par le biais de ses activités de formation, elle crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société (MEQ, 2001, p. 2).

Cette section précisera aussi comment le projet Les bâtisseurs de Montmagny rencontre cette mission. Il sera d'abord question des liens avec trois domaines généraux de formation, puis des nombreux liens avec différentes disciplines scolaires.

2.1.1.

LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

Ce projet patrimonial rejoint les visées de trois des cinq domaines généraux de formation : « Vivre ensemble et citoyenneté », « Médias », ainsi que « Orientation et entrepreneuriat ». Comme le précise le programme de formation, les domaines généraux de formation visent à rapprocher les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent davantage de prise sur la réalité. Ils permettent aussi de rejoindre la mission de socialiser, c'est-à-dire de former le citoyen de demain.

Le caractère local du projet Les bâtisseurs de Montmagny rejoint les objectifs du domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » : il amène l'élève à découvrir son milieu de vie et à explorer l'exercice citoyen des bâtisseurs étudiés. Les institutions démocratiques y sont abordées, par l'engagement politique de plusieurs personnages et de mécanismes sociaux et économiques qui servent à développer la prospérité d'une communauté. Ce nouveau regard sur sa communauté permet à l'élève d'amorcer une compréhension de l'interdépendance des rôles au sein d'une société ainsi que de la valeur patrimoniale de certains éléments qui l'entourent et d'événements du passé. De plus, dans l'exécution des tâches concernant les règles et les stratégies liées au travail en équipe, l'élève participe activement, entre autres aux prises de décision. Ces éléments constituent une expérimentation concrète des principes et des valeurs démocratiques à l'échelle des jeunes de cet âge (10 à 12 ans).

Le domaine général de formation « Médias » est lié à ce projet par l'étude du monde de la radio et par la production de capsules radiophoniques. L'élève est d'abord amené à prendre conscience de l'influence

du média radiophonique dans l'histoire de notre société. Cela constitue un autre aspect patrimonial du projet, la première liaison radio trans-atlantique ayant eu cours de Terre-Neuve à Cornouailles en 1901. L'élève prend conscience des particularités de ce média et en expérimente les forces et les contraintes pour développer son sens critique. Enfin, la forte présence de journaux locaux dans la période étudiée suscite des discussions intéressantes quant au rôle des médias dans la société.

Le domaine général de formation «Orientation et entrepreneuriat» est rejoint par la préparation des capsules radiophoniques, car les particularités des métiers associés au monde radiophonique y sont abordées. L'exploration des mécanismes et des habiletés nécessaires à la production d'une entrevue ou d'une chronique constitue une exploration valable au sens de l'approche «orientante».

2.1.2.

LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Deux disciplines scolaires sont visées par ce projet patrimonial : l'univers social et le français, langue d'enseignement. Pour ce qui est de l'univers social, le programme en vigueur aborde exclusivement l'étude de l'histoire et de la géographie à travers l'histoire dans une perspective nationale et laisse peu de place à des projets comme Les bâtisseurs de Montmagny. Il faut donc avoir une vision didactique élargie pour mettre en valeur des projets patrimoniaux à caractère local. Le projet dont il est question ici concerne la période qui s'étend du milieu du XIX^e siècle au début du XX^e siècle. Or le programme de formation cible des périodes plus restreintes (1820 et 1905) et il traite de l'organisation des sociétés à ces moments précis ou encore des changements entre ces deux périodes.

Quant au projet des bâtisseurs, il traite de l'apport individuel de personnages qui ont œuvré en continuité entre ces deux périodes. Cela ne diminue aucunement la valeur pédagogique de ce projet rassembleur, qui permet aux élèves de développer des concepts qui pavent la voie à une conscience historique et citoyenne. Ainsi, comme l'affirme le professeur Christian Laville (cité dans Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009), les concepts développés à la suite d'observation de la réalité (milieu magnymontois) peuvent être réemployés pour analyser des réalités analogues (sociétés ciblées par les programmes). Les concepts centraux de ce projet sont les traces matérielles et les legs immatériels. D'autres concepts explicatifs des réalités sociales, comme l'industrialisation, les structures politiques, les modèles familiaux et les classes sociales, sont abordés par l'une ou l'autre des équipes.

Sur le plan méthodologique, les élèves vivent toutes les étapes de la démarche de recherche et de traitement de l'information et travaillent à deux reprises avec la ligne du temps. Ces deux éléments, présents

dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, p. 186-187), constituent des savoirs essentiels pour atteindre les visées dudit programme.

Pour ce qui est du français, langue d'enseignement, le projet des bâtisseurs permet évidemment aux jeunes de travailler leurs compétences à lire et à écrire des textes variés ainsi qu'à communiquer oralement. En plus de lire différents textes adaptés ou non dans le but précis de trouver de l'information utile à la production des capsules radiophoniques, les élèves sont conviés à l'écriture en équipe de la capsule, mais aussi à l'écriture individuelle d'un texte descriptif de la vie de leur bâtisseur. Enfin, nul besoin de rappeler la communication orale que constitue l'enregistrement de la capsule radiophonique, mais aussi la communication orale des connaissances acquises lors de la visite des sites patrimoniaux (figure 2.1).

Figure 2.1. Élèves présentant Arthur-Napoléon Normand sur le site désaffecté de la Compagnie manufacturière de Montmagny



Photo: Michelle Forest, juin 2014.

2.2. LES RESSOURCES PATRIMONIALES MOBILISÉES

Les ressources patrimoniales mobilisées durant le projet le sont sous forme de traces matérielles et de legs immatériels, liés d'une manière ou d'une autre aux dix personnages historiques appelés, affectueusement, « nos bâtisseurs ».

2.2.1.

LES BÂTISSEURS ET LEURS LEGS IMMATÉRIELS

Amable Bélanger (1846-1919)

Fondateur de l'usine Bélanger, Amable Bélanger a contribué à l'essor industriel de Montmagny au tournant du XX^e siècle. Dans son usine de fonderie, il a contribué à la démocratisation et à l'évolution des outils de chauffage et des instruments aratoires.

Joseph-Octave Beaubien (1825-1877)

Médecin et homme politique, Joseph-Octave Beaubien a représenté les citoyens de Montmagny, aux niveaux provincial et fédéral. Il a aussi contribué à l'essor de la ville par son implication dans le régiment militaire et la Société d'agriculture de Montmagny.

Étienne-Paschal Taché (1795-1865)

Médecin et homme politique, Étienne-Paschal Taché a été premier ministre du Canada-Uni à deux reprises. En plus de ses réalisations à l'échelle du pays (naissance du Dominion du Canada et démocratisation de la justice), il a contribué à l'essor de Montmagny comme ville industrielle d'importance au tournant du XX^e siècle.

Nazaire Bernatchez (1838-1906)

Cultivateur, marchand et capitaine, Nazaire Bernatchez a représenté les citoyens à plusieurs postes. Il est un des fondateurs de Montmagny et a contribué à son essor principalement par son implication politique.

William Price III (1867-1924)

Homme d'affaires et député fédéral, William Price III était propriétaire d'un moulin à Montmagny. On lui reconnaît la diversification de l'industrie forestière, le développement de l'industrie navale et, surtout, la hausse du confort et du niveau de vie des Magnymontois.

Émile Collin (1880-1958)

Président fondateur de la Manufacture de meubles de Montmagny, Émile Collin est reconnu comme créateur d'emplois pour toute une génération de Magnymontois. Son entreprise a contribué à la diversification de l'offre industrielle de la ville.

Charles-Abraham Paquet (1868-1936)

Fondateur de l'usine de guerre à Montmagny, Charles-Abraham Paquet a contribué à la diversification de l'offre industrielle de la ville. Il est aussi reconnu comme créateur de plusieurs centaines d'emplois pour trois générations de Magnymontois. Il a représenté les électeurs de Montmagny pendant quatre mandats consécutifs.

Philippe-Auguste Choquette (1854-1948)

La carrière d'homme de loi de Philippe-Auguste Choquette a culminé lorsqu'il a été nommé juge à la Cour supérieure du Québec. Après avoir tenté sans succès de faire carrière en politique, il a fondé le journal *Le Courrier de Montmagny*. Il est reconnu pour avoir contribué à la renommée de Montmagny.

Joseph Marmette (1844-1885)

Homme de loi et écrivain, Joseph Marmette a publié plusieurs récits concernant l'histoire nationale, mais aussi d'autres qui illustrent l'histoire des périodes anciennes de Montmagny.

Antoine-Gaspard Couillard (1789-1847)

Médecin, Antoine-Gaspard Couillard était le seigneur principal de la Seigneurie de la Rivière-du-Sud. Il est reconnu pour sa contribution au développement de la seigneurie et pour avoir été le médecin des indigents et des pauvres. Il a par ailleurs été élu membre du Bureau d'examineurs en médecine de Québec.

2.2.2.

LES TRACES MATÉRIELLES DE NOS BÂTISSEURS

La mobilisation du patrimoine local dans ce projet est cruciale en raison de l'intérêt que les élèves manifestent quand ils reconnaissent des éléments de leur milieu de vie. Le tableau 2.1 présente les traces matérielles liées à chacun de nos bâtisseurs.

Tableau 2.1. Liste de traces matérielles concernant chaque bâtisseur

BÂTISSEURS	TRACES MATÉRIELLES
Amable Bélanger	<ul style="list-style-type: none">– Les bâtiments de l'usine: rue Saint-Jean-Baptiste– Une résidence– Un monument funéraire– Un parc industriel à son patronyme
Joseph-Octave Beaubien	<ul style="list-style-type: none">– Une résidence– Une voie publique rappelle son patronyme
Étienne-Paschal Taché	<ul style="list-style-type: none">– Une résidence– Le Palais de justice– Un monument funéraire au cimetière– Une voie publique rappelle son patronyme– Une statue grandeur nature
Nazaire Bertnachez	<ul style="list-style-type: none">– Une résidence– Un monument funéraire au cimetière– Une voie publique rappelle son patronyme
William Price III	<ul style="list-style-type: none">– Une résidence– Les vestiges du moulin à scie, de la pulperie et du barrage aux chutes de Montmagny

(suite)

Tableau 2.1. Liste de traces matérielles concernant chaque bâtisseur (*suite*)

BÂTISSEURS	TRACES MATÉRIELLES
Émile Collin	<ul style="list-style-type: none"> – Une résidence – Un monument funéraire au cimetière – Une voie publique rappelle son patronyme – Le parc Saint-Nicolas
Charles-Abraham Paquet	<ul style="list-style-type: none"> – Un complexe industriel – Une voie publique rappelle son patronyme
Philippe-Auguste Choquette	<ul style="list-style-type: none"> – Deux résidences – Un monument funéraire au cimetière
Joseph Marmette	<ul style="list-style-type: none"> – Un monument funéraire au cimetière – Une résidence paternelle – Une voie publique rappelle son patronyme
Antoine-Gaspard Couillard	<ul style="list-style-type: none"> – Un monument au cimetière – Un manoir seigneurial – Une voie publique rappelle son patronyme

2.3. LES ÉTAPES DU PROJET

Le projet des bâtisseurs se déroule en six étapes (apparentées à celles de la démarche de recherche et de traitement de l'information du Programme de formation de l'école québécoise). Il s'agit: 1) du lancement du projet, 2) de la cueillette d'information, 3) de l'exploration du monde de la radio, 4) du traitement de l'information et de la création des capsules, 5) de l'enregistrement des capsules et de la production écrite, 6) de la visite des sites patrimoniaux.

2.3.1. LE LANCEMENT DU PROJET

Le projet commence par une première rencontre visant à stimuler l'intérêt des élèves, mais aussi à installer les bases conceptuelles leur permettant de tirer profit de l'expérience patrimoniale qu'ils s'appêtent à vivre. Cette rencontre constitue la phase de préparation des apprentissages où les élèves prendront connaissance d'un problème, formulé sous forme de mission, s'interrogeront et se questionneront. On reconnaît ici les deux premières étapes de la démarche de recherche et de traitement de l'information prescrite dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ): 1) prendre connaissance d'un problème; 2) s'interroger, se questionner (MEQ, 2001, p. 186).

Une vidéo d'environ trois minutes où un comédien interprétant Étienne-Paschal Taché lance un défi de recherche aux élèves est d'abord utilisée pour stimuler leur curiosité. Le visionnement est suivi d'une discussion autour de divers éléments : histoire, bâtisseurs, legs, Montmagny, capsule audionumérique, etc. Il va sans dire que cette discussion varie selon les intérêts et le questionnement des jeunes. Elle leur permet de manifester leur enthousiasme et d'assouvir leur curiosité.

Dans le but de situer l'objet d'étude dans le temps, une activité de lecture en dyade aide les élèves à identifier des périodes historiques précises sur une ligne du temps interactive. Cette activité, soutenue par le tableau numérique interactif, facilite la visualisation des moments forts de la vie magnymontoise. (On parle ici du milieu du XX^e siècle jusqu'au début du XXI^e siècle.) Cette activité permet en outre d'introduire le *Carnet de l'élève*, qui donne un caractère officiel au projet, caractère qui repose aussi sur la qualité de l'infographie et de la reprographie du carnet.

Vient ensuite la composition des équipes de projet. Dix équipes doivent être formées dans la classe pour étudier les dix bâtisseurs identifiés en collaboration avec la Société d'histoire de Montmagny. Cette tâche revient à l'enseignant qui connaît bien ses élèves et qui peut former des équipes efficaces où chacun sera appelé à contribuer au travail collectif. Un personnage est ensuite attribué, au hasard, à chacune des équipes et celles-ci sont invitées à lire un court texte qui reprend les propos de la vidéo d'Étienne-Paschal Taché. Les équipes doivent enfin consigner des traces de leur recherche dans leur carnet et sont invitées à reformuler la mission, à noter le nom de leur personnage, à relater leurs connaissances à propos de ce dernier, à envisager des stratégies de recherche et, enfin, à identifier ce qu'elles souhaitent connaître à propos de leur personnage. (On reconnaît ici que sont visés l'activation des connaissances antérieures et l'engagement cognitif.) De plus, les élèves sont invités à solliciter la contribution de leurs parents à cette étape, particulièrement en lien avec ce qu'ils savent et veulent savoir à propos dudit personnage.

Cette première rencontre se termine par une activité de construction de concepts (figure 2.2). Après avoir pris connaissance d'un schéma présentant une définition de l'histoire et celle d'un personnage, d'un lieu ou d'un événement historique, les élèves sont amenés à classer des images comme étant des exemples ou des contre-exemples de legs immatériels ou de traces matérielles de personnages historiques autres que ceux étudiés dans le cadre du projet. Après avoir corrigé cet exercice, le groupe s'entend sur les attributs essentiels des traces matérielles, d'une part, et des legs immatériels, d'autre part. Il convient ensuite d'une définition de chacun de ces concepts centraux au projet.

Figure 2.2. Feuille de travail sur les concepts de traces matérielles et de legs immatériels

Réponses anticipées

HISTOIRE

Définition : Science qui étudie des faits qui ont marqué le passé d'une collectivité ou d'une activité humaine dans le but de comprendre le présent.

Lieux historiques

Définition : Emplacement reconnu significatif dans l'histoire. Il peut être associé à un personnage, à un lieu ou à un événement significatif¹.

Par exemple :
Seigneurie des Aulnaies (lieu)
Plaines d'Abraham (bataille)
Maison Alphonse-Desjardins (personnage)

Personnages historiques

Définition : Personne qui a réellement existé et qui a joué un rôle reconnu significatif¹ dans l'histoire.

Par exemple :
René Lévesque (politicien)
Félix Leclerc (artiste)
Louis-Joseph Papineau (pionnier)
Alexander Graham Bell (inventeur)
Maurice Richard (athlète)

Événements historiques

Définition : Fait qui s'est produit dans le passé, reconnu significatif¹ dans l'histoire.

Par exemple :
Bataille des plaines
Deuxième Guerre mondiale
Révolution tranquille

Traces matérielles

Exemples :

Immeuble : Maison Alphonse-Desjardins

Épithape : le pêcheur

Nom de rue : Robert-Bourassa

Objet : téléphone

Nom de compagnie : Bell

Contre-exemples :

Nom de rue : 132

Objet : téléphone cellulaire

Nom de compagnie : Telus

Legs immatériels

Exemples :

Savoir-faire : violoneux, trucs culinaires, tissage de ceintures fléchées, etc.

Expressions : La tête à Papineau, Vent à écorner les bœufs, etc.

Traditions : Cadeaux de Noël, Dinde de l'Action de Grâce, Poisson d'avril, etc.

Organisations : Mouvement Desjardins, Mouvement Scouts, Club Optimiste, etc.

Contre-exemples :

Livre de recettes

Partition du Reel du diable

Une ceinture fléchée

Une poupée que ta mère avait eue en cadeau de Noël

Un foulard scout

Quels sont les attributs communs des traces matérielles ?

- Sont des objets concrets
- Rappellent un lieu, un personnage ou un événement historique
- Sont accessibles à la communauté
- Ne sont plus utilisés au quotidien par beaucoup de personnes

Quels sont les attributs communs des legs matériels ?

- Sont transmis de génération en génération
- Sont reconnus par la communauté
- Se sont adaptés à l'environnement

Définissons les traces matérielles ?

Définissons les legs immatériels ?

¹ Parlant, qui en dit long, qui donne une information claire.

Source: Michelle Forget, conseillère pédagogique.

2.3.2.

LA CUEILLETTE DE L'INFORMATION

Avant d'amorcer l'étape de recherche d'information, les élèves sont invités à planifier cette recherche. En grand groupe, ils établissent un plan et identifient les sources d'information possibles. Chaque élève est alors appelé à noter ces informations dans son carnet. L'enseignant présente aux élèves l'outil principal de collecte de données, qui est inséré dans le *Carnet de l'élève*.

La cueillette de l'information débute par une visite dans les locaux de la Société d'histoire de Montmagny, qui loge dans l'ancienne gare de train. Cela représente en soi une expérience patrimoniale pour les élèves. La visite commence d'ailleurs par une mise en contexte, par des membres bénévoles, du rôle du train dans le développement industriel de Montmagny. Les élèves procèdent ensuite à une recherche dans des sources premières préparées par les collaborateurs du projet. Chaque équipe reçoit un dossier contenant des documents tels que journaux d'époque, photos, cartes mortuaires et autres archives concernant leur bâtisseur respectif.

De retour en classe, l'enseignant fournit à chaque équipe la fiche d'identification du personnage⁴ sur laquelle se trouvent plusieurs renseignements ainsi qu'une médiagraphie (figure 2.3). Les élèves doivent poursuivre les recherches dans des ouvrages contenus dans la trousse fournie par la Ville de Montmagny, sur Internet ou toute autre source qu'ils amènent eux-mêmes.

2.3.3.

L'EXPLORATION DU MONDE DE LA RADIO

Avant de procéder au traitement de l'information, les élèves vivent une expérience d'exploration du monde de la radio. Un cahier du participant, préparé par les concepteurs du projet et intitulé *Le monde de la radio*, leur est remis. Cette activité commence par le réinvestissement du concept de la ligne du temps en situant les moments importants de l'histoire de la radio. La lecture du cahier leur permet ensuite de se familiariser avec le rôle de journaliste à la radio. Pour ce faire, des extraits d'époque sont présentés aux élèves, suivis d'extraits actuels présentant une entrevue et une chronique pour qu'ils puissent comprendre la différence entre les deux. Ils sont enfin invités à consulter deux guides de rédaction (entrevue et chronique), ce qui les aide à faire un choix de production qui guidera le traitement de l'information lors de la prochaine étape.

4. Une fiche d'identification du personnage a été développée pour chacun des dix personnages par la Ville de Montmagny, en collaboration avec la Société d'histoire de Montmagny.

Figure 2.3. Fiche d'identification du personnage: Étienne-Pascal Taché

FICHE D'IDENTIFICATION DU PERSONNAGE	
	Nom : Étienne-Pascal Taché
	Année de naissance : 1795
	Origines : Famille bourgeoise de Montmagny
	Formations ou études : Médecine
	Profession(s) ou occupation(s) professionnelle(s) : Médecin
Réalisations :	
- Homme politique	
- Premier ministre du Canada-Uni	
- Colonel de la milice canadienne	
Traces matérielles à Montmagny :	
- Une résidence	
- Le Palais de justice	
- Un monument funéraire au cimetière	
- Une voie publique rappelle son patronyme	
Legs immatériel :	
- Implication dans la naissance du Dominion du Canada	
- Démocratisation du système de justice	
- Affirmation des droits des Canadiens français	
Médiagraphie :	
- HÉBERT, Yves. <i>Montmagny, une histoire, 1646-1996</i> , Montmagny, 1996.	
- HÉBERT, Yves. <i>Étienne-Pascal-Taché; militaire, médecin, homme politique</i> , Montmagny, 2006.	
- ROUSSEAU, Maurice. <i>Montmagny, histoire de ses rues et autres lieux</i> , Montmagny, SHM, 2004.	
- <i>Quand l'histoire a pignon sur rue</i> , Montmagny, 2008.	
- www.biographi.ca	
- www.wikipedia.org	
- www.ville.montmagny.qc.ca/maisontache	
- Source : Archives de la Société d'histoire de Montmagny; Fonds Robin et Rousseau	

Source : Extrait de Ville de Montmagny, Société d'histoire de Montmagny et Commission scolaire de la Côte-Du-Sud, s. d., p. 13.

2.3.4. LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION ET LA RÉDACTION DES CAPSULES

Chaque équipe est invitée à rédiger une capsule radiophonique sous forme d'entrevue ou de chronique qui rendra hommage, d'une manière certaine, au bâtisseur qu'elle a étudié. La capsule radiophonique est rédigée dans le cahier du participant dans l'une des deux grilles prévues (entrevue ou chronique). Parmi les contraintes imposées aux élèves, notons l'importance de parler des traces matérielles et des legs immatériels laissés par le bâtisseur à l'étude.

Une fois les capsules écrites et approuvées par l'enseignant, les élèves s'exercent à réciter leur texte de la manière la plus naturelle possible. Chacun doit avoir en main le texte complet de la capsule pour bien suivre le déroulement de l'enregistrement. Des enseignements propres à la communication orale peuvent être prévus ici, selon le cheminement dans le programme des élèves et de la classe.

2.3.5. L'ENREGISTREMENT DES CAPSULES ET LA PRODUCTION ÉCRITE

L'enregistrement des capsules demande un temps considérable (15-20 minutes par équipe) sans pour autant mobiliser l'ensemble du groupe. À cette étape, la présence d'un adulte supplémentaire est nécessaire pour superviser les élèves qui procèdent à l'enregistrement. Il est aussi utile de prévoir une banque de musique d'ambiance libre de droits pour enjoliver la production⁵.

L'enseignant manipule l'équipement informatique selon les volontés exprimées par les élèves et procède au dépôt des capsules sur le site Internet *Balado Web*⁶.

Durant cette étape, les élèves créent un texte biographique sur la vie de leur bâtisseur. Les étapes précédentes ayant servi de mise en situation, ils sont alors prêts à travailler individuellement, tandis que les équipes procèdent, à tour de rôle, à l'enregistrement de leur capsule. Le travail d'écriture individuel permet à chaque élève de démontrer ses nouvelles connaissances de l'histoire montmagnyenne.

2.3.6. UNE VISITE À TRAVERS LA VILLE DE MONTMAGNY

Le point culminant de ce projet est sans contredit la visite des sites patrimoniaux. Grâce à la généreuse contribution de la Ville de Montmagny, les élèves sont invités à un tour de ville sur mesure pour témoigner, *in situ*, de la vie des bâtisseurs de Montmagny. Les élèves de chaque équipe identifient d'abord des traces matérielles de leur bâtisseur et un itinéraire est ensuite développé dans la ville.

Lors de la visite, à chaque point d'arrêt, l'équipe concernée communique ses découvertes aux autres élèves. Il est aussi possible d'écouter les capsules produites avant de sortir de l'autobus, à chacun des sites.

5. Plusieurs pièces peuvent être repérées sur le site <<http://www.musiquelibrededroit.com/>> (consulté le 11 juillet 2016).

6. Voir le site *Balado Web*: <<http://www.baladoweb.qc.ca/>>, consulté le 11 juillet 2016. Il va sans dire qu'une permission écrite des parents est nécessaire avant la publication des capsules.

Dans le cas de notre projet Les bâtisseurs de Montmagny, il y a deux arrêts liés à la visite d'un lieu muséal : la maison Étienne-Paschal-Tâché et le site de l'usine Bélanger (figure 2.4).

Enfin, la visite comprend un arrêt au cimetière de Montmagny, où les élèves cherchent les sépultures des bâtisseurs qui n'ont pas laissé de traces matérielles bâties, pour permettre à toutes les équipes de partager les connaissances qu'elles ont acquises.

Figure 2.4. Élèves explorant le site de l'usine Bélanger



Photo : Michelle Forest, juin 2013.

2.4. DES RÉFLEXIONS SUR LES DEUX EXPÉRIMENTATIONS

Ce projet met en valeur les ressources patrimoniales locales à deux reprises. Au début du projet, les élèves amorcent leurs recherches à la Société d'histoire de Montmagny dans les locaux de l'ancienne gare. Puis, à la toute fin, ils planifient une visite à travers Montmagny pour repérer les traces matérielles laissées par les bâtisseurs.

Les réflexions présentées dans cette section font suite aux expérimentations dans deux classes multiâges formées d'élèves du 3^e cycle (lors des 2^e et 3^e années, auxquelles j'ai participé). Des réflexions générales et

la pérennité des apprentissages sont abordées d'entrée de jeu, suivies des réflexions sur le déroulement du projet en ayant comme trame de fond la démarche de recherche et de traitement de l'information.

2.4.1. DES RÉFLEXIONS GÉNÉRALES ET LA PÉRENNITÉ DES APPRENTISSAGES

Précisons d'abord que sans la collaboration entre la Ville de Montmagny, la Société d'histoire de Montmagny et la Commission scolaire de la Côte-du-Sud, ce projet serait difficilement réalisable. Les enseignants du primaire sont des généralistes et n'enseignent pas toujours dans leur milieu de vie. La collaboration avec des personnes-ressources associées à des organismes à vocation historique et patrimoniale est donc nécessaire. De plus, la complexité des programmes disciplinaires actuels freine souvent les enseignants qui aimeraient sortir des encadrements officiels (programme de formation, cadre d'évaluation des apprentissages et progression des apprentissages). L'exploitation des ressources patrimoniales présentes dans le milieu de vie des élèves est souvent vue comme une surcharge de travail, puisque les savoirs essentiels en histoire et en géographie portent principalement sur l'histoire nationale de 1500 à aujourd'hui et aux territoires associés. De façon générale, il a donc fallu convaincre les enseignants de participer au projet et leur offrir un soutien important tout au long du processus.

Le projet a été présenté dans une formule clés en main où deux personnes-ressources ont travaillé en étroite collaboration avec l'enseignant : une conseillère pédagogique et le coordonnateur aux activités culturelles et patrimoniales. Lors des deux expérimentations, les élèves ont pu vivre l'enseignement de l'univers social différemment. Bien que le projet ne soit pas parfaitement conforme sur le plan des connaissances à transmettre, sa méthode d'enseignement répond plus adéquatement à l'esprit du PFEQ que les cahiers d'apprentissage que l'on trouve dans les écoles. D'entrée de jeu, le PFEQ affirme : « Les disciplines rattachées au domaine de l'univers social jouent un rôle essentiel dans l'acquisition des outils conceptuels nécessaires pour comprendre le monde dans lequel on vit, s'y insérer de façon harmonieuse et contribuer à son évolution » (MEQ, 2001, p. 165). Puis, au sujet des trois compétences des 2^e et 3^e cycles, il précise que leur développement « repose sur l'acquisition de connaissances et de concepts qui se rapportent aux territoires et aux sociétés observées » (MEQ, 2001, p. 171). Or, le projet dont il est question ici comporte des activités explicites de construction de concepts, favorisant ainsi le passage du familier au non-familier dans l'espace et le temps.

Il est aussi important de prendre en compte le degré d'implication de l'enseignant dans le projet pour en mesurer la portée sur le plan du développement professionnel en matière de changements de pratique. La formule clés en main a ses limites. Il nous a semblé que les enseignants impliqués ont été plus séduits par les aspects accessoires comme les sorties et la production finale que par la démarche didactique proposée qui se calque sur la méthode historique pour ajouter de la signifiante et de la rigueur à la démarche des élèves.

2.4.2.

DES RÉFLEXIONS CONCERNANT LES DIFFÉRENTES ÉTAPES

Les réflexions qui suivent sont présentées suivant la démarche de recherche et de traitement de l'information proposée dans le Programme de formation. Certaines sections recourent deux étapes.

Prendre connaissance d'un problème (mission) et S'interroger, se questionner

L'annonce de ce projet fait toujours sensation auprès des jeunes. Ce sont à la fois l'aspect technologique et l'aspect local qui les interpellent. L'idée de publier des productions sur Internet les séduit. Ils anticipent un sentiment de fierté à faire connaître leur production aux gens de leur entourage. L'intérêt migre rapidement vers la curiosité liée au caractère local du projet. Les élèves portent un intérêt certain au fait que les bâtisseurs ont vécu à Montmagny. Ils aiment reconnaître des noms de famille, des lieux, et ainsi de suite.

Le lancement du projet se faisant à partir d'une vidéo où Étienne-Pascal Taché s'adresse directement aux élèves, il est intéressant de constater les réactions de ces derniers. Ils se questionnent sur la véracité du personnage, lançant presque simultanément la question et la réponse. De belles discussions sur l'histoire et la fiction ont lieu à chaque fois. Leur quête de vérité est certaine, mais l'étendue limitée de leurs connaissances les laisse parfois avec des questionnements pour lesquels il est indispensable de les outiller. Dans ce contexte, une deuxième écoute de la vidéo permet de repérer quelques anachronismes et d'identifier le plus évident d'entre eux: le personnage donne sa date de naissance et de décès!

Planifier une recherche et Cueillir et traiter l'information

La visite à la Société d'histoire de Montmagny est assurément un moment fort de ce projet. Il est d'abord important de préciser que les élèves ont marché de l'école jusqu'à la gare lors des trois années d'expérimentation. Ici aussi, de belles discussions ont cours sur les limites des vieux quartiers ou le rôle du chemin de fer dans le développement de la ville durant les trajets d'aller et de retour. Mais l'aspect patrimonial

remarquable de ce projet est l'accès à des documents d'archives par les élèves. Les membres bénévoles de la Société d'histoire de Montmagny préparent un dossier d'archives pour chacun des bâtisseurs. Les élèves plongent littéralement dans ce dossier avec beaucoup d'intérêt. Il faut souligner ici l'importance de bien les orienter sur les éléments à trouver pour favoriser leur engagement dans la tâche. Durant ces recherches, les élèves font beaucoup d'inférences. Par exemple, ils ont tendance à chercher l'information précise concernant la naissance et le décès. Or, ces informations se présentent parfois sous forme de carte funéraire ; il leur faut alors calculer l'année de naissance. Il en va de même pour les professions exercées par les bâtisseurs qui sont rarement expressément nommées, mais plutôt à déduire. Cet aspect de la recherche est à la fois une force et un défi du projet. Les élèves sont déstabilisés par rapport à ce qu'on leur demande le plus souvent dans les manuels scolaires (repérage d'informations) et il s'agit d'une occasion signifiante pour eux de travailler ces habiletés intellectuelles de haut niveau. Il va sans dire que des liens très intéressants sont à faire avec les stratégies de lecture, d'une part, et la démarche de recherche et de traitement de l'information, d'autre part. D'aucuns pourraient prétendre que cela s'approche de ce que les historiens nomment la critique des sources.

Bien qu'une activité formelle de construction de concept ait eu cours préalablement sur les traces matérielles et les legs immatériels, l'identification de ces derniers est très laborieuse pour les élèves. Nul ne sera surpris ! Les élèves ont même beaucoup de difficulté à justifier les legs immatériels qui sont identifiés pour eux, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord les renseignements ne sont pas directement nommés dans les archives. Il faut, ici encore, faire des inférences et des déductions pour trouver l'information. Qui plus est, les legs immatériels sont par définition abstraits (influence, renommée, développement, etc.) et souvent liés à d'autres notions abstraites (essor économique, culture populaire, droits, industrie, etc.). En raison de cette difficulté, il faut, d'une part, viser une sensibilisation plutôt qu'un apprentissage formel et, d'autre part, offrir un accompagnement soutenu aux jeunes. Cet accompagnement repose grandement sur la capacité de l'enseignant à questionner les élèves pour susciter des réflexions à ces égards. La visite à la Société d'histoire de Montmagny permet de recueillir une grande partie des informations et éveille l'intérêt des élèves quant au passé de leur milieu de vie (figure 2.5). Ils aiment reconnaître sur les photos un coin de rue, un commerce ou un bâtiment. Certains reconnaissent même des biens familiaux dans les archives consultées.

De retour en classe, une trousse fournie par la Ville de Montmagny et l'accès à Internet permettent aux jeunes de finaliser leur recherche. La trousse comprend des ouvrages écrits par des Magnymontois et regorgeants de photos locales. Les élèves apprécient grandement d'y reconnaître des éléments de leur milieu de vie.

Figure 2.5. Élèves à la Société d'histoire de Montmagny



Photo: Michelle Forest, avril 2014.

Le traitement de l'information est aussi une étape importante du projet. Elle fait suite à une activité sur le monde de la radio qui informe les élèves sur son histoire. Cette activité leur permet aussi de prendre connaissance de différentes structures de présentations radiophoniques et d'explorer des éléments liés à l'exercice de ces professions. L'aspect « orientant » ajoute à la richesse de ce projet. À cet âge (10 à 12 ans), il est pertinent d'amorcer auprès des élèves une exploration des professions et des métiers, tout comme de les amener à faire une introspection de leurs forces et de leurs intérêts personnels dans le but de faire, dans le futur, un choix de carrière éclairé.

Organiser l'information

L'activité sur le monde de la radio permet aussi d'encadrer le travail de rédaction des capsules radiophoniques. L'écoute d'extraits d'émissions de radio aide les élèves à bien saisir les éléments à intégrer pour enrichir leur capsule. Il est pertinent qu'ils choisissent des sujets qui les touchent de près, même si cela nécessite plusieurs écoutes successives. De plus, le fait d'offrir le choix d'une entrevue ou d'une chronique favorise l'engagement des élèves et la participation de tous. Au moment de la rédaction, les élèves prennent conscience de l'importance de l'étape de recherche ; ils se réfèrent efficacement aux notes prises lors de la cueillette d'information.

Lors de la troisième année d'expérimentation, l'enseignant a par ailleurs demandé aux élèves d'écrire un texte descriptif en plus de produire la capsule radiophonique, ce qui leur a permis de faire valoir individuellement les apprentissages réalisés en équipe. La qualité des productions écrites a été très bonne. Les élèves ont plongé dans la

rédaction aisément puisqu'ils avaient tous une connaissance étoffée du sujet d'écriture, d'autant plus qu'ils s'y étaient préparés, cette tâche individuelle leur ayant été annoncée dès le début du projet.

Communiquer le résultat de sa recherche

Dans le projet Les bâtisseurs de Montmagny, les élèves communiquent le résultat de leur recherche de trois façons différentes. Ils écrivent et enregistrent d'abord une chronique ou une entrevue radiophonique en équipe. Par la suite, ils écrivent un texte descriptif sur la vie et les réalisations de leur bâtisseur. Enfin, ils communiquent oralement, en équipe, leurs nouvelles connaissances à l'ensemble de la classe lors de la visite des sites patrimoniaux à travers la ville de Montmagny.

Tout cela contribue à développer un sentiment d'efficacité chez les jeunes. D'une production à l'autre, ils réinvestissent leurs connaissances et se sentent compétents. Leur fierté est éloquente; plusieurs affirment leur plaisir à partager ces nouvelles connaissances. Il faut noter toutefois que certains élèves ont au contraire une impression de redondance plutôt que de réinvestissement; conséquemment, l'intérêt de ceux-ci décroît avec le temps.

L'enregistrement des capsules radiophoniques illustre aussi le niveau d'engagement des élèves dans le projet. Certaines équipes se limitent à rendre compte des informations trouvées alors que d'autres entrent dans le jeu avec beaucoup d'enthousiasme et vont jusqu'à inventer une émission ou même une station de radio.

Il est aussi intéressant de noter que les trois productions résultant de ce projet servent de contextes d'apprentissage et d'évaluation très significatifs qui sont pris en compte par les enseignants pour les évaluations de fin d'année.

Enfin, la visite des sites patrimoniaux est sans contredit un moment fort du projet. Les élèves découvrent des coins de leur ville, mais aussi font des liens intéressants entre leurs apprentissages qui découlent de leur recherche et les traces matérielles toujours présentes dans leur communauté. Chaque année, des jeunes racontent des anecdotes concernant leurs parents, leurs grands-parents ou des personnes proches d'eux. Il est à noter que les élèves sont plus particulièrement intéressés par le site qui présente des traces matérielles associées à leur bâtisseur, ce qui se dément toutefois lors de la visite au cimetière. Une fois la réaction initiale d'excitation passée, chacun s'applique à lire les inscriptions pour faire des liens avec des personnes connues. La fascination des élèves est alors palpable; ils s'interrogent sur les différences entre les lots, le déménagement de sépultures, l'emplacement des différentes familles, et ainsi de suite. Tout cela porte à croire que ce projet les amène à porter un regard nouveau sur le passé et, par le fait même, sur l'étude de l'histoire.

CONCLUSION

Le projet Les bâtisseurs de Montmagny en est à sa troisième édition en 2014. Chaque année, nous avons raffiné les interventions et élargi l'expérience vécue. L'engagement et l'enthousiasme des élèves ne cessent d'augmenter. Il semble évident que l'accès à des lieux patrimoniaux enrichit la démarche et amène les jeunes à s'engager davantage dans les activités. Comme les apprentissages réalisés sont souvent proportionnels à l'engagement des élèves, cet aspect du projet est directement lié à son succès.

Rappelons que les enseignants qui participent aux expérimentations comptent beaucoup sur le soutien des personnes-ressources impliquées. Ils sont réticents à reprendre le projet de manière autonome. L'édition 2015 nous semble porteuse à cet égard, car les deux enseignantes qui ont choisi de faire vivre ce projet à leurs élèves sont déjà engagées dans un processus de développement professionnel. Elles ont à cœur de favoriser le rôle actif de l'élève dans la construction de ses savoirs (comprendre et expliquer l'histoire) plutôt qu'à seulement transmettre des connaissances.

Quant aux élèves, il nous a semblé aussi qu'au-delà des apprentissages factuels liés à l'étude des bâtisseurs, ils ont pris conscience de l'importance du passé dans le présent. Comme le souligne Paul Inchauspé : «L'école doit savoir résister [à l'immédiateté, l'instantanéité], elle est aussi faite pour cela, et pour proposer, à contre-courant, aux enfants et aux jeunes, la distance, la mémoire» (Inchauspé, 2007, p. 49). N'est-ce pas là un des fondements de l'enseignement efficace de l'histoire et de la géographie ?

RÉFÉRENCES

- INCHAUSPÉ, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal, Liber.
- LEBRUN, J. et A. ARAÚJO-OLIVEIRA (dir.) (2009). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques*, Montréal, Chenelière Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- VILLE DE MONTMAGNY, SOCIÉTÉ D'HISTOIRE DE MONTMAGNY et COMMISSION SCOLAIRE DE LA CÔTE-DU-SUD (s. d.). *Les bâtisseurs de Montmagny. Guide de l'enseignant, projet pédagogique*, Montmagny.

Chapitre 3

LA CULTURE PAR L'EXPÉRIENCE HUMAINE DIALOGUE AUTOUR D'UNE PRATIQUE ORIGINALE VOUÉE À L'EXPLORATION CULTURELLE

Christophe Surget et Marie-Claude Larouche

Le présent texte propose un dialogue autour d'une pratique originale vouée à l'exploration culturelle et accordant une place de choix aux ressources patrimoniales.

D'abord, situons le contexte. Parmi les idées maîtresses de la réforme de l'éducation des années 2000, le rehaussement culturel des programmes ainsi que l'approche culturelle de l'enseignement figurent en tête de liste (Inchauspé, 2007). Les écrits officiels incitent l'enseignant à assumer la posture de passeur culturel (MEQ, 2001, 2003). Mais, au fil des ans, plusieurs voix se sont élevées pour signaler les dérives entraînées par une conception instrumentale de la culture, au service du développement de compétences disciplinaires et transversales, au détriment d'une conception patrimoniale qui aurait favorisé le rapprochement avec les objets culturels (Simard, 2009). À cela s'ajoutent un ajustement des conditions d'enseignement, qui n'a jamais été opéré, et un discours officiel sur l'enseignant, passeur culturel, qui roule à vide selon Tardif (2013). Tirant profit d'une ouverture dans l'école secondaire où il enseigne depuis plusieurs années, Christophe Surget, enseignant de français de Mascouche, a conçu un cours original, entièrement voué à l'exploration culturelle, poursuivant des objectifs bien clairs,

formulés dans la perspective de l'élève : acquérir un contenu culturel déterminé, s'ouvrir sur le monde et mettre en application les notions apprises par l'entremise d'un projet de création différent d'une année à l'autre. Intégré à l'horaire régulier d'élèves de 5^e secondaire, ce cours fait la part belle aux ressources patrimoniales de la région du Montréal métropolitain. Une création collective réalisée dans ce cours a d'ailleurs reçu en 2013 un prix Essor décerné par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de la Culture et des Communications (MCC, 2013).

3.1.

LA GENÈSE DE L'OPTION CULTURELLE

MARIE-CLAUDE LAROUCHE

Pouvez-vous expliquer ce qui vous a amené à proposer une telle option aux élèves, et décrire ce milieu dans lequel vous intervenez ?

CHRISTOPHE SURGET

Je suis né en France et ma famille a immigré au Canada au début des années 1970. Titulaire d'un baccalauréat en enseignement du français langue maternelle, j'ai parallèlement travaillé comme journaliste durant trois ans dans un journal local et écrit diverses pièces de théâtre qui ont été jouées à l'école où j'enseigne. J'interviens à l'École secondaire du Coteau qui accueille environ 1 000 élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Elle reçoit aussi une clientèle en adaptation scolaire et soutien émotif. Deux concentrations régionales sont offertes, soit la musique et le hockey. Selon les données du MELS, en 2014, l'indice du milieu socioéconomique est de quatre sur une échelle de dix.

L'option que je propose à mes étudiants est née d'une réflexion faite à la suite d'une discussion avec des élèves finissants qui, bien que satisfaits de leur diplomation, avaient l'impression de n'avoir rien appris de vraiment concret : ils se sentaient comme des coquilles vides. L'occasion de créer le cours s'est présentée en 2010 alors que l'école devait ouvrir une nouvelle option aux finissants en raison de la hausse de la clientèle. J'ai alors présenté le projet à la direction, puis au conseil d'établissement qui l'a approuvé.

Comment le cours fonctionne-t-il ? Quel est son arrimage avec le Programme de formation de l'école québécoise ?

L'option « Exploration culturelle » est offerte depuis septembre 2010 aux élèves de 5^e secondaire à raison de quatre périodes de 75 minutes par cycle de neuf jours ; les apprentissages effectués au terme de ce cours ne font pas l'objet d'une sanction par le MELS. Au moment de cet entretien, elle est d'ailleurs encore unique au Québec. Si la visée première de ce cours est de contribuer, par l'entremise d'un ensemble d'activités, à la constitution d'un bagage culturel relatif aux arts, à la géographie et à l'histoire, elle répond aussi à une volonté de décloisonner les apprentissages. Dans les faits, de nombreux liens s'établissent avec le Programme de formation de l'école québécoise, en particulier les compétences dites transversales. Au premier chef, il en va de la construction d'une vision du monde, puis de la structuration de l'identité, de la coopération entre pairs, de l'exercice d'une pensée critique et de la mise en œuvre d'une pensée créative au sein d'un projet rassembleur, conçu par les élèves. Dans l'ensemble, tout ce que je propose contribue au développement du domaine général de formation nommé « Vivre ensemble et citoyenneté », puisque ce type de cours amène l'élève à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité (MELS, 2007, p. 13).

3.2. L'OFFRE GLOBALE DU COURS

Justement, quelle est l'approche du cours ? Comment les contenus s'élaborent-ils ?

Ce cours emprunte une approche expérientielle, accordant une place importante à la familiarisation avec des œuvres et des thématiques sociales ou humaines par l'entremise de la rencontre avec des intervenants. Elle se résume en peu de mots : c'est la culture par l'expérience humaine. Aussi, cela remet en question la façon d'accompagner les élèves, puisqu'il y a une dimension affective et qu'il faut être sensible à la diversité des élèves. L'expérience humaine est significative pour des élèves de cet âge lorsqu'ils rencontrent des adultes. Ils se sentent considérés et respectés. Dans ce contexte, ces rencontres deviennent des balises importantes, des modèles de courage, de persévérance ou de résilience. L'aspect humain permet aussi d'aborder des sujets plus délicats comme la spiritualité, la souffrance ou la mort. Je mets en place de nombreuses occasions d'expérimentation et de dialogue parce que je me soucie de la dimension affective des apprentissages et de l'intelligence émotionnelle des élèves.

Durant l'année, les élèves rencontrent près d'une dizaine de conférenciers qui viennent à l'école, et de nombreuses sorties (plus d'une dizaine) sont au calendrier (tableau 3.1).

Tableau 3.1. Calendrier des activités, cours « Exploration culturelle », année 2013-2014 – École secondaire le Coteau

DATE	JR/CYCLE DE 9 JOURS	C/S	ÉVÉNEMENT
10 sept.	en classe	C	Claude Blouin, « Survol de l'histoire de la Nouvelle-France », SHRT
18 sept.	2	S	Rallye Vieux-Terrebonne
20 sept.	8	C	Charles Perroud, Amnistie internationale, « La peine de mort »
1 oct.	6	S	BAnQ: recherche généalogique
5 nov.	1	C	Linda Goossens, MBAM, « Comment analyser une œuvre d'art ? »
13 nov.	7	S	MBAM: visite guidée en matinée et après-midi libre
19 nov.	1	S	MBAM: participation à la réalisation d'un documentaire sur leur expérience
4 déc.	3	S	<i>Le tour du monde en 80 jours</i> , TDP
5 déc.	4	C	Frédéric Bélanger, metteur en scène de la pièce <i>Le tour du monde en 80 jours</i>
10 déc.	6	C	Richard Bastien, bénévole en Haïti
9 jan.	soir	S	La veillée des rois: galette des rois, danse d'époque et musique baroque
23 jan.	soir	S	<i>Marie Tudor</i> , TDP
17 fév.	6	C	Marc Béliveau, violoniste de l'OSM
19 fév.	soir	S	OSM: 5 ^e symphonie de Beethoven
6 mars	5	C	Maître d'armes et arts de combat dramatiques
18 mars	3	S	CCHM et rencontre d'un survivant
1 avril	4	S	Cosmodôme: simulateurs, ateliers scientifiques et visite virtuelle
13 avril	dimanche 14 h	S	Lancement de l'album de musique en partenariat avec le MBAM à la Galerie des Bronzes
13 mai	3	C	Pierre Vachon de l'Opéra de Montréal
15 mai	soir	S	<i>Turandot</i> de l'Opéra de Montréal

C = conférence à l'école, de 10 h à midi, à la bibliothèque
 S = sortie
 SHRT = Société d'histoire de la région de Terrebonne
 BAnQ = Bibliothèque et Archives nationales du Québec

MBAM = Musée des beaux-arts de Montréal
 TDP = Théâtre Denise-Pelletier
 OSM = Orchestre symphonique de Montréal
 CCHM = Centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal

Source : Christophe Surget.

Dans le respect d'un principe pédagogique qui consiste à favoriser l'accès à la culture par l'expérience humaine, je cherche avant tout à associer une institution et son conférencier à l'une des thématiques abordées en classe. J'optimise les liens entre les institutions et les thèmes vus au courant de l'année, en établissant des fils conducteurs qui permettent de tracer un champ d'exploration pour une thématique assez large. Les sorties tirent profit de ressources patrimoniales d'organismes présents dans la grande région de Montréal, des activités culturelles et des spectacles offerts dans cette grande région, et aussi d'organismes à but non lucratif comme Amnistie internationale.

Comment l'année démarre-t-elle ? Pouvez-vous donner un aperçu des activités ?

L'aventure commence à la Société d'histoire de la région de Terrebonne (SHRT) avec laquelle les élèves réalisent un rallye architectural dans le Vieux-Terrebonne (figure 3.1). Ensuite, nous nous rendons à Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ), plus précisément à BAnQ Vieux-Montréal, où les élèves font des recherches généalogiques sur leur famille et consultent aussi des documents d'archives reliés à des sujets historiques abordés en classe. Habituellement, en janvier, les élèves rencontrent les membres de la SHRT à l'occasion de la «veillée des rois», où danse, culture et folklore sont à l'honneur. Nous recevons par ailleurs la visite d'un membre d'Amnistie internationale qui présente une conférence sur la peine de mort. Nous nous déplaçons au Centre commémoratif de l'Holocauste de Montréal pour y rencontrer un survivant. Cette année, les élèves auront le privilège de voir de près des artefacts sous l'œil aguerré de la muséologue, qui constituent en quelque sorte une rencontre intime avec les victimes de l'Holocauste.

Nous exploitons également les ressources du Musée des beaux-arts de Montréal (MBAM), qui offre une précieuse contribution depuis 2011 par la réalisation de nombreux projets en partenariat et la venue en classe d'une éducatrice chevronnée du musée qui enseigne une méthode d'analyse des œuvres d'art.

Figure 3.1. Élèves de l'option « Exploration culturelle » sur le parvis de la Maison d'histoire, administrée et animée par la Société d'histoire de la région de Terrebonne, dans le Vieux-Terrebonne, en compagnie de son président, Claude Blouin



Photo: Étienne-Olivier Lacasse, 2015.

Quelle est cette méthode ?

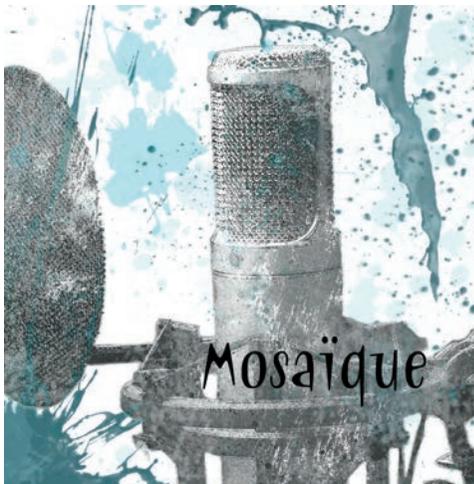
C'est la méthode Feldman, qui procède par description, analyse, interprétation et évaluation. Par la suite, les élèves se rendent au MBAM pour une visite guidée d'une collection particulière. Ils sont aussi libres d'explorer les autres collections du musée en appliquant la méthode enseignée. Cette liberté est primordiale pour l'expérience de visite proposée dans le cadre de mon cours. Je juge important de leur laisser du temps et toute la latitude voulue pour s'appropriier les œuvres et faire une certaine introspection. Au fil des ans, les élèves de l'option ont réalisé deux expositions au MBAM (figure 3.2) et un album de musique en lien avec des toiles du musée (figure 3.3). Le même genre de collaboration existe avec l'Orchestre symphonique de Montréal (OSM). Les élèves reçoivent la visite d'un violoniste et, en plus de son témoignage, un volet est réservé au concert que les élèves entendront. À la Maison symphonique, les élèves retrouvent le musicien qui leur fait visiter les lieux et la scène après le concert. La fréquentation de l'Opéra de Montréal suit aussi le même principe. La sortie au théâtre Denise-Pelletier (TDP) et la rencontre avec la troupe de théâtre Advienne que pourra compléter la programmation du cours. En 2014-2015, le projet rassembleur consistait à faire participer les élèves au processus de création de la pièce *Les trois mousquetaires*.

Figure 3.2. Chaise créée par des élèves et exposée au MBAM



Photo: MBAM, Denis Farley, 2014.

Figure 3.3. Couverture de l'album de musique *Mosaïque*



Source: Christophe Surget, 2014.

Dans l'ensemble, ce sont principalement des activités et des sorties qui se rattachent aux domaines des arts et des sciences humaines ?

Nous faisons aussi une incursion du côté de la science et de la technologie, avec une journée complète d'activités au Cosmodôme de Laval sur le thème de la conquête spatiale. Il est vrai que notre idée directrice, la culture par l'expérience humaine, permet d'aborder une variété de thèmes. Je voudrais mentionner aussi l'expérience humanitaire, évoquée par un conférencier racontant son expérience dans un orphelinat en Haïti. À l'opposé, cela peut sembler contradictoire, mais on évoque aussi la guerre avec la venue d'un ancien pilote de l'Armée canadienne qui explique comment on chassait un sous-marin durant la guerre froide.

Ce cours repose ainsi sur la collaboration de nombreux intervenants !

Oui, dans chaque organisme, nous pouvons compter sur la collaboration sincère d'administrateurs, d'éducateurs et de médiateurs. Ils sont indispensables à l'approche mise en place. Pour profiter de toute la richesse et de la diversité possibles, le partenariat est la clé permettant l'arrimage entre les institutions et l'école. C'est un gage de succès dans la préparation d'une activité thématique. Généralement, les conférenciers préparent les élèves, à la suite d'échanges que j'ai eus préalablement avec eux. Par exemple comme je l'évoquais précédemment, chaque année, un violoniste de l'OSM rencontre mes élèves pour leur expliquer le fonctionnement de l'orchestre, leur présenter le compositeur à l'honneur et leur raconter son expérience professionnelle. Je complète aussi la préparation des élèves avec un PowerPoint présentant des extraits de documentaires, des anecdotes et des biographies qui permettent d'aborder un thème ciblé.

Comment assurez-vous une certaine cohérence à la démarche d'apprentissage des élèves ? Comment en faites-vous le suivi ?

Tout au long du thème, les élèves consignent certaines informations dans leur journal de bord et écrivent leurs réflexions personnelles. Ce journal devient ainsi une image de ce qu'ils sont à l'aube de l'âge adulte. Ils le reliront éventuellement pour voir leur cheminement. Plusieurs anciens élèves m'ont dit que de nombreuses informations colligées dans ce cours leur avaient servi dès la première année du collégial ! Je consulte ces journaux régulièrement. Ils donnent une rétroaction sur leur compréhension, sur les liens établis et sur le cheminement de leur esprit critique. De plus, je suis en mesure de dégager des constats d'ensemble à partir des réflexions consignées par les élèves. Cela me permet, l'année suivante, de réviser le contenu de certaines préparations et d'adapter mes stratégies pédagogiques.

À l'occasion, je fournis une copie d'extraits des journaux de bord à certains conférenciers pour leur donner une rétroaction (avec le consentement des élèves bien sûr!). C'est très apprécié et cela permet de créer des liens particuliers entre les conférenciers et l'école. C'est l'occasion pour eux de mesurer leur apport et leur importance.

Si un enseignant voulait implanter un tel cours dans son école, comment devrait-il planifier les activités ?

D'abord, l'enseignant doit rencontrer les intervenants des institutions pour explorer différentes pistes. La direction doit en tenir compte et libérer l'enseignant au besoin. L'enseignant doit aussi être à l'écoute des intérêts des élèves qu'il compte rejoindre. Le calendrier des activités se construit au printemps précédant la rentrée lorsque les institutions culturelles annoncent la programmation de l'année à venir. Au même moment, l'école est en mesure de confirmer le calendrier des journées pédagogiques.

Selon le guide de gestion de l'École du Coteau, aucune sortie n'est souhaitée lors du cycle de neuf jours qui précède une fin d'étape pour ne pas nuire aux travaux scolaires des élèves. De plus, comme un nombre important d'élèves qui s'inscriront au cours proviennent de la concentration musique, je coordonne mon travail avec celui des enseignants de musique afin que les activités de l'option n'entrent pas en conflit avec les compétitions et les concerts prévus. En général, le contenu du cours est le même chaque année, mais l'ordre des notions et des sorties varie. La priorité va à la réservation des spectacles. Ensuite, l'intervention des conférenciers se greffe à l'événement qui les concerne. Lors d'une sortie, l'horaire est comprimé, il faut tenir compte du trajet à parcourir tout en ne sous-estimant pas les obstacles possibles, tels des travaux routiers autour de Montréal ou l'heure de pointe.

3.3. LE FIL CONDUCTEUR DES ACTIVITÉS

Pouvez-vous donner un exemple de la façon dont s'établit le fil conducteur entre les différentes sorties ?

L'exemple que je vais donner concerne l'année scolaire 2014-2015; 2015 marquait le 70^e anniversaire de la libération d'Auschwitz. Elle a été riche en événements commémoratifs reliés à l'Holocauste. Cela nous a conduits à explorer la condition juive ainsi que les atteintes aux droits de la personne. Dans un premier temps, grâce à la générosité

de l'Opéra de Montréal, nous avons assisté au spectacle *Nabucco*, opéra qui raconte l'histoire des Hébreux réduits à l'esclavage dans l'Égypte antique. Cela a permis d'établir un pont entre l'art, la culture et l'histoire du peuple juif. Par la suite, le conférencier d'Amnistie internationale a abordé la question des droits de la personne et décrit le système carcéral américain menant au couloir de la mort. Cette présentation permet de discuter des enjeux éthiques associés à cette question des droits. Au printemps, mes élèves ont vu un autre opéra, *Silent Night*, relatant l'histoire des soldats français, allemands et écossais qui cessèrent les combats durant une nuit de Noël, pendant la Première Guerre mondiale. Pour continuer sur le thème de l'Holocauste et des droits de la personne, nous avons visité l'exposition sur Anne Frank au MBAM, pour survoler son histoire et sa vie clandestine.

Suivant ce thème, pour aborder le génocide des Khmers rouges, nous avons reçu un conférencier qui a été sauvé *in extremis* grâce aux sœurs Anna et Éloïse Dolly Charet qui dirigeaient un orphelinat de fortune au Cambodge et dont les actes de bravoure leur ont valu la reconnaissance du gouverneur général du Canada. Le sujet a d'ailleurs fait l'objet du documentaire *Jamais sans nos enfants*, présenté à RDI en 2013¹. Le conférencier a raconté des anecdotes sur le tournage et sur ce que le reportage ne dit pas.

Parallèlement, le Centre commémoratif de l'Holocauste de Montréal (CCHM) nous a accueillis (figure 3.4). Les élèves ont pris part à une visite guidée durant laquelle on rappelle qu'Hitler avait déclaré que les Juifs avaient trahi le peuple allemand lors de la Première Guerre mondiale alors qu'il est connu que 12 000 d'entre eux sont morts pour leur pays durant ce conflit. Les élèves ont eu à réfléchir à la montée de l'antisémitisme à partir de l'énoncé suivant : les préjugés sont plus forts que les faits. Je dois préciser qu'en classe, nous avons également survolé le négationnisme et le révisionnisme. J'enseigne l'Holocauste en faisant valoir l'expérience humaine, dans une approche qui rejoint celle que préconise Yad Vashem² pour l'enseignement de la Shoah.

1. *Jamais sans nos enfants*, documentaire d'Yves Bernard, Telimagin, <<http://www.telimagin.com/portfolio/jamais-sans-nos-enfants/>>, consulté le 11 juillet 2016.

2. L'approche méthodologique de Yad Vashem est celle préconisée par l'École internationale pour l'enseignement de la Shoah. « Pour comprendre les événements historiques notre approche pédagogique place l'être humain, l'individu, au centre de l'enseignement de la Shoah [...] Ceci implique au contraire un effort pour comprendre l'âme humaine, ses ressources et ses comportements, étant donné qu'à cette époque terrible les individus ont dû se confronter à des défis difficiles, faire face à des épreuves et à des dilemmes d'ordre éthique » (<<http://www.yadvashem.org/ylv/en/education>>, consulté le 11 juillet 2016).

Figure 3.4. Christophe Surget et ses élèves de 5^e secondaire de l'option « Exploration culturelle » en compagnie de Thomas Strasser, un survivant de l'Holocauste, venu leur raconter son histoire



Photo: Nancy Picard, 2016.

Avant la visite en classe, nous avons visionné le film *Le cœur d'Auschwitz*³. Lors de la visite, les élèves ont vu de leurs propres yeux le Cœur d'Auschwitz, ce minuscule ouvrage d'origami en forme de cœur qui a été offert à une prisonnière qui célébrait ses 20 ans à Auschwitz. Il contient les vœux d'une vingtaine de femmes qui l'ont fabriqué en secret, risquant la mort. Nous avons aussi rencontré un rescapé de la Shoah, Thomas Strasser, un moment qui s'est révélé, et se révèle chaque fois d'ailleurs, extrêmement significatif pour les jeunes. Nous avons en outre partagé un repas kascher au CCHM pour que les élèves découvrent les us et coutumes des Juifs, et non seulement le drame auquel nous associons leur peuple.

Enfin, j'ai terminé en classe ce volet sur la question des droits de la personne, au moyen de la musique et la peinture. Les élèves ont étudié quelques compositions écrites en camp de concentration et ont apprécié les toiles de Charlotte Salomon, une juive de 26 ans, enceinte, morte dans une des chambres à gaz d'Auschwitz. Utiliser toute forme d'art comme témoignage ajoute une dimension affective qui permet d'entrer dans l'intimité du survivant, d'établir un dialogue visant à mieux comprendre la dimension humaine de cette tragédie.

3. *Le cœur d'Auschwitz*, film documentaire de Luc Cyr et Carl Leblanc (2008), <<http://www.telefilm.ca/fr/catalogues/production/coeur-d-auschwitz-le>>, consulté le 11 juillet 2016.

La thématique des droits de la personne s'avère finalement rassembleuse et agit comme fil conducteur d'un ensemble d'activités.

Oui ! Dans l'ensemble, cette vision multidisciplinaire oblige les élèves à considérer d'autres points de vue, d'autres perspectives, et à constater que bien que divers thèmes semblent disparates au départ, ils finissent par se rejoindre et par s'enrichir les uns les autres. Les jeunes font des liens et ont un portrait plus réel de la nature humaine, ce qui contribue à la construction de leur système de valeurs. Cela les aide aussi à découvrir leur identité. Ils sont sensibilisés à la fois aux beautés de ce monde et à des êtres humains inspirants, mais aussi à l'incohérence de certaines actions humaines et aux contradictions de l'humanité.

Je comprends qu'il s'agit d'un parcours thématique assez large qui tire profit de l'offre culturelle du moment, mais aussi de l'expertise précise d'une institution patrimoniale. Pouvez-vous donner un autre exemple de ce que vous faites en lien avec l'histoire du Québec ?

Pour cette thématique, je tire profit de ressources régionales qui sont pratiquement gratuites. Pour amorcer un cycle d'activités sur l'histoire locale et nationale, nous nous intéressons d'abord à la Nouvelle-France et étudions en classe la vie et l'œuvre de Louis XIV ainsi que les mœurs de l'époque. Ensuite, le président de la Société d'histoire de la région de Terrebonne, un ancien enseignant d'histoire au secondaire, rencontre les élèves pour raviver leurs connaissances sur la Nouvelle-France. Cet intervenant a développé un rallye architectural dans le Vieux-Terrebonne permettant de découvrir concrètement l'histoire locale, et il nous accompagne lors de la sortie.

Peu avant le rallye, les élèves reçoivent un guide de parcours dans lequel se trouvent des photos des bâtiments types évocateurs d'un style architectural particulier. Je leur montre des photos tirées du document *Quartiers ouvriers d'autrefois* (Sicotte, 2004), sous forme de présentation multimédia accompagnée de nombreux commentaires pour que les élèves se fassent une idée de la vie quotidienne de nos prédécesseurs. Durant le rallye, ils explorent des lieux en se questionnant et en émettant des hypothèses sur l'occupation originale des bâtiments grâce aux indices architecturaux. En identifiant différents styles architecturaux, ils sont amenés à s'intéresser aux époques, aux mœurs et à la vie quotidienne. Les élèves ont ainsi l'occasion de saisir l'évolution des bâtiments par quartier. Ils ont même l'occasion d'entendre parler de tragédies telles que l'épidémie de choléra qui a décimé les enfants de la ville, ou le grand incendie de 1922 qui a jeté de nombreuses familles à la rue.

En janvier, un autre événement marie l'histoire locale et la musique classique. La «veillée des rois», organisée dans la chapelle du Collège Saint-Sacrement⁴, est une activité thématique où deux musiciens en habit d'époque, l'un au violon baroque et l'autre au clavecin, font revivre des traditions reliées aux chansons de Noël, au branle, un pas de danse du Moyen Âge, et au menuet, une danse à trois temps. Nous voyageons dans le temps! À la pause, la dégustation de la traditionnelle galette des rois est l'occasion pour les élèves de partager leurs découvertes et leurs impressions avec les membres de la Société d'histoire et avec le grand public, qui est invité par la municipalité à cette soirée ouverte à tous. Ils s'imprègnent ainsi de l'époque baroque par les lieux, les arts et les costumes. Cela conclut l'exploration des mœurs au temps de Louis XIV.

De retour en classe, nous découvrons le procès d'une esclave incendiaire dans la Nouvelle-France du XVIII^e siècle, Marie-Josèphe Angélique⁵. L'histoire de l'esclavage est revue plus tard en classe lors de la venue d'un conférencier qui a œuvré en Haïti, et qui rappelle le passé esclavagiste de ce pays.

Nous faisons aussi un saut en avant dans l'histoire et explorons les catastrophes maritimes en nous penchant sur celle de l'*Empress of Ireland* au moyen du film *Sombré dans l'oubli* de l'Office national du film (Vézina, 2013).

Puis, nous nous préparons pour la visite à BANQ, ce qui sera l'occasion d'une enquête de nature généalogique. Les élèves doivent questionner les membres de leur famille et recueillir les informations pertinentes suggérées par BANQ afin que leurs recherches se déroulent bien. J'ai le bonheur de les suivre et de partager leurs découvertes. Pour les élèves qui retracent leurs ancêtres, on peut se douter que les discussions les plus significatives ont lieu dans leur foyer! C'est une façon alors pour l'élève de participer à la transmission du patrimoine familial. Des échos de ces discussions me reviennent parfois lors de rencontres avec des parents ou par mes collègues.

Que faites-vous pour les jeunes qui sont issus de l'immigration récente et qui ne peuvent pas trouver de traces de leur famille dans les archives ?

Cette collaboration étroite avec BANQ permet aussi de découvrir des documents manuscrits et des archives iconographiques en lien avec les notions enseignées, dont le jugement écrit du procès de l'esclave incendiaire. Les découvertes de tous sont ensuite partagées. Les

4. Collège privé de Terrebonne.

5. Nous utilisons la page «La torture et la vérité – Angélique et l'incendie de Montréal» du site *Les grands mystères de l'histoire canadienne*, <<http://www.canadianmysteries.ca/sites/angelique/accueil/indexfr.html>>, consulté le 11 juillet 2016.

jeunes sont plus sensibles à la valeur collective du patrimoine s'ils font le pont entre leur histoire familiale, l'histoire locale et l'histoire nationale. Ils prennent ainsi conscience que leur patrimoine familial et local a une valeur collective et ils seront encore plus sensibilisés si on leur offre la possibilité de partager ce patrimoine avec leurs camarades. Pour les élèves qui ne sont pas personnellement concernés par ces découvertes dans les archives, c'est au moins l'occasion d'un apprentissage significatif quant à l'importance des archives et des traces qu'ils voudront laisser à leur tour à leurs descendants.

Je crois qu'un volet du cours porte aussi sur la création artistique proprement dite...

Outre les thématiques des droits de la personne et de l'histoire du Québec, les élèves conçoivent un projet artistique. Nous avons travaillé dès les premières années en étroite collaboration avec le Musée des beaux-arts de Montréal et réalisé deux expositions, présentées dans la zone jeunesse du MBAM. Les créations des élèves s'inspiraient d'une œuvre exposée dans les collections permanentes du musée. La première exposition des élèves, en 2012, intitulée *La poésie, un art bien assis*, s'inspirait de *Rêver le Nouveau Monde*, une œuvre publique de Michel Goulet offerte par la Ville de Montréal à la Ville de Québec pour son 400^e anniversaire, composée de 40 chaises en acier dressées devant la Gare du Palais et sur lesquelles sont inscrits des vers de poètes canadiens. La seconde exposition, tenue en 2013, *Le labyrinthe sonore*, en était une d'envergure, intégrant la musique composée par un élève de notre concentration musique, où les jeunes exploraient le thème de l'identité sous la forme d'un labyrinthe, qui est une allégorie de cette quête. À chaque arrêt, le spectateur découvrait un cabinet de curiosités moderne. Par ailleurs, deux élèves non voyants se sont greffés au projet et ont réalisé un « corridor tactile » qui transportait le public dans leur monde. Nous avons aussi réalisé un album de musique. Les élèves ont écrit, composé, puis interprété les chansons en studio. Le lancement de l'album *Mosaïque* a eu lieu à l'auditorium du musée. Depuis, il arrive au MBAM de présenter cette expérience dans les formations qu'il dispense aux enseignants, comme un exemple de projet conçu sur mesure pour les besoins d'une classe.

3.4.

L'APPORT DU COURS À LA FORMATION DES ÉLÈVES ET À LA COMMUNAUTÉ

On sent votre pratique éducative guidée par des principes humanistes, qui visent le développement du potentiel de chaque être humain... Comment pourriez-vous décrire l'apport de ce cours à la formation des élèves ?

L'idée est de contribuer au développement d'un être humain complet, d'aller à la rencontre de l'autre de manière intemporelle... Il y a quelque chose de plus grand que nous, et j'essaie de mettre l'élève en contact avec ce qui nous dépasse. Les réalisations humaines sont ce qui fait la beauté de la culture. Nous sommes plus que des bipèdes avec six litres de sang ! L'idée directrice consiste à proposer un rapprochement avec les œuvres, et une familiarisation avec des thématiques sociales et humaines, en multipliant les expériences de rencontre, d'enquête et de création. C'est ce que je résume par « la culture par l'expérience humaine ». C'est une démarche globale d'apprentissage de nature multidisciplinaire qui se vit sur toute l'année. Elle offre selon moi de nombreux apports aux élèves, dont les traces sont visibles dans les journaux de bord, sous la forme de réflexions ponctuelles des élèves, ainsi que dans les créations collectives. En ce qui a trait à l'histoire, les jeunes sont en mesure de percevoir la nature multiscalaire de l'histoire, de leur histoire individuelle, à l'histoire locale, régionale puis nationale, mais je dois dire qu'aucune recherche n'a documenté ces apprentissages. Par contre, je tiens à préciser que ce cours est offert à tous et que les élèves n'ont pas été triés sur le volet, ce dont je suis très fier !

Pouvez-vous donner quelques extraits des journaux d'élèves ?

J'ai en main un extrait du journal de bord d'une élève à propos de la « veillée des rois » organisée avec la Société d'histoire de Terrebonne :

Cette activité était divertissante avec une bonne dynamique, j'ai bien aimé le fait que les animateurs soient en habits d'époque. Je me sentais vraiment comme si j'étais à cette époque. Je trouve ça important de savoir un peu les traditions : comme la danse du menuet qui semble facile à faire, mais qui est plus dure. La révérence était aussi enrichissante à apprendre surtout il ne faut pas baisser la tête, juste les yeux. C'est une soirée que j'aimerais

refaire dans mon futur, mais avec ma famille pour les voir danser le menuet et rire un peu comme quand ils ont ri quand je leur ai montré un bout de cette danse.

Comme on peut le constater, les mœurs et les traditions d'autrefois deviennent significatives pour l'élève. Son désir de partager ses connaissances et son expérience est très fort. Voici d'ailleurs un extrait du journal de bord d'une étudiante qui reflète bien l'effet positif dans les familles :

La sortie à la BANQ a été très productive pour ma famille et moi. J'ai pu faire l'arbre généalogique de tout le côté de ma mère. C'était un grand plaisir pour elle vu qu'elle a été adoptée et qu'elle venait de retrouver son vrai père ! Grâce à moi, elle sait maintenant un bout de son histoire. Sinon c'était une activité intéressante que j'aimerais continuer avec ma famille dans le futur pour qu'elle voie le travail de recherche derrière les archives.

Finalement, en voici un dernier qui montre bien l'importance d'une bonne préparation :

Je ne connaissais pas grand-chose de la peinture et déjà j'ai l'impression d'en connaître davantage [...] Regarder une œuvre, c'est regarder le monde, regarder le monde du peintre. J'ai trouvé ça très inspirant.

Cette même étudiante dit d'ailleurs, après la sortie :

C'était fou ! Avant d'aller au musée, tu nous avais dit que peut-être nous aurions la chance de ressentir quelque chose de fort en voyant une toile. J'avais tellement envie que ça m'arrive ! J'avais tellement envie de comprendre ce que la conférencière avait voulu dire !

Pour résumer, je pense que le cours aide réellement les élèves à se construire une vision du monde et à structurer leur identité. Je crois que c'est le principal apport du cours.

Que pouvez-vous dire de l'influence de ce cours dans l'école et dans la communauté ?

Les enseignants de l'École du Coteau sont conscients de l'effet positif de ce cours et collaborent malgré les désagréments occasionnés par les absences des élèves. L'intérêt des élèves pour l'école s'accroît sensiblement et se manifeste par une plus grande participation dans les

autres cours. Des enseignants me font part d'échanges plus enrichissants, reflétant une plus grande maturité et des sujets de discussion plus variés en classe et entre élèves. Des enseignants de français et d'anglais m'ont fait part que cela se reflète dans les travaux écrits et le choix des sujets des présentations orales. Cela alimente aussi les discussions dans le cours «Monde contemporain». Il faut souligner que les élèves s'identifient beaucoup à cette option et qu'ils en sont fiers, car ils sont conscients des effets sur leurs pairs lorsqu'ils partagent leur expérience et leur savoir. D'année en année, le bouche-à-oreille est notre meilleure publicité! Nos activités sont suivies dans l'ensemble de la commission scolaire par le biais du site Internet de l'école ou encore par les journaux locaux⁶. Au retour des Fêtes, des élèves me faisaient remarquer qu'ils avaient discuté avec leur famille de sujets abordés en classe. Leur fierté d'avoir partagé leurs connaissances est le sentiment le plus mentionné alors que, d'habitude, ils se sentent à part, se contentant d'écouter les adultes. Les élèves en apprennent à leurs parents lorsqu'ils se promènent dans le Vieux-Terrebonne ou quand ils reviennent de BANQ. Ce sont là des occasions de favoriser la communication intergénérationnelle. Plusieurs jeunes filles m'ont rapporté avoir créé des liens avec leur père grâce aux découvertes faites en «Explo». La culture, c'est le partage et le dialogue avec l'autre. En plus de l'enseignant, les élèves deviennent des passeurs de culture! Avec le temps, une solide confiance s'est établie entre l'école et les institutions. Par exemple, le MBAM et la troupe de théâtre Advienne que pourra ont réalisé et diffusé des vidéos sur le Web présentant nos échanges ou nos partenariats⁷. Pour l'album de musique, le lancement a été annoncé dans les journaux et les médias régionaux, et nous avons même bénéficié d'un point de vente grâce à un commanditaire. Durant l'année 2013-2014, j'ai reçu un prix de reconnaissance des commissaires scolaires pour le rayonnement du cours. Puis, nous avons reçu un prix Essor du MELS et une bourse de 7 000\$ pour notre partenariat avec le MBAM lors de l'exposition *Le labyrinthe sonore*⁸. La même année, j'ai gagné une bourse offerte par le CCHM pour suivre une formation de 140 heures au musée de l'Holocauste de Yad Vashem à Jérusalem.

6. Voir, à titre d'exemple, la page «L'École du Coteau reçoit le prix Essor» du site de l'École secondaire le Coteau (<<http://coteau.csaffluents.qc.ca/spip.php?rubrique172>>, consulté le 11 juillet 2016).

7. Voir le site de la compagnie théâtrale Advienne que pourra: <<http://www.theatreadviennequepourra.com>>, consulté le 11 juillet 2016.

8. «Les Prix de reconnaissance Essor [...] s'inscrivent dans le cadre du Protocole d'entente Culture-Éducation qui vise à promouvoir et soutenir l'intégration de la dimension culturelle à l'école. Ils ont] pour but de mettre en valeur les disciplines artistiques enseignées à l'école. Ils récompensent les initiatives d'enseignants et de responsables scolaires ainsi que celles de leurs partenaires du monde culturel qui expérimentent des approches novatrices ou qui conçoivent des instruments originaux pour intégrer les dimensions artistique et culturelle à la formation générale des jeunes du primaire et du secondaire» (<<http://mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=2022>>, consulté le 11 juillet 2016).

3.5. UNE SENSIBILITÉ CULTURELLE À DÉVELOPPER

En conclusion, comment peut-on, selon vous, accroître la sensibilité culturelle des jeunes ?

Pour l'instant, selon moi, le réseau scolaire québécois manque souvent de cohérence pour intégrer la dimension culturelle à l'école, malgré les orientations formulées dans le document ministériel *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003). Il y a parfois une vision, mais sa concrétisation est déficiente. Il m'apparaît important que la promotion de la culture sous toutes ses formes fasse partie du projet éducatif de chaque école. La culture doit être considérée pour l'enrichissement qu'elle procure à l'élève. Favoriser les travaux interdisciplinaires et décloisonner les apprentissages seraient aussi des pistes à privilégier pour développer une sensibilité à la culture, en effectuant des aménagements à la grille-horaire de l'école. Et la collaboration des organismes et des institutions patrimoniales, en particulier des organismes locaux, est essentielle dans la mise en place d'une telle offre, comme je vous l'ai exposé ! Cette collaboration est d'ailleurs identifiée par le ministère de l'Éducation comme l'une des voies du rehaussement culturel des programmes d'études (MEQ, 2003, p. 4). Le tout doit épouser une structure assez simple pour l'organisation, et demeurer concret pour les élèves. Je dirais aussi que les organismes communautaires et culturels doivent mieux se faire connaître par les écoles.

De plus, je crois que les comités culturels mis en place par les commissions scolaires et encouragés par le ministère de l'Éducation développeraient leur plein potentiel en harmonisant leurs orientations à l'aide aux enseignants, ainsi qu'en diffusant davantage les services qu'ils offrent et les retombées des réalisations des enseignants. Ils devraient aussi aider les enseignants à soumettre leurs initiatives pour l'obtention d'un prix de reconnaissance Essor, si ce n'est déjà fait. Cet arrimage entre les comités culturels et les enseignants qui mettent en place des démarches originales permettrait de mettre en valeur ce qui se fait déjà et encouragerait d'autres initiatives originales. Il faut garder à l'esprit la variété des ressources humaines et locales disponibles, car elles sont indispensables pour soutenir cette promotion culturelle. Il faudrait aussi encourager la mise en commun de ces ressources. Par exemple cette année, après avoir fait le rallye architectural dans le Vieux-Terrebonne, les élèves d'« Explo » suivront une formation en photographie. Ensuite, ils consulteront une banque de photos d'époque et essaieront de prendre des clichés similaires.

Une exposition à la Société d'histoire sera offerte au public et permettra de sensibiliser les citoyens de la région des Moulins au patrimoine local et, le plus beau, c'est qu'il sera transmis par des *passeurs de culture* en devenir!

RÉFÉRENCES

- INCHAUSPÉ, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal, Liber.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS – MCC (2013). « Prix de reconnaissance Essor. Régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière. Les écoles du Coteau et Curé-Antoine-Labelle remportent un prix régional », Communiqué de presse, 4 novembre, <https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=2328&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=6734&cHash=5873be13cced54307388755a19716bb9>, consulté le 11 juillet 2016.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION – MEQ (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_Web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf>, consulté le 11 juillet 2016.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2007). « Domaines généraux de formation », dans *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 1-14, <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/2-pfeq_chap2.pdf>, consulté le 11 juillet 2016.
- SICOTTE, A.-M. (2004). *Quartiers ouvriers d'autrefois, 1850-1950*, Québec, Publications du Québec.
- SIMARD, D. (2009). « La réforme de l'éducation : un trésor était caché dedans », dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 75-119.
- TARDIF, M. (2013). *Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- VÉZINA, A. (2013). *Sombré dans l'oubli : l'histoire de l'Empress of Ireland*, Montréal, Office national du film, <https://www.onf.ca/film/sombre_dans_loubli_lhistoire_de_lempress_ireland/>, consulté le 11 juillet 2016.

Partie 2

**LE PATRIMOINE
DANS LA FORMATION
À L'ENSEIGNEMENT**

Chapitre 4

INTERPRÉTER LE PATRIMOINE ET L'ESPACE URBAIN POUR INITIER LES ÉLÈVES À LA PENSÉE HISTORIQUE¹ PERCEPTIONS D'ENSEIGNANTS ET DE LEURS FORMATEURS

**Stéphanie Demers, Vincent Boutonnet,
Geneviève Lessard, Marc-André Éthier
et David Lefrançois**

Ce chapitre propose d'explorer le potentiel de quelques approches visant à développer la compétence à interpréter les repères temporels et causaux issus des éléments du patrimoine et de l'espace urbain. Les résultats d'expériences d'apprentissage de l'histoire locale réalisées avec des enseignants auprès d'élèves du primaire et du secondaire en adaptation scolaire et d'étudiants en formation initiale à l'enseignement des sciences humaines au secondaire seront également présentés dans le but d'alimenter une réflexion sur les avantages et les enjeux d'une telle activité pour l'apprentissage et la formation des enseignants à l'exploitation du patrimoine local.

1. Toutes les citations dont la source est en anglais ont été traduites par les auteurs.

4.1.

LA PROBLÉMATIQUE

Lire, problématiser et interpréter les sources primaires et secondaires constituent les étapes essentielles du mode de pensée propre à l'histoire (Lee, 2004 ; Seixas, 2006 ; Wineburg, 2001), par lequel les traces du passé doivent être évaluées, placées en contextes et validées selon une méthode rigoureuse permettant de rendre plausibles les « propositions narratives » construites par les historiens. Seuls la méthode rigoureuse et le déploiement d'outils et de concepts épistémiques face aux sources peuvent assurer la validité de l'interprétation construite.

L'usage de cette méthode pour construire le sens du passé *s'apprend* ; il ne s'agit pas d'une fonction cognitive innée. Au contraire, développer et mobiliser le mode de pensée historique requiert la maîtrise d'actions épistémiques précises qui sont propres au champ historique. Évacuer ces opérations fondamentales de l'histoire laisse les élèves face aux seuls résultats du travail historique, mais également ignorants des processus critiques, raisonnés et critériés qui le sous-tendent. Conséquemment, les élèves pourraient concevoir l'histoire et la géographie comme vérités fidèlement représentatives, « comme si elles disaient la réalité du monde passé et présent. Elles font croire que cette réalité est directement appréhendable et compréhensible » (Audigier, 1995, p. 71). Or, l'apprentissage du mode de pensée historique est essentiel pour atteindre les finalités critiques des élèves : développer l'autonomie intellectuelle, la pensée critique et la prise de position raisonnée et argumentée (Audigier, 1995, p. 67).

Plusieurs recherches réalisées auprès d'élèves d'âge primaire concluent que ceux-ci sont par ailleurs capables de mettre en œuvre les opérations épistémiques de la pensée historique. Notamment, l'étude de Bruce VanSledright (2002) et celle de Clotilde Pontecorvo et Hilda Girardet (1993) font ressortir que, dès l'âge de neuf à onze ans, les élèves comprennent le temps moyen et le temps long et qu'ils sont capables d'adopter une perspective temporelle s'ils sont accompagnés par l'enseignant pour identifier les repères qui marquent les ruptures et y recourir, particulièrement lorsque ces repères sont signifiants pour eux, issus d'éléments familiers ou de la culture matérielle. Les résultats des recherches de Keith Barton (1996, 2001) démontrent par ailleurs que, dès la 4^e ou la 5^e année du primaire, les élèves sont également en mesure d'identifier le changement et d'en analyser les causes et les conséquences, de façon plus ou moins complexe, lorsque les phénomènes sociaux sont présentés avec un certain ancrage subjectif qui les interpelle. Contrairement aux discours issus d'une épistémologie pratique associée à la transmission/reproduction d'un ensemble de faits en apparence déconnectés, lesquels semblent occuper une place importante dans l'enseignement de l'histoire (Demers, 2012), les résultats

de recherches empiriques tendent à confirmer que les élèves sont capables de maîtriser les actions propres à l'interprétation historique (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010) lorsque certaines conditions sont mises en place pour favoriser les liens entre l'expérience des élèves et les objets d'étude.

À cet égard, Anita Danker (2003) avance que l'histoire locale, comme étude du passé tel que vécu dans la communauté et les régions, offre la lentille du familier pour apprivoiser la discipline historique. Guy Clarke et John Lee (2004), ainsi que David Coles et Deborah Welch (2002), avancent que le recours aux ressources historiques publiques et locales comme sources authentiques peut favoriser la reconstruction d'histoires personnelles, significatives et engagées du passé par les élèves. Ces résultats amènent à postuler qu'un accompagnement soutenu des élèves dans l'interprétation de sources issues du patrimoine local permettrait d'initier les élèves à certaines dimensions de la pensée historique (Cooper et Dilek, 2007).

Toutefois, les rares recherches qui se sont penchées sur la question du recours aux sources premières ou à l'histoire locale et au patrimoine local comme sources premières dans l'enseignement de l'histoire concluent que les enseignants font en général peu appel aux sources premières, aux ressources patrimoniales ou à l'histoire locale (Waring, 2011 ; Clarke et Lee, 2004), s'appuyant plutôt sur les sources écrites. D'ailleurs, au Québec, 78 % des enseignants du niveau secondaire déclarent ne jamais utiliser ou utiliser peu souvent la visite de lieux historiques ou de musées dans le cadre de leur intervention éducative (Boutonnet, 2013). En fait, les enseignants qui ont recours au patrimoine le font habituellement pour illustrer ce qui a déjà été enseigné en classe, autrement dit, le patrimoine sert peu à problématiser et à reconstruire l'histoire. Parmi les facteurs qui expliquent l'absence du patrimoine local dans les cours d'histoire, les résultats de recherches font état d'un manque de préparation pédagogique et didactique des enseignants (Danker, 2003).

Andrea Noel et Mary-Ann Colopy (2012) admettent que la majorité des enseignants se basent sur les ressources fournies par les services des sites patrimoniaux qu'ils visitent ou s'en remettent entièrement aux animateurs et guides qui accompagnent les groupes d'élèves. Peu d'entre eux évaluent les ressources sur le plan pédagogique, didactique ou disciplinaire et la majorité considèrent que leur rôle est de stimuler l'intérêt des élèves pour la visite du site. Cette dépendance des enseignants envers les ressources extérieures pourrait s'expliquer par une connaissance insuffisante des sujets historiques locaux ou traduire une conception de l'histoire locale comme peu pertinente pour les activités d'apprentissage « sérieuses ».

Certains chercheurs remarquent en effet une rupture perçue par les enseignants entre les « contenus » exploitables du patrimoine local et le curriculum officiel, ainsi que les connaissances exigées pour réussir aux examens. Guy Clarke et John Lee (2004) notent en outre que les enseignants tendent à concevoir l'histoire locale et le recours aux ressources patrimoniales locales comme un « supplément » aux cours « normaux » qu'ils dispensent en classe. Ce supplément est tantôt perçu comme ludique, une activité « récompense », tantôt comme une activité culturelle d'enrichissement. L'histoire locale est rarement conçue par les enseignants comme une occasion pour les élèves de réfléchir à un phénomène sociohistorique plus large.

Cette perception tend à évacuer la nature multiscale de l'histoire et le sens du « local » (Driver et Samuel, 1995). Selon Nash, le concept de local peut être imaginé « de façon ouverte, inclusive d'une diversité de perspectives, dynamique et progressive ou, à l'inverse, de façon fermée, exclusive, statique et régressive [...] la façon dont on envisage le local façonne la compréhension des changements sociaux et culturels et les relations plus larges qu'ils entretiennent aux autres lieux » (Nash, 2005, p. 48). Ainsi, l'histoire locale comporte un potentiel important pour le développement de l'agentivité des élèves, comprise comme la capacité d'acteurs à agir sur le monde, et la compréhension que les élèves peuvent avoir d'eux-mêmes comme sujets/acteurs historiques (Barton, 1997). Robert Stevens (2001) suggère pour sa part que l'histoire locale favorise une approche deweyenne de l'étude de l'histoire, axée à la fois sur l'enquête méthodique et sur une histoire sociale, proximale et utile à la vie des élèves (dans une perspective pragmatique), en personnalisant le curriculum et en établissant des relations entre des événements historiques abstraits et la vie et les expériences des élèves.

Finalement, Nash écrit que l'histoire locale doit être considérée comme « histoire populaire » en raison de l'accent qu'elle place sur la démocratisation des contenus : « Cette histoire du “bas vers le haut” remet en cause les notions d'expertise académique, l'individualisme intellectuel, les monopoles professionnels sur la production du savoir et la marginalisation de l'expérience “ordinaire” face aux histoires classiques des “grands hommes de grandes actions” » (Nash, 2005, p. 46). En ce sens, l'histoire locale et patrimoniale comme source première, par sa nature populaire, reconnaît le droit des citoyens d'effectuer ce travail d'historien comme sujets de l'histoire. Elle favoriserait l'engagement des élèves dans l'interprétation des sources pour la construction de savoirs historiques.

Toutefois, pour arriver à intégrer l'histoire locale et le recours au patrimoine comme sources premières dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire, il importe que les enseignants puissent les considérer comme pertinents pour les apprentissages de leurs élèves, ainsi qu'au regard des exigences curriculaires et évaluatives.

Dans une perspective d'accompagnement d'enseignants du primaire, du secondaire en adaptation scolaire, et d'étudiants en formation initiale à l'enseignement des sciences humaines au secondaire, nous avons réalisé des enquêtes terrain ancrées dans l'histoire locale et l'étude du patrimoine bâti comme sources premières. Nous avons ensuite recueilli les perceptions des enseignants (quatre enseignants) ainsi que des formateurs d'enseignants (trois professeurs, qui sont aussi coauteurs de ce texte) qui ont participé à ces activités afin d'évaluer le potentiel de ce dispositif pour le perfectionnement des compétences professionnelles des enseignants et le développement de celles des futurs enseignants, ainsi que pour l'apprentissage du mode de pensée historique chez les élèves. L'évaluation du dispositif par les enseignants au regard de leurs préoccupations pratiques face à l'utilisation de l'histoire locale est également présentée.

4.2. LE CADRE THÉORIQUE

Afin de fournir aux enseignants et aux élèves des pistes de questionnements et des outils d'interprétation des sources que constituent le patrimoine et l'espace urbain dans son ensemble, nous avons identifié une définition dynamique et transversale du patrimoine comme « ensemble de savoirs, de valeurs, de réalisations et de traditions – ressource sans cesse enrichie et réévaluée, servant à la fois au développement et au renforcement du lien social et politique » (Basilico, 2005, p. 136). Cet ensemble de mémoire abstrait (savoirs, valeurs, traditions, etc.) se matérialise « sous forme de bâtiments (monuments et ensembles architecturaux), de sites et de pratiques » (Gillis, 1994, p. 3). Le patrimoine atteste ainsi des transformations de la société et « entretient le souvenir d'activités humaines abandonnées ou en voie de l'être » (Basilico, 2005, p. 138), dont les paramètres mêmes d'existence et d'abandon témoignent de valeurs et de repères sociaux.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons défini la pensée historique par six concepts structurants (Seixas, 1996) qui engendrent des postures et des actions euristiques, soit établir la pertinence historique, recourir aux faits découlant des sources premières, dégager la continuité et le changement, analyser les causes et les conséquences, adopter des points de vue historiques et comprendre la dimension morale de l'histoire.

Sam Wineburg (2001) propose une démarche similaire par l'euristique de l'auteur de la source, la contextualisation dans le temps et dans l'espace, la lecture détaillée de la source, le recours aux connaissances historiques pour comprendre le sens de la source, la lecture des non-dits de la source, ainsi que la corroboration qui permet d'identifier les éléments de convergence et de divergence d'une source à l'autre.

Nous avons élaboré les pistes d'interprétation du patrimoine urbain dans le but de fournir aux élèves des occasions de mettre en œuvre certaines dimensions de la pensée historique, dont une démarche pour interpréter les sources premières. Il importait de fournir des pistes susceptibles de favoriser des interactions évocatrices entre les participants et l'espace au sens large, ainsi que le patrimoine bâti, pour qu'ils soient en mesure d'interpréter la façon dont les membres d'une société s'organisent sur leur territoire et comment les changements sociaux, politiques ou économiques provoquent des adaptations de cette organisation et de ce territoire pour combler les besoins évolutifs des acteurs sociaux.

Le cadre d'analyse de l'espace urbain d'Henri Lefebvre (1974), centré sur le rôle joué par un espace donné dans l'organisation sociale, s'est révélé pertinent pour notre recherche. Pour ce géographe et philosophe, l'espace urbain se définit comme espace de représentation symbolique dans la forme, et de reproduction des rapports de production propres aux sociétés capitalistes, par ses fonctions. Il est ainsi possible de définir les espaces de pouvoir en termes de classes sociales, de leurs institutions et de tensions entre elles. Certains espaces sont bourgeois, alors que d'autres sont plutôt ouvriers, d'autres encore sont les espaces d'actions qui sont issus des rapports de production asymétriques, ou associés aux conflits qui en émergent. Les places publiques, l'usine et la rue par exemple, sont des espaces de contestations, d'actions populaires, alors que les clubs privés et certaines institutions publiques et politiques sont des espaces régis par des normes et des intérêts visant à consolider le pouvoir de l'élite qui y a accès.

Figure 4.1. Pierre tombale au cimetière anglican St-James du secteur Hull de Gatineau – on peut y noter la provenance de certains colons anglophones de la région



Photo: Charles-Antoine Bachand, 2016.

Figure 4.2. Maison Wright-Scott construite en 1852 pour le fondateur de Hull, Philemon Wright, et habitée par sa fille



Photo: Charles-Antoine Bachand, 2016.

Les pistes d'interprétations de l'espace urbain constituant les clés euristiques de lecture que nous avons fournies aux élèves, adaptées de l'analyse de Lefebvre, concernent les rapports sociaux s'articulant dans les espaces urbains et nous les avons élaborées sous forme de questions :

- Les pratiques sociales : cet espace est-il un espace public ou privé, de travail, de divertissement ou de commerce et d'échange ?
- La production : que produit-on dans cet espace : des profits, des biens de consommation, un prestige social, des alliances, etc. ?
- Les acteurs : qui agit et produit dans cet espace ?
- Les intérêts : à quels acteurs profite l'occupation de cet espace ?

Le patrimoine qui inclut l'espace urbain comme *site* comporte également une composante architecturale importante, pour laquelle le cadre d'analyse de Lefebvre nous a toutefois paru insuffisant. Les messages portés par le patrimoine bâti et se rapportant aux éléments liés aux intérêts, valeurs, savoirs et traditions qui caractérisent une société requéraient la bonification de la perspective structurale. Nous avons conséquemment conjugué cette dernière à la sémiotique architecturale d'Umberto Eco (1997), laquelle conçoit l'architecture comme mode de communication de l'ordre social et de la culture qui régissent une époque donnée et dont la forme et la fonction constituent des traces analysables. Selon Eco, ce « code architectural » véhicule des messages quant aux

modes de vie des acteurs historiques et quant à leur conformité aux conventions sociales ; il est en ce sens révélateur de valeurs, de traditions, de savoirs et d'intérêts.

Le code architectural permet d'interpréter les messages portés par les choix (ou l'absence de choix) des matériaux, leur disposition, les caractéristiques de l'espace dans lequel se situe l'architecture, et l'aménagement de cet espace, lesquels « communiquent », ajoute Eco, des renseignements relatifs à la position, aux normes et aux activités sociale, économique et culturelle des acteurs historiques. Combinés aux pistes d'interprétation de l'espace urbain, ces outils euristiques favorisent l'interprétation du patrimoine urbain comme source première. Nous avons également exprimé ces pistes sous forme de questions :

- Qui est à l'origine de cet édifice ? Quels sont les intérêts/besoins de cette personne ou de ce groupe de personnes ? Pourquoi l'ont-ils construit ?
- Quels matériaux ont été utilisés pour construire cet édifice ? Comment ces matériaux sont-ils disposés ? Qu'est-ce que cela révèle au sujet des conditions de vie ou de travail des personnes qui y vivent ou y travaillent ?
- Quelles sont les caractéristiques de l'édifice et de l'espace qu'il occupe ? (Est-il différent des autres édifices autour ? est-il grand ? luxueux ? près de la rue, etc. ?) Que disent ces caractéristiques au sujet de la vie quotidienne des gens qui y vivent ou y travaillent ?
- Quels messages sont véhiculés par cet édifice au sujet de :
 - l'ordre social (qui a sa place ici ? qui ne l'a pas ? qu'a-t-on le droit de faire en ce lieu ? qui contrôle ce lieu ?) ;
 - les conventions sociales (qu'est-ce qui est considéré comme important en termes de matériaux, de localisation dans la ville, d'aménagement de l'espace ?) ?

Ces outils d'intelligibilité nous ont permis de concevoir une enquête terrain reposant sur l'interprétation des sources constituées par l'espace urbain et le patrimoine bâti, tout en favorisant l'engagement des participants dans l'environnement historique local.

4.3. LES CONTEXTES DE LA RECHERCHE ET LA MÉTHODOLOGIE

Notre recherche s'inscrit dans trois contextes différents, mais convergents. Le premier concerne la formation d'enseignants du primaire engagés dans une recherche collaborative qui visait l'élaboration d'une

situation d'enseignement-apprentissage susceptible de favoriser le développement de certaines dimensions de la pensée historique et l'agentivité historique chez des élèves du 3^e cycle du primaire. Le deuxième contexte touche également l'élaboration d'un dispositif didactique, cette fois auprès d'élèves du secondaire en adaptation scolaire inscrits dans deux groupes de Formation préparatoire au travail (FPT). Finalement, pour initier des étudiants en formation initiale à l'enseignement des sciences humaines au secondaire, ces derniers ont été invités à vivre l'enquête terrain à leur tour, accompagnés de leur professeur.

Dans les deux premiers contextes, les recherches s'inscrivaient dans une perspective de recherche collaborative, laquelle repose sur la reconnaissance de la compétence de l'enseignant et de son savoir. La participation des enseignants à la recherche est conçue comme « une contribution essentielle au développement des connaissances liées à la pratique et, bien sûr, au développement de la pratique elle-même » (Desgagné *et al.*, 2001, p. 35). L'investigation des savoirs construits dans l'expérience et la pratique est primordiale parce qu'elle est la plus apte à susciter des apprentissages transformationnels – de transformer les structures de signification et d'action des participants (Heron, 1996). La réflexion praxéologique qu'entraînerait la recherche collaborative sert de point de départ pour formaliser des savoirs pratiques, les contextualiser, les transformer et les réinvestir dans des contextes pratiques susceptibles de les enrichir. Les enseignants sont ainsi des enseignants-chercheurs, qui, par leurs savoirs pratiques et contextuels, dont leur connaissance des élèves, de leurs besoins et de ce qu'il est plausible de réaliser avec eux dans un temps donné, contribuent à la construction du dispositif didactique au cœur de la démarche d'interprétation, l'évaluent, le corrigent au fur et à mesure que ses contours se dessinent et qu'il est mis à l'épreuve par les élèves. Les professeurs qui les accompagnent agissent dans un tel contexte de recherche comme des formateurs-chercheurs.

Les enseignants-chercheurs qui ont participé à notre étude partageaient en effet des objectifs liés à une formation susceptible de les outiller pour accompagner leurs élèves dans des activités dont les objets d'apprentissage étaient précisés par le cadre curriculaire. Le rôle des formateurs-chercheurs était de les accompagner dans cette démarche et de leur fournir les écrits scientifiques, les sources documentaires potentiellement utiles pour la coconstruction des dispositifs et tout autre outil apte à les aider à se former pour accompagner le développement d'un mode de pensée historique chez leurs élèves. Ces activités devaient de plus être motivantes pour les élèves et s'éloigner des modes traditionnels de présentation des contenus historiques. Nous avons coconstruit les dispositifs avec les enseignants-chercheurs, en fonction de leur contexte d'enseignement, des caractéristiques de leurs élèves et de leurs finalités éducatives. Tout au long du processus itératif de coconstruction

des dispositifs, les enseignants-chercheurs se sont engagés dans la lecture de textes scientifiques fournis par les formateurs-chercheurs. Cette lecture accompagnait une démarche réflexive dans le cadre de rencontres planifiées et informelles. L'adéquation entre les dispositifs, les impératifs curriculaires, l'apprentissage des élèves et la satisfaction des enseignants à l'égard des savoirs didactiques développés se situait au cœur de ces démarches individuelles et collectives. Enfin, les professeurs (deux des auteurs de ce texte) qui ont accompagné dans une démarche analogue les étudiants en formation initiale à l'enseignement sont des formateurs d'enseignants au baccalauréat en enseignement des sciences humaines au secondaire. Leur rôle auprès des étudiants diffère de celui qui a été vécu auprès des enseignants-chercheurs, puisque les élèves, leurs contextes et les dispositifs potentiels d'exploitation du patrimoine étaient envisagés de façon prospective. Les étudiants étaient ainsi appelés – accompagnés de leurs formateurs – à se projeter dans une classe d'un niveau de leur choix afin d'imaginer un ou des dispositifs susceptibles d'aider les élèves du secondaire à exploiter les sources patrimoniales pour développer un mode de pensée historique.

Le problème de recherche dont il est question dans le présent chapitre s'inscrit dans l'évaluation collective des dispositifs élaborés par les équipes de recherche et, conséquemment, dans l'enjeu persistant de la pérennité des résultats d'activités de recherche similaires. En d'autres termes, nous avons cherché à savoir quelle perception les enseignants et leurs formateurs ont de ces dispositifs et de leurs effets sur l'apprentissage de l'histoire.

4.3.1.

COLLECTE DES DONNÉES

Dans les contextes présentés, notre recherche s'est déroulée selon une séquence constituée de :

- rencontres collectives visant à identifier les besoins, puis cerner, élaborer et coévaluer les moyens à mettre en œuvre (dans ce cas, les lectures et les dispositifs didactiques) au fil des mises à l'essai : des captations audio de ces rencontres collectives ont été réalisées (ces échanges ont ensuite été retranscrits) ;
- mises à l'essai des dispositifs : des captations vidéo, sonores ou la consignation de notes d'observations ;
- réflexions individuelles des participants : les enseignants et les chercheurs ont tous tenu un journal de bord dans lequel ils consignaient leurs perceptions et réflexions tout au long de la recherche ;
- un questionnaire constitué de questions semi-ouvertes portant sur l'évaluation globale des dispositifs.

4.3.2. ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons traité les données à l'aide du logiciel Atlas-ti. Nous avons par ailleurs réalisé une analyse thématique des contenus, consistant à «procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus» (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 162). Procédant d'abord d'une codification ouverte, puis d'un raffinement des codes assignés aux unités de sens récurrentes en lien avec le cadre théorique et les objectifs des enseignants, l'analyse comparative nous a permis d'identifier certaines différences importantes entre les perceptions des formateurs-chercheurs et celles des enseignants.

4.4. LES RÉSULTATS

Les résultats portant sur les apprentissages des élèves ont fait l'objet de publications antérieures (Demers, Lefrançois et Éthier, 2014a, 2014b). Nous décrivons brièvement dans les sections qui suivent les dispositifs mis en œuvre auprès des élèves, puis exposons les résultats liés à leur évaluation par les participants. Nous procédons finalement à l'évaluation critique des retombées possibles de ces résultats pour la formation initiale et continue des enseignants.

4.4.1. LA DESCRIPTION DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES ÉLABORÉS : L'ENQUÊTE TERRAIN

Les dispositifs coconstruits avec les enseignants comportaient une enquête terrain qui servait de pivot à des activités d'apprentissage subséquentes, réalisées en classe.

Les espaces urbains choisis correspondaient aux espaces côtoyés par les élèves, soit le Vieux-Hull pour les élèves du primaire et le Vieux-Buckingham pour les élèves du secondaire en adaptation scolaire. Les chercheurs s'attendaient à ce que ce choix favorise l'établissement de liens entre la vie quotidienne des élèves et les sources premières que constitue le patrimoine local.

Les élèves et leurs enseignants se déplaçaient en premier lieu dans un espace susceptible de favoriser l'identification de traces du passé évocatrices de la pertinence du patrimoine local et génératrices de questionnements menant à la formulation d'un problème. Ce questionnement agissait comme fil conducteur de la démarche d'interprétation des sources premières : l'espace urbain et le patrimoine bâti.

Figure 4.3. Installations industrielles désaffectées de la compagnie E.B. Eddy aux abords de la rivière des Outaouais

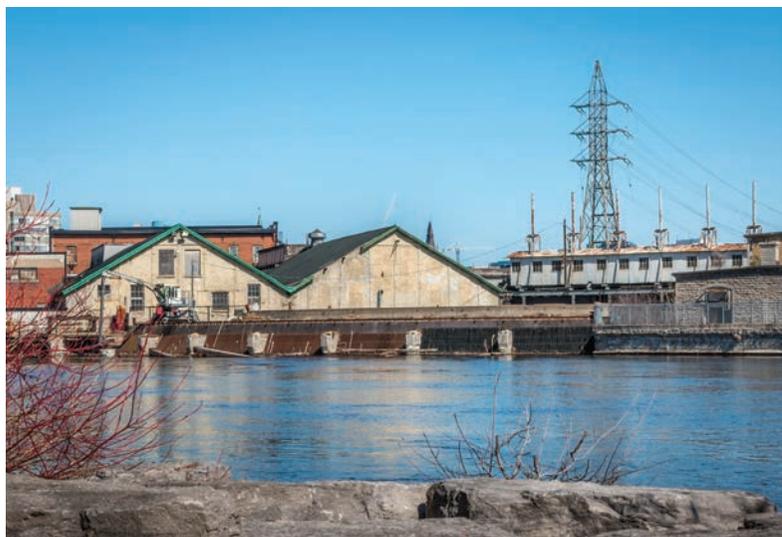


Photo: Charles-Antoine Bachand, 2016.

Le groupe se déplaçait ensuite le long d'un itinéraire qui, bien que préétabli par les formateurs-chercheurs et les enseignants, a pu être modifié afin d'accéder à certains éléments du patrimoine local identifiés comme signifiants par les élèves, ou comme aptes à apporter des éléments de réponses à des questions d'élèves. Cet itinéraire transitait par les espaces bourgeois, ouvriers et industriels. Ces espaces et le patrimoine bâti qui s'y trouvait étaient soumis aux clés euristiques élaborées *a priori*, c'est-à-dire que les formateurs-chercheurs et parfois les enseignants reprenaient les questions formulées pour interroger espaces et architecture à chaque arrêt. Dans le contexte de la recherche réalisée avec les élèves du primaire, un journal de bord permettait aux élèves regroupés en équipes de quatre de consigner les questionnements, les hypothèses et les interprétations. Quant à la recherche avec les élèves en adaptation scolaire, ces étapes étaient collectives et les échanges se faisaient à l'oral. Les étudiants en formation initiale tenaient pareillement un journal de bord et les échanges se faisaient aussi oralement.

4.4.2. L'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS

Les résultats relatifs à l'appréciation des dispositifs didactiques par les enseignants et les formateurs-chercheurs sont présentés à la section suivante en fonction des objectifs fixés. Le premier objectif était lié à la formation des enseignants et au développement de leurs compétences

Figure 4.4. Château d'eau de la ville de Hull à l'extrémité sud du ruisseau de la Brasserie qui constitue dès la deuxième moitié du XIX^e siècle l'axe industriel de Hull – on peut lire au-dessus de la porte: Hull Water Works



Photo: Charles-Antoine Bachand, 2016.

professionnelles, alors que le second concernait le développement du mode de pensée historique et de l'agentivité des élèves. Nous présentons les résultats suivant la perspective des enseignants, puis celle des formateurs-chercheurs.

L'apport du dispositif au développement des compétences professionnelles des enseignants²

Les enseignants considèrent que le processus d'élaboration du dispositif et le dispositif lui-même ont contribué à leurs apprentissages disciplinaires et leur ont permis de s'approprier certains éléments de l'histoire locale :

J'ai énormément appris sur l'histoire et le territoire de la région [E2A].

2. Afin de respecter l'anonymat des divers participants, un code est utilisé pour les identifier: « E » réfère aux enseignants et le chiffre qui suit a été attribué de façon aléatoire afin de distinguer ceux-ci. Les chercheurs peuvent identifier l'école d'appartenance de ces enseignants à l'aide de la lettre qui suit le chiffre. Lorsque le code commence par « P », il est plutôt question d'un professeur participant.

[Les enseignants] *apprennent beaucoup de trucs en lien avec leur propre histoire, de la fondation de la ville de Hull, par exemple, à nos jours* [E1P].

Les quatre enseignants, du primaire et du programme FPT, considèrent par ailleurs qu'il s'agit d'apprentissages durables, qu'ils pourront réinvestir d'eux-mêmes dans des activités futures: «*Mon enseignement sera teinté de ces nouvelles connaissances dans les années à venir*» [E2A].

Sur le plan didactique, les enseignants font état d'un changement dans leur épistémologie pratique, c'est-à-dire cet ensemble de convictions, explicites ou implicites, sur ce qu'il convient de faire pour enseigner, apprendre et comprendre les savoirs en jeu. Ils disent qu'ils concevront désormais que les élèves sont capables d'interpréter les sources premières et de transférer les outils euristiques de façon autonome à d'autres sources que celles présentées dans le cadre de l'enquête terrain: «*Du côté pédagogique, j'ai gagné énormément de confiance envers le potentiel de mes élèves*» [E2A].

Certains enseignants précisent également que leurs propres conceptions sur la nature des savoirs historiques et sur les rapports qu'ils entretiennent ont été modifiées, passant d'une posture plutôt objectiviste selon laquelle l'histoire est constituée d'un ensemble de faits véridiques découverts par les historiens («*Je n'aimais pas l'histoire au secondaire, c'était juste des dates*» [E3A]) à une posture plutôt constructiviste/critérialiste qui reconnaît la nature construite de l'histoire et les critères de plausibilité des constructions («*Jamais, au grand jamais, on ne souhaiterait faire un cours de narration historique dans une classe sur tous ces contenus, encore moins au primaire*» [E1P]).

Les enseignants du primaire constatent qu'ils se sentiront désormais outillés pour reprendre certains éléments du dispositif et en adapter d'autres, en fonction du contexte et des caractéristiques des élèves. Certains ont depuis procédé à leurs propres recherches afin d'intégrer des éléments du patrimoine bâti qui n'avaient pas été inclus dans le dispositif initial. Pour eux, les outils développés favorisent de plus l'élaboration de nouvelles activités de réinvestissement:

Il y a... un sens à prendre lors du retour en salle de classe: la réflexion critique [...] La réflexion critique porte sur plusieurs éléments: la lecture de sources fiables (faire découvrir les sources aux élèves) qui permettent aux enfants de se bâtir encore plus des représentations des réalités sociales de l'époque à l'étude; placer les jeunes dans un contexte de résolution de problème d'ordre politique, social, économique, etc., directement en lien avec l'époque à l'étude [E1P].

Ce n'est toutefois pas le cas de tous les enseignants, car certains considèrent que la participation d'« experts » à l'enquête terrain et aux activités de réinvestissement est nécessaire, compte tenu de la nature chronophage de leur planification. Bien qu'ils se soient approprié les concepts qui servent de fondements aux clés d'interprétation de l'espace urbain et du patrimoine bâti, ils ne se sentent pas prêts à accompagner seuls les élèves dans la formulation de questions et d'hypothèses : *« Il faudra y investir plusieurs heures de recherche pour vulgariser les contenus et être suffisamment outillés pour répondre aux questions des élèves qui peuvent parfois être étonnamment précises »* [E2A]. Ces enseignants préféreraient revivre l'expérience accompagnés d'un spécialiste de l'histoire locale.

Pour les formateurs-chercheurs, le dispositif constituerait d'abord une alternative aux approches plus orthodoxes d'enseignement, notamment conditionnées par la forme scolaire. Le seul fait de réaliser la situation d'enseignement-apprentissage à l'extérieur de la classe et de l'école provoquerait une rupture avec les habitudes de la salle de classe, son organisation pédagogique et didactique : *« Cela permet d'abord aux étudiants [en formation initiale] de vivre et de se familiariser avec un moyen d'enseignement qui n'est pas traditionnel et qui les sort de la classe »* [P1D].

Les formateurs-chercheurs notent que le changement dans les rapports aux savoirs de certains enseignants, qui émergerait d'une approche plus euristique que transmissive, tendrait à aplanir les relations hiérarchiques qui campent les divers acteurs dans des rôles traditionnels : expert, transmetteur de savoirs, récepteur de savoirs. Puisque le dispositif appelle la mobilisation des outils épistémiques plutôt que la seule transmission de savoirs déclaratifs et que tous doivent construire leur interprétation plutôt que reproduire celle d'un auteur de manuel ou d'un expert, la posture adoptée par les divers acteurs paraît plus symétrique et ouverte que ce que les chercheurs ont pu observer en salle de classe à l'idée de ne pas savoir et de devoir interroger les sources (l'espace urbain et le patrimoine bâti) pour répondre à un questionnement initial. Les enseignants, futurs enseignants, formateurs universitaires, comme les élèves, ont questionné, formulé des hypothèses, les ont confrontées les unes aux autres (« c'était peut-être... », « ça servait peut-être... ») et les ont soumises à des comparaisons, des corroborations, bref, à des critères de plausibilité. L'adoption de cette posture, objectivée dans les rencontres collectives, semble avoir favorisé une certaine empathie didactique et permis de mieux cerner les obstacles à l'interprétation et ce qui est requis pour les surmonter.

Enfin, les élèves n'arrivent pas à l'enquête terrain dépourvus de connaissances. Plusieurs d'entre eux détiennent des informations transmises par leur famille, les impliquant même parfois directement comme acteurs de l'histoire locale. Des savoirs pratiques issus de l'exploration extrascolaire par les élèves d'un espace urbain auquel ils s'identifient enrichissent également l'enquête terrain et le sens qu'elle peut prendre pour les élèves, mais aussi pour les enseignants qui constatent et valorisent les savoirs des élèves. Les formateurs-chercheurs postulent que la reconnaissance de ces savoirs d'élèves par les enseignants a pu avoir un effet de démocratisation des savoirs et d'atténuation des frontières entre l'école et l'environnement familial, puisque les échanges de ces savoirs, issus de la boîte à outils culturels des élèves et de leur famille et nouvellement valorisés, se sont accrus au fil des activités de réinvestissement.

L'apport du dispositif au développement du mode de pensée historique et de l'agentivité

Le développement de certaines dimensions de la pensée historique et de l'agentivité chez les élèves du primaire qui ont vécu le dispositif didactique a fait l'objet d'une évaluation critériée et basée sur une grille d'observation présentée dans une autre publication (Demers, Lefrançois et Éthier, 2014a). Il sera plutôt ici question d'exposer quelques perceptions des enseignants des deux ordres scolaires et des formateurs-chercheurs par rapport au potentiel global de l'enquête terrain pour le développement de ces compétences.

Globalement, les enseignants considèrent que l'enquête terrain est un dispositif qui donne du sens aux apprentissages réalisés et qui permet d'établir la pertinence d'étudier les phénomènes sociaux dont les traces sont inscrites dans l'espace urbain et le patrimoine bâti :

Selon moi, l'exploitation du patrimoine local permet de donner un sens significatif aux enseignements. La proximité du territoire étudié permet de faire référence au connu, souvent méconnu, et d'éveiller la motivation. Une fois cette motivation activée, il devient possible d'élargir les horizons des élèves et de poursuivre les apprentissages à l'extérieur de notre territoire [E2A].

Les enseignants et les formateurs-chercheurs notent également que les sources historiques semblent plus accessibles aux élèves, ce qui favoriserait leur interprétation et la construction de savoirs historiques :

Au fil de la journée (découverte du Vieux-Hull), on en arrive à passer en revue une tonne d'éléments très complexes [E1P].

[Le patrimoine] rend accessibles ces informations qui seraient trop difficiles à comprendre dans les livres ou sur Internet [E2A].

[P]our les connaissances, leur compréhension me semble aussi améliorée puisque l'analyse du patrimoine s'accompagne des traces tangibles [P1D].

Les clés euristiques élaborées pour accompagner les élèves dans leur enquête seraient également facilitantes pour le recours aux sources premières :

Lire un édifice, les élèves peuvent faire ça sans trop de difficulté lorsqu'ils savent quelles questions poser. C'est fou combien de connaissances qu'ils ont vues dans leur cahier se trouvent dans l'étude du matériel de construction, des choix d'aménagement de l'espace (quartiers ouvriers, quartiers bourgeois, sites industriels). Ils peuvent faire des liens durables entre ces savoirs et l'histoire locale dans l'interprétation du patrimoine [E2P].

Figure 4.5. Maisons du quartier bourgeois du village d'Argentine de Hull – seul ce quartier est demeuré intact à la suite de l'incendie de 1900



Photo: Charles-Antoine Bachand, 2016.

Les formateurs-chercheurs constatent également le potentiel de l'euristique dans le contexte de l'enquête terrain pour le développement de la pensée historique chez les futurs enseignants :

On se questionne, on émet des hypothèses, on identifie des preuves observables et on tente de proposer une interprétation. C'est très enrichissant et cela favorise un exercice alternatif de la méthode historique (plutôt que de le faire avec des textes, des photos, etc.) [P1D].

Ces clés seraient toutefois insuffisantes selon certains enseignants du primaire si les élèves n'avaient pas exploré *a priori* certains éléments des phénomènes sociaux dont il est question dans l'enquête, puisqu'ils auraient moins de connaissances pour répondre aux questions de façon précise. L'enquête terrain a été perçue par certains enseignants comme une activité plus utile pour le réinvestissement de savoirs transmis en classe. D'autres l'ont plutôt conçue comme activité d'initiation qui requiert des activités de réinvestissement en classe.

Les enseignants considèrent tous que la reconnaissance des éléments de continuité et de changement est particulièrement favorisée par l'enquête terrain et, pour les enseignants du primaire, par le va-et-vient entre le dossier documentaire constitué de photos d'époque et l'état actuel de l'espace et du patrimoine bâti ou par le passage d'un espace construit à une époque précise à un espace construit postérieurement ou antérieurement. Les formateurs-chercheurs arrivent à une conclusion semblable et notent de plus que cet accès aux traces physiques, ambiantes et familières des changements favoriserait la périodisation : « *L'histoire locale permet de montrer l'enracinement historique d'une localité, d'où elle vient, comment elle s'est construite et comment elle a évolué. On peut comparer des quartiers qui se sont construits à différentes périodes* » [P1D].

L'espace urbain et le patrimoine bâti deviendraient ainsi non seulement des sources premières favorisant l'interprétation de phénomènes historiques, mais également des repères temporels et symboliques de ces phénomènes, favorisant l'adoption de la perspective historique :

Pour les élèves, ce n'est plus la rue MacLaren, c'est le nom d'un riche propriétaire qui s'est enrichi de l'industrie forestière et de l'exploitation de ses travailleurs. C'est le nom associé à l'importance de former un syndicat pour défendre ses droits, mais aussi à la répression du mouvement syndical [P2D].

Figure 4.6. Maison allumette préservée dans son état original – elle est située dans le quartier ouvrier de l'île de Hull



Photo: Charles-Antoine Bachand, 2016.

La grosse maison de pierre entourée du ruisseau, c'est plus que ça pour les élèves... c'est l'idée que si tu étais assez riche à cette époque, tu étais protégé des incendies, des maladies qui couraient dans les quartiers ouvriers [E2P].

L'apport de l'enquête terrain au développement de l'agentivité est moins important pour les enseignants du primaire que pour ceux en adaptation scolaire, bien que certains de ces premiers reconnaissent que «*là où il y a eu vie, il y a une histoire, les élèves en prennent conscience assez rapidement! Ils sont et font eux-mêmes à leur façon partie prenante de l'histoire*» [E1P].

Selon les enseignants du primaire, le développement de l'agentivité serait plutôt associé aux activités de réinvestissement qui ont suivi l'enquête terrain, bien que les enseignants soulignent que les acteurs historiques collectifs côtoyés lors de cette dernière ont servi de modèles d'agentivité aux élèves.

De l'avis de leurs enseignants, l'enjeu identitaire est apparu comme source d'agentivité des élèves en adaptation scolaire, qui ont émis des préoccupations relatives à la préservation du patrimoine bâti, notamment. Les enseignants et les formateurs-chercheurs ont noté que les élèves souhaitaient agir pour prévenir la destruction de certains édifices patrimoniaux. Des élèves ont déclaré qu'ils expliqueraient la signification de certains monuments à leurs amis afin que ces derniers ne les abîment pas. Les acteurs historiques collectifs ont moins servi de modèles aux élèves en adaptation scolaire qu'à ceux du primaire, à l'exception de certaines figures de l'histoire plus récente, ou d'élèves dont les familles étaient associées aux acteurs historiques.

De façon générale, nous avons pu constater que l'enquête terrain stimulait le développement d'un autre type d'agentivité, celle d'interprète de l'histoire. En effet, procéder à l'exploration de l'histoire locale par l'euristique de l'espace et du patrimoine bâti plutôt que par un simple tour guidé confère le statut d'interprète aux participants et contribuerait selon nous à cette démocratisation de l'histoire évoquée par Catherine Nash (2005).

Les défis associés à la mise en œuvre de l'enquête terrain

Si tous s'accordent pour dire que l'enquête terrain constitue une situation enrichissante et habilitante pour le développement des compétences professionnelles des enseignants, des futurs enseignants, ainsi que pour la pensée historique et l'agentivité chez les élèves, sa mise en œuvre dans d'autres contextes reste problématique pour les enseignants et les formateurs-chercheurs. En premier lieu, il s'agit d'une activité qui engendre des coûts pour déplacer les élèves et imprimer le matériel.

L'enquête terrain est également considérée comme chronophage, puisqu'elle implique au minimum une demi-journée hors de la classe et, par conséquent, la réorganisation de l'horaire scolaire, la soumission du projet au conseil d'établissement, et ainsi de suite. Les formateurs-chercheurs craignent la lourdeur d'un tel projet, ce qui concorde avec les résultats de recherches antérieures portant sur l'exploitation du patrimoine par les enseignants, *« puisque les enseignants déclarent être généralement débordés, il est peu probable qu'ils aient le temps de s'intéresser à l'histoire locale et de préparer une sortie à l'extérieur de l'école »* [P1D].

La correspondance entre le Programme de formation de l'école québécoise et les objets d'apprentissage de l'enquête terrain n'a pas paru évidente à tous les enseignants au début des projets de recherche. Certains ont perçu l'activité comme un ajout à une tâche et un programme déjà lourds, un aspect qui pourrait rebuter d'autres enseignants. Les formateurs-chercheurs constatent également que, pour les programmes du primaire et du secondaire, l'histoire locale peut sembler déconnectée : *« En fait, le programme aborde quasi exclusivement des localités comme Montréal ou Québec. Donc, si on ne vit pas à Montréal ou à Québec, l'histoire locale ne sera probablement pas abordée »* [P1D].

Ce n'est toutefois pas le cas du programme d'univers social en Formation préparatoire au travail, dont la compétence 1, « Construire son appartenance au territoire », s'articule autour de trois composantes mobilisées dans le cadre de l'enquête terrain, soit : décrire son territoire d'appartenance ; examiner l'aménagement de son territoire d'appartenance ; et exprimer sa position sur l'aménagement de son territoire d'appartenance.

L'idée de plonger dans une activité qui sort les enseignants de leur zone de confort, à la fois physiquement et sur le plan didactique, a également suscité certaines craintes chez les enseignants. Comment réguler le comportement des élèves ? Comment assurer qu'ils construiront des interprétations plausibles ?

Un des enseignants remarque toutefois que les enseignants au primaire comme au secondaire subissent une certaine pression pour adopter des approches orthodoxes telles que le recours à des cahiers d'activités ou la transmission des contenus énumérés dans la progression des apprentissages en vue d'une évaluation formelle conforme au modèle de l'épreuve normative du MELS. Il mentionne aussi :

Pour les enseignants qui auraient peur de trop déroger du programme (de la progression, comme on dit maintenant), je peux vous dire à l'avance qu'il y a moyen de recouper vraiment plusieurs connaissances et stratégies prescrites par le MELS.

Ne soyons pas fous, il serait insensé et surtout pas souhaitable de s'en tenir à un seul livre de 120 pages pour couvrir ledit programme et bourrer la tête des enfants alors que l'histoire se trouve dans notre cour ! [E1P].

4.5. DISCUSSION

Le dispositif didactique élaboré comporte selon ceux qui y ont participé un potentiel non négligeable, à la fois pour le développement des compétences didactiques des enseignants et pour le développement de certaines dimensions de la pensée historique et de l'agentivité des élèves.

Deux de ses caractéristiques paraissent particulièrement porteuses de ce potentiel. En premier lieu, en remettant la responsabilité de l'interprétation des sources premières que constituent l'espace urbain et le patrimoine bâti aux élèves mais également aux enseignants, l'approche euristique modifierait la posture épistémique et le rapport aux savoirs historiques. Elle développerait une agentivité d'interprète de l'histoire, vécue à la fois comme singulière et collective, puisqu'elle se place en rupture avec le récit préconçu du manuel ou du discours de sens commun. Cette rupture redéfinit la nature des savoirs historiques. Elle donne droit aux élèves et aux enseignants d'effectuer ce travail d'historien, les engageant dans l'interprétation des sources pour la construction de savoirs historiques qui semblent plus significatifs aux yeux des enseignants. Le matériel didactique habituellement présenté offre rarement cette possibilité aux élèves ou aux enseignants qui les utilisent (Boutonnet, 2013 ; Éthier, Lefrançois et Demers, 2013).

En deuxième lieu, parce qu'il est ancré dans l'espace familier des élèves, le dispositif mis à l'essai atténue, selon les enseignants, la distance entre l'histoire et les élèves et lui confère une dimension affective engageante. Les sources à interpréter font partie du paysage culturel des élèves, elles sont de surcroît tangibles, accessibles et familières. La culture première des élèves comme les outils culturels (connaissances, concepts) qui la composent sont valorisés et mobilisés par ce contact avec le milieu de l'élève comme source de savoirs. L'histoire est en ce sens personnalisée (parfois littéralement, lorsqu'elle réfère à des membres de la famille ou de l'entourage de l'élève) et des relations entre des événements historiques abstraits et la vie et les expériences des élèves peuvent être établies. Cette démocratisation des contenus historiques favoriserait l'engagement de l'élève auprès de la discipline, non pas comme discipline scolaire, mais comme outil d'intelligibilité de sa vie quotidienne, tel que l'évoquent Catherine Nash (2005) ainsi que Guy Clarke et John Lee (2004).

Les défis que pose la mise en œuvre d'une telle approche en classe d'univers social demeurent importants, en partie puisqu'ils sont ancrés dans une conception figée, mais partagée, de la nature de l'histoire et des rapports à y entretenir. Si les enseignants conçoivent l'histoire comme un ensemble de faits immuables que les élèves doivent maîtriser et reproduire fidèlement, ils auront peine à imaginer que le dispositif décrit ici puisse fournir aux élèves les connaissances qu'ils considèrent comme nécessaires à leur réussite. Dans une telle perspective, les impératifs temporels et logistiques pourraient être évalués comme trop coûteux au regard des bénéfices anticipés.

RÉFÉRENCES

- AUDIGIER, F. (1995). « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, n° 15, p. 61-89.
- BARTON, K. (1996). « Narrative simplifications in elementary students' historical thinking », dans J. Brophy (dir.), *Advances in Research on Teaching – Vol. 6*, Greenwich, JAI Press, p. 51-84.
- BARTON, K. (1997). « “Bossed around by the Queen” : Elementary students' understanding of individuals and institutions in history », *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 12, n° 4, p. 290-314.
- BARTON, K. (2001). « You'd be wanting to know about the past. Social context of children's historical understanding in Northern Ireland and the United States », *Comparative Education*, vol. 37, p. 89-106.
- BASILICO, S. (2005). « Redéfinir le patrimoine culturel à l'heure de la globalisation », dans P. Lardellier (dir.), *Des cultures et des hommes. Clefs anthropologiques pour la mondialisation*, Paris, L'Harmattan, p. 135-164, <https://hal.archives-ouvertes.fr/sic_00490004/document>, consulté le 11 juillet 2016.
- BOUTONNET, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, <<http://hdl.handle.net/1866/10105>>, consulté le 11 juillet 2016.
- CLARKE, W. G. et J. LEE (2004). « The promise of digital history in the teaching of local history », *The Clearing House*, vol. 78, n° 2, p. 84-87.
- COLES, D. et D. WELCH (2002). « Bringing campus and community together : Doing public history at Longwood College », *History Teacher*, vol. 35, n° 2, p. 229-236.
- COOPER, H. et D. DILEK (2007). « A comparative study on primary pupils historical questioning processes in Turkey and England : Empathic, critical and creative thinking », *Educational Sciences : Theory and Practice*, vol. 7, n° 2, p. 713-725.
- DANKER, A. (2003). « Multicultural social studies : The local history connection », *The Social Studies*, vol. 94, n° 3, p. 111-117.
- DEMERS, S. (2012). *La relation entre les dimensions épistémologique, téléologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- DEMERS, S., D. LEFRANÇOIS et M.-A. ÉTHIER (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, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes*, Montréal, MultiMondes, p. 213-245.

- DEMERS, S., D. LEFRANÇOIS et M.-A. ÉTHIER (2014a). «Conceptualiser l'histoire ouvrière au primaire: expérience d'apprentissage de l'histoire locale», dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: regards sur un domaine d'intervention et de recherche*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-81.
- DEMERS, S., D. LEFRANÇOIS et M.-A. ÉTHIER (2014b). «Lire l'histoire locale: du patrimoine bâti aux sources écrites», *Enjeux de l'univers social*, vol. 10, n° 1, p. 14-15.
- DESAGNÉ, S., N. BEDNARZ, C. COUTURE, L. POIRIER et P. LEBUIS (2001). «L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 33-64.
- DRIVER, F. et R. SAMUEL (1995). «Rethinking the idea of place», *History Workshop Journal*, vol. 39, n° 1, p. 5-7.
- ECO, U. (1997). «Function and sign: The semiotics of architecture», dans N. Leach (dir.), *Rethinking Architecture*, Londres, Routledge, p. 181-202.
- ÉTHIER, M.-A., D. LEFRANÇOIS et S. DEMERS (2013). «An analysis of historical agency in Québec history textbooks», *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 8, n° 2, p. 119-133.
- GILLIS, J. R. (1994). «Memory and identity: The history of a relationship», dans J. R. Gillis (dir.), *The Politics of National Identity*, Princeton, Princeton University Press, p. 3-24.
- HERON, J. (1996). *Cooperative Inquiry: Research into the Human Condition*, Londres, Sage.
- LEE, P. (2004). «Understanding history», dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, p. 129-164.
- LEFEBVRE, H. (1974). *La production de l'espace*, Paris, Anthropos.
- NASH, C. (2005). «Local histories in Northern Ireland», *History Workshop Journal*, vol. 60, n° 1, p. 45-68.
- NOEL, A. et M.-A. COLOPY (2012). «Making history field trips meaningful: Teachers and site educators' perspectives on teaching materials», *Theory & Research in Social Education*, vol. 34, n° 4, p. 553-568.
- PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2^e éd., Paris, Armand Colin.
- PONTECORVO, C. et H. GIRARDET (1993). «Arguing and reasoning in understanding historical topics», *Cognition and Instruction*, vol. 11, n°s 3-4, p. 365-395.
- SEIXAS, P. (1996). «Conceptualizing the growth of historical understanding», dans D. Olson et N. Torrance (dir.), *The Handbook of Education and Human Development*, Cambridge, Blackwell Publishers, p. 765-783.
- SEIXAS, P. (2006). «What is historical consciousness?», dans R. Sandwell (dir.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, p. 11-22.
- STEVENS, R. L. (2001). *Homespun: Teaching Local History in Grades 6-12*, Portsmouth, Heinemann.
- VANSLEDRIGHT, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*, New York, Teachers College Press.
- WARING, S. M. (2011). *Preserving History: The Construction of History in the K-16 Classroom*, Charlotte, Information Age Publishing.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphie, Temple University Press.

Chapitre 5

L'EXPLOITATION DU PATRIMOINE URBAIN DE TROIS-RIVIÈRES

QUEL POTENTIEL POUR LA FORMATION AU RÔLE DE PASSEUR CULTUREL EN RAPPORT AVEC LES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE ?¹

Marie-Claude Larouche

La localisation de Trois-Rivières au carrefour de voies fluviales stratégiques pour le développement du Québec fait en sorte qu'y soient rassemblées, en un périmètre assez restreint, nombre de traces intéressantes au regard des réalités historiques et géographiques nationales qui doivent faire l'objet d'un enseignement au primaire. En outre, de nombreux éléments relevant de son cadre urbain font partie d'un patrimoine culturel reconnu d'importance, selon diverses instances officielles. En tant que formatrice, nous voyons dans le microcosme trifluvien un environnement exceptionnel pour former les étudiants à l'enseignement des sciences humaines et les sensibiliser à leur futur rôle de « passeur culturel ».

Ce chapitre relate notre démarche de conception et de mise à l'essai d'un dispositif didactique. Cette démarche s'apparente à une recherche-développement, telle que formalisée par Sylvie Harvey et Jean Loiselle (2009).

1. Cette étude a bénéficié d'un financement du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). L'auteure remercie Jean-François Beaudoin, Marie-Christine Loyer et Catherine Salvas, assistants de recherche.

Ainsi, nous inspirant de ce modèle, nous exposons d'abord l'origine de la recherche, le référentiel, la conception du dispositif et les ressources patrimoniales mobilisées. Afin d'explorer le potentiel de ce dispositif, nous enchaînons avec sa mise à l'essai auprès de nos étudiants et quelques résultats obtenus. Nous en discutons ensuite en dégagant des perspectives de recherche associées à l'exploitation de ce type de ressources en contexte de formation initiale à l'enseignement des sciences humaines au primaire.

5.1. L'ORIGINE DE LA RECHERCHE

Dans cette section, nous présentons le contexte et le problème à résoudre, l'idée de développement, les questions et les objectifs, ainsi que les intérêts de la recherche-développement.

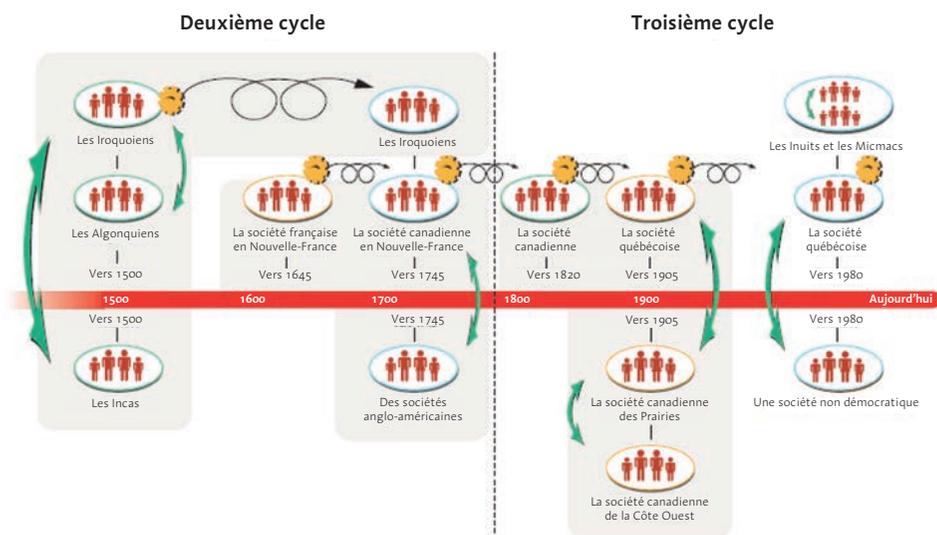
5.1.1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Situons le contexte éducatif élargi dans lequel prend naissance notre recherche. D'inspiration socioconstructiviste, la réforme de l'éducation des années 2000 a été enclenchée dans la double perspective d'un rehaussement culturel des programmes d'études et de la mise en place d'une approche culturelle de l'enseignement. Selon les termes du ministère de l'Éducation (MEQ), responsable de l'agrément des programmes de formation à l'enseignement, l'enseignant doit « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2006, p. 59). Désignée compétence professionnelle numéro un, cette compétence enjoint l'enseignant d'agir comme « passeur culturel », expression de Jean-Michel Zakhartchouk (1999) faite sienne par le MEQ. Parce qu'il est invité à agir comme héritier, l'enseignant doit avoir une compréhension approfondie des savoirs disciplinaires et de l'épistémologie des disciplines, mais aussi des objets de culture avec lesquels il doit familiariser les élèves. Interpellé à exercer son esprit critique, il doit être en mesure d'en saisir le sens et de s'appropriier ces éléments de savoirs et de culture. Enfin, à titre d'interprète, il est amené à en communiquer le sens et la pertinence aux élèves. Pour la formation à l'enseignement, le MEQ préconise notamment « qu'un rapport sensible à la culture soit aussi mis en scène par la formatrice ou le formateur de maîtres » (MEQ, 2006, p. 40).

Lors de notre entrée en fonction au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), nous avons été appelée à offrir le cours de trois crédits « Didactique des sciences

humaines » (sigle DID1098) en deuxième année de la formation à l'enseignement préscolaire et primaire. Ce cours prépare les étudiants à enseigner le programme d'univers social. Regroupant les disciplines de l'histoire et de la géographie, couplées à l'éducation à la citoyenneté, le programme d'études dit de l'« univers social » a pour objectif général de « construire [l]a conscience sociale [de l'élève] afin qu'il agisse en citoyen responsable et éclairé » (MEQ, 2006, p. 165); ce curriculum vise à développer la capacité de l'élève à « raisonner selon les perspectives du temps et de l'espace » (MEQ, 2006, p. 170). Il devrait l'amener à construire ses repères de l'histoire et de la géographie du Québec et du Canada. Aussi, il est attendu de l'enseignant qu'il amène les élèves à développer leur compréhension des concepts explicatifs des réalités sociales et territoriales, de même que des concepts organisateurs du curriculum, à savoir l'organisation socioterritoriale, le changement et la diversité (figure 5.1). Pour ce faire, l'enseignant doit notamment inciter les élèves à relever des traces laissées par une société du passé « sur notre société et sur notre territoire » (MEQ, 2006, p. 172). Cette opération devrait les conduire à identifier des « réalités patrimoniales », à mieux appréhender le concept de continuité et, au final, à développer leur identité. La formation que nous dispensons vise donc entre autres à préparer le futur enseignant à assumer cette tâche.

Figure 5.1. Schéma du contenu du programme d'univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté) aux 2^e et 3^e cycles du primaire



Note. – L'indication « vers » offre une latitude, avant ou après l'année mentionnée.

Source : MEQ, 2001, p. 178.

5.1.2.

LE PROBLÈME À RÉSOUDRE

S'il est reconnu que la formation initiale a une capacité limitée à influencer les perceptions et la culture des futurs enseignants (Araújo-Oliveira, 2010; Tardif, 2013), former à l'enseignement des sciences humaines au primaire pose également des défis particuliers. Selon Johanne Lebrun et Anderson Araújo-Oliveira, les finissants des programmes de formation à l'enseignement québécois reconnaissent que leur principale difficulté à envisager leur pratique provient de leur connaissance insuffisante des contenus disciplinaires et des méthodes de production des connaissances dans les disciplines constitutives des sciences humaines (Araújo-Oliveira, 2014; Lebrun, 2014).

Qui plus est, cette difficulté d'ordre cognitif serait souvent accompagnée d'une représentation négative de ce domaine d'enseignement. La recherche doctorale de Vincent Rousson réalisée auprès d'enseignantes du primaire de la région de l'Abitibi-Témiscamingue démontre que leurs représentations à l'égard des sciences humaines, et de l'histoire en particulier, sont fréquemment marquées de façon négative par leur « fréquentation » de l'histoire pendant leurs études secondaires (Rousson, 2014).

Un autre type de difficulté à prendre en compte dans la formation initiale à l'enseignement des sciences humaines tient à un certain flou dans les prescriptions ministérielles et réside, par conséquent, dans leur mise en application future². Bien que le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) suggère l'exploitation des traces du passé et des ressources du milieu, il ne précise nulle part ce que peuvent être les ressources en question, leur nature, leur forme ou leur support: s'agit-il de ressources communautaires, culturelles, patrimoniales, réelles ou numériques? Signalons en outre qu'on ne trouve aucune mention explicite du patrimoine culturel (Allard, 2011; Larouche, 2011). Il faut toutefois noter que, formulé dans la perspective de l'apprentissage, le PFEQ évite de se prononcer sur le « comment enseigner » et sur les moyens de l'enseignement³. Aussi, sans surprise, il semble que pour les enseignants en exercice, le simple établissement de liens entre les contenus du PFEQ et les ressources du milieu pose problème (Larouche, 2014).

2. Notons au passage que ce programme a reçu en 2001 un avis défavorable de la part du Comité-conseil sur les programmes d'études (anciennement Commission sur les programmes d'études) (CCPE), qui l'a jugé irréaliste. Voir la page « Avis au ministère de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, d'histoire et éducation à la citoyenneté (deuxième et troisième cycles du primaire) » du site *Avis au ministre* (<http://www.ccpe.gouv.qc.ca/avis_geo-hist.htm>, consulté le 11 juillet 2016).

3. Cela prêterait flanc à des litiges avec les syndicats de l'enseignement concernant le caractère professionnel de cette fonction.

5.1.3. L'IDÉE DE DÉVELOPPEMENT

Tenant compte des défis précédemment exposés, nous avons eu l'idée d'inciter les étudiants à établir des liens entre des éléments du programme de formation en univers social (au premier chef, des savoirs dits «essentiels») et l'environnement urbain de Trois-Rivières, lequel contient de nombreuses traces du passé relatives aux organisations socioterritoriales à l'étude. En amenant les étudiants à repérer dans l'environnement urbain des traces des réalités dont l'étude est prescrite, de même qu'à organiser leurs connaissances de l'histoire de Trois-Rivières et du Québec, nous pensons par le fait même favoriser, chez ces enseignants en devenir, une meilleure compréhension de leur futur rôle de passeur culturel.

5.1.4. LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS

Notre démarche s'arrime au questionnement suivant : est-ce que mettre en relation les objectifs de formation professionnelle avec le patrimoine culturel représente une avenue intéressante pour la compréhension, par les futurs enseignants du primaire, de leur rôle de passeur culturel en sciences humaines ?

Notre recherche-développement vise à concevoir, à mettre à l'essai et à explorer le potentiel d'un dispositif didactique exploitant l'environnement urbain trifluvien dans la formation initiale à l'enseignement des sciences humaines au primaire.

5.1.5. LES INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT RELATIFS À LA VILLE DE TROIS-RIVIÈRES

L'environnement urbain trifluvien présente plusieurs caractéristiques qui le rendent particulièrement signifiant à l'égard du contenu du programme d'univers social. Dans un périmètre d'environ un kilomètre carré, l'exploration du centre-ville et des vieux quartiers de Trois-Rivières permet d'observer des témoignages au creuset de plusieurs réalités évoquées dans le PFEQ.

Alors qu'aucun dispositif didactique n'a été conçu pour exploiter cet environnement, et considérant le fait qu'aucune étude ne s'est penchée au Québec sur le potentiel d'un dispositif particulier pour la formation initiale à l'enseignement de l'univers social au primaire, notre recherche comporte un caractère novateur, sur les plans du développement d'un dispositif didactique et de l'exploration de son potentiel.

5.2. LE RÉFÉRENTIEL

Dans la présente section, nous discutons de la notion de « trace du passé » en la reliant à l'histoire et aux concepts de patrimoine culturel et de patrimoine urbain.

5.2.1. TRACE DU PASSÉ ET PATRIMOINE CULTUREL

La notion de trace du passé entretient une relation privilégiée avec l'histoire, au sens où la connaissance historique est une connaissance par traces, comme le rappelle notamment Paul Ricœur à la suite d'Augustin⁴. Empreinte d'une action, décelable dans le présent, elle témoigne de réalités passées. Qu'elle relève du visible ou de l'intangible, c'est dans le regard, l'attention ou l'interrogation dont elle fait l'objet que la trace acquiert son existence.

La question des traces du passé intéresse bien sûr la sphère du patrimoine, car les traces en forment le substrat. Ce concept de patrimoine fait d'ailleurs l'objet d'une définition très large, suggérée par le rapport du Groupe-conseil sur la Politique du patrimoine culturel du Québec et adoptée par la récente politique québécoise du patrimoine culturel et la nouvelle loi s'y rapportant depuis 2012⁵. Désormais, elle vise aussi bien des éléments immatériels que matériels, de même que des paysages.

En effet, un large ensemble de traces présentes à Trois-Rivières font l'objet d'une désignation ou d'une citation par diverses instances officielles, à titre d'éléments du patrimoine culturel. Bien que la désignation d'un bien culturel ne soit pas une condition nécessaire pour son exploitation dans le cadre de notre recherche, nombre de traces sélectionnées en vue d'une exploitation didactique en font partie. Mentionnons d'abord les désignations patrimoniales fédérales visant des événements, des lieux, des bâtiments et des personnages, formulées à la suite de recommandations de la Commission des lieux et monuments historiques du Canada et faisant partie d'un programme de commémoration historique orchestré par Parcs Canada⁶. Signalons ensuite, à l'échelle provinciale, les citations contenues dans le *Répertoire du patrimoine culturel* relatives à « tous les biens patrimoniaux (objets, documents, immeubles et sites) cités par une municipalité, classés par le ministre de la Culture et des Communications ou déclarés par le gouvernement du Québec en

4. « Même si le passé n'est plus et si, selon l'expression d'Augustin, il ne peut être atteint que dans le présent du passé, c'est-à-dire à travers les traces du passé devenues documents pour l'historien, il reste que le passé a eu lieu » (Ricœur, 1983, p. 154).

5. <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/P-9.002>>, consulté le 11 juillet 2016.

6. Voir les 19 désignations patrimoniales fédérales pour Trois-Rivières : <[http://www.pc.gc.ca/fr/rech-srch.aspx?kw=Trois-Rivières&ctg=Federal Heritage Designations&sng=1](http://www.pc.gc.ca/fr/rech-srch.aspx?kw=Trois-Rivières&ctg=Federal+Heritage+Designations&sng=1)>, consulté le 11 juillet 2016.

vertu de la Loi sur le patrimoine culturel⁷ ». Ces citations se rapportent aussi aux personnages, événements et lieux historiques ainsi qu'à des éléments du patrimoine immatériel. Soulignons que de nombreux dispositifs interprétatifs présents dans l'espace urbain visent à porter à l'attention du public les éléments jugés importants pour la mémoire collective. De plus, les archives iconographiques numérisées, préservées par les organismes ou les institutions à caractère patrimonial, constituent elles aussi de nombreuses traces du passé.

5.2.2. PATRIMOINE URBAIN

Nous envisageons le patrimoine urbain comme l'ensemble des éléments relevant du patrimoine culturel présents dans l'environnement urbain, et dont l'interrelation a un sens particulier. Comme le propose Bessam Fallah, « à s'en tenir à une définition simpliste, le patrimoine urbain est l'élargissement de la notion de patrimoine à un ensemble urbain » (Fallah, 2013, p. 38).

5.2.3. L'ÉLABORATION DE L'IDÉE

Dans la perspective de tirer profit de l'environnement où se situe l'université et de faire appel au « ressort attractif puissant » que constituent les traces du passé (Moniot, 1993), l'idée de développement s'élabore autour d'un rallye dans Trois-Rivières, forme ludique conférant une autonomie à l'étudiant pour la découverte de l'espace urbain. Ce faisant, nous nous inspirons de la pédagogie du lieu (*place-based pedagogy*) (Gruenewald, 2003), courant qui incite les éducateurs et les formateurs à envisager comment l'exploration des lieux peut faire partie d'une offre de formation, afin que la dimension géographique s'incarne dans un curriculum. Ce type de pédagogie se rattache au modèle d'enseignement dit « de l'apprentissage expérientiel ». Formalisé notamment par Kolb, ce modèle d'enseignement repose sur les interactions des apprenants avec un environnement physique et social, et « met en jeu action et réflexion » afin de favoriser le développement conceptuel (Ménard, 2007, p. 116).

7. Voir la Foire aux questions du *Répertoire du patrimoine culturel*, sous la responsabilité du Conseil du patrimoine culturel du Québec, Gouvernement du Québec, <<http://www.patrimoine-culturel.gouv.qc.ca/rpcq/redirection.do?go=faq>>, consulté le 11 juillet 2016.

5.3. LA CONCEPTION DU DISPOSITIF

Cette section présente la conception du dispositif; nous décrivons les traces mobilisées pour le rallye, le guide de parcours élaboré et les activités mises en place au sein de notre classe.

5.3.1 . DES TRACES MOBILISÉES DANS L'ESPACE URBAIN

Le repérage de traces implique au préalable de prendre connaissance de l'histoire de Trois-Rivières (Hardy et Séguin, 2004) et d'identifier des points de corrélation avec les contenus du programme en univers social. La consultation de rallyes organisés par des organismes culturels ou touristiques permet en outre d'identifier des points d'intérêt⁸. Nous exposons ici les éléments retenus pour la conception de notre dispositif.

Fréquenté bien avant l'arrivée des Français, car propice aux échanges entre autochtones (Bouchard, 2009), en particulier les Algonquiens, le lieu qu'occupera Trois-Rivières, situé au carrefour de deux voies fluviales, représente en soi une réalité territoriale d'importance. De plus, sur le plan historique, l'établissement d'un poste de traite des fourrures en 1634 sur le Platon, « premier de la série de plateaux qui caractérisent le paysage trifluvien » (Brunel, 2005, p. 4), donne naissance à la plus ancienne des villes françaises en Amérique après Québec (Beaudoin, 2009). Toujours visible notamment dans la rue des Ursulines, le « mode d'occupation du bourg originel » vaut à l'arrondissement historique une reconnaissance comme site patrimonial (figure 5.2)⁹. Les guerres iroquoises, l'installation de la communauté religieuse des Ursulines, les découvertes des frères de La Vérendrye font partie des faits évoqués pour la période de la Nouvelle-France au moyen de divers monuments commémoratifs et panneaux interprétatifs. Il en va de même pour des acteurs importants de l'histoire de Trois-Rivières et du Québec parmi lesquels se trouvent Pierre Boucher, gouverneur de Trois-Rivières, Ludger Duvernay, journaliste et créateur de la Société Saint-Jean-Baptiste, Ézékiel Hart, premier député juif élu au Parlement, et Maurice Duplessis, ancien premier ministre du Québec. Dans l'un des plus vieux cimetières au pays sont enterrés les restes d'un soldat britannique ayant

8. Voir, à titre d'exemple, ce que propose en 2015 l'organisme Tourisme Trois-Rivières : *Rallye pédestre*, <<http://www.tourismetroisrivieres.com/partenaires/99/documents/Rallye-touristique-Trois-Rivieres.pdf?v=2014>> ; *Rallye GPS-Parcours urbain*, <<http://www.tourismetroisrivieres.com/fr/quoi-faire/rallye-gps-parcours-urbain/102294>> ; ainsi que l'organisme populaire qui propose occasionnellement la visite de différents quartiers trifluviens, *Démarche des premiers quartiers*, <<http://www.premiers-quartiers.qc.ca/index.asp>> (sites consultés le 9 juin 2015).

9. Voir la fiche « Site patrimonial de Trois-Rivières », dans le *Répertoire du patrimoine culturel du Québec*: <<http://www.patrimoine-culturel.gouv.qc.ca/rpcq/detail.do?methode=consulte&id=93531&type=bien#.VXCzfaO1bIU>>, consulté le 11 juillet 2016.

combattu sur les plaines d'Abraham. Prenant son essor vers 1820 au Québec et plus tardivement dans la région de Trois-Rivières, le commerce du bois est évoqué par la présence des Baptist, une famille d'entrepreneurs d'origine écossaise qui s'active dans le domaine des scieries et du transport du bois; son nom figure sur le portail grillagé d'une résidence cossue érigée devant le port, sur le Platon. De nombreuses traces témoignent de l'industrie des pâtes et papiers sise aux abords des cours d'eau vers 1920, qui a entraîné le développement rapide de la ville. Les triplex construits à la hâte dans la paroisse Sainte-Cécile tout à côté de la Canadian International Paper (CIP) et qui ont conservé une bonne partie de leur caractère d'origine en fournissent des exemples prégnants (figure 5.3). Devenue glorieusement « capitale mondiale des pâtes et papiers », Trois-Rivières connaît au tournant du XXI^e siècle une désindustrialisation rapide, dont témoigne la disparition de la CIP, désormais terrain vague, où tout a été rasé sauf un ancien bâtiment industriel transformé depuis en centre d'histoire de l'industrie papetière, nommé Boréal. De la construction à la désaffectation des églises, en passant par leur changement de vocation (restaurant ou salle de spectacle), le phénomène religieux n'est pas en reste. Plusieurs traces permettent de l'aborder et d'ouvrir une réflexion sur la laïcisation, un des changements importants issus de la Révolution tranquille.

Figure 5.2. Rallye dans la rue des Ursulines à Trois-Rivières



Photo: Marie-Claude Larouche, 2013.

identifier des éléments de continuité. Après l'avoir soumis à des historiens pour validation¹⁰, nous avons fait quelques modifications au contenu des encarts informatifs.

5.3.3. LA MISE EN PLACE DES ACTIVITÉS EN CLASSE DE DIDACTIQUE

Dès le début de notre cours, nous recommandons aux étudiants la lecture d'un ouvrage synthétique consacré à l'histoire du Québec (Hamelin et Provencher, 2008). Après leur avoir lancé la question : « Quelles traces de l'histoire du Québec peut-on trouver à Trois-Rivières ? », nous faisons une brève présentation magistrale sur le patrimoine culturel, l'intérêt didactique qu'il représente, les réalités historiques et géographiques qui seront abordées dans le rallye et les moyens commémoratifs et interprétatifs présents dans l'espace urbain. Par la suite, notre dispositif didactique s'appuie sur quatre activités :

1. Un rallye en équipe, au moyen du guide de parcours.
2. Après le rallye, l'établissement par l'étudiant d'un tableau indiquant des liens entre des éléments vus lors du rallye et des notions ou concepts cités dans le programme d'univers social.
3. Sur le site *Ligne du temps*¹¹, la réalisation par l'étudiant d'une frise chronologique de 1500 à nos jours, présentant des points de repères de l'histoire du Québec et considérant l'apport de Trois-Rivières (figure 5.5). Le conviant à organiser ses connaissances, cette frise doit comporter une trentaine d'entrées, qu'il s'agisse de dates précises liées à des personnages et à des événements, ou de périodes correspondant à des phénomènes de longue durée (comme le Régime français ou l'industrialisation). Nous suggérons diverses sources d'information, notamment l'ouvrage *Rencontrer Trois-Rivières* (Beaudoin, 2009) et les sites de l'*Encyclopédie canadienne* et du *Dictionnaire biographique du Canada*.
4. Au terme du travail, la production par l'étudiant d'un bilan de ses apprentissages.

10. Ce guide a fait l'objet d'une validation historique par René Hardy et Jean Roy, tous deux historiens à l'Université du Québec à Trois-Rivières et rattachés au Centre interuniversitaire d'études québécoises, et par Michel Allard, professeur associé à l'Université du Québec à Montréal.

11. Site développé par le Service national du RECIT pour le domaine de l'univers social (RECITUS), réseau de conseillers pédagogiques du ministère de l'Éducation spécialisé en intégration pédagogique des technologies de l'information : <<http://www.lignedutemps.qc.ca>>, consulté le 11 juillet 2016.

Figure 5.5. Ligne de temps sur l'histoire du Québec montrant l'apport de Trois-Rivières – réalisation d'un étudiant sur le site *Ligne du temps*



Source: <<http://www.lignedutemps.qc.ca>>, consulté le 17 octobre 2016.

5.4. LA MISE À L'ESSAI

Nous détaillons ici la méthodologie empruntée pour la mise à l'essai de notre dispositif didactique et l'exploration de son potentiel, en présentant le déroulement des activités, les instruments d'enquête, leur administration et le traitement des données.

Nous avons mis à l'essai ce dispositif à l'automne 2013 avec les étudiants de deux cours de didactique des sciences humaines au primaire (DID1098) offerts sur le campus principal de l'UQTR. La présentation des activités s'est faite à la deuxième semaine de cours, la sortie a eu lieu durant la troisième semaine et les étudiants devaient rendre leur travail à la sixième semaine.

Notre méthodologie mixte, qualitative et quantitative, a reposé sur la passation de questionnaires écrits individuels, pré et postexpérience, ainsi que sur des entretiens semi-dirigés postexpérience auprès de huit étudiants (en groupes de deux).

Les questionnaires écrits individuels, pré et postexpérience, visaient à cerner une évolution possible dans la familiarité autodéclarée, avec l'histoire du Québec d'une part, et avec les contenus historiques et géographiques du PFEQ de l'autre. Le questionnaire postexpérience reprenait ces deux questions fermées et en ajoutait deux autres, l'une sur l'incidence de l'expérience globale (rallye et frise chronologique) sur leur compréhension de l'histoire du Québec, l'autre sur son effet sur

leur compréhension des contenus historiques et géographiques du programme de formation en univers social. Pour bien cerner l'identité socioculturelle des répondants et leur connaissance préalable de Trois-Rivières, le questionnaire se terminait sur des questions relatives à la sociodémographie.

Comportant huit questions, le guide d'entretien visait à cerner plus en profondeur quelques points abordés dans le questionnaire écrit post-expérience à propos des savoirs disciplinaires, à recueillir la réflexion des étudiants à l'égard de leur futur rôle de passeur culturel et à cerner leur appréciation globale de l'expérience.

Le questionnaire pré-expérience a été administré en classe lors de la deuxième semaine de cours de la session (avant la présentation des activités), alors que le questionnaire post-expérience l'a été à la dixième semaine, c'est-à-dire environ un mois après la remise de la frise chronologique.

Une semaine avant l'entretien (la treizième semaine de cours), nous avons recruté huit étudiants (sur une base volontaire), à qui nous avons remis le guide d'entretien en guise de préparation. Les entretiens (d'une durée approximative de 20 minutes) avec ces derniers, en groupes de deux, ont été animés par un assistant de recherche lors de la pause du cours de la quatorzième semaine. Les enregistrements audio des entretiens ont été réalisés dans un local de recherche attenant à la salle de classe; au total sept étudiants y ont participé (le huitième ayant eu un empêchement a fait parvenir ses réponses par écrit).

Les données sociodémographiques ont été traitées au moyen du logiciel SPSS pour une description des fréquences. Il en a été de même pour les réponses des questionnaires pré et post-expérience. Quant aux entretiens, une fois décryptés, les verbatim ont fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu en fonction des thèmes abordés, afin d'en faire ressortir les éléments marquants et d'avoir accès, de façon plus précise et dans les mots des étudiants, à leur compréhension des sujets traités et au sens qu'ils attribuent à l'expérience.

Dans nos deux groupes comptant au total 71 étudiants, nous avons recueilli 65 questionnaires remplis avant et après l'expérience (par 61 femmes et 4 hommes)¹². La moitié des étudiants rejoints par l'étude résident à Trois-Rivières, les autres ailleurs (Mauricie, Bois-Francs, Lanaudière, Laurentides ou Québec). Plus de la moitié des répondants (53,5%) ont déclaré qu'ils avaient déjà visité le centre-ville de Trois-Rivières avant le rallye.

.....
12. À noter que certains de ces questionnaires sont incomplets.

5.5. LES RÉSULTATS

Nous présentons dans cette section les résultats obtenus à l'égard de l'appréciation de l'expérience, de la familiarité avec l'histoire du Québec et des contenus du programme de formation, de même que la réflexion des étudiants à propos du rôle de passeur culturel.

5.5.1. L'APPRÉCIATION DE L'EXPÉRIENCE

L'expérience dans Trois-Rivières a eu l'effet d'une véritable découverte, voire d'une «révélation» pour quelques étudiants, qu'ils résident ou non dans cette ville.

C'est vraiment la quantité d'édifices qui peuvent témoigner ou qui restent encore et qui témoignent de l'importance de la ville de Trois-Rivières dans l'histoire du Québec. Des édifices qui sont passablement âgés. Il y a d'ailleurs la rue, sur le bord, juste après le fort, la rue qui est entièrement patrimoniale, c'est un paysage patrimonial. Ça c'est assez, c'est pas partout au Québec, c'est une richesse qu'on a ici [14x1¹³].

Toutefois, certains propos laissent entrevoir des réactions variées des participants à l'égard de notre dispositif didactique.

C'était le fun de marcher aussi dans les rues où est-ce que les personnages historiques ont marché aussi, de voir le port, où est-ce que la traite de fourrures se faisait et tout ça. Comme première expérience c'était très enrichissant [...] On est deux personnes qui adorent l'histoire, donc on arrivait là avec le rallye, on se disait ça va être le fun, on va avoir du plaisir, mais il y a beaucoup de gens pour qui c'était un enfer total aller là puis c'était une perte de temps. Donc c'est sûr que pour eux il y aura peut-être pas grande amélioration au niveau de comment ils vont enseigner l'histoire [36x1].

5.5.2. LA FAMILIARITÉ À L'ÉGARD DE L'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DES CONTENUS DU PROGRAMME DE FORMATION

L'analyse des réponses formulées (pré et postexpérience) par 65 répondants à la question : «Sur une échelle de 1 à 10, comment pourriez-vous qualifier votre familiarité avec l'histoire du Québec (10 étant le maximum,

13. Les codes se rapportent aux différents étudiants interrogés dans le cadre de cette étude.

encerchez le chiffre correspondant)? », révèle une modeste progression d'environ un point dans l'échelle en faveur d'une plus grande familiarité¹⁴. Une progression semblable, quoique légèrement plus marquée, s'observe au sujet de la familiarité déclarée à l'égard des contenus historiques et géographiques du programme de formation¹⁵.

En ce qui a trait précisément à la compréhension de l'histoire, 70,3 % des étudiants ont déclaré qu'elle a été modifiée par l'expérience (tableau 5.1). Il en va de même pour la compréhension des contenus historiques et géographiques du PFEQ, où 67,7 % témoignent d'une modification à cet égard (tableau 5.2).

Tableau 5.1. Cette expérience globale (rallye et frise chronologique), proposée dans le cours de didactique, a-t-elle modifié votre compréhension de l'histoire du Québec ?

RÉPONSE	NOMBRE DE RÉPONSES	POURCENTAGE
Oui	45	70,3
Non	9	14,1
Plus ou moins	10	15,6
Total	64	100,0

Tableau 5.2. Cette expérience globale (rallye et frise chronologique) a-t-elle modifié votre compréhension des contenus historiques et géographiques du PFEQ ?

RÉPONSE	NOMBRE DE RÉPONSES	POURCENTAGE
Oui	42	67,7
Non	14	22,6
Plus ou moins	6	9,7
Total	62	100,0

Il faut se référer au contenu des entretiens pour saisir comment cette compréhension a été modifiée par l'expérience :

Pour moi, pour l'expérience globale en fait, ça m'a vraiment permis de comprendre l'importance de l'hydrographie pour le Québec. Je connaissais l'importance, je savais que ça avait une grande importance, mais pour vraiment le développement de la société québécoise en entier là [...] à quel point l'hydrographie, le fleuve a été très très important dans cette organisation-là [31x1].

14. On constate, dans les résultats du questionnaire préexpérience, une moyenne de 5,1/10 et, dans ceux du questionnaire postexpérience, une moyenne de 6,3/10.

15. On constate, dans les résultats du questionnaire préexpérience, une moyenne de 4,7/10 et, dans ceux du questionnaire postexpérience, une moyenne de 6/10.

On a une nouvelle approche aussi de l'histoire qui est plus concrète, plus sensible [36y1].

Par ailleurs, les propos suivants laissent entrevoir le défi pour quelques-uns de se situer dans le temps :

C'était plus facile, en gros, après l'expérience, c'est que même pour un adulte, c'est de se repérer dans le temps c'est plus facile pour nous [...] On voit tout le fil conducteur, puis comme on n'était pas là, on comprend comme 1 000 fois mieux [70y2].

On essaye de l'inculquer aux enfants, de se repérer dans le temps, donc si nous on n'est pas capable de le faire, dans un sens ça va mal! Je pense que juste là c'est une tâche de faite pour notre futur métier! [70y2].

Toutefois, alors que le PFEQ doit amener les élèves à dégager les caractéristiques de différentes organisations sociales à différentes époques et à saisir les relations qui s'établissent entre des sociétés et leur territoire, le dialogue suivant laisse entrevoir une certaine difficulté des étudiants interviewés à utiliser des termes et des concepts adéquats pour caractériser ou expliquer des phénomènes historiques et géographiques.

- *Son point de vue démographique [de Trois-Rivières] a vraiment facilité ses échanges commerciaux, puisqu'elle était le centre entre Québec puis Montréal et que vraiment ses cours d'eau permettaient avec le port d'avoir des importations, des exportations facilement, puis les échanges avec les Amérindiens aussi ça a vraiment aidé [36y1].*
- *Trois-Rivières était plus comme une espèce de société de travail, Québec c'était plus culturel, ici c'était plus industriel; puis Montréal c'était plus... c'est quoi déjà Montréal ? [14x1].*
- *C'était quand même industriel pas mal aussi Montréal [36y1].*
- *Oui quand même assez industriel [14x1].*

5.5.3. LA RÉFLEXION À L'ÉGARD DU FUTUR RÔLE DE PASSEUR CULTUREL

Concernant leur futur rôle de passeur culturel, abordé uniquement lors des entretiens, un bénéfice certain résultant de l'expérience s'est fait sentir dans les propos recueillis, comme en témoigne l'échange suivant :

- *Ça a enrichi ma culture générale pis ça c'est bien d'avoir une culture générale large quand on est enseignant [58y2].*

- *On sait que les enfants aiment ça quand on en sait toujours plus [39y2].*
- *On en a su beaucoup pour ce qu'on enseigne au primaire, mais c'est bien parce que notre champ est encore plus large [58y2].*

Quelques-uns démontrent une préoccupation liée à la transmission d'un héritage :

C'est plus les touristes qui vont faire un travail de recherche, puis d'aller lire sur les pancartes puis les affiches. C'est dommage, mais je pense que c'est peut-être un legs qu'on peut léguer en tant qu'enseignante, justement d'intéresser les enfants à leur patrimoine urbain [31y1].

Ce travail-là moi il m'a beaucoup ouvert les horizons, puis des grandes prises de conscience sur justement tout ce qui avait été fait, puis de respecter ça [66y2].

Une autre se sent interpellée dans la formation de l'identité citoyenne :

Suite au rallye, je vois que cette compétence [n° 1] est très importante à acquérir en tant qu'enseignante. Justement parce que l'histoire est importante, puis pour les élèves aussi. On va transmettre notre savoir dans un sens, mais aussi notre enthousiasme face à cette matière-là et l'histoire en général [...] puis de se fonder une identité en tant que citoyen, c'est ça le but du cours aussi [70y2].

L'expérience incite par ailleurs un étudiant à s'interroger sur ses propres capacités :

Là je me dis tout va partir de nous en tant qu'héritier du savoir, de transmettre le flambeau de la connaissance là [...] Est-ce que je vais être un bon passeur de savoirs ? [...] Ça me questionne [66y2].

Une nouvelle conception sur l'enseignement-apprentissage semble émerger chez certains, qui associent ce domaine disciplinaire à une invitation à « établir des liens » d'intelligibilité des situations géohistoriques plutôt qu'à « mémoriser des faits », comme l'illustre l'exemple suivant, représentatif de quelques propos recueillis :

Bien moi je me sens plus efficace à présenter des contenus. Évidemment oui, beaucoup plus compétent en la matière. Mais ça permet de dégager un sens général qui va permettre aussi, j'ai fait des liens avec d'autres choses, ça me paraît encore plus clair dans les éléments de contenu, mais aussi de pouvoir générer des apprentissages qui vont être beaucoup plus éclairés aussi que

d'apporter des dates pour des dates, puis de jamais faire faire de liens, les compétences en sciences humaines se rattachent à ça, de faire des liens [14x1].

5.6.

LA DISCUSSION

La mise en relation d'objectifs de formation professionnelle avec le patrimoine culturel est-elle en somme une avenue intéressante pour la compréhension, par le futur enseignant, du rôle de passeur culturel qu'il sera appelé à endosser pour le domaine des sciences humaines? L'expérience immersive combinée à la réalisation de la frise chronologique a contribué, selon les déclarations qu'en font les étudiants, à accroître, bien que légèrement, leur familiarisation à l'égard de l'histoire du Québec et des contenus historiques et géographiques du programme de formation en univers social. La question territoriale étant au cœur du programme d'univers social, ce regard sur le passé québécois effectué à partir d'un lieu précis apparaît porteur. Qui plus est, chez plusieurs étudiants rencontrés, qui s'étaient portés volontaires pour l'entretien rappelons-le, l'expérience a favorisé une prise de conscience à l'égard du rôle de passeur culturel. En outre, l'expérience semble avoir contribué au développement identitaire des étudiants, bien que nous n'ayons pas examiné cet aspect de façon précise.

Si l'exploitation de l'environnement urbain et d'éléments du patrimoine culturel paraît une voie prometteuse, nous constatons néanmoins dans le discours des étudiants lors des entretiens des difficultés notables à recourir aux concepts explicatifs des réalités sociales pour caractériser les phénomènes historiques et géographiques. Or, l'exercice même du rôle de passeur culturel n'en dépend-il pas? Nous nous interrogeons aussi sur les savoirs disciplinaires que possèdent les étudiants et sur leur future capacité à soutenir leurs élèves dans le raisonnement selon les perspectives de l'espace et du temps, comme le commande le PFEQ. Nous ne pouvons cependant comparer les résultats obtenus avec d'autres travaux, la compétence professionnelle numéro un des enseignants ayant été peu investiguée jusqu'à présent de façon générale (Simard, 2010; Simard et Falardeau, 2012), et encore moins en ce qui a trait aux sciences humaines.

Nous devons toutefois évoquer les limites méthodologiques de l'étude exploratoire du potentiel de notre dispositif didactique, qui ne permettent pas de généraliser les résultats. Pour en cerner le plein potentiel, les entretiens semi-dirigés devraient se dérouler au terme du cours (et non pas quelques semaines avant la fin) et pas seulement auprès d'étudiants s'étant portés volontaires, mais d'un certain nombre d'entre eux choisis par tirage au sort. Les questionnaires écrits pré et postexpérience

devraient aussi permettre de cerner, par des questions ouvertes, l'évolution, le cas échéant, de leur compréhension de leur futur rôle de passeur culturel, de même que leur appréciation de l'ensemble de l'expérience. En outre, alors qu'une partie de l'étude repose sur les perceptions des étudiants de leur propre compréhension des réalités historiques et géographiques du Québec et des contenus du PFEQ, le recours à un outil de mesure de ces connaissances permettrait la collecte de données objectives quant à cet aspect. La conception de cet outil de mesure enclencherait d'ailleurs une réflexion sur les types de connaissances à mesurer, déclaratives, conditionnelles ou procédurales (Tardif, 1992).

Nonobstant ces remarques, nos interrogations rejoignent des préoccupations de formation et de recherche concernant l'exploitation des ressources extérieures à l'école (dont le musée), un champ qui connaît actuellement un regain d'intérêt au Québec (Meunier, 2001 ; Meunier et Bélanger, 2014) et à l'échelle internationale (Baron, 2014), comme en font foi des parutions récentes. Ainsi, en Grande-Bretagne, Jan Spencer et Sally Maynard constatent le peu de formation dispensée aux futurs enseignants pour tirer profit de l'environnement extérieur à l'école et proposer à leurs élèves des situations d'apprentissage enrichissantes sur les plans social, culturel et affectif (Spencer et Maynard, 2014). Dans l'éditorial d'un numéro spécial du *Journal of Museum Education*, Susan K. Nichols exhorte d'ailleurs les formateurs universitaires à développer des pratiques de formation tirant profit des ressources extérieures à l'école (Nichols, 2014).

Aussi, dans cette perspective, au terme de la recherche entreprise, nous avons proposé la création, au sein du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire de l'UQTR, d'un nouveau cours-atelier entièrement consacré à l'exploitation des ressources culturelles et communautaires, dans le but d'accroître les possibilités de développement de cette compétence professionnelle associée au passeur culturel, qui ne semble pas avoir livré à ce jour toutes ses promesses.

RÉFÉRENCES

- ALLARD, M. (2011). « La place des musées dans le système scolaire public du Québec », *Enjeux de l'Univers social*, vol. 7, no 2, p. 7-10.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2010). *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines chez de futurs enseignants de l'enseignement primaire en contexte de formation en milieu de pratique au Québec*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2014). « Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire ? Conceptions de futurs enseignants en formation initiale au primaire », dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 175-196.
- BARON, C. (2014). « Structuring historic site-based history laboratories for teacher education », *Journal of Museum Education*, vol. 39, n° 1, p. 10-19.

- BEAUDOIN, R. (dir.) (2009). *Rencontrer Trois-Rivières, 375 ans d'histoire et de culture*, Trois-Rivières, Les Éditions d'art Le Sabord.
- BOUCHARD, S. (2009). « Isabelle Montour », dans R. Beaudoin (dir.), *Rencontrer Trois-Rivières, 375 ans d'histoire et de culture*, Trois-Rivières, Les Éditions d'art Le Sabord, p. 22-23.
- BRUNEL, S. (2005). *Étude de caractérisation de l'arrondissement historique de Trois-Rivières*, Commission des biens culturels du Québec, <http://biens-culturels.o2Web.ws/fileadmin/user_upload/docs/troisrivieres.pdf>, consulté le 11 juillet 2016.
- CENTRE INTERUNIVERSITAIRE D'ÉTUDES QUÉBÉCOISES – CIEQ (s. d.). *Mauricie, bases de données en histoire régionale*, <<http://mauricie.cieq.ca>>, consulté le 11 juillet 2016.
- FALLAH, B. (2013). *Pour une patrimonialisation intégrée au développement urbain, élaboration des conditions de conciliations entre obligations de préservation et impératifs de développement à travers l'étude de cas d'Avignon*, Thèse de doctorat en sciences de la communication et de l'information, Avignon, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, <<http://www.theses.fr/2013AVIG1133>>, consulté le 11 juillet 2016.
- GRUENEWALD, D. A. (2003). « The best of both worlds: A critical pedagogy of place », *Educational Researcher*, vol. 32, n° 4, p. 3-12.
- HAMELIN, J. et J. PROVENCHER (2008). *Brève histoire du Québec*, 2^e éd., Montréal, Boréal.
- HARDY, R. et N. SÉGUIN (2004). *Histoire de la Mauricie*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- HARVEY, S. et J. LOISELLE (2009). « Proposition d'un modèle de recherche développement », *Recherches qualitatives*, vol. 28, n° 2, p. 95-117.
- LAROCHE, M.-C. (2011). « Quelle place pour le patrimoine culturel en univers social, au primaire, au Québec? », *Thèmes canadiens*, automne, p. 40-45.
- LAROCHE, M.-C. (2014). « L'univers social dans la mire des conseillers pédagogiques : quelques réflexions suivant la présentation de résultats de recherche et de constats d'expérience », dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 249-262.
- LEBRUN, J. (2014). « Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires : la survalorisation de la mise en activité de l'élève », dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 107-124.
- MÉNARD, L. (2007). « L'apprentissage expérientiel », dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*, Anjou, CEC, p. 107-118.
- MEUNIER, A. (2001). « Le musée comme lieu d'accès à la culture dans les programmes de formation des enseignants », dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde*, Montréal, MultiMondes, p. 67-74.
- MEUNIER, A. et C. BÉLANGER (2014). « Représentations de futurs enseignants sur l'enseignement/apprentissage de l'univers social au primaire et l'utilisation du musée d'histoire comme ressource », dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 149-173.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION – MEQ (2006). *Programme de formation à l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- NICHOLS, S. K. (2014). « Museums, universities & pre-service teachers », *Journal of Museum Education*, vol. 39, n° 1, p. 3-9.
- RICŒUR, P. (1983). *Temps et récit, 1, L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.

- ROUSSON, V. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignants du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Montréal, Université de Montréal.
- SIMARD, D. (2010). «La réforme de l'éducation au Québec: un trésor était caché dedans», dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 75-102.
- SIMARD, D. et É. FALARDEAU (2012). «Regards d'enseignants sur le caractère culturel de leur profession», dans M. Giglio et S. Boéchat-Heer (dir.), *Innovations et réformes éducatives*, Bienne, Haute École pédagogique Bejune p. 15-30.
- SPENCER, J. et S. MAYNARD (2014). «Teacher education in informal settings: A key element in teacher training», *Journal of Museum Education*, vol. 39, n° 1, p. 54-66.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.
- TARDIF, M. (2013). *Une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

Partie 3

**L'INTÉGRATION
DU PATRIMOINE
À L'ÉTUDE DE L'HISTOIRE**

Chapitre 6

« DU LOCAL À L'UNIVERSEL » DÉCOUVRIR LE PATRIMOINE POUR REDÉCOUVRIR L'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DE L'OCCIDENT

Philippe Couture et Vincent Duhaime

Je me suis rendu compte que l'histoire était présente partout et pas seulement à des endroits historiques comme les plaines d'Abraham.

Tous les jours, nous passons dans les rues sans savoir ce qui s'est passé et qui a foulé le même sol. C'est passionnant de se rendre compte que chaque chose a sa place et son histoire.

Ces commentaires, émis par des étudiants en sciences humaines du Collège Lionel-Groulx à la suite d'une visite dans la municipalité de Sainte-Thérèse (Basses-Laurentides) dans le cadre de leur cours d'histoire du Québec, illustrent avec force l'éveil à la présence de l'histoire « universelle » dans leur environnement immédiat que de telles expériences visent à susciter. L'objectif du projet, qui a mené depuis quatre ans à l'élaboration de plusieurs circuits pédestres à travers la ville, est en effet d'utiliser les traces du passé inscrites dans le patrimoine local pour illustrer et approfondir des notions historiques étudiées en classe, mais aussi permettre aux étudiants d'inscrire l'histoire de leur région dans celle, plus large, du Québec, de l'Amérique du Nord et de l'Occident.

Figure 6.1. Vue de Sainte-Thérèse à la fin du XIX^e siècle



Source : Montreal Import Co, *Vue de Ste. Thérèse, Que.*, s. d., collection BAnQ, CP 7295 2012.

Cette démarche pédagogique, conférant à l'enseignement une dimension concrète et vivante, s'inscrit dans une tendance de plus en plus répandue en enseignement de l'histoire qui consiste à faire, comme le résume bien l'historien Nicolas Offenstadt, maître de conférences à l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne,

une histoire de « plein air » [...] c'est-à-dire travailler dans les lieux, sur les lieux, avec les lieux. Concrètement, cela peut consister pour les enseignants à faire cours dans les lieux dont ils parlent, à y déambuler avec leurs élèves et leurs étudiants, non seulement pour expliquer l'histoire à travers eux, mais aussi pour montrer comment, à différentes époques, des expériences diverses se sont sédimentées, et pour réfléchir aux liens avec le passé [...] et le présent (Offenstadt, 2014, p. 53).

Cette approche axée sur le « terrain » ou le « plein air » est une tendance également présente dans plusieurs ouvrages de vulgarisation historique. De nombreux historiens, journalistes et écrivains n'hésitent pas à retourner sur les lieux de l'histoire, là où se sont déroulés des événements importants, afin de mieux faire revivre une époque, de réfléchir sur les traces du passé – ou leur disparition –, de revisiter l'histoire à travers l'expérience personnelle d'un observateur situé dans le présent (Fischer, 2008 ; De Grèce, 2012 ; Kapuscinski, 2000, 2006 ; Lépine, 2014 ; Mak, 2007 ; Maspero, 1997).

Après plusieurs années d'enseignement et d'observation, nous avons pris conscience de l'extraordinaire potentiel historique de Sainte-Thérèse et de sa région et conclu que le recours au patrimoine pouvait s'avérer une piste extrêmement riche. Les origines de la ville remontent à l'époque de la Nouvelle-France et son histoire est marquée par de nombreux phénomènes ayant touché le Québec et l'Occident, notamment le régime seigneurial, la colonisation et l'aménagement du territoire, le commerce des fourrures, l'urbanisation, la création d'institutions scolaires et religieuses, les conflits politiques, les inégalités sociales, l'industrialisation, le développement des transports, les courants migratoires, l'effort de guerre, la laïcisation des services sociaux et de santé.

La région regorge des traces de ce passé qui demeurent pourtant, pour la plupart des étudiants, invisibles. Comme l'écrit encore Offenstadt, cette démarche pédagogique – qui se veut également citoyenne – vise précisément à « construire une approche de l'histoire par rapport à ce que les gens voient encore ou au contraire ne voient plus : un monument aux morts, une plaque, quelques pierres, un lieu aujourd'hui contemporain, mais dont le passé fut autre [...] proposer des liens, des réflexions entre le local et le global » (Offenstadt, 2014, p. 53). Situées à proximité du collège, les traces du passé deviennent une occasion inspirante de « faire vivre » l'histoire, comme le remarque l'historien Marcel Trudel : « commencer par l'histoire vivante et remonter [...] On commence par la maison, la paroisse, la région, on s'éloigne de plus en plus, et finalement on peut entrer en contact avec les siècles précédents » (Trudel et d'Avignon, 2005, p. 41). Enfin, cette démarche marque une volonté de renforcer l'enracinement des étudiants dans leur communauté, et l'histoire en « plein air » peut y contribuer en mettant en lumière ce que l'historien Emmanuel Laurentin appelle « les rapports jamais définitifs entre les héritages, les cicatrices, les traces sur lesquelles nos vies se déterminent [...] c'est alors tisser la partie morale du lien social indispensable à notre durée dans le temps » (Laurentin, 2010, p. 42-43).

6.1. LA NAISSANCE ET LA STRUCTURE DU PROJET : RECHERCHE ET PARTENARIATS

Notre projet a démarré en 2011 grâce au financement, étalé sur une période de quatre ans, du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), obtenu dans le cadre d'un vaste projet piloté par le Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal (LHPM)¹. Les deux premières

1. Nous tenons à souligner ici la contribution inestimable de notre collègue Isabelle Huppé.

années ont été consacrées aux repérages, à la recherche documentaire et iconographique, à la conception des circuits pédestres et au développement d'un partenariat avec différents organismes et institutions.

Plusieurs repérages nous ont tout d'abord permis d'identifier les sites patrimoniaux pertinents et d'évaluer leur accessibilité dans le cadre d'une visite à pied à partir du collège². Nous avons ensuite conçu une bibliographie recensant les études sur l'histoire de Sainte-Thérèse et des Basses-Laurentides, des monographies sur l'histoire du Québec, des guides architecturaux et des manuels pour le collégial sur l'histoire de l'Occident (Boia, 2007 ; Denis et Pourquery, 2014 ; Droit, 2008 ; Duhaime, Piché et Simony, 2011 ; Lafrenière et Huston, 2009 ; Langlois et Villemure, 2012 ; Nemo, 2004 ; Simard et Laville, 2010). À partir de ces ouvrages, nous avons conçu un tableau synchronique mettant en parallèle plusieurs événements et phénomènes ayant touché à la fois la région de Sainte-Thérèse, le Québec et l'Occident. Nous avons ensuite rédigé environ 70 fiches décrivant les sites significatifs (bâtiment, rue, lieu public, etc.) sur le territoire de l'ancienne seigneurie des Mille-Îles, les personnages notoires de l'histoire de la région, les événements historiques marquants et les éléments patrimoniaux du Collège Lionel-Groulx, classé monument historique. C'est à partir de ces fiches, que d'autres enseignants pourront s'approprier facilement, que sont conçus les circuits guidés.

Nous avons également constitué une banque de photographies grâce à nos recherches dans les archives nationales (BAnQ) et les monographies locales. Nous en avons agrandi et plastifié près de 80 qui sont montrées aux étudiants au cours des circuits dans le but d'illustrer la transformation – dans certains cas la disparition – de lieux que nous visitons. Elles seront aussi utilisées ultérieurement lors de la conception de guides d'accompagnement.

Dès le départ, nous avons développé un partenariat avec différents acteurs du milieu communautaire et institutionnel. Nous avons d'abord établi des liens avec la Société d'histoire et de généalogie des Mille-Îles, très dynamique dans la mise en valeur du patrimoine³. Nous avons aussi travaillé avec le Service de la culture de la Ville de Sainte-Thérèse et la direction du Collège Lionel-Groulx au rapatriement du fonds

-
2. Des circuits en autobus pourront aussi être organisés pour visiter des sites plus éloignés, tels que le Plan Bouchard, une usine de munitions en activité à Blainville pendant la Seconde Guerre mondiale qui s'étendait sur 6 106 acres et embauchait 6 300 ouvriers, et le chemin de la Grande-Côte, qui longe la rivière des Mille-Îles et regorge d'un riche patrimoine résidentiel ancien notamment le domaine du sculpteur Louis-Philippe Hébert, classé site historique, qui rappelle la vocation de villégiature propre aux Basses-Laurentides (Gariépy, 1991).
 3. Nous tenons à remercier son président, Gilles Charron, qui nous a fourni une abondante documentation et des pistes de recherche pertinentes.

d'archives du Séminaire, jusqu'à maintenant conservé à BAnQ Vieux-Montréal. Ce fonds, qui contient 45 mètres de documents, est maintenant logé à la Maison du citoyen, à proximité du collège. Nous comptons l'utiliser dans un avenir proche pour initier nos étudiants au travail en archives et produire des expositions temporaires ou permanentes au collège. Un partenariat a aussi été établi avec Martin Rodgers, historien et responsable en loisir culturel à la Ville de Blainville. Ce dernier travaille actuellement à la mise en valeur de l'histoire du Plan Bouchard et envisage de façon très favorable la venue de nos étudiants sur ce site exceptionnel. Enfin, nous avons pris contact avec l'Association des anciens du Séminaire de Sainte-Thérèse et la Fondation du Collège Lionel-Groulx qui nous ont fourni des pistes de recherche intéressantes (par exemple sur les personnages marquants de l'histoire du collège, le passage du statut de séminaire à celui de collège ou la grève étudiante de 1968)⁴. Enfin, la direction du collège nous a offert son entière collaboration et son soutien. Elle exposera d'ailleurs de façon permanente des panneaux relatant les grandes étapes de l'histoire de l'institution qui reprennent l'approche « du local à l'universel » développée dans nos circuits guidés : l'histoire de notre collège sera mise en parallèle avec celle du Québec.

Au cours de la dernière année, des circuits expérimentaux ont été offerts à huit reprises dans le cours d'histoire du Québec et à trois reprises dans le cours d'histoire de l'Occident. Notre répertoire est constitué à l'heure actuelle d'un circuit de trois heures qui permet de découvrir l'histoire de Sainte-Thérèse, du Régime français à nos jours. Il existe aussi des circuits thématiques plus courts pouvant s'insérer facilement dans un cours : un circuit sur l'histoire villageoise et institutionnelle, un autre sur l'histoire industrielle au XIX^e siècle, un dernier sur le développement industriel et résidentiel de l'après-guerre. En ce qui a trait au déroulement des visites, nous privilégions la forme classique de l'enseignement magistral, tout en invitant bien sûr constamment les étudiants à poser des questions et à formuler des commentaires. Chaque visite est précédée d'une présentation en classe rappelant les principaux éléments de contenu qui seront abordés. Un retour en classe est également prévu durant lequel les étudiants sont invités à commenter et à poser des questions.

4. Nous tenons à souligner la générosité de ces deux organismes qui nous ont fourni une banque de données numérisées contenant toutes les photos des diplômés du Séminaire et des peintures représentant ses premiers directeurs. D'ailleurs, nous utilisons ces images dans la conception de panneaux d'interprétation retraçant l'histoire de l'institution. Ces panneaux ont été conçus par notre assistante de recherche, Myriam Mongeau, que nous tenons également à remercier pour son excellent travail.

6.2.

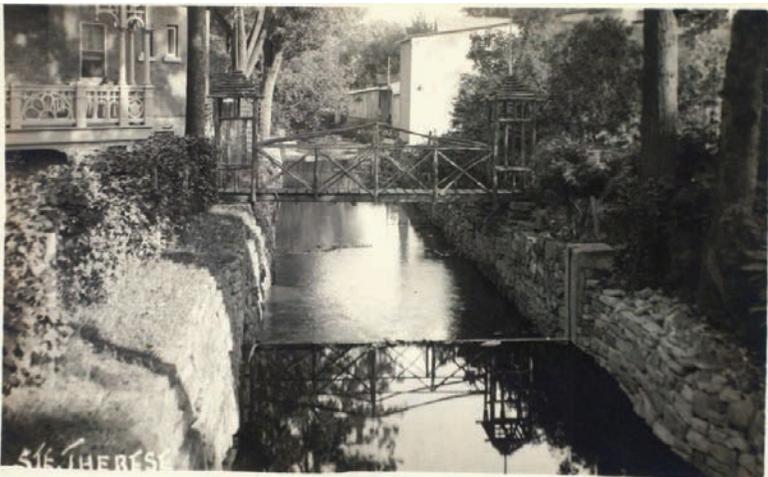
« DU LOCAL À L'UNIVERSEL » : LES LIEUX VISITÉS

6.2.1.

LA RIVIÈRE AUX CHIENS : L'HISTOIRE DE LA NOUVELLE-FRANCE ET LA DESTRUCTION DU PATRIMOINE

La rivière aux Chiens représente un élément fondateur de l'histoire de Sainte-Thérèse et de la région. Au XVIII^e siècle, c'est le long de cet étroit affluent de la rivière des Mille-Îles que sont concédées aux paysans les premières terres de la seigneurie de Blainville et que sont construits de nombreux moulins et tanneries. Ce modèle d'occupation du territoire est typique du mode de distribution des terres le long des cours d'eau à l'époque de la Nouvelle-France. Lors de la visite, la plupart des étudiants découvrent l'existence de cette rivière, pratiquement invisible dans le noyau villageois. On l'a en effet enfouie et transformée en rivière souterraine au cours des années 1970 pour construire un vaste stationnement, résultat de travaux visant à moderniser le centre-ville. Un peu partout au Québec, dans les années 1960 et 1970, des quartiers entiers sont semblablement disparus au profit du développement d'infrastructures modernes (construction d'autoroutes et d'édifices, élargissement de boulevards, aménagement de stationnements, etc.). Les étudiants apprennent ainsi que la préservation du patrimoine architectural et du paysage est une préoccupation récente au Québec et en Amérique du Nord (figures 6.2 et 6.3).

Figure 6.2. La rivière aux Chiens au début du XX^e siècle



Source : Ste. Thérèse, vers 1935, collection BANQ, CP 16789 CON.

Figure 6.3. La rue sous laquelle coule aujourd'hui la rivière aux Chiens



Photo: Philippe Couture, 2012.

L'analyse de la toponymie locale nous permet aussi d'aborder l'époque de la Nouvelle-France. Par exemple, le nom de la municipalité voisine de Boisbriand fait référence au premier seigneur, Michel Sidrac Dugué de Boisbriand, à qui Louis XIV concéda un fief en 1683 en reconnaissance de services militaires rendus. Son parcours est typique de celui des premiers seigneurs de la colonie. Militaire arrivé avec le régiment de Carignan-Salière, il concentra son énergie au commerce des fourrures, très rentable, au détriment du développement de sa seigneurie. Sa fille, Marie-Thérèse Dugué de Boisbriand, sera la première à déployer des efforts pour stimuler la colonisation de la seigneurie des Mille-Îles. Une petite stèle, installée à l'intersection de l'autoroute 15 et du chemin de la Grande-Côte, rappelle le rôle pionnier de cette seigneuresse et fournit l'occasion d'aborder le rôle important qu'ont joué plusieurs femmes sous le régime seigneurial. Comme l'écrit l'historien Benoît Grenier, plusieurs veuves de seigneurs à l'époque de la Nouvelle-France ont pareillement pris en charge l'administration de domaines agricoles (Grenier, 2012, p. 109). Marcel Trudel constate d'ailleurs que, durant l'année 1663, le territoire seigneurial était en large partie administré par des femmes (Trudel et d'Avignon, 2005, p. 41). À l'époque de la Nouvelle-France, les femmes ont aussi contribué de façon significative à la création d'institutions de santé (mentionnons par exemple Jeanne Mance, les Sœurs grises et les Sœurs hospitalières) et d'éducation (Marguerite Bourgeois, les Ursulines, etc.).

Sainte-Thérèse, nous en profitons pour rappeler aux étudiants qu'une autre femme, Thérèse de Blainville, est à l'origine de la fondation de la paroisse de Sainte-Thérèse en 1789.

6.2.2.

LE COLLÈGE LIONEL-GROULX : L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Point de départ de la plupart de nos circuits, le site du collège permet d'aborder plusieurs thèmes. Devant le monument dédié au fondateur, le curé Charles-Joseph Ducharme, nous revenons sur le rôle central des clercs dans l'histoire de l'éducation⁵. La petite école fondée en 1825 est élevée au rang de séminaire en 1841. Nous signalons aux étudiants le caractère particulier de ces institutions d'éducation supérieure dont la mission principale était de former des prêtres et expliquons en quoi consistait le programme du cours classique à l'époque. Devant la plus ancienne partie du séminaire, construite en 1883 en remplacement de l'édifice incendié en 1881, nous soulignons son style architectural éclectique avec ses références aux styles néogothique et Second Empire français (Noppen, 1991, p. 394), ce qui permet d'inscrire le collège dans l'histoire des grands courants architecturaux et stylistiques qui ont traversé l'Occident.

L'histoire plus récente de notre collège est aussi abordée. Nous remémorons le contexte dans lequel le Séminaire de Sainte-Thérèse est devenu le Collège Lionel-Groulx en 1967, au cours de la Révolution tranquille et à la suite du rapport Parent (1961) et de la création du ministère de l'Éducation (1964) qui visent, entre autres, à laïciser le système d'éducation et à faciliter l'accessibilité à l'éducation supérieure. Le nom lui-même du collège honore Lionel Groulx, ancien étudiant du séminaire et important historien nationaliste. Le thème des mouvements sociaux et étudiants des années 1960 est aussi soulevé. Les étudiants du collège furent les premiers à occuper leur institution lors de la grève de 1968 qui toucha plusieurs établissements d'éducation⁶. Des leaders étudiants du collège sont par ailleurs devenus des personnages publics, tels les politiciens Gilles Duceppe et Louise Harel et le journaliste Jean-Robert Sansfaçon (Desbiens, 2008, p. 77). Les étudiants prennent ainsi conscience de l'existence d'une importante tradition militante au Collège Lionel-Groulx, qui remonte bien au-delà des grèves étudiantes de 2005 et de 2012 qui ont été localement particulièrement marquantes.

5. Le monument est l'œuvre d'un sculpteur de Sainte-Thérèse, Olindo Gratton. Ancien étudiant du séminaire, il est connu au-delà de la région pour avoir créé plusieurs œuvres importantes, notamment les sculptures couronnant la façade de la cathédrale Marie-Reine-du-Monde, à Montréal (Mulaire, 1989, p. 84-85).

6. Il est aussi intéressant de présenter en classe le récit de cette grève que fait l'émission *Tout le monde en parlait*. On y rappelle les revendications étudiantes de l'époque dont la principale était un meilleur accès à l'université. Certaines images d'archives ont été tournées à l'intérieur du collège et d'anciens étudiants y sont interviewés (SRC, 2007).

6.2.3.

LA MAISON LACHAÎNE : LES RÉBELLIONS DE 1837

À proximité du collège se trouve l'ancienne maison de Joseph-Benjamin Lachaîne, membre du mouvement patriote et un ami de Jean-Olivier Chénier, chef de file des rébellions de 1837 (Charron, 1999, p. 78-79). Ce lieu nous permet d'aborder l'histoire de ce mouvement, particulièrement important dans la région des Basses-Laurentides et traversé par différentes tendances politiques. Contrairement à son ami Chénier ou aux frères Robert et Wolfred Nelson, le docteur Lachaîne appartenait à l'aile modérée qui ne préconisait pas nécessairement le recours aux armes, se rapprochant davantage de Louis-Joseph Papineau. D'autres événements concernant les rébellions se sont déroulés à Sainte-Thérèse. Par exemple, un régiment britannique mené par le colonel John Maitland a emprunté le pont Porteous qui enjambait la rivière des Mille-Îles dans le but d'arrêter des patriotes térésiens⁷. Les *Red Coats* ont occupé le village de Sainte-Thérèse en logeant chez certains habitants ainsi qu'au collège lui-même. John Colborne, chef des forces britanniques, aurait ordonné au régiment de Maitland d'incendier les maisons des patriotes, dont celles du docteur Lachaîne. Le curé et fondateur du collège, Charles-Joseph Ducharme, aurait joué un rôle important pour empêcher l'exécution de cet ordre, suppliant les Britanniques d'épargner le village (David, 1884, p. 63). Les villages voisins de Saint-Eustache et de Saint-Benoît n'auront pas eu cette chance ; ils furent incendiés par les troupes de Colborne, surnommé « Lord Satan » ou le « Vieux Brûlot » par les patriotes.

La présence de patriotes anglophones, dont les frères Scott, dans la région des Basses-Laurentides, permet aussi de nuancer l'interprétation populaire selon laquelle les rébellions résultent d'un affrontement ethnique entre anglophones et francophones. La présence de patriotes d'origine anglaise, écossaise ou irlandaise rappelle aux étudiants qu'il s'agit aussi d'un mouvement politique plus large, qui revendique l'établissement d'une réelle démocratie au Bas-Canada et d'une société plus moderne et laïque. Il s'agit d'un mouvement s'inscrivant dans le contexte occidental des luttes démocratiques et d'émancipation nationale qui marquent l'histoire de la fin du XVIII^e siècle et du début du XIX^e siècle⁸.

7. Commission de toponymie Québec, *Rue James-Porteous*, <http://www.toponymie.gouv.qc.ca/ct/ToposWeb/Fiche.aspx?no_seq=319510>, consulté le 11 juillet 2016.

8. Profitant de la proximité du collège avec Saint-Eustache, nous y organisons aussi des circuits avec nos étudiants inscrits au cours d'histoire du Québec. Ces derniers sont frappés par les nombreuses traces laissées par la bataille des 14 et 15 décembre 1837, tout particulièrement les marques de boulets de canons sur la façade de l'église.

6.2.4.

L'ÉGLISE CATHOLIQUE ET LA MAISON DAMIEN-LECLAIR : L'ÉGLISE TRIOMPHANTE ET L'ULTRAMONTANISME

Devant l'église de Sainte-Thérèse, il est tout d'abord important de faire observer aux étudiants la structure typique d'un noyau villageois québécois. Gravitent autour de l'église les institutions importantes de la communauté : les établissements d'éducation, l'hôtel de ville, le bureau de poste, etc. Le caractère monumental de l'église sert aussi de prétexte pour situer le contexte québécois dans lequel elle fut construite. De style éclectique, mariant les styles néoroman et néogothique, elle fut inaugurée en 1887 (MCC, 2013). La deuxième partie du XIX^e siècle est marquée au Québec par l'omniprésence du clergé catholique qui a triomphé sur les forces progressistes incarnées au début du siècle par le mouvement patriote. Les années 1880 correspondent de surcroît à la diffusion de l'ultramontanisme et à l'époque durant laquelle M^{gr} Ignace Bourget, évêque de Montréal, mena un combat féroce contre l'Institut canadien, une association d'intellectuels libéraux et progressistes. Pour illustrer le phénomène de l'ultramontanisme, nous faisons aussi un arrêt devant la maison de Damien Leclair, appelée la « maison du Zouave » (Charron, 1999, p. 89-90). Leclair s'enrôla en effet comme zouave pontifical et participa aux campagnes italiennes de 1868 et de 1870, de même qu'à la fondation de la municipalité de Piopolis, dans le comté de Mégantic, nommée ainsi en souvenir du pape Pie IX.

6.2.5.

L'ÉGLISE PROTESTANTE : L'IMMIGRATION ET LA DIVERSITÉ RELIGIEUSE

À proximité du Collège se trouve l'ancien noyau de la communauté anglo-protestante de Sainte-Thérèse, composé de sa petite église néogothique⁹, son presbytère, son école et son cimetière. Sa présence révèle un phénomène historique typique des petites villes québécoises qui accueillent, dès le début du XIX^e siècle, des immigrants britanniques de confession protestante. Devant l'église qui desservait à l'origine des pratiquants presbytériens, nous expliquons que la période qui suit la conquête britannique correspond au début de la diversité religieuse au Québec avec l'arrivée de protestants et de Juifs. À Sainte-Thérèse, la communauté protestante était formée d'immigrants écossais qui ont joué un rôle important dans le développement économique et commercial de la région. La première grande entreprise de la ville est, par exemple, une brasserie fondée par James Porteous. Cette réalité nous permet de souligner plus largement le succès économique de plusieurs immigrants écossais au Québec et au Canada depuis le XVIII^e siècle et

9. Dans la langue populaire, les francophones désignaient ces petites églises par le terme « mitaine », déformation de « *meeting house* ».

d'en expliquer brièvement les raisons : leur niveau d'éducation élevé et les réseaux d'affaires et politiques qu'ils ont établis entre eux (Rider et McNabb, 2006, p. xvi). L'histoire religieuse de la communauté presbytérienne est aussi abordée et située dans le contexte de la réforme déclenchée par Martin Luther au XVI^e siècle, un thème longuement discuté dans le cours d'histoire occidentale. L'architecture modeste de l'église permet d'illustrer le dépouillement des lieux de culte protestants en opposition aux excès décoratifs des églises catholiques. Les étudiants mesurent ce contraste d'un coup d'œil, les deux églises étant voisines.

Devant l'église, nous parlons aussi de l'histoire de l'immigration plus récente. Entre 1999 et 2013, les protestants anglophones de Sainte-Thérèse ont partagé ce lieu de culte avec l'Église évangélique lusofrancophone de la communauté portugaise. Bien que la diversité ethnique soit beaucoup moins importante dans les Basses-Laurentides que dans la région montréalaise ou d'autres grands centres, Sainte-Thérèse a accueilli, dès les années 1970, une immigration en provenance d'Europe du Sud, principalement du Portugal et de l'Italie. La communauté portugaise y est particulièrement visible, avec quelques commerces et une association ayant pignon sur rue. Une place publique située au centre-ville porte d'ailleurs le nom de Lagoa, une ville des Açores avec laquelle la municipalité de Sainte-Thérèse est officiellement jumelée depuis 1994 (Laurin, 1999, p. 46).

Un autre thème peut être évoqué devant les deux églises : la désaffection des fidèles (catholiques et protestants) et l'avenir des lieux de culte. L'église protestante est actuellement à vendre et certains membres de la communauté craignent de la voir disparaître. Il s'agit d'une occasion pour sensibiliser les étudiants à l'avenir incertain du patrimoine religieux au Québec et provoquer un débat sur la préservation du patrimoine architectural en général. Nous évoquons ainsi avec eux des exemples de conversion de lieux de culte ayant permis de conserver leur vocation publique (des églises sont par exemple devenues des salles de spectacle, des musées ou des bibliothèques) et, à l'inverse, des cas de lieux convertis en immeubles en copropriété ou carrément démolis.

6.2.6.

LA MAISON DU CHINOIS : L'HISTOIRE DE L'IMMIGRATION ASIATIQUE

À Sainte-Thérèse, une modeste maison qui abrite aujourd'hui un salon de coiffure est connue des résidents du quartier comme la « maison du Chinois » depuis qu'un certain Lee Sing y a exploité une blanchisserie dans les années 1940 (Charron, 2009, p. 110). Elle devient un prétexte pour aborder l'histoire de la communauté chinoise au Québec. Nous présentons les raisons pour lesquelles les Chinois ont immigré au pays dès la deuxième partie du XIX^e siècle, les conditions d'accueil parfois

difficiles auxquelles ils ont fait face et leur contribution économique et culturelle à l'histoire du Québec. Nous insistons particulièrement sur la discrimination subie par cette communauté sur le plan de l'emploi, qui a obligé les premières générations d'immigrants asiatiques à créer leurs propres entreprises, dont des buanderies et blanchisseries. La discrimination s'inscrit à l'échelle nationale par l'adoption de lois d'immigration racistes, notamment la *Chinese Head Tax* (1883 et 1903) et la *Loi d'exclusion* (1923) (Bauer, 1994, p. 27-28).

Les critères arbitraires et racistes visant spécifiquement les immigrants chinois ne disparaissent que dans les années 1950. À partir de cette décennie, l'évolution des mentalités et la plus grande ouverture du Canada envers les communautés culturelles modifient le portrait de l'immigration, jusqu'alors majoritairement européenne. Par exemple, dans les années 1980, le Canada fait preuve d'une grande ouverture face au phénomène des réfugiés de la mer (*boat people*) venus d'Asie du Sud-Est en accueillant près de 70 000 immigrants en provenance de cette partie du monde (Bauer, 1994, p. 34). Le pays reçoit même la médaille Nansen décernée par le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HRC) en reconnaissance de son rôle d'accueil de ces réfugiés. Le secours porté aux réfugiés se manifeste même à l'échelle locale de Sainte-Thérèse, alors que des organismes municipaux, paroissiaux et communautaires accueillent une soixantaine de réfugiés vietnamiens (Laurin, 1999, p. 51). Les étudiants peuvent ici constater l'évolution des mentalités envers les immigrants asiatiques, des lois racistes de la fin du XIX^e siècle aux politiques d'immigration actuelles.

6.2.7.

LA GARE DU CANADIEN PACIFIQUE ET L'USINE DE PIANOS LESAGE: L'HISTOIRE FERROVIAIRE ET INDUSTRIELLE

Le chemin de fer du Canadien Pacifique joue un rôle déterminant dans l'histoire de l'industrialisation et du peuplement des Basses-Laurentides. Sainte-Thérèse était desservie par le «Petit train du Nord», inauguré en 1878 grâce aux efforts du curé Antoine Labelle, ancien étudiant du séminaire. Son projet de colonisation rappelle le rôle important joué par le clergé au milieu du XIX^e siècle dans le développement des régions du Québec. Avec l'aide de l'État, le clergé veut freiner l'émigration des Canadiens français vers les usines de la Nouvelle-Angleterre et maintenir une société rurale et traditionnelle (Linteau, Durocher et Robert, 1989, p. 138-139). La gare elle-même nous permet de parler du rôle majeur du chemin de fer dans l'industrialisation du Québec et de l'Occident. Dès la fin du XIX^e siècle, un noyau industriel naît le long de la voie ferrée et Sainte-Thérèse développe une vocation particulière autour des industries du bois et du piano. Au début du XX^e siècle, elle est surnommée la «capitale du piano». Les deux usines les plus importantes sont la

Figure 6.4. L'usine Lesage
aujourd'hui transformée
en résidences
pour personnes âgées



Photo: Philippe Couture, 2012.

Willis et la Lesage. Vers 1950, cette dernière qui détient plusieurs manufactures au Québec et en Ontario produit 30 000 pianos par année (Médard, 2014). Ces usines ferment leurs portes dans la décennie 1980. L'ancienne usine Lesage, aujourd'hui transformée en résidence pour personnes âgées, nous permet de revenir sur l'histoire industrielle du Québec, les luttes ouvrières et le phénomène, plus récent, de la désindustrialisation et de la mondialisation (figure 6.4).

La désindustrialisation de Sainte-Thérèse est d'abord causée par le déplacement du noyau industriel vers le parc Arthur-Sicard, fondé en 1962 à proximité de l'autoroute 15 (Laurin, 1999, p. 44). L'essor du camionnage, dans les années 1960, entraîne en effet un ralentissement du transport ferroviaire et un déplacement des usines vers les parcs industriels créés dans les banlieues, mieux desservies par les grands axes routiers. Quant à la mondialisation, elle

touche tout particulièrement l'industrie du piano, fleuron du savoir-faire térézien : la majorité des instruments de musique sont désormais fabriqués en Asie.

6.2.8.

LE QUARTIER DES CENT MAISONS ET LE PLAN BOUCHARD : L'HISTOIRE DE L'EFFORT DE GUERRE

Le quartier des Cent maisons, à quelques pas du collège, regroupe des maisons unifamiliales construites par la société fédérale Wartime Housing Limited pour loger les ouvriers des usines pendant la Seconde Guerre mondiale. Plusieurs quartiers semblables ont vu le jour au Canada. Dans le cas de Sainte-Thérèse, les maisons logeaient les ouvriers et les ouvrières travaillant au Plan Bouchard, cette vaste usine de munitions située à Blainville. Plusieurs thèmes sont abordés lors des visites patrimoniales, comme le travail des femmes dans les usines de guerre et la mobilisation de l'ensemble des ressources dans un contexte de guerre totale (dont le financement de projets résidentiels). À l'échelle canadienne, la Wartime Housing Limited a dépensé environ 70 millions de dollars dans la construction de tels logements (Archambault-Malouin, 1996, p. 24). Après la guerre, ces maisons ont

été vendues prioritairement aux vétérans et aux ouvriers locataires. Le quartier des Cent maisons correspond au modèle type de développement résidentiel d'après-guerre : habitation pavillonnaire, entrée pavée pour la voiture, espace vert privé. Nous évoquons aussi l'influence de l'urbanisme américain sur le développement des banlieues québécoises. Par exemple, le modèle d'habitation qui a inspiré les architectes de la War-time Housing Limited est le style *cottage* de Cape Cod (Massachusetts). Dans les années 1950, ce modèle de bungalow sera repris par les promoteurs immobiliers privés dans plusieurs banlieues au Québec.

6.3.

« DU LOCAL À L'UNIVERSEL » :

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Dans le cours d'histoire du Québec, les visites à travers la municipalité sont matière à examen. Les questions posées aux étudiants tentent surtout de mesurer leur compréhension des liens entre les lieux visités et les thèmes de l'histoire québécoise. Il n'est pas essentiel qu'ils retiennent la date précise de la construction d'un édifice ; l'important est qu'ils puissent situer le contexte dans lequel il fut construit et l'associer à un phénomène historique. Un travail écrit est également exigé. Les étudiants choisissent un bâtiment historique situé dans la région ou à Montréal, le visitent, le photographient, observent le milieu dans lequel il se trouve, fournissent si possible des photos anciennes, le décrivent et le situent dans l'histoire du Québec. Ils doivent ainsi répondre à certaines questions telles que : Dans quel type de quartier se trouve le bâtiment ? Est-ce que le paysage environnant s'est transformé au cours des années ? Les étudiants doivent en outre remplir une fiche analytique du bâtiment comprenant l'année de sa construction, son style architectural, le nom de l'architecte, les transformations subies, les vocations originale et actuelle, etc. Finalement, ils analysent et interprètent le bâtiment en répondant à la question suivante : En quoi le bâtiment évoque-t-il un phénomène important de l'histoire du Québec ? Cette dernière étape représente un plus grand défi pour eux, car ils doivent établir des liens avec des phénomènes complexes vus en classe ou dans des lectures complémentaires. Au cours des dernières sessions, des choix de bâtiments fort variés ont été faits (églises, écoles, couvents, moulins, etc.), la plupart situés dans la région des Basses-Laurentides. La majorité des étudiants ayant été soumis à cette évaluation ont dit l'avoir appréciée en vantant son caractère original et concret. D'autres ont indiqué que le travail leur avait permis de porter un nouveau regard sur leur propre quartier et de découvrir la richesse du patrimoine local.

6.4.

« DU LOCAL À L'UNIVERSEL » : LES COMMENTAIRES DES ÉTUDIANTS

Afin de recueillir les commentaires de nos étudiants sur les circuits pédestres, nous leur avons distribué un questionnaire comprenant quatre questions (36 étudiants sur un total de 54 ont répondu au questionnaire sur une base volontaire). L'analyse des résultats révèle quelques indicateurs intéressants. À la première question, « Trouvez-vous pertinentes ces sorties à l'extérieur du Collège dans le cadre du cours d'histoire du Québec? Justifiez en quelques phrases », 34 ont répondu par l'affirmative, soulignant la pertinence des liens établis avec le cours d'histoire du Québec :

[Les visites] me permettent de faire un lien direct avec l'histoire du Québec et le patrimoine qui m'entoure. Les visites rendent les cours plus interactifs et font changement du traditionnel cours en classe. Je me suis rendu compte que l'histoire était présente partout et pas seulement à des endroits historiques comme les plaines d'Abraham [Étudiant 1].

Les réponses à la deuxième question, « Qu'avez-vous préféré au cours de ces visites? », permettent de constater que nous avons atteint nos principaux objectifs, soit d'établir des liens entre le local et l'universel et de faire vivre l'histoire :

J'ai aimé en apprendre plus sur le patrimoine qui m'entoure. Je suis maintenant en mesure d'associer des événements historiques aux paysages et aux édifices de mon environnement [Étudiant 27].

J'ai surtout aimé le fait que ces visites nous permettaient de constater que l'histoire est encore vivante et qu'elle est intégrée à nos vies. Cela m'a permis de visualiser et de me transporter à cette époque [des rébellions] [Étudiant 28].

J'ai aimé avoir en face de moi les endroits où se sont déroulés les événements historiques [Étudiant 23].

J'ai apprécié être « devant » l'histoire, être en contact avec ce qui autrement ne serait que des photos [Étudiant 24].

J'ai aimé voir que les notions théoriques vues en classe s'appliquent sur le terrain [Étudiant 25].

Les visites semblent avoir aussi changé le regard de certains par rapport à leur environnement immédiat :

Tous les jours, nous passons dans les rues sans savoir ce qui s'est passé et qui a foulé le même sol. C'est passionnant de se rendre compte que chaque chose a sa place et son histoire [Étudiant 12].

On ne pense pas souvent à l'histoire qui nous entoure, d'où nous venons, mais ces sorties m'ont démontré que nous étions, même dans les plus petites villes, débordant d'histoire [Étudiant 19].

Quant à la troisième question, « Qu'avez-vous moins aimé au cours de ces visites ? », le commentaire le plus fréquent concerne le déroulement concret et pratique de celles-ci. Les étudiants ont en effet souligné la difficulté de prendre des notes durant les visites. Certains ont proposé des solutions pertinentes, par exemple que soient distribuées préalablement les notes des visites dans un document ou que soit fourni un document dans lequel certaines informations seraient déjà inscrites (entre autres le nom et la date de construction d'un bâtiment visité). Par ailleurs, un étudiant a souligné que les visites, bien que pertinentes, prennent un peu trop de temps dans le calendrier de la session et empêchent d'aborder certains thèmes de l'histoire politique du Québec. Il est vrai que de tels circuits, même s'ils se déroulent à proximité du collège, prennent plus de temps qu'un cours régulier.

Finalement, la dernière question « Est-ce que votre regard a changé par rapport au patrimoine qui vous entoure ? » tentait de mesurer l'effet plus profond et à plus long terme de ces visites chez nos étudiants. Quelques réponses suggèrent un changement de perception par rapport au patrimoine local :

Je comprends maintenant beaucoup de choses et je suis impressionner que les bâtiments près de chez nous en aille autant à nous dire. Je me pose maintenant plus de questions lorsque je prends des marches [sic] [Étudiant 5].

J'ai pas seulement l'impression que l'histoire s'est déroulée dans un autre pays, mais qu'un endroit que je fréquente à tous les jours [le cégep] appartient à l'histoire [Étudiant 30].

Maintenant je regarde certains bâtiments de Sainte-Thérèse sous un autre œil et j'informe mon entourage sur l'histoire de ces bâtiments [Étudiant 29].

Maintenant, je reconnais certains bâtiments selon leur type d'architecture. Mais surtout mon regard est différent puisque désormais lorsque je regarde un édifice ou un paysage, je me demande quel événement historique a pu être vécu dans ce lieu. Bref, ces visites ont attisé ma curiosité et elles ont augmenté mon intérêt pour l'histoire [Étudiant 28].

Je vois maintenant le patrimoine qui m'entoure sous un nouvel angle. Je remarque dorénavant des édifices que je n'avais pas pris le temps de contempler et je connais l'histoire qui se cache derrière ceux-ci [Étudiant 27].

Répondant à la même question, certains étudiants paraissent davantage sensibilisés à la nécessité de conserver des traces du passé :

Les gens qui ne veulent pas garder des monuments et objets qui témoignent du patrimoine sont, à mon avis, plutôt égoïstes car je crois que nous devons les conserver à tout prix [Étudiant 33].

Je ne connaissais pas vraiment l'histoire de Sainte-Thérèse et Saint-Eustache alors je me sens plus proche de ma ville. Je trouve qu'il est important de conserver nos patrimoines [Étudiant 23].

Il est évident que j'en ai appris plus sur les édifices proche du collège et qu'il est important des préserver, car ils font partie de l'histoire [Étudiant 18].

Ce genre de commentaires nous touche beaucoup, car nous espérons que notre projet puisse servir à former, modestement et à petite échelle, de futurs citoyens conscients et sensibles à la préservation du patrimoine sous toutes ses formes. Au cours de la prochaine année, outre la poursuite de nos recherches et l'animation de circuits guidés, une de nos priorités sera de travailler plus particulièrement à la mise en valeur de l'histoire du Séminaire de Sainte-Thérèse, fondé en 1841 et devenu le Collège Lionel-Groulx en 1967. Cette mise en valeur prendra plusieurs formes, notamment l'organisation d'expositions temporaires et permanentes à l'intérieur du collège et à la Maison du citoyen de la Ville de Sainte-Thérèse, qui abrite le fonds d'archives du Séminaire, et la conception de panneaux d'interprétation sur les moments importants de l'histoire de notre collège. Nous explorerons aussi d'autres moyens de faire découvrir le riche patrimoine de Sainte-Thérèse à nos étudiants. Nous rédigerons par exemple des documents d'accompagnement et des guides interactifs en format *podcast*. Nous espérons aussi développer ce volet pédagogique avec d'autres disciplines de sciences humaines de notre cégep. Une expérience en ce sens a déjà été réalisée avec le Département de géographie, qui intègre des éléments de contenu de nos circuits pour créer des parcours de *géocaching*; les étudiants apprennent ainsi à manipuler des instruments d'orientation tout en découvrant l'histoire de leur milieu. Enfin, nous espérons que notre projet puisse inspirer la création d'activités de découverte semblables dans tout le réseau scolaire et collégial. Il s'agit d'une occasion exceptionnelle qui permet d'inculquer à nos étudiants le goût de mieux connaître leur environnement immédiat et d'établir des liens entre celui-ci et l'histoire plus large du Québec et de l'Occident.

RÉFÉRENCES

- ARCHAMBAULT-MALOUIN, D. (1996). « Maisons de guerre, maisons de paix », *Continuité*, n° 67, p. 23-26.
- BAUER, J. (1994). *Les minorités au Québec*, Montréal, Boréal.
- BOIA, L. (2007). *L'Occident : une interprétation historique*, Paris, Belles lettres.
- CHARRON, J. G. G. (1999). *L'histoire de Sainte-Thérèse par ses noms de rues (parcs et institutions)*, Sainte-Thérèse, Les éditions J.G. Gilles Charron.
- CHARRON, J. G. G. (2009). *L'Histoire de Sainte-Thérèse par ses vieilles maisons : rues Turgeon et Dubois et ses usines de pianos*, Sainte-Thérèse, Les éditions J.G. Gilles Charron.
- DAVID, L.-O. (1884). *Les Patriotes de 1837-1838*, Montréal, Eusèbe Sénécal et fils.
- DE GRÈCE, M. (2012). *Une promenade singulière à travers l'histoire*, Paris, Jean-Claude Lattès.
- DENIS, J.-P. et D. POURQUERY (2014). *L'histoire de l'Occident, déclin ou métamorphose?*, Paris, Le Monde / La Vie Hors-Série.
- DESBIENS, L. (2008). « Esquisse d'une genèse de la contestation étudiante d'octobre 1968 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, n° 2, p. 75-96, <<http://www.bulletinhistoirepolitique.org/le-bulletin/numeros-precedents/volume-16-numero-2/esquisse-d%E2%80%99une-genese-de-la-contestation-etudiante-d%E2%80%99octobre-1968/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- DROIT, R.-P. (2008). *L'Occident expliqué à tout le monde*, Paris, Seuil.
- DUHAIME, V., S. PICHÉ et E. SIMONY (2011). *Histoire de l'Occident*, Montréal, Modulo.
- FISCHER, D. H. (2008). *Champlain's Dream*, New York, Simon & Schuster.
- GARIÉPY, O. (1991). « L'enclos (Domaine Hébert) », dans Commission des biens culturels, *Les chemins de la mémoire. Monuments et sites historiques*, tome II, Québec, Les publications du Québec, p. 391-392.
- GRENIER, B. (2012). *Brève histoire du régime seigneurial*, Montréal, Boréal.
- KAPUSCINSKI, R. (2000). *Ébène : aventures africaines*, Paris, Pocket.
- KAPUSCINSKI, R. (2006). *Mes voyages avec Hérodote*, Paris, Plon.
- LAFRENIÈRE, L. et L. HUSTON (2009). *Rencontres avec la civilisation occidentale*, Montréal, Les Éditions CEC.
- LANGLOIS, G. et G. VILLEMURE (2012). *Histoire de la civilisation occidentale*, Montréal, Beauchemin Chenelière Éducation.
- LAURENTIN, E. (dir.) (2010). *À quoi sert l'histoire aujourd'hui?*, Paris, Bayard.
- LAURIN, M.-J. (1999). *150^e anniversaire, 1849 à 1999. Sainte-Thérèse, un village à raconter, une ville à découvrir*, Sainte-Thérèse, Le Comité des Fêtes du 150^e anniversaire de fondation de la ville de Sainte-Thérèse.
- LÉPINE, J.-F. (2014). *Sur la ligne de feu*, Montréal, Libre expression.
- LINTEAU, P.-A., R. DUROCHER et J.-C. ROBERT (1989). *Histoire du Québec contemporain. De la Confédération à la crise (1867-1929)*, Montréal, Boréal.
- MAK, G. (2007). *Voyage d'un Européen à travers le XX^e siècle*, Paris, Gallimard.
- MASPERO, F. (1997). *Balkans-transit*, Paris, Seuil.
- MÉDARD, D. (2014). « Lesage Piano Ltée », *L'encyclopédie canadienne*, <<http://www.the-canadianencyclopedia.ca/fr/article/lesage-pianos-ltd-emc/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS – MCC (2013). *Répertoire du patrimoine culturel du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.patrimoine-culturel.gouv.qc.ca/rpcq/detail.do?methode=consulter&id=92986&type=bien#_VMJ6aOeG-So>, consulté le 11 juillet 2016.
- MULAIRE, B. (1989). *Olindo Gratton 1855-1941*, Montréal, Fides.
- NEMO, P. (2004). *Qu'est-ce que l'Occident?*, Paris, Presses universitaires de France.

- NOPPEN, L. (1991). « Ancien séminaire (Cégep Lionel-Groulx) », dans Commission des biens culturels du Québec, *Les Chemins de la mémoire. Monuments et sites historiques du Québec*, tome II, Québec, Les Publications du Québec.
- OFFENSTADT, N. (2014). *L'histoire, un combat au présent*, Paris, Textuel.
- RIDER, P. H. et H. MCNABB (dir.) (2006). *A Kingdom of the Mind. How the Scots Helped Make Canada*, Montréal, McGill-Queen's University Press.
- SIMARD, M. et C. LAVILLE (2010). *Histoire de la civilisation occidentale*, Montréal, ERPI.
- SOCIÉTÉ RADIO-CANADA – SRC (2007). « Les grandes manifestations étudiantes », *Tout le monde en parlait. Saison 1*, DVD 4, 22 minutes, couleur, Montréal, SRC.
- TRUDEL, M. et M. D'AVIGNON (2005). « Connaître pour le plaisir de connaître ». *Entretien avec l'historien Marcel Trudel sur la science historique et le métier d'historien au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Chapitre 7

APPRENDRE L'HISTOIRE, DÉCOUVRIR LE MILIEU, APPRIVOISER LE NUMÉRIQUE

Léon Robichaud

L'intégration du numérique¹ en histoire prend très lentement sa place dans les programmes de 1^{er} cycle au Québec. Les cours de méthodes quantitatives, lesquels ont rempli ce rôle pendant quelques années², ont pratiquement disparu avec le déclin de cette approche, alors que le tournant géospatial³ ne s'est pas suffisamment imposé pour susciter le développement de nouveaux cours dans les départements d'histoire. Parmi les neuf universités québécoises offrant un baccalauréat en histoire, des cours liés au numérique sont proposés à l'Université de Montréal (2014) (HST 2007, « Histoire et multimédia »), à l'Université Concordia (2013) (HIST 3008, « History and digital media ») et à l'Université de Sherbrooke (2014) (HST 279, « L'informatique appliquée à l'histoire »). L'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC, 2014) (4PLU303, « Méthodes quantitatives et traitement de données en sciences

-
1. Le numérique « [s]e dit des techniques qui permettent de produire, de stocker et de traiter des informations informatiquement, au moyen de chiffres sous forme binaire; se dit des procédés et des appareils qui utilisent ces techniques » (Équipe de recherche Franqus, 2014a).
 2. Nous avons été initié aux outils informatiques dans le cadre d'un cours de méthodes quantitatives en histoire, qui n'est plus offert aujourd'hui (University of Toronto Mississauga, 2014).
 3. Le tournant géospatial (*spatial turn*), réfère à l'intégration des nouveaux outils de géomatique qui rendent la cartographie et l'analyse cartographique plus accessibles aux chercheurs en sciences humaines. Ces outils permettent d'aborder autrement d'anciennes problématiques et de soulever de nouvelles questions de recherche (Guldi, s. d.).

humaines») et l'Université du Québec à Rimouski (UQAR, 2014) (PIC 21001, «Pratiques de production, de diffusion et d'édition électronique») ont intégré de tels cours dans une formation en sciences humaines numériques. À l'Université du Québec à Montréal (Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal – LHPM-UQAM, 2014), une formation en histoire misant sur les compétences numériques sera offerte dans le cadre de l'École d'été – Montréal numérique. L'approche proposée – tout comme à l'Université de Sherbrooke (université d'attache de l'auteur de ce texte) – rejoint celle des départements américains qui offrent des programmes en histoire appliquée, soit associer l'histoire, le patrimoine et le numérique. Le National Council on Public History a d'ailleurs fait la promotion d'une telle approche lors de la formation d'un Teaching Digital History and New Media Working Group (Burg, Leon et Olsen, 2013).

Comment l'histoire, le patrimoine et l'informatique⁴ peuvent-ils coexister dans une activité pédagogique? Nous postulons que l'arrimage judicieux de ces trois domaines d'études permet d'atteindre un dosage équilibré de connaissances et de compétences, ce qui rend l'expérience plus pertinente pour des étudiants qui en sont souvent à leur première exploration hors des cours plus traditionnels en histoire. Nous présentons ici le déroulement et les résultats d'une telle démarche à l'Université de Sherbrooke à la session d'hiver 2013. La première édition de Sherbrooke, histoire et patrimoine, un projet en partenariat, a permis de créer une ligne du temps de l'histoire de Sherbrooke, une première série de circuits de visites virtuelles et de rassembler des informations sur l'évolution démographique et géospatiale de la ville (figure 7.1). L'intégration des étudiants à la planification et au déroulement du processus est une démarche originale qui leur permet aussi de s'initier au travail collaboratif et à la planification d'événements. Réalisée à titre expérimental par un historien, cette initiative aurait certainement bénéficié des conseils de spécialistes en pédagogie, notamment en termes d'évaluation de l'expérience par les étudiants. Par conséquent, cet article offre un témoignage et un retour sur le projet plutôt qu'une analyse formelle.

Figure 7.1. Page d'accueil du site *Sherbrooke, histoire et patrimoine*



Source : Léon Robichaud, 2013a.

4. L'informatique est la « [s]cience qui s'occupe des aspects théoriques et pratiques du traitement automatisé de l'information » (Équipe de recherche Franqus, 2014b).

7.1.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DU NUMÉRIQUE À SHERBROOKE

L'intégration de l'informatique dans le programme de 1^{er} cycle en histoire remonte à 1998 avec la création du cours HST 247, Production multimédia en histoire. Depuis notre arrivée à Sherbrooke en 2000, nous avons tenté plusieurs expériences visant à initier les étudiants aux technologies dans le cadre d'un cours obligatoire. Nous avons tenté une approche théorique qui mettait l'accent sur l'analyse de l'utilisation de technologies dans différents projets de recherche ou d'enseignement ainsi qu'une approche pratique centrée sur l'apprentissage d'une série de logiciels à partir d'exercices. Dans le premier cas, les étudiants n'avaient pas les compétences suffisantes pour appliquer les technologies analysées. Dans le second, ils arrivaient difficilement à intégrer une série de techniques dans un ensemble.

Nous avons aussi dû composer avec le peu d'intérêt d'une partie des étudiants pour l'informatique et des niveaux de compétences très variés, des sujets dont nous discutons chaque année avec les étudiants. Depuis quinze ans, la proportion d'étudiants qui ont peu d'intérêt pour l'informatique est passée des trois quarts au tiers d'un groupe comptant en moyenne 30 personnes. Le niveau de base des compétences s'est aussi grandement amélioré; il n'y a plus aucun étudiant qui arrive en classe sans jamais avoir utilisé un ordinateur, ce qui pouvait encore être le cas en 2000 ou en 2001. Ils sont exposés à divers logiciels lors de leur formation scolaire et collégiale et le numérique fait partie de leur quotidien, que ce soit pour la recherche ou le partage d'information. Néanmoins, ils demeurent essentiellement des consommateurs de matériel et de logiciels. Si ce n'est du logiciel de traitement de texte qu'ils utilisent pour rédiger leurs travaux, ils hésitent à s'approprier complètement les outils pour devenir des créateurs de contenus (Dubé, 2013).

À l'approche de la session d'hiver 2013, nous avons opté pour une démarche déjà tentée en 2001, soit d'utiliser l'histoire et le patrimoine de Sherbrooke dans un projet intégré. L'expérience de 2001 avait été intéressante pour les étudiants, mais les technologies disponibles à l'époque créaient des obstacles techniques importants à la réalisation d'une production dont la qualité visuelle serait acceptable. Le développement de compétences en programmation anime toujours les débats au sein des spécialistes de l'histoire et du numérique (Ruiz, 2011), mais les démarches d'apprentissage ne sont pas très adaptées aux étudiants en histoire ou en sciences humaines de manière générale⁵ et l'intérêt

5. Le programme intégré de l'Université Stanford demeure une démarche encore rarissime dans le domaine, malgré les nombreuses initiatives existantes, dont celle de William Turkel à l'Université Western (Hayward, 2014; Crymble, Gibbs et Turkel, 2012).

des étudiants pour la programmation est très limité, comme nous le constatons chaque année lors d'échanges avec les étudiants. Heureusement, l'évolution du Web a facilité la mise en ligne grâce à l'apparition de nouvelles plates-formes interactives pour la création de contenus. Il est dorénavant possible de publier des contenus sans avoir à maîtriser le langage HTML ou de créer soi-même un système de gestion de contenu à partir d'une base de données.

Le projet conçu pour cette activité pédagogique, intitulé «Sherbrooke, histoire et patrimoine», vise à mieux arrimer les compétences numériques des étudiants à leur pratique de l'histoire, tout en les aidant à développer leurs compétences historiques et à découvrir leur milieu de vie et d'études. Tout en éveillant les étudiants aux outils qu'ils seront appelés à utiliser pendant leur carrière, une telle démarche permet de les placer devant de nouveaux défis et de rendre les résultats de leurs travaux accessibles à la communauté. Ce projet d'intégration présenté devant le public et les médias engendre aussi une dynamique d'apprentissage différente (figure 7.2). Au lieu d'être conçus en vue d'être évalués par le professeur, les travaux doivent répondre aux critères de diffusion publique, ce qui motive certains étudiants à aller au-delà du dialogue professeur/étudiant et à créer des contenus qui s'adressent aussi à leur famille, à leurs amis et à des inconnus. Hébergé à l'Université de Sherbrooke (Robichaud, 2013a), le site *Sherbrooke, histoire et patrimoine* intéresse ceux qu'on pourrait qualifier d'amis de l'histoire de Sherbrooke.

Figure 7.2. Vue de la présentation publique de *Sherbrooke, histoire et patrimoine*



Photo: Vicky Martineau, 2014.

7.2.

UN PROJET EN PARTENARIAT

Sherbrooke, histoire et patrimoine s'inscrit dans une approche de partenariat entre l'université et le milieu, telle que préconisée par le Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal (LHPM, 2006). Les étudiants prennent ainsi conscience de l'importance des partenaires dans la recherche et dans la diffusion de l'histoire et quelques-uns en profitent pour développer de nouveaux liens. Le Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal (équipe en partenariat, financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture [FRQSC]) ainsi que le Partenariat de recherche Montréal, plaque tournante des échanges (financé par le Conseil de recherches en sciences humaines [CRSH]), ont contribué au succès de la première édition du projet en finançant le développement du site Web ainsi que les frais occasionnés par un lancement public⁶. Les sources nécessaires pour ce travail proviennent de trois centres d'archives locaux : la Société d'histoire de Sherbrooke (SHS), le Centre de ressources des Cantons de l'Est et le Service des archives de la Ville de Sherbrooke. À la suite de la présentation de la première édition, Denis Morin, professeur retraité du Département de géomatique appliquée de l'Université de Sherbrooke, nous a offert sa collaboration pour la cartographie historique de la ville, travail qui s'est poursuivi grâce à la participation de deux professionnels de ce département, Marcel Laperle et Geneviève Crevier. Nous avons aussi consulté différents intervenants locaux en matière de tourisme, de culture et de patrimoine, qui ont tous collaboré au projet avec enthousiasme. Enfin, nous avons pu tirer profit de recherches des étudiants de fin de 1^{er} et de 2^e cycles du Département d'histoire de l'Université de Sherbrooke en les intégrant à nos événements publics. Ces étudiants ont ainsi fait connaître leur apport à la connaissance. La quantité de données disponibles offrira dorénavant à des professeurs et à leurs étudiants une base sur laquelle s'appuyer pour réaliser de nouvelles études qui seront à leur tour intégrées au site.

7.3.

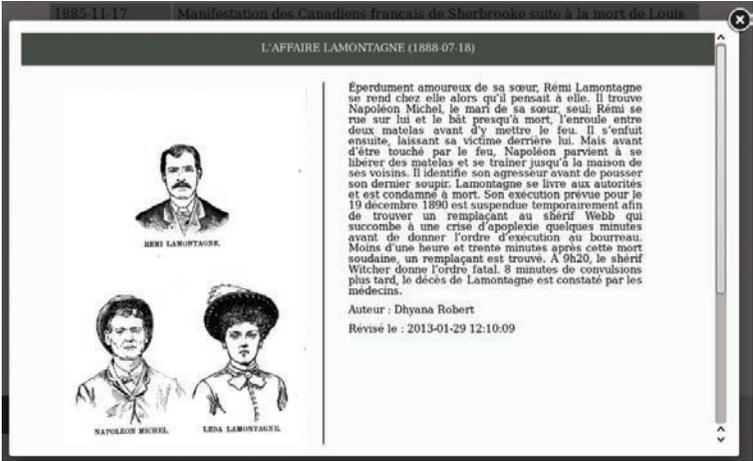
LA CHRONOLOGIE DE L'HISTOIRE DE SHERBROOKE

Critiquée par certains historiens comme étant trop centrée sur l'événementiel, la création d'une chronologie demeure un exercice formateur pour les étudiants. Du point de vue visuel, de nouvelles applications permettent d'éviter l'impression de succession linéaire ou de causalité injustifiée (Quirion, 2009 ; Armand, 2012).

6. En 2014, la Faculté des lettres et sciences humaines (FLSH) et le Vice-rectorat à l'enseignement de l'Université de Sherbrooke ont pris le relais. La FLSH a offert des ressources en programmation afin d'améliorer le site Web alors que le Vice-rectorat a octroyé un budget permettant d'améliorer le contenu du site et de financer le lancement de l'édition 2014.

Afin d'échapper à une approche trop mécanique qui pourrait découler de l'extraction d'une série d'événements à partir de synthèses historiques, nous avons choisi de procéder par thématiques. Chaque étudiant devait étudier une thématique marquante dans l'histoire de Sherbrooke, telle que l'immigration, l'industrie, le commerce, la criminalité, le monde ouvrier ou la politique. Après cette étape d'acquisition de connaissances, les étudiants devaient sélectionner des événements pertinents et rédiger des textes très brefs (titre et description), en indiquant les sources utilisées. Au lieu de longs textes suivis, les étudiants devaient rédiger des capsules de 100 mots et se conformer ainsi à une nouvelle forme de rédaction pour eux (figure 7.3)⁷. Comme une telle démarche thématique obligeait à laisser de côté certains événements importants de l'histoire de la ville, une équipe d'étudiants a dépouillé des ouvrages consacrés à l'histoire de Sherbrooke afin de combler les lacunes les plus importantes.

Figure 7.3. Mise en page d'un élément de la chronologie



Source: <<http://patrimoine.espaceweb.usherbrooke.ca>>, consulté le 17 octobre 2016.

Pour illustrer la ligne du temps, les étudiants ont analysé les corpus iconographiques de nos partenaires pour choisir les images les plus pertinentes. Dans certains cas, un traitement informatique sommaire de l'image était aussi requis, une procédure qui a permis de les initier au logiciel Pixlr⁸. Les étudiants devaient enfin inscrire les informations dans un formulaire en ligne préparé par le responsable du cours, assisté de Philippe Tardif, alors finissant au programme en médias interactifs au Collège Édouard-Montpetit⁹. L'utilisation de formulaires en ligne

7. Certains étudiants ont admis que cette forme de rédaction posait un défi encore plus important que l'utilisation d'un nouveau logiciel.
8. Autodesk, *Pixlr Photo Editor Online*, <<http://pixlr.com/>>, consulté le 11 juillet 2016.
9. Tardif a aussi réalisé la maquette graphique initiale du site.

pour la saisie de texte et d'images faisant partie des compétences courantes de la nouvelle génération d'étudiants, nous pouvons mettre l'accent sur la rédaction synthétique et sur la saisie des sources. Une dernière phase de révision sera d'ailleurs nécessaire au cours de la prochaine année pour assurer l'uniformité des capsules.

7.4. LES CIRCUITS DE VISITES

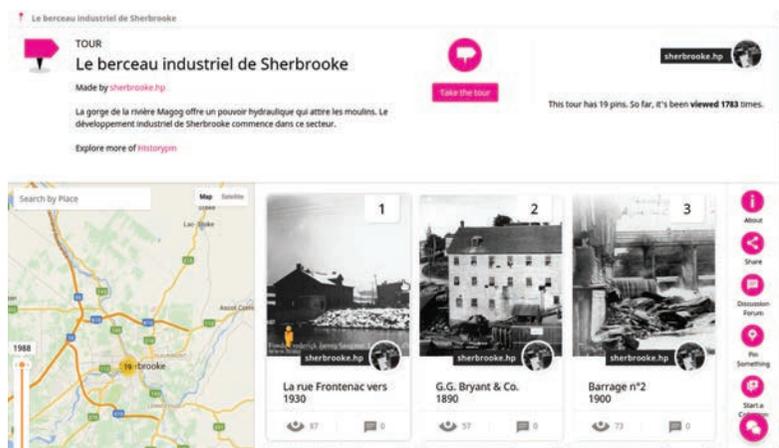
Après avoir maîtrisé la trame chronologique générale de l'histoire de Sherbrooke, les étudiants devaient démontrer leur compréhension du patrimoine en préparant des circuits de visites virtuelles. À partir d'une liste de dix thèmes suggérés par la Société d'histoire de Sherbrooke, quatre équipes ont choisi et réalisé les circuits suivants : les industries de la rivière Magog, le lac des Nations, le village industriel de Bromptonville et l'architecture de Sherbrooke. Dans le cadre d'un projet particulier, une étudiante a produit un circuit sur l'est de Sherbrooke.

Après avoir étudié l'histoire du quartier ou du thème visé, les étudiants devaient déterminer les sites les plus pertinents en tenant compte de la disponibilité d'images permettant de bien les représenter, ce qui les amenait à considérer les enjeux de mise en valeur et de préservation du patrimoine. L'équipe devait ensuite rédiger des textes brefs présentant chaque élément patrimonial choisi (maison, usine, commerce, œuvre d'art) en fonction de son historique et de son intérêt. Les textes visent à situer chaque site dans une perspective de visite d'ensemble, tout en aidant l'utilisateur qui explore de manière aléatoire à bien comprendre la nature d'un site donné sans avoir à consulter toutes les fiches du circuit. En mettant l'accent sur des textes de moins de 100 mots, nous avons pu poursuivre le développement d'une compétence importante pour les jeunes historiens. Pour le public, les brèves capsules sont plus accessibles et peuvent, si les sources sont bien intégrées, guider les lecteurs vers des ressources plus substantielles.

La diffusion des circuits de visites repose sur la plate-forme *HistoryPin* (figure 7.4), un environnement en ligne créé par l'organisation *We Are What We Do* (2010)¹⁰. Les étudiants ont inscrit la date et l'emplacement de chaque photo, ce qui permet de les indexer dans le système. Si le point de vue est situé près d'une rue, il est aussi possible de superposer la photo à *Google Street View* et ainsi de faciliter la comparaison entre

10. L'organisation a récemment pris le nom de Shift, <<http://www.shiftdesign.org.uk/>>. Les circuits réalisés par les étudiants sont présentés à l'adresse <<http://www.historypin.org/channels/view/44489/#!tours/all/>> (sites consultés le 11 juillet 2016).

Figure 7.4. Page d'accueil du circuit de visite « Le berceau industriel de Sherbrooke »



Source : <<https://www.historypin.org/tours/view/1855/title/Le%2520berceau%2520industriel%2520de%2520Sherbrooke/>>, consulté le 11 juillet 2016.

les époques. Les étudiants placent alors l'image selon l'angle de vue le plus efficace, une tâche parfois difficile sur les rues plus étroites. Après avoir ajouté les images et les textes, les étudiants placent les sites dans l'ordre déterminé par l'équipe selon une trame narrative chronologique ou spatiale.

Dans le cas des circuits de visites et de la ligne du temps, les étudiants se sont heurtés aux défis de la production d'une histoire en pièces détachées. Ne pouvant présumer du type d'emploi qu'ils occuperont plus tard, nous espérons qu'ils seront ainsi mieux préparés à faire face à une diversité de défis au cours de leur carrière.

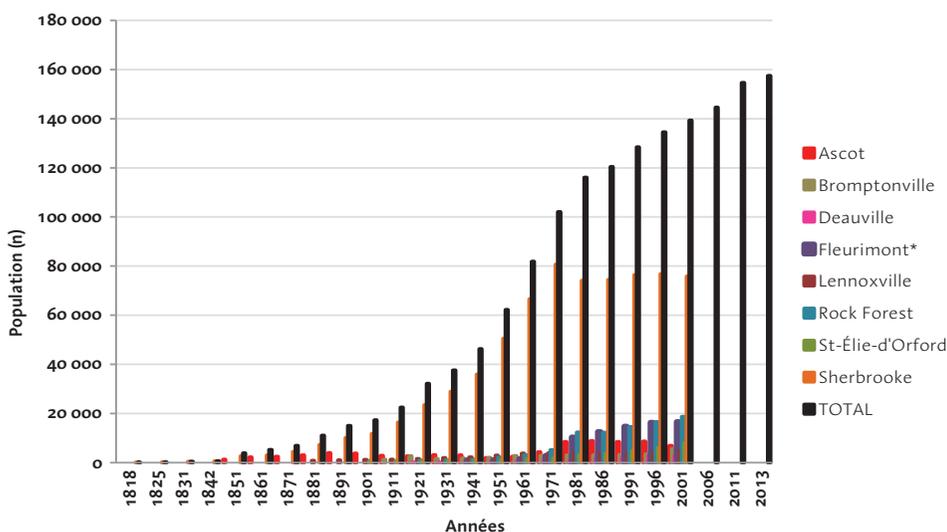
7.5. LA POPULATION, L'ESPACE ET LE CADRE LÉGAL

Afin de compléter le portrait de l'histoire de Sherbrooke, nous avons ajouté trois éléments à ce projet : une série statistique sur la population, des cartes présentant l'évolution du territoire urbanisé et les textes des chartes de la ville depuis 1852. Dans le premier cas, l'exercice visait à présenter une série uniforme incluant à la fois l'ancienne ville de

Sherbrooke et les municipalités fusionnées en 2002 (figure 7.5)¹¹. Des séries secondaires traitent des origines ethniques, des langues et de la religion. Compilées à partir des recensements publiés par Statistique Canada, ces données offrent un portrait général qui pourra être complété par l'ajout de nouvelles thématiques concernant les secteurs économiques, l'éducation, etc.

Le deuxième volet de ce complément d'information est centré sur l'espace urbain. Les cartes publiées par Michel Bourque et Jean-Pierre Thouez (1976)¹² offrent une visualisation efficace de l'évolution spatiale de l'urbanisation du territoire. Les cartes ont été rectifiées par Philippe Robert-Staehler et converties en tuiles grâce aux logiciels OverlayTiler et MapTiler (Bryce, 2012; Broadfoot et Bryce, s. d.; Klokkan Technologies, s. d.; Waters, 2013); elles peuvent être consultées sur la base cartographique la plus courante, soit *Google Maps* (figure 7.6).

Figure 7.5. Population de Sherbrooke et de ses arrondissements, 1818-2013

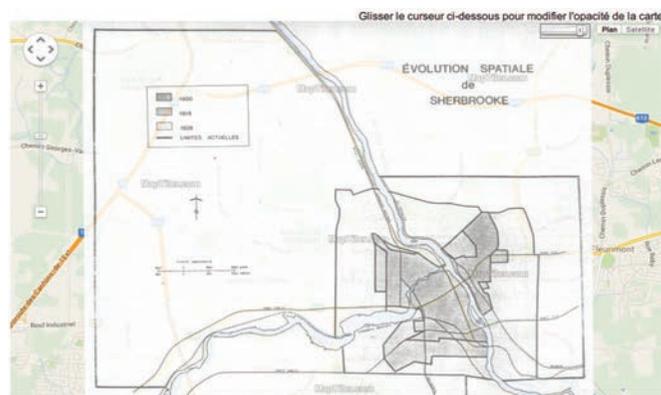


Source: Robichaud, 2013b.

11. Nous tenons à remercier Denis Morin, professeur retraité du Département de géomatique appliquée de l'Université de Sherbrooke, d'avoir souligné l'importance de suivre l'évolution de tous les territoires qui forment aujourd'hui la ville de Sherbrooke.

12. Nous remercions Jean-Marie Dubois, responsable des bulletins de recherche, de nous avoir permis de diffuser ces cartes sur le Web.

Figure 7.6. Carte géorectifiée présentant l'évolution spatiale de Sherbrooke, 1900-1953



Source : Bourque et Thouez, 1976.

Les cadres démographiques et spatiaux ayant été intégrés au site, nous avons souhaité ajouter le contexte législatif qui encadre l'action des élus municipaux. Un étudiant a été chargé de repérer les différentes chartes en vigueur depuis la création de la municipalité du canton d'Ascot en 1845 et l'incorporation de Sherbrooke en 1852. Les textes ont été extraits de documents législatifs parfois volumineux afin d'offrir une version PDF comprenant uniquement la charte¹³. Grâce à cette démarche complémentaire, les étudiants ont pu explorer le rôle de données textuelles, statistiques et cartographiques pour bien comprendre le contexte historique.

7.6. LA PLANIFICATION ET LE DÉROULEMENT

L'organisation du cours en vue de réaliser un projet d'intégration présenté devant le public requiert des investissements plus importants que d'autres cours en histoire. Nous avons bénéficié d'un appui financier extraordinaire de 3 225 \$, provenant en grande partie de Montréal, plaque tournante des échanges, un Partenariat de recherche financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, et du Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal. Ces fonds ont permis l'embauche d'un informaticien (qui a complété la programmation de l'interface de saisie et de consultation) et la location d'une salle pour l'événement de lancement. Des fonds complémentaires ont été obtenus du Département d'histoire et de deux députés pour défrayer certains coûts associés au lancement et pour offrir des prix de reconnaissance à quelques étudiants

13. Équipe du cours HST 279 (Robichaud, 2013b).

qui s'étaient démarqués par leur engagement. Malgré l'assistance de la conseillère pédagogique du Département d'histoire (poste aboli depuis), le responsable du cours a dû consacrer au moins 33% de temps en plus pour assurer le succès de cette expérience : programmation initiale de l'interface de saisie, définition du devis pour le programmeur, recherche de financement, établissement de liens avec le milieu, définition des tâches à accomplir par les étudiants pour l'événement de lancement, etc. Lors de la deuxième édition, l'Université de Sherbrooke est devenue le principal bailleur de fonds et a offert un appui important à la programmation. Le contexte budgétaire actuel ne permettant pas de financer de tels projets de manière régulière, nous avons dû réduire les coûts, notamment pour le lancement. L'infrastructure technique étant maintenant en place, le responsable du cours s'occupe seul de la programmation requise pour l'ajout de nouvelles composantes.

Si l'organisation d'un tel cours est très lourde, le déroulement est plus traditionnel. Le volet historique est traité à partir de lectures et de présentations magistrales, complétées par l'exploration des sources et des recherches individuelles de la part des étudiants. L'historiographie comprend des synthèses d'histoire régionale (Kesteman, Southam et Saint-Pierre, 1998) et locale (Kesteman, 2002), ainsi que des guides historiques et toponymiques, des études sur le patrimoine architectural de Sherbrooke (Kesteman, 2001) et des biographies de maires et de députés (SHS, 1983; Fréchette et Pelletier, 1989). Des études classiques consacrées à Montréal servent aussi de points d'appui pour la méthodologie et les comparaisons (Hannah et Olson, 1983; Lauzon, 1992, 2006). L'enseignement des sciences humaines numériques s'inscrit par ailleurs dans une démarche traditionnelle. Quelques textes sur le sujet servent d'introduction aux grands concepts et des articles plus pointus permettent d'explorer des applications ciblées. Pour être plus actif dans le processus d'apprentissage, chaque étudiant devait présenter une technologie ou un outil qui peut être utile en histoire. Le sujet était choisi à partir d'une liste établie par le professeur, en complémentarité avec les thèmes des cours. Cette approche élargit le bassin des technologies abordées et permet à un étudiant de devenir la référence pour un outil donné. Ces présentations s'ajoutant aux ateliers pratiques sur les feuilles de style, le travail collaboratif, le traitement de l'image, la création de tableaux et de graphiques, le cours peut offrir une large palette de technologies tout en visant l'intégration des expertises dans une même production.

Chacune des tâches fait ainsi partie d'un projet d'équipe. Les étudiants doivent donc s'initier à la répartition des tâches et à l'importance de la contribution de chacun pour en arriver à garantir un niveau de qualité acceptable pour la forme de diffusion visée. La révision par les pairs est intégrée au processus afin d'assurer une responsabilité collective et d'alléger la tâche du professeur, déjà très sollicité par l'organisation du

projet. Les étudiants participent en outre à l'élaboration de la stratégie de diffusion du projet en participant à la création de la pochette de presse et du carton d'invitation ou aux entrevues avec les médias. L'expérience comprenait aussi une initiation à la gestion de projet. Nous avons utilisé un module de la plate-forme informatique d'apprentissage *Moodle* pour permettre aux étudiants de s'inscrire à différentes tâches et ils pouvaient suivre le déroulement de ces tâches avec le logiciel *DotProject*. Il est toutefois difficile d'aller plus loin dans cette voie, la charge de travail pour les étudiants étant déjà assez lourde.

7.7. LES RETOMBÉES DU PROJET

Ce projet a eu plusieurs retombées positives pour les étudiants, pour le Département d'histoire et pour les amis de l'histoire de Sherbrooke. Nous avons pu consolider nos relations avec certains partenaires (la SHS) et en développer de nouvelles, notamment avec les Archives de la Ville de Sherbrooke. L'accès aux archives est plus facile pour les chercheurs et, en contrepartie, les organismes n'hésitent pas à faire appel aux professeurs pour obtenir leur avis sur des enjeux scientifiques ou de diffusion. La visibilité du département a augmenté grâce à la couverture médiatique accordée au lancement : presse écrite, radio et télévision. Les efforts du responsable du cours ont été récompensés en février 2015 par l'attribution du prix institutionnel Reconnaissance de la qualité de l'enseignement de l'Université de Sherbrooke. Évidemment, les étudiants sont ceux pour lesquels l'expérience a eu le plus de retombées. Parmi les commentaires étudiants intégrés au site Web de l'Université de Sherbrooke (Robichaud, 2013c), deux sont particulièrement éloquents :

Sherbrooke, histoire et patrimoine, c'est un projet de longue haleine, mais où tous et toutes ont pu mettre à profit leurs connaissances et leurs forces. Nous avons su créer une interface dynamique et complète, grâce aux efforts de chacun, étudiants comme professeur. Sherbrooke a maintenant une plus grande place dans le monde virtuel, espace que la discipline historique apprivoise de plus en plus. La chronologie que nous avons créée permet, tout comme les circuits de visites disponibles sur HistoryPin, une diffusion de l'histoire régionale et de l'histoire urbaine qui délaisse les grands centres, apportant une diversité à l'histoire québécoise, afin de mieux connaître l'espace bâti, comme humain, du Québec [Anne Catherine Bélanger-Catta].

Sherbrooke, histoire et patrimoine est une opportunité à laquelle il m'a été donné de participer. Associer informatique et histoire... Voilà une idée qui peut paraître étrange à plus d'une personne. Pour ma part, je pense que cette combinaison permet au plus grand nombre

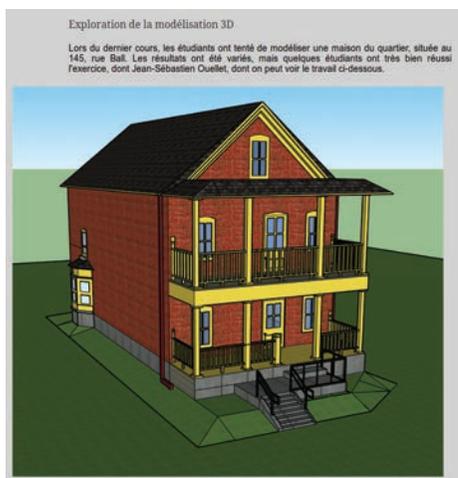
de s'intéresser à l'histoire et de mieux la connaître. Évidemment, ce projet a demandé beaucoup de travail, toutefois, il m'a permis de me familiariser avec différents outils essentiels à l'historien; aussi, il s'agit d'une expérience nouvelle que celle d'être évaluée par le grand public. Ce projet permet de sortir de la salle de classe et de travailler dans un but qui n'est pas seulement celui de remettre un travail de session qui n'aura aucune continuité et aucun impact. Cette expérience n'a fait que confirmer le choix que j'ai fait de m'inscrire à la maîtrise en histoire avec cheminement de type recherche en informatique appliquée à l'histoire pour la rentrée d'automne 2013 [Dhyana Robert].

7.8. UN PROJET EN ÉVOLUTION

Les bases de Sherbrooke, histoire et patrimoine ont été jetées en 2013 et le projet se poursuit depuis. L'édition 2014 était plutôt centrée sur les sources historiques concernant le quartier sud de Sherbrooke en 1921, un secteur comprenant 406 unités d'évaluation résidentielles, commerciales, institutionnelles et industrielles. Ce sondage a servi à établir une base de connaissances qui nous permettra de lancer une étude plus poussée du patrimoine architectural en 2015. Chaque étudiant aura à choisir un bâtiment dans le quartier et à en faire l'histoire : construction, évolution, résidents, intérêt patrimonial. Les résultats seront consignés dans une fiche historique et patrimoniale, laquelle sera intégrée au site

Web. Les données du rôle d'évaluation seront jumelées à celles du recensement de 1921 et de l'annuaire civique de 1917. Les plans d'assurance-incendie de 1881, 1907, 1917 et 1953 seront incontournables pour faciliter l'analyse de l'évolution des propriétés. Enfin, les étudiants auront à modéliser leur bâtiment en trois dimensions et leurs modèles seront intégrés au site Web. Si une telle démarche avait été impossible en 2001, les nouveaux logiciels plus conviviaux de modélisation 3D tels que Sketchup nous permettent dorénavant d'envisager ce type d'exercice. Une première expérience de modélisation d'une maison confirme d'ailleurs que les étudiants sont prêts à utiliser de tels outils (figure 7.7). Le processus préalable à la modélisation est d'ailleurs une démarche d'intégration en

Figure 7.7. Résultat de la modélisation d'une maison



Source : Modélisation réalisée par Jean-Sébastien Ouellet, 2014.

soi qui requiert l'analyse de différents types de sources afin de créer une visualisation cohérente d'un bâtiment (Bonnnett, 2003). Ce projet sera ensuite étendu à d'autres quartiers, créant, à terme, une couverture substantielle du patrimoine de la ville.

CONCLUSION

L'arrimage de l'histoire au patrimoine et au numérique peut améliorer la formation des étudiants dans ces deux domaines. Le projet Sherbrooke, histoire et patrimoine impose un cadre difficile mais réaliste de production de contenu. En mettant l'accent sur les compétences de rédaction et de mise en narration, nous offrons une expérience authentique de formation qui mène à des résultats concrets. Les étudiants sont par conséquent plus motivés tout en étant exposés à une diversité de modalités de production qu'ils risquent de devoir affronter au cours de leur carrière.

Cette initiative est devenue un projet phare pour le département. Elle accorde une visibilité médiatique à l'échelle de l'université et de la communauté. Les contenus seront graduellement bonifiés pour servir de références aux chercheurs et aux étudiants qui cherchent des données validées sur l'histoire de la ville. Les travaux sur l'histoire de Sherbrooke ayant été moins nombreux pendant la décennie qui a suivi la commémoration du 200^e anniversaire de la fondation de la ville en 1802, ce projet permettra aussi, nous l'espérons, de susciter et de consolider de nouvelles recherches.

RÉFÉRENCES

- ARMAND, C. (2012). «Quels outils numériques pour représenter le temps en histoire?», *Advertising History*, un carnet de Hypothese.org, <<http://advertisinghistory.hypotheses.org/79>>, consulté le 11 juillet 2016.
- BONNETT, J. (2003). «Following in Rabelais' footsteps: Immersive history and the 3d virtual buildings project», *The Journal of the Association for History and Computing*, vol. 6, n° 2, p. 107-150, <<http://quod.lib.umich.edu/j/jahc/3310410.0006.202?rgn=main;view=fulltext>>, consulté le 11 juillet 2016.
- BOURQUE, M. et J.-P. THOUÉZ (1976). *L'évolution historique et spatiale de Sherbrooke (1794-1950)*, Bulletin de recherche n° 25, Sherbrooke, Département de géographie, Université de Sherbrooke.
- BROADFOOT, C. et T. BRYCE (s. d.). *OverlayTiler*, <<http://overlaytiler.appspot.com/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- BRYCE, T. (2012). *A Noob's Guide to Creating Google Maps Tiles from a Plain Old Image*, <<http://bryce-thomas.blogspot.ca/2012/01/noobs-guide-to-creating-google-maps.html>>, consulté le 11 juillet 2016.
- BURG, S., S. LEON et J. B. OLSEN (2013). «Teaching digital history and new media working group», *National Council on Public History. Working Groups*, Ottawa, NCPH Annual Meeting, <<http://ncph.org/cms/conferences/working-groups/#DigitalHist>>, consulté le 11 juillet 2016.
- CRYMBLE, A., F. GIBBS et W. TURKEL (2012). *The Programming Historian*, <<http://programminghistorian.org/>>, consulté le 11 juillet 2016.

- DUBÉ, J.-S. (2013). «TIC en enseignement : les plus technos ne sont pas toujours qui l'on pense», *Le SSF veille*, Sherbrooke, Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, <<http://www.usherbrooke.ca/ssf/tous-les-numeros/avril-2013/le-ssf-veille/tic-en-enseignement-les-plus-technos-ne-sont-pas-toujours-qui-lon-pense/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- ÉQUIPE DE RECHERCHE FRANQUS (2014a). «Numérique», *Usito, c'est mon dictionnaire*, Sherbrooke, Les Éditions Delisme inc., <<https://www.usito.com/dictio/>>, consulté le 11 juillet 2016, accès limité.
- ÉQUIPE DE RECHERCHE FRANQUS (2014b). «Informatique», *Usito, c'est mon dictionnaire*, Sherbrooke, Les Éditions Delisme inc., <<https://www.usito.com/dictio/>>, consulté le 11 juillet 2016, accès limité.
- FRÉCHETTE, R. et I. PELLETIER (1989). *Les députés de Sherbrooke au Parlement provincial 1867-1989 / Les députés de Sherbrooke au Parlement fédéral 1867-1989*, Sherbrooke, Société d'histoire de Sherbrooke.
- GULDI, J. (s. d.). «What is the spatial turn?», *Spatial Humanities. A Project of the Institute for Enabling Geospatial Scholarship*, Charlottesville, Scholars' Lab, University of Virginia Library, <<http://spatial.scholarslab.org/spatial-turn/what-is-the-spatial-turn/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- HANNAH, D. et S. OLSON (1983). «Métiers, loyers et bouts de rues : l'armature de la société montréalaise de 1881 à 1901», *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 27, n° 71, p. 255-275.
- HAYWARD, B. (2014). «Stanford to offer new undergraduate majors integrating humanities, computer science», *Stanford News*, 7 mars, <<http://news.stanford.edu/news/2014/march/facsen-joint-majors-030614.html>>, consulté le 11 juillet 2016.
- KESTEMAN, J.-P. (2001). *Guide historique du Vieux-Sherbrooke*, 2^e éd., Sherbrooke, Société d'histoire de Sherbrooke.
- KESTEMAN, J.-P. (2002). *Histoire de Sherbrooke*, Sherbrooke, GGC Éditions.
- KESTEMAN, J.-P., P. SOUTHAM et D. SAINT-PIERRE (1998). *Histoire des Cantons de l'Est*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- KLOKAN TECHNOLOGIES (s. d.) *MapTiler*, <<http://www.maptiler.org/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- LABORATOIRE D'HISTOIRE ET DE PATRIMOINE DE MONTRÉAL – LHPM (2006). «Bienvenue sur le site du LHPM!», *Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal*, Montréal, UQAM, <<http://lhpm.uqam.ca/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- LABORATOIRE D'HISTOIRE ET DE PATRIMOINE DE MONTRÉAL – LHPM (2014). «École d'été 2014 – Montréal numérique», *Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal*, Montréal, UQAM, <<http://lhpm.uqam.ca/ecoledete2014.html>>, consulté le 11 juillet 2016.
- LAUZON, G. (1992). «Cohabitation et déménagements en milieu ouvrier montréalais : essai de réinterprétation à partir du cas du village de Saint-Augustin (1871-1881)», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 46, n° 1, p. 115-142.
- LAUZON, G. (2006). «Le grand tour en 150 images», *Centre historique de Montréal : le Vieux-Montréal*, <<http://vieux.montreal.qc.ca/tour/0carte.htm>>, consulté le 11 juillet 2016.
- QUIRION, S. (2009). *La ligne du temps interactive : un outil pour la représentation et l'analyse des événements et des processus historiques en enseignement de l'histoire*, Essai en histoire, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- ROBICHAUD, L. (2013a). *Sherbrooke, histoire et patrimoine*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<http://patrimoine.espaceWeb.usherbrooke.ca/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- ROBICHAUD, L. (2013b). «Le contexte historique – Statut légal», *Sherbrooke, histoire et patrimoine*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<http://patrimoine.espaceWeb.usherbrooke.ca/fr/contexte.php>>, consulté le 11 juillet 2016.
- ROBICHAUD, L. (2013c). «À propos de l'édition 2013», *Sherbrooke, histoire et patrimoine*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<http://patrimoine.espaceWeb.usherbrooke.ca/fr/edition2013.php>>, consulté le 11 juillet 2016.
- RUIZ, É. (2011). «Les historiens seront-ils finalement programmeurs?», *La boîte à outils des historiens*, 22 septembre, <<http://www.boiteaoutils.info/2011/09/les-historiens-seront-ils-finalement/>>, consulté le 11 juillet 2016.

- SOCIÉTÉ D'HISTOIRE DE SHERBROOKE – SHS (1983). *Les maires de Sherbrooke, 1852-1982*, Sherbrooke, SHS.
- UNIVERSITÉ CONCORDIA (2013). *2013-2014 Concordia University Undergraduate Calendar*, Montréal, Faculty of Arts and Sciences, Concordia University, <<http://www.concordia.ca/content/dam/concordia/offices/registrar/docs/calendar/13-14/ArtsScience-UGCalendar13-14.pdf>>, consulté le 11 juillet 2016.
- UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (2014). « Baccalauréat en histoire », *Guide d'admission et des programmes d'études*, Montréal, Université de Montréal, <<http://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-histoire/structure-du-programme/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (2014). « Baccalauréat en histoire », *Bureau de la registraire – Programmes*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/sciences-humaines/1er-cycle/bac/histoire/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI – UQAC (2014). « Baccalauréat en histoire – 7758 », *Programmes d'études et de formation*, Saguenay, Université du Québec à Chicoutimi, <<http://programmes.uqac.ca/7758>>, consulté le 11 juillet 2016.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI – UQAR (2014). « Baccalauréat en histoire – 7758 », *Étudier à l'UQAR*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, <<http://www.uqar.ca/programmes/description/PDF/7758.pdf>>, consulté le 11 juillet 2016.
- UNIVERSITY OF TORONTO MISSISSAUGA (2014). *Academic Calendar*, Mississauga, Office of the Registrar, <<https://student.utm.utoronto.ca/calendar/calendar.pl>>, consulté le 11 juillet 2016.
- WATERS, T. (2013). *Map Warper*, <<http://mapwarper.net/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- WE ARE WHAT WE DO (2010). *HistoryPin*, Londres, <<http://www.historypin.com/>>, consulté le 11 juillet 2016.

Chapitre 8

LES DEUX PIEDS DANS LE PALIMPSESTE LA VILLE COMME DÉPÔT D'ARCHIVES À CIEL OUVERT

Harold Bérubé

Au tout début de mes études doctorales, un chercheur invité à partager les résultats de ses travaux évoqua en séminaire le terme – pour mes collègues et moi assez obscur – de «palimpseste» pour décrire l'environnement urbain. Si la chose nous sembla à l'époque un peu pompeuse, j'ai depuis développé beaucoup d'affection pour ce terme qui décrit à merveille ce qu'est une ville. Car, lorsqu'on l'observe de manière globale, la ville moderne est-elle autre chose qu'un parchemin sur lequel un nouveau texte a été écrit, mais où demeurent des traces de ceux dont on n'a que partiellement effacé l'empreinte? Dans l'espace urbain, le présent et le passé coexistent sous une forme ou une autre, que l'on observe la ville dans son ensemble ou que l'on se concentre plus particulièrement sur les différents éléments, matériels et immatériels, qui la constituent. Ce qui veut dire que, pour l'observateur aguerri, la ville est à la fois un document historique d'une grande complexité et un véritable dépôt d'archives à ciel ouvert.

Partant de cette prémisse, j'explorerai dans les pages qui viennent les moyens dont dispose un enseignant universitaire pour amener des étudiants du baccalauréat à découvrir la ville non pas comme simple décor de l'histoire, mais comme document à lire et à décoder, ou comme dépôt d'archives à explorer. Pour mener à bien cette réflexion, je propose de l'articuler à des visites sur le terrain organisées dans le cadre de deux activités de 1^{er} cycle, l'une passée, l'autre en préparation. Dans les deux cas, l'objectif principal de l'activité est d'amener les étudiants à

comprendre comment la ville et l'espace urbain se transforment, à identifier les acteurs qui sont responsables de ces transformations ou qui les subissent et, enfin, à réfléchir aux enjeux complexes qui entourent le processus de patrimonialisation. Pour ce faire, les étudiants doivent acquérir, en amont, une série de connaissances et de compétences relatives à l'histoire urbaine, puis observer et étudier sur le terrain l'aboutissement des processus historiques explorés en classe.

Je me pencherai donc d'abord sur un cours offert à l'hiver 2013 sous le titre « Vivre en ville : société et culture urbaines au Québec (XIX^e-XX^e siècles) », puis sur un voyage d'études en préparation dans deux métropoles américaines, Chicago et La Nouvelle-Orléans. Je proposerai une réflexion critique sur ces deux activités, leurs objectifs et le contexte dans lequel elles ont été ou seront offertes, ainsi que les pratiques pédagogiques et les aspects du monde urbain qui ont été ou seront mis à profit. Mais d'abord, je propose un aperçu des réflexions historiographiques sur lesquelles s'appuie ma démarche.

8.1.

LA VILLE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE URBAINE

Il va de soi que l'idée de transformer le milieu urbain en ressource pédagogique n'est pas nouvelle. Les chercheurs de l'école de Chicago, par exemple, ont utilisé abondamment cette métropole du Midwest comme laboratoire pour l'enseignement et la recherche en sociologie et en anthropologie urbaines, et ce, dès le début du XX^e siècle (Chapoulie, 2001). L'histoire n'est pas en reste. Comme l'explique William Holton, lorsque bien préparées, des visites sur le terrain permettent d'enrichir considérablement la matière vue en classe dans le cadre de cours en histoire urbaine.

Providing students with direct experience « on the street », walking tours bring the vitality and realities of the urban environment to life and replace common misconceptions and fears of cities with more realistic viewpoints. Pedagogically, this tool is used to illustrate key concepts in urban history, enabling students to appreciate their significance (Holton, 1990, p. 14).

On notera l'insistance de Holton sur ces peurs que suscitent la ville et le milieu urbain. Comme on le verra, elles sont loin de caractériser uniquement le cas étasunien.

Dans son article, Holton y va de recommandations auxquelles font écho plusieurs plans de cours hébergés par le forum de discussion H-Urban et qui permettent de mesurer la popularité relative de ces

visites sur le terrain dans l'enseignement de l'histoire urbaine en Amérique du Nord¹. Comme Holton l'indique, il est essentiel que ces visites soient bien arrimées à la matière et aux évaluations présentées en classe. Il évoque également certains des objets ou des thématiques qui se prêtent bien à ce genre d'exercice : les technologies de transport, l'économie urbaine, l'évolution du réseau routier et de l'écologie sociale de la ville. Il met également l'accent sur une thématique centrale en histoire urbaine : l'effet spatial des phénomènes de ségrégation et d'agrégation, et notamment les mécanismes liés au déclin ou à l'embourgeoisement des quartiers. Ajoutons que Holton avertit son lecteur que ces visites pourront apparaître initialement aux étudiants comme ennuyantes ou de peu de valeur. Comme solution, il propose un haut degré de préparation en classe et l'intégration à l'exercice de ressources documentaires diverses (articles, cartes, archives) (Holton, 1990, p. 14-15). Il suggère enfin : « *pack walking tours with action and information to keep the students' interest. Hold the size of tour groups to 20 students or less* », des recommandations avec lesquelles il est difficile d'être en désaccord (Holton, 1990, p. 16).

L'approche qu'il propose est toutefois assez traditionnelle. L'environnement urbain sert essentiellement à illustrer des concepts et des processus vus en classe. Des recherches et des discussions issues en partie du contexte des années 1960-1970 permettent d'enrichir cette réflexion. Je fais ici référence, sur le plan historiographique, à la montée de l'histoire sociale, mais aussi, sur le plan urbanistique, aux destructions importantes qu'ont connues les villes nord-américaines durant ces décennies et, surtout, aux réactions qu'elles ont suscitées (Jacobs, 1961 ; Flint, 2011). En quelques mots, la montée de l'histoire sociale a amené les historiens à s'intéresser de plus près à des groupes marginalisés par l'historiographie traditionnelle : les femmes, les classes populaires, les communautés immigrantes. De manière plus précise, ce contexte a favorisé l'émergence d'une histoire urbaine qui a porté beaucoup d'attention aux espaces occupés par ces groupes (Artibise et Linteau, 1984). En parallèle, la multiplication de groupes communautaires (et leurs activités) réagissant, à partir des années 1960, au « renouvellement urbain », a permis de sensibiliser la société nord-américaine aux milieux de vie anéantis dans ce contexte et souvent associés à ces mêmes groupes marginalisés par l'historiographie traditionnelle. Ces développements ont facilité, dans les dernières décennies, un rapprochement entre historiens urbains et publics, d'une part, et acteurs municipaux et communautaires engagés dans l'aménagement du territoire et la préservation du patrimoine, de l'autre (Meringolo, 2014). Ce rapprochement a ouvert la porte à des collaborations fécondes entre milieux universitaire et communautaire, et notamment à une histoire urbaine « de terrain ».

1. H-Urban Teaching Center Syllabus Archive, <<http://www2.h-net.msu.edu/~urban/teach/syllabi/index.htm>>, consulté le 11 juillet 2016.

L'historienne qui a le plus contribué dans les dernières décennies à étudier et à favoriser ce rapprochement est certainement Dolores Hayden. Dans son ouvrage *The Power of Place*, elle part des « pertes mémorielles » occasionnées par les destructions urbaines de la seconde moitié du XX^e siècle pour réfléchir aux importantes lacunes d'un processus de patrimonialisation qui a longtemps favorisé, et favorise encore trop souvent, la préservation d'éléments du cadre bâti qui brillent plus par leurs qualités architecturales que par leur importance historique ou identitaire pour les différents groupes qui composent la société urbaine (Hayden, 1995). Pour Hayden, identité et mémoire sont intimement liées, et l'environnement urbain est un important dépôt de cette mémoire sociale, collective, car ses différentes composantes perdurent généralement et encadrent la vie des citoyens pendant des décennies, voire des générations. Les destructions liées au « renouvellement urbain » brutalisent cette mémoire collective, mais il est possible de contrer ces effets destructeurs en trouvant différentes manières de commémorer ce qui fut, de faire réapparaître sur le palimpseste urbain les traces du passé oblitéré. Pour elle, même des espaces urbains qui n'ont pas été détruits, mais qui ont été marginalisés d'une façon ou d'une autre, peuvent bénéficier de ces efforts pour en restaurer le sens, pour en reconnaître l'importance culturelle ou politique (Hayden, 1995, p. 9).

Hayden et les chercheurs qui s'en inspirent (Meringolo, 2014) invitent donc les historiens de la ville à aller au-delà de la salle de classe et à contribuer activement, avec leurs étudiants, à l'élaboration de projets de recherche axés sur ces objectifs, en collaboration avec d'autres acteurs de la communauté.

Je dois l'avouer, mes visées, dans le cas des deux activités dont il sera question, sont plus modestes. Je n'en cherche pas moins à atteindre les mêmes objectifs sur le plan de la conscientisation des étudiants. Les propos de Hayden nous rappellent que l'enseignement de l'histoire urbaine ou les visites sur le terrain qui s'y rattachent ne peuvent pas faire l'économie d'une réflexion critique et citoyenne sur ce qui est préservé dans l'espace urbain, par qui et pour qui, ni, en parallèle, d'une réflexion sur ce qui a été perdu dans ce contexte.

8.2.

VIVRE EN VILLE : INCURSION AU CŒUR DE SHERBROOKE

C'est à l'hiver 2013 que j'ai eu l'occasion de m'aventurer sur ce terrain dans le cadre d'une activité de recherche intitulée « Vivre en ville : société et culture urbaines au Québec (XIX^e-XX^e siècles) ». Les activités de recherche, tout comme les séminaires, sont des cours de trois crédits

destinés aux étudiants qui achèvent leur baccalauréat en histoire. Mais, contrairement aux séminaires, elles sont axées sur « l'exploration de sources primaires » et sur la résolution des « divers problèmes qui se posent à la personne qui entreprend un projet de recherche : définition d'une problématique, choix de sources, méthodologie et traitement des données, présentation des résultats » (Université de Sherbrooke, s. d.a). En d'autres mots, alors que les séminaires offrent un cadre dans lequel les étudiants sont invités à participer à une réflexion collective sur différentes thématiques historiques à partir d'études, les activités de recherche sont centrées sur une expérience de recherche se rapprochant de la démarche qu'un étudiant entreprend aux cycles supérieurs.

Ajoutons qu'elles sont offertes à des classes dont la taille ne doit pas dépasser, du moins en théorie, quinze étudiants. Ces étudiants proviennent en grande majorité des « régions » du Québec, c'est-à-dire de milieux souvent faiblement urbanisés. C'est d'ailleurs le premier obstacle auquel j'ai dû faire face. Menant un sondage informel lors du premier cours de la session sur « l'expérience de la ville » des étudiants – ce qu'ils pensent du milieu urbain, ce à quoi ils l'associent, les villes qu'ils ont visitées ou rêvent de visiter –, j'ai été étonné de découvrir, d'une part, que la majorité d'entre eux avaient une expérience assez limitée de l'urbanité et, d'autre part, qu'ils avaient une perception globalement négative de la ville (généralement associée, à l'échelle québécoise, à la métropole montréalaise). Ils reprenaient, à ce sujet, des stéréotypes bien enracinés au Québec et en Amérique du Nord (Bérubé, 2014a et b).

C'est dans ce contexte que j'ai offert cette activité de recherche ayant pour objet d'étude les manifestations concrètes de l'avènement de la modernité urbaine au Québec. Cet objet y est exploré par l'entremise d'un certain nombre de questions précises. D'abord, quels sont les effets des processus d'urbanisation et d'industrialisation pour les citoyens ? Ensuite, la ville est-elle un décor passif où se jouent les expériences historiques qui forment la trame de cette transformation ? Sinon, quel rôle l'environnement urbain joue-t-il, et comment est-il transformé à son tour par la croissance de l'industrie et l'augmentation de la population urbaine ? Pour répondre à ces questions, dans le cadre du cours, différents aspects de l'histoire sociale et culturelle des villes québécoises aux XIX^e et XX^e siècles sont explorés, dont : la vaste question de la transformation des rapports sociaux dans le monde urbain, l'incidence du développement des nouvelles technologies de transport et de communication, leur rapport à l'environnement urbain dans sa matérialité et, finalement, le rôle de la ville comme lieu de développement et de diffusion de la culture sous toutes ses formes.

Certaines des pratiques pédagogiques mises de l'avant dans le cours le rapprochent tout de même du séminaire traditionnel. Ainsi, plusieurs séances en classe sont consacrées à des discussions à partir d'études sur les principales thématiques abordées, par exemple la naissance et

la mort en milieu urbain². Cela dit, d'autres séances sont consacrées à des exercices en classe d'interprétation des sources. En équipes, les étudiants doivent, par exemple, préparer une réflexion méthodologique et analytique sur des petits ensembles de sources iconographiques, puis présenter le fruit de cet effort en plénière et en discuter avec leurs collègues.

C'est, en gros, la formule que j'ai employée lorsque j'ai offert ce cours pour la première fois à l'automne 2009. À l'hiver 2013, j'ai décidé d'y ajouter des activités pédagogiques de terrain. Mon objectif principal, ce faisant, était d'amener les étudiants à observer concrètement, dans leur milieu de vie immédiat, certains des objets, des processus et des phénomènes vus en classe. Le premier obstacle rencontré dans ce contexte était justement l'arrimage au milieu. Spécialiste de l'histoire de Montréal, ma maîtrise de l'histoire sherbrookoise demeure fragmentaire. Heureusement, la ville de Sherbrooke héberge une Société d'histoire d'une grande vitalité et dans laquelle je suis engagé depuis janvier 2010 à titre de membre du conseil d'administration (SHS, s. d.).

Ce partenariat avec la Société d'histoire de Sherbrooke (SHS) m'a permis d'organiser deux activités sur le terrain. La première a pris la forme d'une visite aux archives de la SHS. Les étudiants du baccalauréat en histoire côtoient les sources historiques dès la première année de leurs études, mais c'est une « fréquentation » qui a lieu en classe, dans un milieu contrôlé, et qui a assez peu à voir avec l'expérience réelle du chercheur. Cette visite guidée des archives, suivie d'une discussion avec l'archiviste, Karine Savary, et d'une période de consultation libre de certains des principaux fonds, leur a permis de prendre contact avec les sources telles qu'elles se présentent généralement à ceux qui s'intéressent à la ville et à l'urbanité. Ils ont ainsi pu consulter des collections de journaux anciens, des fonds iconographiques, des carnets de notes de policiers datant du début du XX^e siècle, etc. Par la suite, plusieurs étudiants ont d'ailleurs choisi de faire porter leur travail de recherche sur certains des fonds explorés ce jour-là.

La deuxième activité pédagogique organisée en partenariat avec la SHS fut une visite de trois heures sur le terrain. À cette occasion, notre groupe était accompagné par une guide de la SHS, Geneviève Dorion-Bélisle, dans un circuit qui nous a amenés à explorer différents secteurs de la ville : le Vieux-Nord, quartier associé dans le passé aux élites sherbrookoises ; le « voisinage Liverpool », enclave ouvrière qui s'est développée entre le Vieux-Nord et la rivière Magog au début du XX^e siècle pour desservir les usines qui s'installaient le long de son cours ; le Plateau-Marquette, quartier ouvrier plus étendu se trouvant sur l'autre rive de la rivière. Basée sur des circuits préexistants créés par la

2. Les étudiants y sont invités à discuter des chapitres de certains ouvrages comme ceux de Baillargeon (2004) et de Young (2003).

SHS (2001), cette visite aurait facilement pu se limiter à une exploration de l'histoire du riche patrimoine architectural de ces secteurs. Armés d'une série de photographies historiques grand format et d'informations tirées de l'historiographie sherbrookoise, la guide et moi avons été en mesure d'amener les étudiants à réfléchir plus largement, au cours de la visite, aux transformations physiques et sociales qu'a connues la ville depuis le début du XIX^e siècle. Ils ont ainsi pu prendre conscience de cette idée du tissu urbain comme palimpseste, étant invités à faire l'inventaire des éléments de l'environnement urbain qui étaient disparus, de ceux qui avaient persisté et, dans ce cas, des transformations qu'ils avaient subies. Différents éléments du patrimoine sherbrookoise ont été mis à profit dans ce contexte.

Pensons par exemple aux anciens bâtiments de la Eastern Townships Bank et de Postes Canada, qui abritent maintenant le Musée des beaux-arts de Sherbrooke et la SHS, et qui nous ont servi de point de départ. Ces deux impressionnants bâtiments de style Second Empire incarnent magnifiquement le processus traditionnel de patrimonialisation d'édifices institutionnels. La comparaison du cadre bâti du Vieux-Nord, du «voisinage Liverpool» et du Plateau-Marquette nous a permis de mettre en exergue les conditions de vie très différentes des classes aisées et ouvrières dans le Sherbrooke de la deuxième moitié du XIX^e siècle et du début du suivant, en plus de réfléchir aux conditions actuelles de ces secteurs, le premier ayant été généralement mieux préservé que les deux autres. À cet égard, nous nous sommes assez longuement attardés aux installations industrielles de la Paton Manufacturing Company (qui a été en fonction de 1866 à 1977). Implanté en plein cœur de la ville, ce complexe de cinq bâtiments a été remarquablement bien pré-

Figure 8.1. Vue à vol d'oiseau de l'usine Paton Manufacturing Company



Source : François Lafrance, *La Paton vue à vol d'oiseau*, 1945, Fonds de la Société d'histoire de Sherbrooke, 14A 21.

servé et remplit aujourd'hui des fonctions résidentielles et commerciales très éloignées de sa vocation originale (figure 8.1). Nous nous sommes également arrêtés à des édifices qui mériteraient d'être préservés et qui témoignent de pans importants de l'histoire de Sherbrooke, mais qui, pour le moment du moins, sont laissés à un abandon relatif. C'est le cas du bâtiment qui abritait la synagogue Agudath Achim de Sherbrooke, dont on ne devinerait pas l'ancienne vocation et qui témoigne de l'existence d'une communauté qui, lors de la construction de l'édifice en 1920, comptait

plus de 250 membres (figure 8.2). C'est aussi le cas de l'ancienne prison de la rue Winter, à l'architecture rébarbative et au passé qui tranche avec certaines des demeures bourgeoises du Vieux-Nord qui se trouvent tout près. Tout aussi importants furent des éléments maintenant disparus du paysage urbain sherbrookois, ressuscités grâce à l'iconographie. Nous nous sommes concentrés sur différentes composantes de l'axe industriel que représentait la rivière Magog (Guillemette, 2013), et notamment sur l'usine de la Eastern Townships Corsets Co. qui se trouvait littéralement au centre de la rivière et dont il ne reste rien aujourd'hui (figure 8.3).

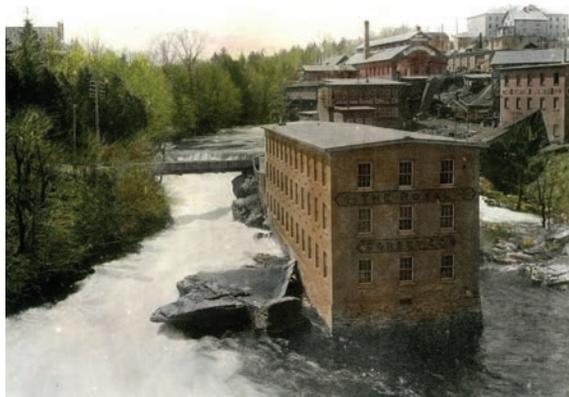
Au final, il est malheureusement difficile de mesurer avec précision les effets de ces visites sur l'expérience pédagogique globale des étudiants durant cette session. Il s'agissait d'un premier essai en la matière pour moi et il ne se déroulait pas dans le cadre d'un projet de recherche en didactique dont j'aurais consigné finement les résultats. Cela dit, différents indicateurs suggèrent que j'ai effectivement atteint mes objectifs. De longues discussions avec une partie des étudiants après notre visite sur le terrain, l'excellente évaluation du cours par les étudiants et l'enthousiasme avec lequel plusieurs d'entre eux se sont engagés dans des projets de recherche portant sur Sherbrooke suggèrent que ces visites leur ont permis de vivre une expérience pédagogique qui dépassait le cadre traditionnel de la classe et qu'ils ont été en mesure de faire des liens concrets entre les connaissances et les compétences acquises dans ce contexte et le milieu urbain sherbrookois. Cette première expérience sur le terrain m'aura

Figure 8.2. Édifice qui abritait la synagogue Agudath Achim sur la rue Montréal



Source: Christine Beaudoin, *Synagogue, rue Montréal à Sherbrooke*, 1986, Fonds de la Société d'histoire de Sherbrooke, 13E 30.

Figure 8.3. Vue sur l'axe industriel de la rivière Magog – à l'avant-plan, l'usine de la Eastern Townships Corsets



Source: Paul Gagné, *Barrage n° 4 et industries sur la rivière Magog*, vers 1910, Fonds Paul Gagné, Société d'histoire de Sherbrooke, 14B 2.

également permis d'élargir mon horizon pédagogique et de tirer des leçons que j'ai actuellement l'occasion d'appliquer à un second projet du genre.

8.3. SUR LES TRACES DE L'AMÉRICANITÉ : DE CHICAGO À LA NOUVELLE-ORLÉANS

Officiellement, le cours « Voyage d'études sur les sites historiques » a pour objectif de permettre aux étudiants de « faire une réflexion historique sur une civilisation donnée à l'aide de visites de sites, de monuments et de musées préparées par des conférences sur la région à l'étude » (Université de Sherbrooke, s. d. b). Concrètement, il s'agit donc d'une visite sur le terrain destinée à des étudiants du 1^{er} cycle et précédée d'une phase préparatoire qui favorisera l'acquisition de certaines des connaissances et des compétences qui leur permettront de tirer profit de leur expérience sur le terrain. Cette activité, il faut l'avouer, n'attire pas les étudiants seulement pour des raisons pédagogiques. On le voit dans le matériel préparé pour en faire la promotion par le passé : on y propose l'international, l'ouverture sur le monde, des « merveilles historiques érigées à travers le monde » (Université de Sherbrooke, s. d. b). D'ailleurs, les derniers voyages ont eu lieu en Europe de l'Est, au Moyen-Orient, en Afrique et en Asie.

En 2015, mon collègue Jean-Pierre Le Glaunec et moi avons fait le pari de rompre en partie avec le passé. Tant pour des raisons financières que pédagogiques, nous avons choisi de cibler l'Amérique du Nord comme destination et de nous concentrer sur deux villes : Chicago et La Nouvelle-Orléans. L'idée est d'offrir à un nombre plus restreint d'étudiants (20 à 24 étudiants, contre une quarantaine les années passées) un voyage moins coûteux, mais aussi de les amener à découvrir l'exotisme qui se trouve, en quelque sorte, à leur porte. Chacune des villes choisies permet d'explorer une facette de l'urbanité nord-américaine. Chicago y prend le rôle de laboratoire de la modernité urbaine, alors que La Nouvelle-Orléans ouvre une fenêtre sur le passé colonial du réseau urbain nord-américain (Cronon, 1992 ; Lewis, 2003).

Notre objectif général, qui fait écho à celui du projet de Sherbrooke, est d'amener les étudiants à explorer les incarnations concrètes d'un certain nombre de phénomènes liés à l'histoire urbaine nord-américaine. Pour ce faire, nous voulons qu'ils entrent directement en contact avec la diversité et la complexité d'une métropole. Nous voulons que les étudiants réfléchissent, de manière transversale, à la notion d'américanité comme source à la fois de familiarité (leur enracinement en Amérique) et d'exotisme (ces facettes de l'Amérique qui diffèrent

radicalement de leur propre expérience) (Bouchard, 2000; Thériault, 2002). Nous voulons également qu'ils réfléchissent globalement au patrimoine urbain, à son passé et à son devenir dans le contexte nord-américain. Enfin, le voyage d'études sera axé sur un certain nombre de thématiques précises : l'espace et la marginalité, la musique et l'urbanité, les espaces disparus, les espaces patrimoniaux et leur authenticité. Un des principaux bénéfices attendus du voyage est de permettre aux étudiants de développer les compétences nécessaires à une observation et à une exploration *in situ* de l'espace urbain.

Notre principal défi, dans ce contexte, est la courte durée du séjour : une dizaine de jours en mai 2015. C'est évidemment beaucoup plus que les trois heures que j'ai passées avec ma classe dans les rues de Sherbrooke, mais c'est tout de même très court pour explorer deux métropoles de cette complexité. Pour maximiser les bénéfices de la visite sur le terrain, un travail de préparation important est nécessaire et se fera en deux temps. Une première phase a pour objectif d'intéresser et de mobiliser les étudiants, de manière à recruter un groupe hautement motivé et à soutenir son intérêt pour un projet dont la préparation s'étalera sur deux sessions. Quatre rencontres ont ainsi eu lieu au cours de l'automne 2014. Dans chacun des cas, un film tourné dans une des deux villes choisies et la mettant en scène a été projeté, précédé d'un exposé savant sur son contenu et suivi d'une discussion avec les étudiants sur l'exposé et le film. L'objectif de l'exercice est de maintenir l'intérêt des étudiants, mais aussi de les introduire aux deux villes qu'ils auront l'occasion d'explorer et à plusieurs des notions et des concepts mobilisés au cours de l'activité³. Prenons par exemple la comédie *The Blues Brothers* (1980) de John Landis. Le film tire grand profit du décor que lui offre Chicago, explorant différents espaces aux caractéristiques très différentes. Il permet également d'explorer les rapports entre la musique et l'urbanité, ainsi que les rapports raciaux et sociaux. C'est sans parler de la question de l'authenticité, que soulève le cas de ces comédiens blancs plongés dans l'univers d'une musicalité urbaine noire, ce qui les rapproche d'ailleurs de la position qu'occuperont les étudiants comme observateurs/chercheurs.

3. Comme l'explique Mark Shiel : « *Since the end of the nineteenth century, the fortunes of cinema and the city have been inextricably linked on a number of levels. Thematically, the cinema has, since its inception, been constantly fascinated with the representation of the distinctive spaces, lifestyles, and human conditions of the city from the Lumière brothers' Paris of 1895 to John Woo's Hong Kong of 1995. Formally, the cinema has long had a striking and distinctive ability to capture and express the spatial complexity, diversity, and social dynamism of the city through mise-en-scène, location filming, lighting, cinematography, and editing, while thinkers from Walter Benjamin – confronted by the shocking novelties of modernity, mass society, manufacture, and mechanical reproduction – to Jean Baudrillard – mesmerized by the ominous glamour of postmodernity, individualism, consumption, and electronic reproduction – have recognized and observed the curious and telling correlation between the mobility and visual and aural sensations of the city and the mobility and visual and aural sensations of the cinema* » (Shiel, 2001, p. 1-2).

La deuxième phase préparatoire prend la forme de quatre rencontres au cours du trimestre d'hiver 2015. Cette fois, il s'agit de séminaires en bonne et due forme ayant pour but d'approfondir la réflexion des étudiants. Après la lecture de textes et de sources, ils sont invités à participer à des discussions soutenues et approfondies avec les deux professeurs qui organisent l'activité. L'objectif est de leur permettre de maîtriser les connaissances factuelles et théoriques qui les prépareront à leur expérience sur le terrain, mais également de les amener à développer les compétences requises pour mener à bien leur observation de ce terrain. Il s'agit en quelque sorte d'informer leur regard. Les quatre thématiques explorées sont : l'espace et la marginalité, la musique et l'urbanité, les espaces disparus, les espaces patrimoniaux et leur authenticité. Cette réflexion se veut pluridisciplinaire et met à profit des textes provenant d'autres disciplines, comme l'architecture, l'anthropologie, la musique et la sociologie. L'accent mis sur la musique – musique *de* la ville et musique *dans* la ville – est d'ailleurs un des aspects originaux de l'activité, puisque les étudiants y sont invités à explorer le patrimoine immatériel de la ville⁴.

Au cours de cette phase préparatoire et du voyage qui suivra, nous mettons à profit différents outils numériques qui permettent d'enrichir considérablement l'expérience des étudiants, autre aspect original de notre démarche. D'une part, il y a utilisation soutenue des médias sociaux. Le projet dispose d'une page Facebook à laquelle participent une trentaine d'étudiants. Il s'agit d'un endroit où diffuser l'information générale relative au voyage, mais également où échanger articles, musique, photographies⁵. Nous espérons également utiliser les médias sociaux pour documenter le voyage dans l'instantanéité, notamment à l'aide de courts textes et de photos (via *Twitter*, #hst274). D'autre part, un blogue collectif a été mis sur pied pour décrire le voyage en profondeur, en amont et en aval⁶. S'y retrouvent des textes plus substantiels des professeurs et des étudiants. Ce blogue assure par ailleurs une certaine pérennité au projet après cette première édition, puisque les textes resteront en ligne à long terme. L'ensemble de ces outils permettra de documenter l'activité de manière très détaillée.

Le voyage d'études aura lieu, rappelons-le, en mai 2015 et durera une dizaine de jours. C'est une fenêtre de temps limitée pour explorer deux villes aussi complexes. Quand est venu le moment de décider des activités qui seront mises de l'avant, notre choix a été guidé par l'idée de rester «sur les traces de l'américanité». Il s'agit donc de privilégier

4. Un bel exemple est le cas de bluesman Big Bill Broonzy que nous avons eu l'occasion d'explorer à travers sa musique, mais aussi par l'entremise d'une étude historique de son itinéraire urbain et musical (Greene, 2014).

5. Sur les traces de l'américanité: musique et urbanité, <<https://www.facebook.com/groups/242367532635488/>>, consulté le 11 juillet 2016.

6. À la recherche de l'américanité, <<https://alarecherchedelamericanite.wordpress.com/>>, consulté le 11 juillet 2016.

le contact avec le patrimoine matériel et immatériel des deux villes choisies, d'éviter les musées ou les attractions touristiques. Le patrimoine matériel, soit le cadre bâti, sera exploré de la manière la plus simple et la plus directe qui soit : la promenade. Outre une croisière sur les canaux du centre-ville de Chicago, la majorité de nos visites seront des marches guidées dans différents secteurs clés des deux villes⁷. Comme dans le cas de Sherbrooke, mais à une tout autre échelle, il s'agira d'observer le palimpseste urbain, de mettre en relief les traces du passé qui y subsistent, mais également (à partir de sources iconographiques et cartographiques) de relever les «trous», les absences et les disparitions. Il s'agira en outre d'explorer le patrimoine immatériel de ces espaces, de nous concentrer sur les sonorités urbaines (la musique *de* la ville), mais également sur la place de certaines musiques typiquement américaines et urbaines dans ces villes (la musique *dans* la ville). Dans ce dernier cas, nous serons amenés à fréquenter certains des espaces associés à ces musiques (production, diffusion). Ajoutons que les étudiants disposeront de temps libres au cours desquels ils seront invités à explorer la ville librement et à rendre compte des résultats de ces aventures urbaines. L'utilisation courante de téléphones intelligents facilitera la documentation de cette exploration urbaine.

Lorsque viendra le temps d'évaluer les étudiants, il est clair que la participation aux activités préparatoires sera une composante importante. La préparation à ces ateliers, les interventions lors des discussions (tant en quantité qu'en qualité) seront évaluées par les deux professeurs. Les contributions des étudiants sur les différents médias sociaux utilisés et sur le blogue seront également évaluées et permettront de prendre la mesure des capacités d'observation critique des étudiants sur le terrain, mais également des efforts faits en amont pour préparer leurs explorations. Enfin, les étudiants devront présenter, à leur retour au Québec, une affiche (sur laquelle ils pourront intégrer une partie de ce qu'ils ont publié en ligne) faisant la synthèse de leur expérience et où ils seront invités à mettre l'accent sur une des thématiques du voyage. Ajoutons que nous inviterons également les étudiants à évaluer le cours en détail. L'ensemble de ces mesures permettra non seulement d'avoir une idée très précise du succès du cours pour ce qui est de l'atteinte de ses objectifs, mais aussi d'améliorer les éditions subséquentes de l'activité.

CONCLUSION

Jusqu'à quel point les pratiques pédagogiques décrites plus haut conduisent-elles à une meilleure appréhension critique du patrimoine matériel et culturel des villes nord-américaines, grandes et petites ? Il

7. La Chicago Architecture Foundation offre toute une série d'activités de ce type qui sont un modèle du genre : <<http://www.architecture.org>>, consulté le 11 juillet 2016.

est clair que nos attentes sont relativement modestes. Nous ne transformerons pas nos étudiants en experts de l'histoire de Sherbrooke, Chicago ou La Nouvelle-Orléans en quelques films, quelques séminaires ou une dizaine de jours sur le terrain. Ils devraient toutefois tirer de ces expériences les connaissances et les compétences qui les amènent à jeter un regard critique sur l'environnement urbain, d'y repérer les traces du passé, les signes des mutations et des transformations qu'ont connues différents secteurs, et alors de réfléchir à la façon dont certains espaces ont été préservés.

Ce faisant, ils seront en mesure de découvrir le potentiel du palimpseste urbain à la fois sur le plan historique et sur le plan historiographique, c'est-à-dire comme source d'inspiration pour d'éventuels projets de recherche, mais également comme source à partir de laquelle entamer ou approfondir une réflexion citoyenne sur le sort réservé à ces espaces. En parallèle, comme professeur, ces activités m'ont amené et m'amèneront à enrichir la boîte à outils dont je dispose pour enseigner l'histoire urbaine en sortant du cadre parfois contraignant de la salle de classe.

RÉFÉRENCES

- ARTIBISE, A. F. J. et P.-A. LINTEAU (1984). *L'évolution de l'urbanisation au Canada: une analyse des perspectives et des interprétations*, Winnipeg, The Institute of Urban Studies, University of Winnipeg.
- BAILLARGEON, D. (2004). *Un Québec en mal d'enfants. La médicalisation de la maternité, 1910-1970*, Montréal, Remue-ménage.
- BÉRUBÉ, H. (2014a). « Regards catholiques sur les villes québécoises : une haine à géométrie variable (1918-1939) », *Archives de sciences sociales des religions*, n° 165 (janvier-mars), p. 45-60.
- BÉRUBÉ, H. (2014b). *Des sociétés distinctes. Gouverner les banlieues bourgeoises de Montréal, 1880-1939*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press.
- BOUCHARD, G. (2000). *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde. Essai d'histoire comparée*, Montréal, Boréal.
- CHAPOULIE, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*, Paris, Seuil.
- CRONON, W. (1992). *Nature's Metropolis. Chicago and the Great West*, New York, W.W. Norton.
- FLINT, A. (2011). *Wrestling with Moses: How Jane Jacobs Took On New York's Master Builder and Transformed the American City*, New York, Random House.
- GREENE, K. D. (2014). « "Just a Dream": Big Bill Broonzy, the Blues and Chicago's Black Metropolis », *Journal of Urban History*, vol. 40, n° 1, p. 116-136.
- GUILLEMETTE, R. (2013). « *The Electric City* »: *Sherbrooke et son paysage hydroélectrique (1880-1930)*, Mémoire de maîtrise (histoire), Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- HAYDEN, D. (1995). *The Power of Place. Urban Landscapes as Public History*, Cambridge, MIT Press.
- HOLTON, W. (1990). « Walking tours for teaching urban history in Boston and other cities », *OAH Magazine of History*, vol. 5, n° 2, p. 14-19.
- JACOBS, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*, New York, Random House.
- LEWIS, P. F. (2003). *New Orleans. The Making of an Urban Landscape*, 2^e éd., Santa Fe et Charlottesville, Center for American Places et University of Virginia Press.

- MERINGOLO, D. D. (2014). «The place of the city: Collaborative learning, urban history, and transformations in higher education», *Journal of Urban History*, vol. 40, n° 3, p. 419-424.
- SHIEL, M. (2001). «Cinema and the city in history and theory», dans M. Shiel et T. Fitzmaurice (dir.), *Cinema and the City. Film and Urban Societies in a Global Context*, Malden, Blackwell, p. 1-18.
- SOCIÉTÉ D'HISTOIRE DE SHERBROOKE – SHS (2001). *Guide historique du Vieux-Sherbrooke*, Sherbrooke, SHS.
- SOCIÉTÉ D'HISTOIRE DE SHERBROOKE – SHS (s. d.). «150 ans d'histoire urbaine», *À propos de la SHS*, <<http://www.histoiresherbrooke.org/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- THÉRIAULT, J. Y. (2002). *Critique de l'américanité. Mémoire et démocratie au Québec*, Montréal, Québec Amérique.
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (s. d.a). «Description de l'activité pédagogique HST 650 – Activité de recherche I», *Bureau de la registraire*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<http://www.usherbrooke.ca/fiches-cours/hst650>>, consulté le 11 juillet 2016.
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (s. d.b). «Description de l'activité pédagogique HST 270 – Voyage d'études sur les sites historiques», *Bureau de la registraire*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<http://www.usherbrooke.ca/fiches-cours/hst270>>, consulté le 11 juillet 2016.
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (s. d.c). «Voyager sur les sites historiques», Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<http://www.usherbrooke.ca/histoire/futurs-etudiants/etudier-lhistoire/voyager-a-travers-le-monde/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- YOUNG, B. (2003). *Une mort très digne. L'histoire du cimetière Mont-Royal*, Montréal, McGill-Queen's University Press.

Partie 4

**LE PATRIMOINE
COMME OBJET D'ÉTUDE**

Chapitre 9

LE PATRIMOINE INVESTI PAR L'ARCHÉOLOGIE L'EXPÉRIENCE DU CHANTIER-ÉCOLE DE L'ÎLE SAINT-BARNABÉ

Manon Savard et Nicolas Beaudry

La formation pratique sur le terrain est une composante importante d'une formation en archéologie. Elle permet l'acquisition des compétences théoriques et pratiques nécessaires dans l'exercice professionnel ou universitaire de l'archéologie de terrain, compétences qui peuvent être utiles également dans divers autres domaines de la culture, du patrimoine, de l'aménagement, de la gestion du territoire et des ressources, etc. Bien que l'acquisition de ces compétences soit l'objectif essentiel d'une formation de terrain, cette dernière ne peut faire abstraction du contexte dans lequel elle s'inscrit, des raisons qui motivent et entretiennent l'activité archéologique, ni des attentes qu'elle suscite. Au contraire, cette formation de terrain peut être une excellente occasion pour les étudiants de s'éveiller à la communauté et d'apprécier comment l'archéologie peut agir sur celle-ci.

Ce chapitre s'intéressera à la fouille-école de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) sur l'île Saint-Barnabé, située dans l'estuaire du Saint-Laurent au large de Rimouski (figure 9.1). Après un bref exposé des particularités de l'enseignement pratique de l'archéologie et du contexte de l'enseignement de la discipline au Québec et à l'UQAR, il présentera la fouille-école en s'intéressant particulièrement à la place de l'île Saint-Barnabé dans le paysage et l'imaginaire des Rimouskois. Cette mise en contexte permettra d'apprécier comment, en contribuant

à la mise en valeur touristique de l'île, les étudiants de la fouille-école sont amenés à s'éveiller à des enjeux patrimoniaux, identitaires et économiques, à naviguer de façon critique parmi différents discours patrimoniaux et à acquérir ainsi des compétences qui dépassent largement la seule pratique archéologique.

Figure 9.1. L'île Saint-Barnabé au large de Rimouski



Source: Google Earth, 2014.

9.1. L'ENSEIGNEMENT PRATIQUE DE L'ARCHÉOLOGIE

Le travail pratique de terrain ne représente qu'une des composantes de la pratique archéologique, mais c'est sa composante la plus visible, celle qui produit et matérialise une grande partie du discours archéologique. Une formation complète en archéologie exige donc, en plus d'un bagage théorique, l'acquisition des compétences pratiques nécessaires au travail de terrain. L'activité la plus emblématique de l'archéologie, la fouille, exige à elle seule le maniement sécuritaire des outils, l'implantation de quadrillages et de sondages, l'enlèvement des sédiments en fonction de la stratigraphie, la collecte structurée de données, la maîtrise de la photographie, du relevé topographique et du dessin, l'identification et le traitement des artefacts et des écofacts, et ainsi de suite.

Dans les universités nord-américaines, l'initiation à ces compétences pratiques est généralement dispensée dans le cadre d'une session intensive de plusieurs semaines, la fouille-école (*field school*). Sans prétendre en faire des archéologues, celle-ci permet aux étudiants de s'immerger entièrement dans la vie d'un chantier et de faire l'expérience sur le terrain des différentes étapes d'un projet archéologique (Perry, 2004; Baxter, 2009; Mytum, 2012a)¹. Outre la fouille, elle peut proposer aux étudiants, en amont, la prospection ou la validation des données d'une étude de potentiel, que ce soit par des méthodes non intrusives (prospection visuelle, collecte de surface, prospection géophysique, etc.) ou par des méthodes intrusives telles que les sondages. En général, les activités comprennent aussi le traitement préliminaire du mobilier archéologique en

1. La durée des fouilles-écoles nord-américaines est rarement inférieure à trois semaines. La pratique est différente au Royaume-Uni, où les étudiants ont plutôt tendance à acquérir les compétences nécessaires à la pratique professionnelle en cumulant des expériences plus courtes (Mytum, 2012a). La fouille-école n'est pas non plus la norme en France (Lehoërff, 2009).

prévision des analyses, notamment le lavage, le marquage, la conservation préventive et l'inventaire préliminaire, autant de tâches qui permettent aux étudiants de manipuler le mobilier, de s'initier à la culture matérielle et d'envisager la suite des travaux en laboratoire.

Un projet archéologique qui investit un même site ou un même territoire d'une année à l'autre est appelé à s'insérer dans le milieu local; la longue durée d'un projet favorise son ancrage local ainsi que l'intégration harmonieuse dans la communauté de ses activités et de son personnel. Les retombées économiques d'un chantier archéologique peuvent être appréciables, mais un projet peut également être appelé à contribuer à la construction culturelle et identitaire du milieu (Stewart, Clarke et Fulford, 2004; Bardavio, Gatell et González Marcén, 2004), à plus forte raison si l'activité archéologique soulève des enjeux historiques ou identitaires qui l'interpellent (Walker et Saitta, 2002). La fouille-école peut donc offrir aux étudiants l'occasion de s'ouvrir au milieu d'accueil et de prendre conscience du rôle que l'archéologie peut être appelée à y jouer.

Au-delà de l'acquisition de compétences, la fouille-école et l'immersion dans une communauté archéologique constituent un rite initiatique déterminant pour les étudiants en archéologie et pour les futurs archéologues (Walker et Saitta, 2002; Perry, 2004; Baxter, 2009; Mytum, 2012b). C'est une expérience humaine très forte pour de jeunes adultes, caractérisée par un travail manuel et physique souvent intense dans des conditions qui peuvent être difficiles, par le travail d'équipe, la vie de groupe et la promiscuité, par l'éloignement et le déracinement qui déstabilisent mais contribuent à renforcer l'appartenance au groupe. Des amitiés durables (et des couples) naissent de ces expériences partagées et contribuent à les prolonger bien au-delà de la saison et même des études². Pour ceux qui persévéreront, la fouille-école aura été l'occasion de valider un projet d'études ou d'orientation professionnelle (Cobb et Croucher, 2012).

9.2. L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHÉOLOGIE À L'UQAR

Si la plupart des universités québécoises comptent dans leur corps professoral au moins un archéologue actif au Québec ou à l'étranger, l'enseignement de l'archéologie québécoise dépend toujours principalement de l'Université de Montréal et de l'Université Laval, les seules à offrir aux étudiants francophones des programmes de baccalauréat et de

2. L'expérience humaine de l'archéologie et de la fouille-école est dépeinte avec humour par Paul Bahn (1989).

cycles supérieurs en archéologie. Le Département d'anthropologie de l'Université de Montréal, héritier d'une tradition universitaire américaine, a développé une expertise en préhistoire, alors que les archéologues du Département d'histoire de l'Université Laval, héritiers d'une tradition classique, se sont concentrés au Québec sur l'archéologie historique et l'ethnographie. Bien que les pratiques se soient décroisées depuis le tournant du millénaire, la pratique archéologique sur le territoire québécois reste profondément divisée entre deux sous-disciplines distinctes, une archéologie préhistorique ou amérindienne, d'une part, et une archéologie historique dominée par l'archéologie urbaine, d'autre part. L'Université du Québec à Chicoutimi est la seule autre université québécoise à offrir des programmes en archéologie, une mineure et un certificat, appuyés sur une expertise en archéologie amérindienne.

L'UQAR est un nouvel acteur régional dans l'enseignement de l'archéologie au Québec. Le développement de ce nouveau créneau résulte de l'embauche, en 2005 et 2006, d'une professeure de géographie et d'un professeur d'histoire qui sont aussi archéologues. L'offre de cours au 1^{er} cycle comprend à ce jour deux cours théoriques de trois crédits (ARC10008 - « Théories et méthodes de l'archéologie » et GEO29115 - « Géoarchéologie et archéogéographie ») et deux cours pratiques de trois crédits (ARC15012 - « Stage pratique d'archéologie » et ARC25011 - « Stage avancé d'archéologie »). Les programmes d'histoire et de géographie offrent en outre plusieurs activités créditées en tutorat (lectures dirigées, mémoires de recherche, stages en milieu de travail) qui peuvent être autant d'occasions pour les étudiants d'adapter leur formation de 1^{er} cycle à leurs intérêts. L'UQAR n'offre pas encore de programme en archéologie, mais les banques de cours existantes permettent d'envisager la création prochaine d'un certificat et d'une mineure. Les étudiants qui souhaitent poursuivre au 2^e cycle en archéologie à l'UQAR peuvent déjà le faire dans le cadre des programmes de maîtrise en géographie et en histoire³.

9.3. UNE ARCHÉOLOGIE RÉGIONALE

Créé en 2009, le Laboratoire d'archéologie et de patrimoine de l'UQAR (LAP) regroupe des étudiants, des chercheurs et des professeurs-chercheurs actifs en archéologie et en patrimoine, au Québec comme à l'étranger (LAP, 2015). Il est au cœur de l'enseignement et de la recherche en archéologie à l'UQAR. Désormais un acteur significatif du milieu patrimonial régional, le LAP s'affaire à développer une pratique archéologique originale, adaptée aux réalités de sa région (Morin, 2011).

3. Ces programmes sont offerts respectivement depuis l'automne 2006 et l'automne 2011.

Le Bas-Saint-Laurent et l'Est du Québec ont livré des traces d'occupation préhistorique parmi les plus anciennes au Québec et ont abrité les premiers établissements de pêche européens en territoire québécois. Ces derniers ont cependant longtemps été saisonniers et le peuplement européen s'est concentré sur le littoral; le développement du territoire n'a réellement pris son essor que dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle avec l'installation d'établissements de pêche permanents, et surtout au XIX^e avec le développement et l'expansion d'une économie agro-forestière. La deuxième moitié du XX^e siècle a connu le déclin et la fin du système agro-forestier, la fermeture de paroisses et de villages des hauts pays, l'effondrement des stocks de poissons et le déclin des petites communautés côtières, alors que se poursuivait le développement des infrastructures régionales et des centres urbains.

Les besoins et le potentiel du Bas-Saint-Laurent en matière d'archéologie ont suscité le développement au LAP de trois axes de recherche et d'intervention privilégiés. Le premier, l'étude des dynamiques archéo-environnementales, s'intéresse aux relations entre les sociétés et leur environnement, notamment aux schèmes d'établissement préhistoriques et historiques, à l'exploitation des ressources naturelles et son héritage, ainsi qu'aux effets de l'érosion côtière sur les ressources archéologiques et patrimoniales. Le second, l'archéologie du passé récent, permet d'envisager les vestiges des activités humaines à travers des valeurs autres que l'ancienneté, d'explorer des passés vernaculaires et d'en matérialiser la mémoire; elle peut ainsi contribuer à la constitution d'un patrimoine représentatif de l'histoire et de l'expérience humaine de la région (Harrison et Schofield, 2010)⁴. Le troisième est une démarche d'archéologie publique qui vise à susciter un intérêt pour le patrimoine archéologique dans une région où les interventions ont longtemps été menées par des équipes de l'extérieur, et qui s'intéresse aux retombées des activités archéologiques dans la communauté.

9.4. LE CHANTIER-ÉCOLE

L'île Saint-Barnabé est le théâtre depuis 2009 de travaux archéologiques menés par le LAP. Les interventions ont intégré des étudiants dès la première saison; le projet est formellement devenu une École de fouilles

4. Bien que la Loi sur le patrimoine culturel ne précise aucun critère chronologique, « le Ministère [de la Culture et des Communications, MCC] ne considère pas comme étant des sites archéologiques les sites qui ont été détruits ou abandonnés après 1950 » (MCC, 2014). Selon ce critère, les témoins matériels des changements économiques, sociaux et culturels majeurs de la deuxième moitié du XX^e siècle échappent au patrimoine archéologique; y échappent aussi les traces d'événements qui occupent une grande place dans la mémoire et l'identité régionales, comme les incendies de Rimouski et de Cabano en 1950, ou encore la fermeture de localités des hauts pays de 1969 à 1971 dans la foulée des travaux du Bureau d'aménagement de l'Est du Québec.

en 2012 sous le sigle ARC15012, grâce au soutien financier du projet PATER (patrimoine, enseignement, recherche) (voir le chapitre 12)⁵. L'originalité de ces travaux tient à la richesse patrimoniale de l'île, à sa place particulière dans le paysage et dans l'imaginaire des Rimouskois, ainsi qu'à l'intérêt que ces travaux portent aux vestiges d'un passé relativement récent. Elle tient aussi au fait que ce projet est campé depuis ses débuts à la rencontre des trois missions d'une université régionale : l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité.

Le chantier-école recrute principalement des étudiants de l'UQAR inscrits au 1^{er} cycle en histoire, en géographie et en enseignement secondaire (profil univers social), des programmes dans lesquels les cours théoriques et les stages pratiques d'archéologie sont offerts en option. Dans l'esprit du projet PATER, qui favorise les échanges entre étudiants de différents niveaux, l'École de fouilles est aussi ouverte aux finissants du cégep. La participation n'exigeant aucun préalable, les étudiants qui s'y inscrivent sont presque tous des débutants et seuls quelques-uns auront suivi au préalable un cours théorique en archéologie. Ceux qui possèdent déjà une formation pratique en archéologie peuvent néanmoins bénéficier d'une expérience dans un contexte nouveau.

La plupart des étudiants qui s'inscrivent au chantier-école souhaitent s'initier à l'archéologie et faire l'expérience du travail de terrain, sans forcément en faire un métier. Quelques-uns envisagent une carrière en archéologie, mais les perspectives professionnelles de l'archéologie de terrain sont limitées et les conditions de travail y sont beaucoup plus précaires que dans d'autres domaines du patrimoine (Zorzin, 2010). Il est donc essentiel de permettre aux uns comme aux autres d'acquérir une sensibilité et des compétences qu'ils pourront mobiliser non seulement en archéologie, mais aussi dans d'autres contextes disciplinaires et professionnels (Cobb et Croucher, 2012 ; Mytum, 2012a). Ils doivent à tout le moins apprendre à apprécier l'intérêt du patrimoine archéologique, son potentiel économique, culturel et identitaire pour la communauté, ainsi que la fragilité d'une ressource peu visible, souvent vulnérable et non renouvelable.

9.5. L'ÎLE SAINT-BARNABÉ

L'île Saint-Barnabé est particulièrement propice à l'exploration des relations entre l'archéologie, le patrimoine et la communauté. Longue et étroite, l'île s'étire sur près de six kilomètres et ferme partiellement la baie de Rimouski (figure 9.1). Elle constitue le fond de scène d'un grand

5. Le chantier-école a également bénéficié de contributions de l'UQAR, de Tourisme Rimouski, de la Fondation Héritage Canada et de la Ville de Rimouski.

amphithéâtre naturel dont les gradins sont les terrasses marines occupées par la ville de Rimouski. Omniprésente dans le paysage des Rimouskois, elle protège leur centre-ville du nordet, un vent du nord froid et parfois violent, mais elle ferme aussi leur horizon vers le fleuve.

L'île domine l'imaginaire des Rimouskois autant qu'elle domine leur paysage. Elle n'est qu'à trois kilomètres de la côte et on peut facilement y accéder en chaloupe ou en kayak quand la mer est calme, voire à pied par les battures quand la marée est très basse, mais les conditions maritimes peuvent changer rapidement et l'île peut alors être beaucoup plus lointaine qu'elle ne le semble. L'accès à l'île a longtemps été restreint par ses propriétaires et leurs gardiens; la plus grande partie de l'île appartient aujourd'hui à la Ville de Rimouski, qui en a fait un parc et qui assure un service de navette par bateau pneumatique pendant la saison touristique, mais la plupart des Rimouskois n'y ont pourtant jamais mis le pied.

En revanche, ils connaissent les récits plus ou moins légendaires dont elle est l'objet. L'île est la scène d'histoires de naufrages, de baleines échouées, de vigies à l'affût des navires anglais et des sous-marins allemands, de contrebande d'alcool, de parties de chasse de l'élite rimouskoise, autant de souvenirs qui sont encore très vivants dans l'histoire écrite comme dans l'histoire orale. Des cultivateurs aux contrebandiers et aux bûcherons, les insulaires habitent encore la mémoire collective des Rimouskois (Massicotte et Lechasseur, 1988; Fortin et Lechasseur, 1993; Chassé, 2003; Savard, Beaudry et Lalande, 2011).

Un de ces insulaires occupe une place particulière dans l'imaginaire des Rimouskois: le premier habitant connu de l'île, Toussaint Cartier, dit l'ermite, qui y a vécu en solitaire de 1728 environ jusqu'à sa mort en 1767 (Mimeault, 1990; Gosselin, 2006; Scallon-Chouinard, 2012). Il suscitait déjà la curiosité de son vivant, comme en témoigne une note dans le journal du marquis de Montcalm (1895, p. 52; La Charité, 2013). Moins de deux ans après sa mort, il apparaît dans un roman de Frances Brooke sous la forme d'un veuf inconsolable, retiré du monde pour pleurer sa bien-aimée (Brooke, 1769; Migneault, 1988). Près d'un siècle plus tard, l'archevêque de Québec, Joseph Signay, publie le portrait d'un dévot retiré du monde pour consacrer son existence à la contemplation et à la prière (Signay, 1862); ce personnage de chrétien exemplaire a été largement instrumentalisé par l'Église de Rimouski, ce qui explique des regains d'intérêt à l'occasion de l'érection canonique de la paroisse en 1829 et de nouveau, dans un contexte de rivalité avec Rivière-du-Loup, à la veille de l'érection du diocèse en 1867, cent ans après la mort de l'ermite. Depuis, les personnages de Brooke, de Signay

et d'autres auteurs⁶ se sont croisés, contribuant à construire un personnage légendaire, ambigu et changeant, auquel les Rimouskois sont restés très attachés et qui continue de les intriguer. Sa sépulture n'a jamais été identifiée, mais l'archevêché de Rimouski conserve précieusement une canne qui lui aurait appartenu. D'autres écrivains et des poètes l'ont évoqué depuis Brooke (La Charité, 2013, p. 6); il réapparaît régulièrement dans la presse régionale (Scallon-Chouinard, 2012); des historiens et des érudits poursuivent leur enquête sur le personnage⁷ et des artistes s'en inspirent⁸. En mai 2011, la brasserie artisanale rimouskoise Le Bien, le Malt et Tourisme Rimouski lançaient conjointement la bière Toussaint-Cartier et un verre à l'effigie de l'ermite, premier souvenir mis en vente par Tourisme Rimouski et premier produit dérivé des excursions à l'île Saint-Barnabé (Thériault, 2011). Le personnage de l'ermite a même donné son nom à une discothèque rimouskoise (Michaud, 2009), ce qui ne semble pas lui avoir porté chance puisqu'elle n'a pas vécu très longtemps.

9.6. RÉSULTATS DES TRAVAUX ARCHÉOLOGIQUES

Les travaux archéologiques du LAP sur l'île Saint-Barnabé ont été lancés en 2009 à l'invitation de Tourisme Rimouski, qui avait entrepris d'enrichir l'offre touristique de l'île en mettant en valeur son patrimoine historique et le personnage de Toussaint Cartier (Savard, Beaudry et Lalande, 2011; Savard et Beaudry, 2013). Auparavant, l'offre touristique était dominée par la mise en valeur du patrimoine naturel de l'île, présentée dans le discours promotionnel comme une nature sauvage.

Or, une étude préalable promettait déjà un potentiel archéologique intéressant, susceptible de livrer des vestiges d'une occupation humaine et d'une exploitation de l'île depuis la préhistoire jusqu'à la deuxième moitié du XX^e siècle. Après Toussaint Cartier, l'île a été exploitée pour l'agriculture et pour sa forêt, mais elle a aussi été un lieu de

6. Le personnage du dévot a reçu sa forme la plus achevée et la plus influente sous la plume de Joseph-Charles Taché, écrivain polygraphe et homme politique rimouskois (Taché, 1865, 1885). En reprochant à Brooke d'avoir « travesti ce souvenir si intéressant de notre histoire intime en un pitoyable roman d'amourettes », il a lui-même contribué à diffuser ce dernier parmi les lettrés rimouskois.

7. On mentionnera en particulier Claude La Charité, professeur à l'UQAR et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en histoire littéraire. Ses recherches donnent lieu à une série d'articles dans *Le Mouton NOIR* (Rimouski) dans lesquels il présente et analyse les sources historiques, déconstruit des discours et propose de nouvelles hypothèses (La Charité, 2013, p. 6, note 2).

8. En 2013, Guillaume Boudrias-Plouffe présentait au Centre d'art Caravansérail de Rimouski une installation intitulée *Coudon ! Yé pas sorti du bois !*, inspirée de la vie de Toussaint Cartier (Mathieu, 2013, p. 20).

Figure 9.2. Prospection visuelle sur l'île Saint-Barnabé



Photo: Manon Savard, 2009.

chasse et de villégiature. Le souvenir de l'ermite a contribué à en faire aussi un lieu de pèlerinage, confirmé par l'érection en 1887 d'une croix dédiée à saint Barnabé⁹. Des campagnes de prospection menées par des étudiants en 2009 et 2010 ont montré l'ubiquité de l'empreinte humaine sur l'île (figure 9.2) (Savard, Lalande et Beaudry, 2011 ; Savard, Beaudry et Lalande, 2012) ; leurs résultats imposent à tout le moins de relativiser le caractère « naturel » de l'île et de son patrimoine.

Des sondages archéologiques ont également été réalisés avec des étudiants de l'UQAR sur le site où aurait vécu Toussaint Cartier¹⁰. Ces travaux ont rapidement confirmé une présence sur le site au XVIII^e siècle (Savard, Lalande et Beaudry, 2011 ; Savard, Beaudry et Lalande, 2012) et suscité un vif intérêt des médias locaux et du public, centré essentiellement sur la figure de l'ermite. Ils ont confirmé une présence amérindienne sur l'île durant la période sylvicole, alors que des sondages faits en 1993 à la pointe est avaient été négatifs (Tremblay et Vaillancourt, 1994), et ils ont livré une très riche collection d'artéfacts et d'écofactes qui rendent compte des occupations et des modes d'exploitation successifs de l'île aux XIX^e et XX^e siècles. Ces résultats ont ouvert les perspectives archéologiques et patrimoniales de l'île bien au-delà de la seule figure de l'ermite.

La saison 2011 a été menée à la pointe est de l'île, en appui à une recherche de maîtrise en histoire, à l'UQAR, sur la mémoire et la folklorisation de la contrebande d'alcool durant la Prohibition américaine (1919-1933). Deux fosses identifiées comme des caches de contrebande par la tradition orale (Tremblay et Vaillancourt, 1994) et par une mise en scène de Tourisme Rimouski ont été sondées à cette occasion ; si cette interprétation demeure plausible, elle n'a pas pu être étayée (Pagniez, Bossé, Savard, Beaudry, Newton et Francoeur, 2013)¹¹.

9. La croix d'origine a été restaurée par un villégiateur de l'île, puis doublée par ce dernier d'une croix neuve portant les dates 1975, année de son érection, et 1663, celle de la première messe célébrée à Rimouski.
10. Ces travaux ont été menés en collaboration avec Ruralys, un organisme patrimonial à but non lucratif basé à La Pocatière. Avant la création du LAP, il était le seul organisme bas-laurentien disposant de l'expertise nécessaire pour diriger des travaux archéologiques.
11. De telles caches existent cependant au Bic, où leur fonction est attestée par des contenants de Hand Brand, un alcool concentré expédié depuis Saint-Pierre-et-Miquelon.

Depuis 2012, les travaux archéologiques sur l'île Saint-Barnabé ont pris un caractère pédagogique plus affirmé avec la création de l'École de fouilles. Ils se déroulent à nouveau sur le site où aurait vécu l'ermite (DcEd-9), mais ils s'intéressent désormais à toutes les phases d'occupation, de la préhistoire jusqu'à nos jours.

9.7. L'EXPÉRIENCE DU CHANTIER-ÉCOLE DE L'ÎLE SAINT-BARNABÉ

La saison intensive du chantier-école dure quatre semaines, de la mi-juillet à la mi-août¹². Les étudiants y travaillent dans un contexte de recherche idéal, où ils peuvent apprendre et appliquer les meilleures méthodes de fouille et de collecte de données, sans la pression du temps que subit l'archéologie contractuelle et sans les compromis que cette pression implique¹³.

9.7.1. L'APPRENTISSAGE PAR LA PRATIQUE

Les méthodes et les techniques de l'archéologie s'acquièrent par la pratique. Qu'ils prennent en charge individuellement un petit sondage (généralement de 1 m²) ou qu'ils reçoivent en équipe la responsabilité d'une aire plus vaste, les étudiants doivent apprendre et effectuer, sous supervision, toutes les étapes de la fouille et de la collecte des données : l'implantation d'une aire, la fouille stratigraphique, la description écrite de chaque unité stratigraphique, le relevé topographique, le dessin en plan et en coupe, la photographie, l'analyse stratigraphique (figure 9.3). Un ratio d'au plus quatre fouilleurs par archéologue assure un encadrement étroit et continu par les professeurs et les assistants étudiants, et favorise l'acquisition de méthodes de travail efficaces et sécuritaires¹⁴. Durant les quatre semaines que dure le chantier-école, les étudiants ont l'occasion de répéter plusieurs fois la chaîne des opérations dans des contextes différents, ce qui permet à chacun de mettre en œuvre ses nouvelles connaissances et ses nouvelles compétences à mesure qu'elles sont acquises, de constater par lui-même ses progrès et d'envisager le site à différentes échelles. L'apprentissage exige en particulier la compréhension et l'analyse de la stratigraphie, c'est-à-dire la succession

12. Le calendrier de l'École de fouilles tient compte de celui de l'Université d'été en patrimoine de l'UQAR pour permettre aux professeurs et aux étudiants qui le souhaitent de prendre part aux deux activités (voir le chapitre 10).

13. Le rôle d'un chantier-école n'est pas de produire des professionnels mais de permettre à des étudiants d'acquérir des compétences et des connaissances (Aitchison, 2004).

14. Ce ratio, imposé par le MCC, s'applique aussi bien aux chantiers de recherche universitaire qu'à la pratique professionnelle. Le ministère exige des assistants qu'ils aient un minimum de vingt semaines d'expérience de terrain avant d'encadrer des fouilleurs.

des dépôts et des interventions dont rend compte l'archive archéologique; c'est la stratigraphie qui matérialise les différentes phases du site, qui permet d'en appréhender les continuités et les ruptures et de proposer des raisonnements compatibles avec la chronologie. En exigeant des étudiants qu'ils s'engagent à la fois physiquement et intellectuellement dans leur travail, l'expérience du chantier leur permet d'exercer leur jugement autant que leur dextérité.

Figure 9.3. Fouille du site DcEd-9



Photo: Gilson Gagnon, 2012.

Une partie de la formation se passe en laboratoire, où les étudiants prennent part aux premiers travaux de postfouille dont le tri, le lavage et le marquage des artefacts et des écofacts (figure 9.4). Ces tâches permettent aux étudiants de s'initier à d'autres aspects de l'archéologie, moins visibles que le travail de terrain mais non moins essentiels, d'apprendre à manipuler le mobilier archéologique et à en reconnaître les matériaux, les modes de production, les formes, les fonctions, etc. Comme sur le terrain, les activités en laboratoire permettent aux étudiants d'associer le travail manuel et des savoirs techniques à un engagement intellectuel. Les assemblages leur permettent en effet d'envisager le mode de vie des insulaires, leurs activités et leurs pratiques, leurs liens avec leur environnement immédiat et avec la terre ferme, mais aussi leur genre, leur statut social, leur insertion dans les réseaux d'échange régionaux, nationaux et mondiaux, etc. À leur tour, ces réflexions leur permettent d'envisager la culture matérielle comme une source historique et de réfléchir aux particularités du discours archéologique.

L'expérience se conclut dans les premières semaines de la session d'automne par la production de rapports individuels : les étudiants doivent alors exploiter leurs propres archives de terrain (écrite, graphique et photographique) et celles de l'équipe pour faire rapport sur une opération à laquelle ils ont pris part.

Figure 9.4. Nettoyage du mobilier archéologique



Photo: Manon Savard, 2013.

9.7.2. L'ARCHÉOLOGIE ET LE PUBLIC

Depuis ses débuts, le chantier est ouvert au public sans interruption pendant les quatre semaines que durent les travaux. En semaine, les étudiants ont à tour de rôle la charge d'accueillir les visiteurs et de leur présenter le site (figure 9.5); le samedi et le dimanche, l'accueil des visiteurs est assuré par les étudiants chargés de la surveillance du site.

Les visiteurs sont priés de remplir un questionnaire qui permet d'évaluer la contribution de l'activité archéologique à la fréquentation de l'île. Bon an, mal an, environ le tiers des personnes qui débarquent sur l'île pendant la durée des travaux s'arrêtent sur le site, ce qui a représenté environ 275 visiteurs sur le site en 2009, 575 en 2010 et environ 600 par saison en 2012 et 2013¹⁵. Les médias locaux et Tourisme Rimouski ont beaucoup contribué au succès du chantier auprès du public régional et des touristes : plus des trois quarts des visiteurs sondés sur le site déclarent qu'ils étaient au courant des travaux archéologiques et nomment l'archéologie parmi les motifs de leur visite. Plus de la moitié proviennent de Rimouski ou de la municipalité régionale de comté de Rimouski-Neigette; pour la majorité d'entre eux il

Figure 9.5. Visiteurs sur le site DcEd-9



Photo: Nicolas Beaudry, 2013.

15. La fréquentation de l'île peut varier considérablement d'une saison à l'autre en fonction des conditions météorologiques et maritimes.

s'agit d'une première visite sur l'île. L'inscription du chantier au Mois de l'archéologie contribue à sa visibilité à l'extérieur de la région et attire un public plus spécialisé. Chaque été, le chantier reçoit par ailleurs un ou deux groupes d'enfants d'un camp de jour scientifique, ainsi que des représentants des médias.

Cette exposition à différents publics amène les étudiants du chantier-école à assimiler différents discours sur l'île, à les confronter les uns aux autres et à naviguer dans leurs zones d'ombre et leurs contradictions. Ils doivent par exemple déconstruire les différents personnages de Toussaint Cartier ; nuancer un discours touristique qui fait la promotion à la fois d'une nature sauvage et d'une histoire humaine ; apprécier les différences d'échelle entre les discours de l'histoire et de l'archéologie ; exposer, avec la nuance appropriée, des hypothèses de travail et des interprétations préliminaires. Ils doivent forger leur propre discours, mais aussi savoir l'ajuster à différents publics et à leurs attentes.

En 2009 et 2010, l'intérêt de Tourisme Rimouski, des médias locaux et du public régional était entièrement centré sur la figure de l'ermite, au point où certains visiteurs posaient des questions à son sujet sans même prendre la peine de le nommer : « A-t-il vraiment existé ? » « Avez-vous trouvé sa maison ? » Pour plusieurs, la visite sur le chantier permettait de matérialiser et de valider des récits qu'ils connaissaient et auxquels ils étaient très attachés, mais dont ils ne savaient pas forcément

Figure 9.6. Dépotoir de bouteilles sur le site DcEd-9



Photo : Manon Savard, 2009.

démêler les faits des constructions mythiques ; la visite prenait même pour certains le caractère d'un pèlerinage. Les étudiants ont cependant été amenés à s'intéresser à toute l'histoire humaine de l'île et du site, de la préhistoire jusqu'à un passé récent, et à partager cet intérêt avec les visiteurs. Les vestiges préhistoriques éloquentes peuvent prendre la forme d'horizons dans les parois des sondages, d'éclats ou, plus rarement, d'outils. Le site livre des céramiques du Régime français et comprend un niveau cohérent du XVIII^e siècle. Une fondation du XIX^e siècle est bien lisible, associée à un mobilier d'occupation domestique et agricole. Le XX^e siècle est représenté par un mobilier d'occupation agricole ou forestier, par un niveau de destruction et par de très riches dépotoirs. La fouille de ces derniers est l'occasion pour les étudiants de passer à un travail très fin et de dégager des assemblages *in situ* parfois spectaculaires, qui impressionnent les visiteurs (figure 9.6). Les étudiants constatent ainsi que le passé récent se prête à la démarche

archéologique, que la culture matérielle récente interpelle les visiteurs et qu'il faut envisager des critères autres que l'ancienneté pour apprécier pleinement l'intérêt patrimonial d'un bien culturel.

Les étudiants ont beaucoup contribué à transmettre leur intérêt au public et à éveiller celui-ci à un patrimoine beaucoup plus large que la seule figure de l'ermite. Ils ont si bien réussi que les visiteurs s'intéressent désormais aussi aux étudiants eux-mêmes ; ils ne les interrogent plus seulement sur l'histoire de l'île et les récits qu'ils contribuent à matérialiser, mais aussi sur leur apprentissage et leur pratique de l'archéologie. Un roman-jeunesse publié à l'automne 2013 met en scène des archéologues qui fouillent un site amérindien sur l'île Saint-Barnabé (Roberge, 2013). Sur l'édition 2014 d'un calendrier annuel distribué localement par Tourisme Rimouski, l'île Saint-Barnabé est représentée par une scène du chantier archéologique dont rien ne laisse paraître le caractère insulaire. Sans effacer le personnage de l'ermite, l'archéologie a contribué à redonner vie à d'autres insulaires, auxquels s'ajoutent désormais les archéologues eux-mêmes.

9.8. L'EXPÉRIENCE INITIATIQUE ET SES SUITES

Si le chantier-école de l'île Saint-Barnabé comporte certains des avantages d'un chantier local, les traversées quotidiennes en pneumatique sur une mer parfois capricieuse, l'environnement historique, mythique et naturel de l'île, ainsi que les longues journées imposées par l'horaire des traversées contribuent à donner à l'expérience un peu du caractère initiatique des chantiers à l'étranger ou en région éloignée. Les étudiants sont conscients que peu de Rimouskois connaissent l'île et s'estiment privilégiés de la fréquenter pendant quatre semaines, arrivant chaque jour par la première traversée et repartant par la dernière.

Après avoir remis leur rapport, la grande majorité des étudiants du chantier-école prolongent leur expérience au LAP et consolident ainsi leur formation en contribuant aux travaux de post-fouille (description et inventaire des artefacts et des écofacts, analyse des assemblages, préparation du rapport destiné au MCC) ou à d'autres projets de recherche, que ce soit dans le cadre d'activités créditées ou en tant qu'auxiliaires. Ceux qui le souhaitent peuvent faire un second stage pratique de trois crédits (ARC25011), de préférence sur un autre chantier où ils seront confrontés à des questions et à des méthodes différentes. D'autres reviennent sur l'île comme assistants, contribuant à la logistique du projet, à l'encadrement des étudiants et à l'atteinte de ses objectifs scientifiques.

Certains mettent en valeur leur expérience du chantier-école dans des publications et des colloques étudiants, dans des conférences destinées à des groupes scolaires, ou encore par des initiatives originales telles que des expositions, des activités ou des trousseaux pédagogiques, autant de projets qui leur permettent d'acquérir un bagage d'expériences originales. Les projets du LAP et des collaborations avec des partenaires régionaux offrent aussi aux étudiants des possibilités d'accroître leur expérience de terrain dans le cadre de contrats rémunérés.

9.9. UN BILAN

La première cohorte de l'École de fouilles, durant l'été qui a suivi le mouvement étudiant de 2012, n'a compté que cinq nouveaux étudiants; les chantiers des saisons 2013 et 2014 en ont accueilli respectivement neuf et huit nouveaux. Une dizaine d'inscriptions par an, moyennant un effort de recrutement, devrait permettre d'assurer le maintien du cours à l'offre, sous réserve d'un financement adéquat¹⁶. Même en deçà de ce nombre, les travaux de l'île Saint-Barnabé génèrent déjà des retombées significatives pour l'UQAR, ne serait-ce qu'en assurant une grande visibilité à l'enseignement et à la recherche en sciences humaines et en favorisant l'intégration d'étudiants dans des activités de recherche.

Plusieurs ont d'ailleurs trouvé sur l'île ou au LAP la motivation pour poursuivre leurs études aux cycles supérieurs: à l'été 2014, cinq anciens de l'île Saint-Barnabé qui ont poursuivi au LAP avaient entrepris ou complété une maîtrise en géographie ou en histoire à l'UQAR sur un sujet d'archéologie ou de patrimoine; un sixième étudiant avait complété une maîtrise en histoire comportant un chapitre archéologique. Cinq autres anciens de l'île Saint-Barnabé et du LAP ont entrepris ou complété une maîtrise dans une autre université québécoise ou canadienne dans une spécialité ou une discipline qui n'est pas offerte à l'UQAR (anthropologie, muséologie, aménagement du territoire).

Le succès de ce premier chantier-école au Bas-Saint-Laurent confirme qu'il existe un intérêt pour l'archéologie dans la région. La participation des étudiants à l'accueil du public a permis d'élargir les intérêts de Tourisme Rimouski et des visiteurs de l'île Saint-Barnabé: ils ne concernent plus seulement Toussaint Cartier et portent désormais aussi sur l'activité archéologique elle-même, mise en scène entre autres dans le cadre du Mois de l'archéologie. Les étudiants du chantier-école sont ainsi devenus les acteurs d'un dispositif de mise en valeur touristique, une position privilégiée pour apprécier les enjeux économiques, culturels et identitaires de leur activité archéologique et pour développer une sensibilité pour la ressource archéologique.

.....
16. Le chantier-école a fait relâche à l'été 2015 pour des raisons budgétaires.

L'originalité du chantier-école de l'UQAR est aussi dans son positionnement à la rencontre de l'enseignement, de la recherche universitaire et du service à la collectivité. C'est ce positionnement qui permet aux étudiants de découvrir la complexité du contexte dans lequel intervient l'archéologie, de développer un regard personnel et critique sur le patrimoine et l'imaginaire collectif, de s'ouvrir des horizons et de contribuer, à leur tour, à la connaissance, à la conservation et à la mise en valeur du patrimoine de leur région.

RÉFÉRENCES

- AITCHISON, K. (2004). «Supply, demand and a failure of understanding: Addressing the culture clash between archaeologists' expectations for training and employment in "academia" versus "practice"», *World Archaeology*, vol. 36, n° 2, p. 203-219.
- BAHN, P. (1989). *Bluff Your Way in Archaeology*, Horsham, Ravette Publishing.
- BARDAVIO, A., C. GATELL et P. GONZÁLEZ MARCÉN (2004). «Is archaeology what matters? Creating a sense of local identity among teenagers in Catalonia», *World Archaeology*, vol. 36, n° 2, p. 261-274.
- BAXTER, J. E. (2009). *Archaeological Field Schools: A Guide for Teaching in the Field*, Walnut Creek, Left Coast Press.
- BROOKE, F. (1769). *The History of Emily Montague*, Londres, J. Dodsley.
- CHASSÉ, B. (2003). *Rimouski et son île. Les seigneurs Lepage et l'île Saint-Barnabé*, Rimouski, Société d'histoire du Bas-Saint-Laurent et Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec (GRIDEQ), coll. «Les cahiers de l'Estuaire», n° 2.
- COBB, H. et K. CROUCHER (2012). «Field schools, transferable skills and enhancing employability», dans H. Mytum (dir.), *Global Perspectives on Archaeological Field Schools: Constructions of Knowledge and Experience*, New York, Springer, p. 25-40.
- FORTIN, J.-C. et A. LECHASSEUR (1993). *Histoire du Bas-Saint-Laurent*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, coll. «Les régions du Québec», n° 5.
- GOSSELIN, S. (2006). «Le territoire et ses premiers occupants», dans P. Larocque (dir.), *Rimouski depuis ses origines*, Rimouski, Société d'histoire du Bas-Saint-Laurent, Société de généalogie et d'histoire de Rimouski et GRIDEQ, p. 19-91.
- HARRISON, R. et J. SCHOFIELD (2010). *After Modernity: Archaeological Approaches to the Contemporary Past*, New York, Oxford University Press.
- LABORATOIRE D'ARCHÉOLOGIE ET DE PATRIMOINE – LAP (2015). «Bienvenue au LAP», *Laboratoire d'archéologie et de patrimoine*, <<http://lap.uqar.ca>>, consulté le 11 juillet 2016.
- LA CHARITÉ, C. (2013). «L'érémisme en Nouvelle-France et la vocation singulière de Toussaint Cartier au XVIII^e siècle», *Études d'histoire religieuse*, vol. 79, n° 2, p. 5-19.
- LEHOËRFF, A. (2009). «L'enseignement de l'archéologie en licence dans les universités françaises», *Les Nouvelles de l'archéologie*, n° 115, p. 57-64.
- MASSICOTTE, M.-A. et A. LECHASSEUR (1988). *De verdure et de rêves, l'île Saint-Barnabé*, Rimouski, Société Joseph-Gauvreau pour le patrimoine.
- MATHIEU, S. (2013). «Caravansérail: incursion dans l'univers de Toussaint Cartier», *L'Avantage*, Rimouski, 10 avril, p. 20.
- MICHAUD, P. (2009). «Le Chiff cède sa place au Toussaint Cartier», *Le Progrès Écho*, Rimouski, 22 mars.
- MIGNEAULT, Y. (1988). «Que devons-nous à Frances Brooke, 1724-1789, au sujet de Toussaint Cartier, l'ermite de l'île Saint-Barnabé, 1707-1767?», *Revue d'histoire du Bas-Saint-Laurent*, vol. 13, n° 1, p. 3-11.
- MIMEAULT, M. (1990). «La légende Toussaint Cartier: critique des sources», *Revue d'histoire du Bas-Saint-Laurent*, vol. 14, n° 1, p. 23-30.

- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS – MCC (2014). « Patrimoine archéologique », *Patrimoine*, <<http://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=5101>>, consulté le 11 juillet 2016.
- MONTCALM, L.-J. DE (1895). *Journal du Marquis de Montcalm durant ses campagnes en Canada de 1756 à 1759*, publié sous la direction de H.-R. Casgrain, Québec, Imprimerie L.-J. Demers et frères.
- MORIN, E. (2011). « L'Archéologie au Bas-Saint-Laurent : cinquante ans de recherches, de découvertes et de mise en valeur », *L'Estuaire*, vol. 71, p. 20-26.
- MYTUM, H. (2012a). « The pedagogic value of field schools: Some frameworks », dans H. Mytum (dir.), *Global Perspectives on Archaeological Field Schools: Constructions of Knowledge and Experience*, New York, Springer, p. 9-23.
- MYTUM, H. (2012b). « Field schools: People, places, and things in the present », dans H. Mytum (dir.), *Global Perspectives on Archaeological Field Schools: Constructions of Knowledge and Experience*, New York, Springer, p. 243-249.
- PAGNIEZ, R., J. BOSSÉ, M. SAVARD, N. BEAUDRY, C. NEWTON et I. FRANCOEUR (2013). *Intervention archéologique 2011 sur l'île Saint-Barnabé (Rimouski, Québec) : les présumées caches de contrebande*, Rapport déposé au MCC, Rimouski, UQAR, LAP.
- PERRY, J. E. (2004). « Authentic learning field schools: Preparing future members of the archaeological community », *World Archaeology*, vol. 36, n° 2, p. 236-260.
- ROBERGE, S. (2013). *Le voleur d'artéfacts*, Lanoraie, L'Apothéose.
- SAVARD, M. et N. BEAUDRY (2013). « Archaeological interventions on legendary Saint-Barnabé Island », *Council for Northeast Historical Archaeology Newsletter*, n° 85, p. 17-20.
- SAVARD, M., N. BEAUDRY et D. LALANDE (2011). « Un bilan des travaux archéologiques récents sur l'île Saint-Barnabé (Rimouski) », *L'Estuaire*, vol. 71, p. 27-35.
- SAVARD, M., N. BEAUDRY et D. LALANDE (2012). *Intervention archéologique 2010 sur l'île Saint-Barnabé (Rimouski, Québec), DcEd-9*, Rapport déposé au ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine du Québec, Rimouski, UQAR, LAP.
- SAVARD, M., D. LALANDE et N. BEAUDRY (2011). *Intervention archéologique 2009 sur l'île Saint-Barnabé (Rimouski, Québec), DcEd-9*, Rapport déposé au ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine du Québec, Rimouski, UQAR, LAP.
- SCALLON-CHOUNARD, P. (2012). « Un homme à la marge. Toussaint Cartier, ermite de l'île Saint-Barnabé », *Revue d'histoire de l'Université de Sherbrooke*, vol. 3, n° 1, <http://rhus.association.usherbrooke.ca/?page_id=34>, consulté le 11 juillet 2016.
- SIGNAY, J. (1862). « Notice sur le nommé Toussaint Cartier surnommé l'ermite de l'île Saint-Barnabé, mort et enterré à Rimouski en 1767 », *L'Abeille*, Québec, vol. 10, n° 22 (31 mai).
- STEWART, R., A. CLARKE et M. FULFORD (2004). « Promoting inclusion: Facilitating access to the Silchester "Town Life" project », *World Archaeology*, vol. 36, n° 2, p. 220-235.
- TACHÉ, J.-C. (1865). « L'île Saint-Barnabé dans le comté et dans la paroisse de Rimouski », *Les soirées canadiennes*, Québec, vol. 5, p. 341-365.
- TACHÉ, J.-C. (1885). *Les Sablons (l'île de Sable) et l'île Saint-Barnabé*, Montréal, Librairie Saint-Joseph, Cadieux & Derome, p. 135-154.
- THÉRIAULT, C. (2011). « La brasserie artisanale Le Bien, le Malt lance une bière inspirée par un ermite », *Le Soleil*, 6 juin.
- TREMBLAY, R. et J.-B. VAILLANCOURT (1994). *Rapport des activités archéologiques menées sur les îles du Bas-Saint-Laurent, été 1993*, Rapport déposé au ministère de la Culture du Québec, Montréal, Département d'anthropologie, Université de Montréal.
- WALKER, M. et D. J. SAIITA (2002). « Teaching the craft of archaeology: Theory, practice, and the field school », *International Journal of Historical Archaeology*, vol. 6, n° 3, p. 199-207.
- ZORZIN, N. (2010). « Archéologie au Québec: portrait d'une profession », *Archéologiques*, vol. 23, p. 1-15.

Chapitre 10

L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ EN PATRIMOINE DE L'UQAR

APPRÉHENDER UN CONCEPT ET DÉCOUVRIR LE TERRITOIRE

Jean-René Thuot

Témiscouata, été 2014. Au beau milieu de la forêt, un groupe d'étudiants en sciences humaines de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) est à l'affût de traces, de vestiges, d'objets. À la recherche des restes du premier site villageois de Saint-Elzéar-de-Témiscouata, ils réfléchissent au sens de cet héritage et, plus largement, au récit historique qui lui donne vie. Avec eux, des professeurs-chercheurs issus de différentes disciplines, qui tentent d'interpréter le parcours d'une communauté à partir d'un cimetière, seul souvenir d'une colonisation avortée. Bienvenue à l'Université d'été en patrimoine (UEP) de l'UQAR (figure 10.1)!

La quatrième édition de l'UEP a été menée en 2014¹. Cette nouvelle activité d'enseignement propose une démarche originale en regard de l'objet patrimonial, comprenant notamment un stage sur le terrain. Nous proposons ici de faire la lumière sur cette initiative en soulevant les enjeux qu'elle soulève en matière de pédagogie du patrimoine. Le dilemme se résume ainsi: de quelle manière rendre compte de la complexité du patrimoine à l'aide d'une activité hors des murs de l'université, où l'ensemble des types de ressources (objets patrimoniaux, spécialistes, références bibliographiques, etc.) est mis à contribution ?

1. L'auteur de ce chapitre a agi comme responsable pédagogique des quatre premières éditions de l'Université d'été en patrimoine.

Figure 10.1. Étudiants et membres de l'équipe pédagogique de l'Université d'été en patrimoine 2014 – au rang des Fondateurs, à Notre-Dame-du-Lac



Photo: Pierre-André Lalanne, août 2014.

Notre analyse s'organise en trois temps: d'abord en faisant état du contexte d'émergence de cette activité et de son inscription dans une approche-programme, ensuite en brossant le portrait de l'activité en déclinant ses objectifs et le cursus d'apprentissage, et enfin en exposant les réalisations concrètes des étudiants en regard de ces objectifs.

10.1. LE CHAMP DU PATRIMOINE À RIMOUSKI ET À L'UQAR

Les enjeux et les défis que pose l'intégration du patrimoine dans les différents paliers d'enseignement au Québec (primaire, secondaire, collégial) depuis une quinzaine d'années se manifestent en concomitance à la fois avec les besoins de perpétuer la mémoire manifestée par les communautés, les préoccupations gouvernementales en matière de tourisme et le développement d'un champ d'étude spécialisé en patrimoine. Le projet d'Université d'été en patrimoine qui a émergé à Rimouski au fil des ans est le fruit de la convergence entre, d'une part, les besoins exprimés par le milieu éducatif, les acteurs publics en matière de culture et la société civile en général et, d'autre part, l'intérêt des chercheurs à mieux circonscrire le concept de patrimoine. La particularité du contexte rimouskois, qui a certes une influence sur cette convergence, tient à la densité du tissu d'institutions socioculturelles intéressées à l'objet patrimonial, de même qu'au réseautage important des personnes-ressources qui détiennent une compétence particulière dans le champ du patrimoine.

L'organisation physique de la région rimouskoise – la fluidité des déplacements permet de passer de la mer à la montagne en seulement quelques minutes – et son statut de capitale régionale concourent à l'étendue de son rayon d'action culturel, bien au-delà de ses frontières urbaines. Ainsi, aux usuelles ressources régionales en culture que sont les municipalités régionales de comté (MRC), les centres locaux de développement (CLD) et la direction régionale du ministère de la Culture et des Communications (MCC) – qui ont tous leurs bureaux à Rimouski –, il faut ajouter la Société rimouskoise du patrimoine, la Corporation du patrimoine de Saint-Anaclet, la Corporation du patrimoine naturel et culturel du Bic, les Amis du patrimoine de Sainte-Luce-sur-Mer et le Parc national du Bic. À ces ressources de première ligne, il faut aussi ajouter les nombreux musées et dépôts d'archives (dont une part importante de la mission consiste à mettre en valeur l'héritage), la revue *L'Estuaire* (consacrée en partie à faire état du patrimoine régional) et la Société de généalogie et d'histoire de Rimouski².

Les enseignants et les professeurs actifs au sein des unités en sciences humaines du cégep de Rimouski et de l'UQAR entretiennent des liens étroits avec les individus qui animent ces nombreuses institutions du milieu. La proximité physique de l'ensemble des acteurs facilite la collaboration à différents projets. Par ailleurs, les intérêts des chercheurs contribuent à créer une synergie avec le milieu rimouskois. À titre d'exemple, le recrutement au cours des dernières années de ressources pour travailler au module d'histoire de l'UQAR a fait du patrimoine et de la perspective régionale un enjeu. Chemin faisant, les points de rencontre entre les acteurs du monde culturel, les expertises professionnelles (firmes spécialisés), les chercheurs et la société civile se sont multipliés.

À l'UQAR, les programmes de 1^{er} cycle en histoire ont intégré les enjeux patrimoniaux dès le début des années 2000, à la faveur de la naissance du volet Pratiques et interventions culturelles (PIC). Qualifié de « professionnalisant », ce volet vise à développer chez les étudiants des compétences pratiques pour qu'ils soient en mesure d'œuvrer dans le domaine culturel. Trois cours du programme abordent de manière directe ou indirecte les démarches et les interventions en patrimoine : « Le patrimoine québécois et sa mise en valeur », « Administration et faisabilité des projets culturels » et « Aspects du tourisme culturel ». Cette orientation du programme a pour but de rapprocher les étudiants des réalités du marché de l'emploi en misant sur l'acquisition de compétences pratiques, sur le terrain. Cet ancrage *terrain* et la réflexion sur les différents types d'héritages se sont poursuivis en sciences humaines

2. Au chapitre des institutions muséales, il faut souligner la contribution du Site historique maritime de la Pointe-au-Père, du Musée régional de Rimouski, du Site historique de la maison Lamontagne, du Musée des Sœurs du Saint-Rosaire et des Jardins de Métis (situés dans la MRC de Mitis).

à l'UQAR dans les années subséquentes avec une seconde phase d'intégration de la notion de patrimoine, axée davantage sur la recherche fondamentale. Le développement d'une offre de cours en archéologie, la création du Laboratoire d'archéologie et de patrimoine de l'UQAR (2009) et la mise sur pied de projets de recherche ancrés dans le Bas-Saint-Laurent et la Gaspésie en représentent les points d'appui.

L'intérêt grandissant pour le concept de patrimoine et ses différentes manifestations dans l'Est du Québec a franchi un autre jalon avec la concrétisation d'un partenariat entre le cégep de Rimouski et l'UQAR en 2011. Ces deux institutions ont ainsi voulu faire vivre une nouvelle expérience en patrimoine aux étudiants, dans le cadre du programme de collaboration Synergie. Ce programme, comme son nom l'indique, vise « à accroître les synergies entre l'Université et le cégep par le soutien à des projets interordres, qui impliquent des enseignants et des étudiants des deux paliers » (Bélanger, 2011, p. 3). En vertu de ce partenariat, l'équipe d'enseignants du cégep – dont les membres avaient déjà intégré le patrimoine à leurs activités – et un groupe de professeurs en sciences humaines de l'UQAR (géographes, littéraires, archéologues, historiens) ont créé l'Université d'été en patrimoine. Cette nouvelle activité d'enseignement offre l'occasion de pousser plus loin les réflexions théoriques et épistémologiques sur le patrimoine initiées notamment dans le volet PIC du baccalauréat en histoire.

Si l'un des objectifs avoué du programme Synergie était d'encourager « l'arrimage des formations collégiale et universitaire en sciences humaines », le groupe vise d'abord à pérenniser cette nouvelle initiative dans le but de « développer à Rimouski un pôle d'enseignement et de recherche original dans le domaine du patrimoine » (Bélanger, 2011). La création du groupe de recherche Archipel, survenue dans la foulée, a permis de concrétiser cet objectif en réunissant des professeurs-chercheurs en patrimoine de l'UQAR. Pôle multidisciplinaire, rassemblant des spécialistes de la géographie, de l'archéologie, de l'histoire littéraire et de l'histoire tout court, ce regroupement vise à faire évoluer la réflexion sur le concept de patrimoine dans un contexte régional en croisant les différentes perspectives disciplinaires. Outre les collaborations autour de projets de recherche collectifs (notamment le projet PATER [patrimoine, enseignement, recherche]), Archipel est d'abord mobilisé dans le cadre des différentes éditions de l'UEP, ses membres composant l'équipe pédagogique (voir ci-dessous la section 10.2.1 intitulée « L'équipe pédagogique et la mise sur pied du programme »).

L'obtention en 2012 d'une importante subvention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (Bouchard, 2011) a permis de poursuivre cette expérience de l'UEP avec davantage de ressources sous l'égide du projet PATER, auquel tous les membres du groupe Archipel sont associés (en plus des partenaires du cégep de Rimouski associés au projet Synergie) (voir le chapitre 12). Ce projet de collaboration

collège-université, dont le premier objectif était de construire une banque de données des ressources patrimoniales pour la région du Bas-Saint-Laurent – notamment en réalisant des inventaires sur le terrain –, prévoyait la mise sur pied d’initiatives d’enseignement innovantes. Dans ce contexte, l’UEP devient à la fois un levier pour alimenter la banque de données en contribuant aux démarches d’inventaires initiées par PATER, et un catalyseur potentiel pour mobiliser par la suite les inventaires de cette même banque (nous y reviendrons plus bas).

10.2. L’UEP : LES OBJECTIFS, LA PROGRAMMATION, LE TERRAIN

L’initiation au concept de patrimoine et à ses différentes manifestations représente le premier objectif de cette nouvelle activité d’enseignement. Le pari est audacieux, dans la mesure où l’UEP cherche à rendre compte dans chacune de ses éditions des différentes définitions et approches du patrimoine et des acteurs qui les adoptent, tout en considérant la variété des objets eux-mêmes et des fonctions sociales qui leur sont rattachées. La part d’innovation de l’UEP repose sur une démarche qui tient compte des processus en amont de la patrimonialisation et de la mise en valeur, et qui ne restreint pas les types d’objets étudiés – alors que plusieurs autres initiatives actuelles retiennent le plus souvent l’angle du patrimoine bâti ou religieux. L’universalité du concept de patrimoine et ses rapports avec les récits historiques sont dans la balance, alors que les dimensions tant immatérielles que matérielles des héritages sont abordées³.

Toutes les définitions du patrimoine font l’objet d’un regard critique : celles qui sont défendues par les organismes de niveau mondial ou national, mais aussi celles des organismes locaux ou régionaux (qu’ils soient sans but lucratif, gouvernementaux ou autre), celles des firmes de consultants, d’experts et de professionnels, celles des universitaires, ainsi que celles des particuliers et des néophytes. Ce même principe d’universalité du concept de patrimoine requiert que les étudiants s’attardent à l’ensemble des discours et des récits qui interfèrent dans les diverses définitions qu’on en donne au fil du temps ; pour en rendre compte, ils cherchent à identifier et à nommer les objets de patrimoine qui font écho à ces définitions et récits. Ainsi, les définitions, les récits et les objets sont tous le fruit de choix, faits à différents moments par différents acteurs ; ils relèvent de la construction, s’arriment à des imaginaires précis (ou imprécis). Cette posture a été et est toujours

3. Une partie du cadre conceptuel est puisée dans les travaux de Jean-Yves Andrieux (1997), qui portent sur les relations entre histoire et patrimoine.

problématique dans la mise sur pied de chaque édition de l'UEP, dans la mesure où il est périlleux de mettre en scène l'ensemble des définitions et des acceptions du concept de patrimoine dans un cours de première année (aucune formation préalable n'est exigée pour s'inscrire au cours). L'absence d'un bagage en épistémologie peut potentiellement restreindre la capacité d'un étudiant de première année à cheminer normalement; nous y reviendrons.

Le second objectif, qui découle directement du premier, vise à amener les étudiants à réfléchir sur les notions de construction de la mémoire et de construction de l'identité, permettant à terme de circonscrire la valeur des objets de mémoire. Comment prennent forme les discours des différents acteurs sur les héritages? De quelle manière l'identité produite par la somme de mémoires (locales, régionales, nationales) en vient-elle à se perpétuer dans un espace déterminé? Enfin, jusqu'à quel point cette projection de l'esprit correspond-elle aux réalités vécues par les habitants des territoires concernés? (Amirou, 2010) La genèse des processus de mise en valeur des objets et leurs significations profondes sont effectivement au cœur des réflexions (Morisset et Noppen, 1997). Ici encore, un défi épistémologique: définir le concept d'identité, qui demeure un pivot dans l'appréhension du concept de patrimoine, et l'arrimer au concept de mémoire.

Le cœur du troisième objectif poursuivi par le cours-stage Université d'été en patrimoine s'appuie sur les initiatives de mise en valeur: il s'agit d'amener les étudiants à réfléchir sur les processus de patrimonialisation et leurs conséquences. À cet égard, toute la démarche pédagogique repose sur la prémisse selon laquelle le patrimoine est une construction sociale (Berthold, 2012). Or, de la même manière qu'il peut être hasardeux de mettre en scène plusieurs définitions du patrimoine, la mise à nu des processus inhérents à la construction des imaginaires qui soutiennent les entreprises patrimoniales est un exercice qui demande non seulement une certaine acuité, mais surtout qui commande davantage de temps d'analyse – ce qui manque le plus souvent sur le terrain. Cet aspect sera évoqué plus loin.

Pour chacune des éditions, cette démarche se décline en trois temps. Elle impose d'abord d'observer et d'interroger les héritages/objets de mémoire de toutes sortes, qu'ils soient matériels ou immatériels, agricoles ou maritimes, mobiliers ou immobiliers, amérindiens ou acadiens, industriels ou institutionnels, archivistiques ou archéologiques, bâtis ou architecturaux, paysagers ou mémoriels. À cette observation se superpose dans un deuxième temps un examen critique des processus menant à la patrimonialisation d'un objet. À partir de lectures, de travaux pratiques, d'ateliers dispensés par des personnes-ressources, les étudiants sont amenés à décortiquer les différentes étapes qui conduisent à la naissance d'objets patrimoniaux, ou plus simplement à leur accès au

statut d'objets de mémoire significatifs. Enfin, les étudiants sont dans un troisième temps invités à mobiliser les connaissances acquises pour réaliser un projet personnel.

10.2.1. L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE ET LA MISE SUR PIED DU PROGRAMME

Chaque édition de l'Université d'été en patrimoine prend forme au bout d'un long processus de gestation. Au trimestre d'automne, lors des réunions du comité directeur du projet PATER, le territoire qui fera l'objet d'une édition est choisi. Le cycle des éditions répond à une volonté d'investir les différentes réalités qui composent les régions de l'Est du Québec, sur les plans à la fois physique, économique, politique et socioculturel. La première édition, dans la campagne de L'Isle-Verte (2011), a en partie été orientée par des considérations pratiques: l'UQAR avait acquis la

maison Louis-Bertrand – classée monument historique – quelques années auparavant. Cette expérience initiale avait semé l'idée qu'une telle entreprise gagnerait à être organisée chaque année autour d'un objet patrimonial « fort », capable de frapper l'imaginaire et de soutenir la préparation de plusieurs ateliers (figure 10.2). La deuxième édition, campée dans le grand Rimouski (2012)⁴, a permis de rentabiliser la variété des ressources patrimoniales de la région, notamment en termes institutionnels (voir la présentation du contexte rimouskois plus haut). Les troisième et quatrième éditions, respectivement dans la Baie-des-Chaleurs (2013 – figure 10.3) et au Témiscouata (2014 – figure 10.1), ont confirmé qu'il y avait un avantage à comparer plusieurs objets. En bout de ligne, si le choix des territoires répond en partie à la volonté des membres de faire découvrir de nouveaux territoires aux étudiants, il est aussi guidé par des considérations pratiques, au nombre desquelles se trouvent les collaborations entretenues avec certains organismes et l'intérêt à prolonger la base de données PATER – démarrée d'abord dans la MRC de Rimouski-Neigette – à d'autres régions.

Figure 10.2. Manipulation d'objets de la maison Louis-Bertrand, à L'Isle-Verte



Photo: Jean-Luc Théberge, août 2011.

4. Le « grand Rimouski » correspond à un espace géographique qui fait écho au statut de capitale régionale de la ville, comprenant donc à la fois des localités côtières avoisinantes et celles des limites du haut-pays qui entretiennent des interactions régulières avec elle. L'équipe avait pour l'occasion établi ses quartiers à Saint-Donat-de-Rimouski, dans le haut-pays.

Figure 10.3. Atelier sur les paysages au mont Saint-Joseph, à Carleton



Photo: Jean-René Thuot, août 2013.

Après avoir choisi la région, la même table de concertation désigne un responsable pédagogique qui aura la responsabilité, assisté d'un chargé de projet, d'élaborer la programmation de la session intensive, soit la portion *terrain* du cours-stage (voir la section 10.2.2: «Le mode d'emploi sur le terrain»). Le cycle de production de l'édition est officiellement entamé à la fin de l'automne, à la faveur de visites de terrain préparatoires et de rencontres avec les organismes et les personnes-ressources en patrimoine du territoire concerné. Il en résulte une série d'échanges qui permettent à terme aux responsables d'identifier des objets patrimoniaux connus et moins connus, de mettre à contribution les expertises locales dans les activités envisagées et de se familiariser avec les enjeux identitaires propres au territoire investi.

La perspective très large adoptée sur le concept de patrimoine pose un défi en ce qui concerne la conception du programme, d'autant plus que les territoires appréhendés sont très vastes. Comment rendre compte du patrimoine dans ses différentes acceptions, sur des espaces composés de plusieurs paroisses, qui ont fait l'objet de divers récits au fil du temps et qui contiennent aujourd'hui plusieurs types d'objets patrimoniaux? Cette réalité rend difficile la tâche de dresser le portrait du particularisme d'une région – ce qui, en fin de compte, pousse à réfléchir à d'autres concepts, notamment celui de région. Un programme de visites patrimoniales s'organise finalement en fonction des thèmes jugés porteurs dans la région à l'étude.

En janvier, le responsable pédagogique fait circuler une programmation préliminaire au sein des membres d'Archipel et du groupe PATER, recueillant les commentaires et les suggestions. La grille des ateliers est réglée à peu de choses près au cours de l'hiver, avec le concours des membres de ces mêmes entités qui offrent leurs services. Les derniers détails logistiques (hébergement, transport) sont finalisés par le chargé de projet au printemps et au début de l'été, en vue d'un démarrage officiel en août. Le responsable pédagogique mobilise pour sa part la documentation pertinente pour soutenir les plénières, se familiarisant notamment avec les fonds d'archives et la documentation relative aux objets patrimoniaux du territoire visé.

10.2.2.

LE MODE D'EMPLOI SUR LE TERRAIN

Le cours-stage Université d'été en patrimoine se déroule en deux temps. D'abord une session intensive à l'été qui se tient dans un milieu différent chaque année (L'Isle-Verte en 2011, Saint-Donat-de-Rimouski en 2012, Baie-des-Chaleurs en 2013, Témiscouata en 2014), complétée par une activité de recherche à l'automne – activité qui s'inscrit dans l'offre de cours des baccalauréats en histoire, en géographie et en enseignement secondaire de l'UQAR.

Ensuite la session intensive, qui prend la forme d'un stage d'environ une semaine sur le terrain, constitue la pierre angulaire du projet et le moment fort de l'expérience étudiante. Elle permet d'acquérir des notions théoriques (sur le patrimoine et divers autres concepts comme la culture, la mémoire, l'identité, les modèles d'analyse des spécialistes, etc.) et de les mettre en pratique sur le terrain, dans un contexte d'immersion interdisciplinaire. Dans cette perspective, un soin particulier a été apporté au recrutement : l'UEP accueille des étudiants provenant des cégeps⁵ et de plusieurs programmes de 1^{er} cycle universitaire (histoire, géographie, lettres, enseignement secondaire, développement social). Cet arrimage non seulement facilite le passage des collégiens à l'université, mais il génère de plus des échanges entre des étudiants aux cheminements distincts. Le groupe d'étudiants est encadré par l'équipe d'enseignants et de professeurs en sciences humaines des cégeps partenaires⁶ et de l'UQAR, qui supervisent des ateliers et animent les plénières. Chacun met à contribution son expertise : des notions d'histoire du patrimoine, d'archéologie, de géographie, d'histoire littéraire et d'épistémologie sont ainsi intégrées au programme.

5. La majeure partie des étudiants issus du niveau collégial intègrent l'université à l'automne.

6. Le cégep de Rimouski a toujours été partenaire, notamment par le biais du projet PATER. En 2013, l'édition de la Baie-des-Chaleurs a engendré une collaboration avec le cégep de Gaspésie-Îles-de-la Madeleine (campus de Carleton).

Cette session intensive permet aux étudiants d'expérimenter une immersion autour de l'*offre patrimoniale* de la région investie : ateliers pratiques, circuits guidés, conférences et plénières, auxquels s'ajoutent des rencontres avec des professionnels qui œuvrent en patrimoine (professeurs-chercheurs, fonctionnaires municipaux, agents culturels, membres de sociétés vouées à la sauvegarde du patrimoine, consultants de firmes-conseils privées, fonctionnaires du ministère de la Culture et des Communications, enseignants en histoire, etc.) (figures 10.4 et 10.5). Par la mise en relation des réalités concrètes (politiques culturelles, mobilisations citoyennes, cadre législatif, etc.), des objets patrimoniaux (reconnus ou non) et de la recherche fondamentale (études, rapports, expertises), les étudiants font l'expérience d'un « choc cognitif » qui met à l'épreuve leur sens critique à travers une série de questions : « Qu'est-ce que le patrimoine ? » « Qui sont les promoteurs publics ou privés des différentes démarches de patrimonialisation ? » « Comment s'effectue le choix des objets ? » « Comment s'articulent les relations entre les mémoires communautaires, les mémoires nationales et le discours des historiens ? » Ainsi, à la fin du stage effectué sur le terrain, différentes perspectives du patrimoine sont mises à nu : celle des acteurs qui concourent à sa mise en valeur, celle des spécialistes en sciences humaines qui l'observent d'un point de vue épistémologique et enfin celle des populations qui y puisent leur identité⁷.

Figure 10.4. Rencontre avec un consultant en patrimoine à Notre-Dame-des-Sept-Douleurs, sur l'île Verte



Photo: Nicolas Beaudry, août 2011.

Figure 10.5. Visite d'une ancienne boucherie avec la Corporation du patrimoine de Saint-Anaclet



Photo: Jean-René Thuot, août 2012.

7. Les programmations complètes des sessions intensives sont disponibles sur le site Web de l'UEP: <<http://patrimoine.uqar.ca/UEP/>>, consulté le 11 juillet 2016.

Les ateliers pratiques permettent aux étudiants de s'éveiller à la recherche. La production d'inventaires d'objets est particulièrement probante à cet égard, même si ce n'est qu'à la quatrième édition de l'UEP qu'elle a été intégrée en bonne et due forme. En fonction d'une grille préétablie de thèmes et de parcours, les étudiants sont amenés à se familiariser avec la grille d'inventaire du projet PATER, mais aussi avec les instruments propres à cette pratique, à savoir un GPS (*global positioning system*) pour positionner l'objet dans l'espace, un ruban pour apprendre à le mesurer correctement et un appareil photo pour en recueillir des images convenables. Pour chacune des compétences à mettre en œuvre, une personne-ressource fournit un soutien; chaque objet approché est présenté par le responsable pédagogique. Les étudiants travaillent en équipe, chaque site étant investi par l'ensemble des étudiants, qui se partagent les diverses responsabilités. Dans le cas du Témiscouata, ces inventaires ont en plus répondu directement à un besoin du projet PATER, qui ne possédait que peu de données sur cette région (figure 10.6). Le choix des thématiques à couvrir s'est fait en collaboration avec Renaud Pagniez, agent de recherche du projet.

Figure 10.6. Description des vestiges d'un ancien moulin à scie à Saint-Juste-du-Lac, dans le Témiscouata



Photo: Amélie Brière, août 2014.

L'élaboration d'un commentaire de paysage (sessions intensives 2013, figure 10.3, et 2014, figure 10.1) a par ailleurs permis aux cohortes d'apprendre à documenter un territoire, à lui donner du sens. Animés par la géographe Manon Savard, ces ateliers individuels ont permis aux étudiants de faire le pont entre les ouvrages théoriques et les données d'un territoire.

La réalisation d'un portfolio individuel tout au long de la session intensive offre une autre occasion au groupe de porter un regard sur les espaces visités. Au retour, les étudiants doivent partager leur vision de ce que représente pour eux le patrimoine du territoire visité, à partir d'études de cas concrets ou d'observations personnelles.

L'interprétation d'artéfacts dans le cadre d'ateliers supervisés par un archiviste initie les étudiants à la classification d'objets à l'intérieur de grilles de critères, les conduisant du même coup à apprendre à questionner un objet culturel.

Si les étudiants ont en théorie acquis au terme de la session intensive une connaissance d'ensemble du milieu étudié et des enjeux patrimoniaux s'y rapportant, c'est davantage l'acquisition d'un regard, d'une capacité à interroger qui est valorisée. La rencontre de personnes-ressources sur le terrain, disponibles ensuite pour nourrir les démarches des étudiants, ajoute à l'expérience.

Au terme du séjour intensif, les étudiants sont amenés à construire leur propre conception de l'objet « patrimoine ». Dans un jeu d'aller-retour constant entre les spécialistes invités et l'équipe de professeurs de l'UEP, chacun en vient à mettre au jour les valeurs et les intérêts des organisations qui entretiennent le concept de patrimoine et ses diverses matérialisations. Cette mise en scène des discours s'appuie sur des réalités concrètes, alors que l'agencement des séances théoriques (modèles, critères, politiques) et des ateliers pratiques (manipulation de documents et d'artéfacts, méthodes d'enquête et d'inventaire, études de paysages, etc.) est privilégié dans la planification quotidienne et hebdomadaire. Ainsi, à L'Isle-Verte, le groupe d'étudiants a pu apprécier les différents discours sur la maison Louis-Bertrand et ses propriétaires, en s'appuyant à la fois sur le patrimoine mobilier, les récits monographiques et les expertises des spécialistes en conservation et en architecture; à Pointe-à-la-Croix dans la Baie-des-Chaleurs, le village de la Petite-Rochelle et l'héritage acadien ont été mis en scène par les animateurs culturels de la région, les archéologues et la Société historique Machault; à Rimouski se sont confrontés les récits véhiculés par différents acteurs (Association touristique régionale, spécialistes en littérature, archéologues, comité ZIP – Zone d'intervention prioritaire⁸) sur l'ermitte et l'île Saint-Barnabé (voir le chapitre 9); au Témiscouata, la place occupée par les Malécites (nation autochtone) dans l'imaginaire régional a été circonscrite au fil des interventions de la Société d'histoire locale, des animateurs du parc national du Lac-Témiscouata et des récits des historiens.

8. Le comité ZIP du Sud-de-l'Estuaire vise à protéger, à conserver et à réhabiliter les milieux naturels perturbés avoisinant le fleuve Saint-Laurent.

L'expérience des quatre premières éditions montre que, en dépit de la bonification des outils théoriques dispensés avant le départ sur le terrain⁹, seulement une partie des étudiants apprennent à décoder aisément les discours qui soutiennent les démarches patrimoniales. Si la mise à distance de l'objet est particulièrement difficile pour certains (un bel objet a nécessairement un plus grand potentiel patrimonial que celui à l'apparence quelconque), le problème pour d'autres est d'acquérir l'habileté à déconstruire *les faits*, ou plutôt à saisir les limites de ce qu'ils représentent. Cette difficulté ne s'explique qu'en partie par le nombre de crédits universitaires accumulés par les étudiants au moment d'entreprendre le cours. Autrement dit, tous n'ont pas une capacité égale à *gérer l'information* qui leur est livrée dans la session intensive. L'importance de la déconstruction – surtout celle qui remet en cause les récits des acteurs locaux, des autorités publiques et des intervenants universitaires sur les objets de patrimoine – ébranle le socle sur lequel ils doivent par la suite construire leur propre réflexion ; l'encadrement en tutorat permet plus tard de remédier à ces difficultés.

Il n'en demeure pas moins qu'au terme d'une édition de l'UEP, le champ du patrimoine agit effectivement comme un vecteur pédagogique. Il permet de développer le sens critique, de favoriser l'acquisition de compétences pratiques et de savoirs théoriques et, enfin, de mobiliser ces acquis dans le cadre d'un projet précis. Sur le plan de l'expérience pratique, l'initiative permet en outre aux étudiants de rencontrer des professeurs qui sont susceptibles d'intervenir dans leur programme de formation, d'échanger avec eux, de partager une activité de terrain avec un groupe d'étudiants et de vivre, ultimement, une intégration facilitée à la vie universitaire.

10.3. QUELQUES CHEMINEMENTS ÉTUDIANTS : BOUCLER LA BOUCLE

L'initiation à la recherche fondamentale apparaît en toile de fond de l'Université d'été en patrimoine. Au fil des activités, les étudiants entendent le raisonnement des experts, revoient les stratégies de recherche pour documenter un objet, font la lecture de récits, auscultent *in situ* des artefacts et d'autres documents de première main utiles pour nommer et décrypter la culture. De fait, les connaissances qu'ils acquièrent durant la session intensive doivent être mises à profit dans

9. Une séance théorique en classe avant le départ a été ajoutée et de la documentation faisant état du cadre d'analyse a été intégrée au cahier de référence qui accompagne les étudiants sur le terrain.

un projet individuel de recherche à l'automne¹⁰. Grâce à cet exercice, ils se familiarisent avec toutes les étapes de la recherche fondamentale, de la problématisation à la communication des résultats, en passant par la collecte de données. Le professeur qui agit comme responsable pédagogique assure un encadrement tutoriel auprès de chacun des étudiants et les accompagne jusqu'à la présentation formelle en plénière des résultats de leur recherche. Les étudiants s'appuient sur l'expérience de *laboratoire* pour tenter à leur tour de cerner les contours d'un objet de mémoire/patrimonial de leur choix, en mobilisant des concepts et des sources. La première condition de l'enquête justifie à elle seule toute l'aventure de la session intensive : l'objet retenu doit nécessairement appartenir au territoire visité. Lors des éditions 2012 et 2013, du temps a ainsi été réservé pour amorcer la collecte de données (ou le repérage) nécessaire à leur enquête. La formule était contraignante sur un grand territoire, dans la mesure où elle impliquait de diviser la cohorte en sous-groupes pour parcourir le territoire lors de la dernière journée d'activités de la session intensive. En 2014, au Témiscouata, le choix a plutôt été d'approcher une variété d'objets susceptibles d'attiser l'intérêt. Les étudiants ont de ce fait accumulé du matériel pour mener leur projet à leur retour, notamment au cours des différents ateliers.

Au terme du cours, les travaux de recherche produits par les étudiants les conduisent en quelque sorte à boucler la boucle. D'abord invités à développer un regard critique sur les objets de patrimoine et les discours qui les soutiennent, les étudiants ont pu jauger les limites de la culture qui émergent des processus de patrimonialisation ; or, les projets qu'ils réalisent les entraînent ensuite à produire eux-mêmes un récit structuré sur un objet de mémoire qu'ils ont choisi, participant du même coup à orienter l'offre patrimoniale de la région étudiée. Conséquemment, leurs travaux acquièrent par défaut un niveau de pertinence sociale élevé, parce qu'ils ont été réalisés en lien avec les acteurs des territoires visités. Ils contribuent notamment à révéler des objets de mémoire oubliés ou méconnus, ou à revisiter des lieux communs. Dans cette veine, des travaux ont été produits sur le patrimoine anglophone de Métis, le village fermé de Saint-Louis-de-Gonzague, le patrimoine paysager du mont Saint-Joseph, le patrimoine industriel du Témiscouata ou encore le caractère singulier des manifestations patrimoniales dans le Madawaska. Dans certains cas, les étudiants ont été sollicités pour partager le fruit de leurs enquêtes avec les collaborateurs du milieu concerné¹¹. Certains étudiants ont présenté une communication lors du « Kaléidoscope historique », colloque scientifique annuel organisé par l'Association des étudiantes et des étudiants du module d'histoire (AEEH)

10. Dans le cas d'un collégien qui n'aurait pas terminé sa formation, le travail de recherche sera produit au cégep à l'automne, dans le cadre d'un cours de géographie ou d'histoire.

11. Par exemple, le travail sur le patrimoine paysager du mont Saint-Joseph a été fait en collaboration avec la municipalité de Carleton, qui souhaitait utiliser ces données pour animer le débat sur sa potentielle patrimonialisation.

de l'UQAR. Si le colloque de l'AEEH s'est effectivement révélé une belle plate-forme de diffusion pour les cohortes de l'UEP au fil des ans – sans compter qu'il a lui-même bénéficié de cet effet en raison notamment d'un élargissement des thématiques –, la plus-value associée à l'initiation à la recherche fondamentale est à géométrie variable. Les problèmes de certains étudiants soulevés plus haut, relatifs à l'appréhension des objets par leur déconstruction, laisse deviner des difficultés plus larges à déployer un appareil critique pour traiter d'un objet. Bien que nous constatons une amélioration entre la première et la dernière édition, les travaux produits démontrent qu'il y aurait lieu d'améliorer l'encadrement proprement méthodologique de la recherche fondamentale.

Lors de la dernière édition au Témiscouata, la réalisation d'inventaires de terrain par les étudiants a participé également à créer des situations d'apprentissage où ils sont tour à tour observateurs, interprètes et enfin producteurs d'une culture à partir de leur perspective disciplinaire. Par rapport aux premières éditions de l'UEP, le niveau supérieur d'engagement dans l'apprentissage a été probant. La démarche de documentation des objets témiscoutains relevés sur le terrain se poursuivait au retour à Rimouski, les étudiants devant les saisir dans la banque de données PATER, posant du même coup un regard sur les catégories d'objets à définir. Dans la mesure où peu d'inventaires patrimoniaux officiels ont été réalisés à ce jour dans le Témiscouata, les choix d'objets peuvent configurer les futurs discours sur le patrimoine régional, et plus avant les récits historiques qui soutiendront les initiatives de mise en valeur. En bout de ligne, ces démarches d'inventaires, qui procèdent d'une série de choix, ont une incidence sur le processus de genèse des identités des populations locales, dans la mesure où elles s'y abreuvent; les étudiants l'ont expérimenté.

Les bénéfices d'une telle démarche de mise en valeur des ressources patrimoniales dans une région donnée débordent le seul cadre du cours-stage. Les cohortes d'étudiants issus de l'UEP ont déjà, à ce jour, généré leur part de réflexions et de projets dans le champ du patrimoine. Une partie d'entre eux se sont investis dans des projets culturels communautaires, entre autres dans l'animation et la mise sur pied de l'offre patrimoniale régionale (maison Lamontagne de la Société rimouskoise du patrimoine, circuits patrimoniaux de la MRC de Rimouski-Neigette, inventaires du MCC, forge de la Corporation du patrimoine de Saint-Anaclet). D'autres participent à l'essor de la recherche fondamentale dans le champ du patrimoine, avec par exemple des communications scientifiques, des mémoires de recherche et des projets de maîtrise. La bibliothèque de la maison Louis-Bertrand a notamment suscité un projet de mémoire, alors que son processus de restauration a fait l'objet d'un mémoire de recherche; plusieurs travaux ont été présentés lors du colloque étudiant de l'UQAR, comme ceux portant sur le patrimoine amérindien de Gesgapegiag et sur l'héritage du BAEQ (Bureau d'aménagement de l'Est du Québec) en

Gaspésie. Au terme du processus, en examinant les fondements des entreprises patrimoniales, en menant à leur tour une enquête et enfin en partageant cette enquête dans les forums citoyens et scientifiques, les étudiants qui bénéficient de cette expérience enrichissent leur parcours à la fois universitaire et professionnel.

L'équipe pédagogique de l'UEP, et par extension les corps enseignants du cégep et de l'UQAR, bénéficient également de la démarche de mise à nu des ressources patrimoniales sur le terrain. Ils participent d'abord à la construction de bases de données qui pourront s'avérer utiles pour démarrer des projets ou encore orienter les étudiants de cycles supérieurs vers des programmes de recherche pertinents – on pense ici au patrimoine immatériel des territoires dévitalisés par l'entreprise du BAEQ, à l'héritage laissé par l'industrie forestière et, plus largement, à la trace de l'entreprise manufacturière dans le monde rural depuis le XIX^e siècle. Ces excursions sont également utiles pour tisser des liens avec de futurs partenaires institutionnels ou acteurs socioculturels des différents milieux qui composent les régions de l'Est du Québec.

CONCLUSION

Le projet d'Université d'été en patrimoine de l'UQAR a eu de nombreuses retombées pour les institutions d'enseignement supérieur de Rimouski, notamment en élargissant les perspectives de formation en patrimoine et en les ancrant dans les préoccupations sociétales actuelles. L'expérience a permis, d'une part, d'innover en matière de stratégies pédagogiques et, d'autre part, de resserrer les liens avec les organismes voués à la mise en valeur et à la conservation du patrimoine du Bas-Saint-Laurent, collaborateurs en amont et en aval aux initiatives de terrain de l'UEP.

De ces activités réalisées au cours des dernières années, il ressort quelques constats. Tout d'abord, il apparaît que l'université gagnerait à accentuer sa présence sur l'ensemble des régions de l'Est. Des partenariats sont souhaités et souhaitables, particulièrement en matière de patrimoine; plusieurs projets culturels et touristiques qui stagnent ou avortent, faute de ressources, bénéficieraient de l'expertise des spécialistes de l'UQAR. Dans la même veine, les contacts avec les personnes-ressources, fort appréciés, ont tout avantage à être maintenus; ces praticiens du patrimoine concourent à démystifier le marché de l'emploi pour les étudiants, à fournir des ancrages tangibles aux savoirs théoriques qu'ils acquièrent à l'université.

Par ailleurs, les quatre premières éditions de l'UEP ont clairement démontré le besoin d'engager encore davantage les étudiants dans leur propre démarche intellectuelle. En effet, il est nécessaire d'aménager des espaces pour leur permettre de faire des choix, et les conduire à

justifier ces choix en mobilisant des données sur le terrain. Se familiariser avec un nouveau territoire représente déjà un exercice exigeant pour les étudiants ; mettre à contribution cet environnement à partir de consignes précises – pour interpréter une trajectoire historique – représente un autre défi. Le développement de compétences pratiques par les étudiants doit passer par le renforcement de ces mécanismes pédagogiques, en introduisant de manière plus affirmée les perspectives disciplinaires, mais aussi et peut-être surtout par le renforcement de la capacité à poser des questions, à remettre en cause les choix qu’ils effectuent dans chaque tâche qu’ils réalisent.

En raison du niveau de réflexion qu’elle suscite et de l’interdisciplinarité qu’elle préconise, mais aussi pour l’esprit de corps qu’elle développe dans les groupes d’étudiants qui en font l’expérience, l’UEP ouvre un créneau en matière de pédagogie du patrimoine. Au-delà de toutes ces considérations, le cours-stage permet à terme d’élargir les perspectives sur le concept de patrimoine – ce qui demeurerait le premier objectif. Ce faisant, il contribue du même coup à déconstruire la représentation du *bel objet patrimonial*, aux attributs très esthétiques, qui participe à déterminer la norme dans les milieux touristiques actuels.

RÉFÉRENCES

- AMIROU, R. (2010). «Le territoire, entre image, imagerie et imaginaire», dans C. Bataillon (dir.), *Tourismes, patrimoines, identités, territoires*, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, p. 11-17.
- ANDRIEUX, J.-Y. (1997). *Patrimoine et histoire*, Paris, Belin.
- BÉLANGER, M. (2011). «L’UQAR signe une entente “Synergie” avec le cégep de Rimouski», *UQAR-Info*, vol. 42, n° 6, 25 janvier, p. 3, <<http://fr.calameo.com/read/000879539f36c155127ff>>, consulté le 11 juillet 2016.
- BERTHOLD, É. (2012). *Patrimoine, culture, récit. L’île d’Orléans et la place Royale de Québec*, Québec, Presses de l’Université Laval.
- BOUCHARD, J.-F. (2011). «Partenariat entre l’UQAR et le Cégep de Rimouski. Important projet de mise en valeur des ressources patrimoniales du Bas-Saint-Laurent dans l’enseignement et la recherche», Communiqué de presse, Université du Québec à Rimouski, Service des communications, 27 septembre, <<http://gaiapresse.ca/images/nouvelles/31875.pdf>>, consulté le 11 juillet 2016.
- MORISSET, L. K. et L. NOPPEN (1997). «De la production des monuments. Paradigmes et processus de reconnaissance», dans L. Turgeon, J. Létourneau et K. Fall (dir.), *Les espaces de l’identité*, Québec, Presses de l’Université Laval, p. 23-52.

Chapitre 11

ÉTUDIER, ÉVALUER ET VALORISER LES PATRIMOINES DE L'INDUSTRIE UN APPRENTISSAGE AVEC LA COMMUNAUTÉ

Joanne Burgess

Passionnée par l'étude de l'histoire de l'industrialisation et du travail, c'est avec enthousiasme qu'au printemps 2010 j'ai accepté l'invitation de la Direction des programmes des cycles supérieurs en muséologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) d'enseigner un séminaire de maîtrise consacré au patrimoine industriel. Comme son titre l'indique clairement, le séminaire MSL6514 « Conservation et mise en valeur du patrimoine industriel » place le patrimoine culturel au cœur de l'objet d'étude et des objectifs de formation. Par son contenu et le programme dans lequel il s'insère, ce cours invite à une formule pédagogique expérientielle et engagée, faisant appel à la mobilisation des ressources patrimoniales du milieu. Ce texte propose une réflexion sur trois expériences d'enseignement, en 2010, en 2012 et en 2015.

L'analyse de cette expérience débutera par une présentation du cours, pour mieux dégager sa spécificité, ses origines et sa place au sein du programme de formation en muséologie, puis seront abordées mon appropriation du descripteur officiel et l'élaboration de ma proposition pédagogique. Dans un deuxième temps, je tracerai un portrait du

patrimoine industriel mobilisé au fil des années ainsi que des acteurs avec lesquels étudiants et étudiantes ont interagi lors de la réalisation de leurs travaux. Le déroulement du travail des équipes étudiantes, les résultats et leurs modes de diffusion seront aussi présentés. La troisième et dernière section de ce texte sera consacrée à un bilan de ces trois expériences d'enseignement afin de cerner les objectifs atteints, les difficultés rencontrées, les retombées pour les acteurs du milieu et, surtout, les ajustements requis pour enrichir la dimension partenariale et engagée de la formule pédagogique proposée aux étudiants.

11.1. L'INITIATION DES FUTURS MUSÉOLOGUES À L'HISTOIRE ET AU PATRIMOINE INDUSTRIEL

11.1.1. LE PATRIMOINE INDUSTRIEL DANS LA FORMATION UNIVERSITAIRE AU QUÉBEC ET AU CANADA

Le cours MSL6514 « Conservation et mise en valeur du patrimoine industriel » est le seul cours consacré au patrimoine industriel offert par un programme de cycles supérieurs en muséologie dans une université québécoise ou canadienne¹. Il ne s'agit toutefois pas d'une initiative récente de la maîtrise en muséologie, programme conjoint de l'UQAM et de l'Université de Montréal (UdeM). La création d'un tel cours il y a environ 25 ans et sa présence continue au sein d'un programme de formation en muséologie peuvent surprendre. À certains égards, il semble avoir préfiguré les mutations que connaissent aujourd'hui ce domaine d'étude et son élargissement au-delà des seules institutions et pratiques muséales pour intégrer une réflexion plus large sur toutes les formes de patrimoine culturel. En effet, une analyse sommaire de l'offre de cours en études muséales permet de constater la multiplication des cours adoptant cette perspective intégrée² et l'apparition de cours consacrés à des

1. En juin 2015, l'Université de Victoria en Colombie-Britannique offrait « Industrial Heritage at Medalta », un cours intensif de 1^{er} cycle, avec un séjour de six jours sur le terrain, <<https://continuingstudies.uvic.ca/culture-museums-and-indigenous-studies/courses/industrial-heritage>>, consulté le 11 juillet 2016.

2. À titre d'exemple, à l'Université de Toronto, le cursus du Master's in Museum Studies inclut le cours obligatoire MSL2370H « Museums and Cultural Heritage I: Context and Critical Issues », <<http://www.ischool.utoronto.ca/graduate-courses/msl2370h>>, consulté le 11 juillet 2016.

aspects plus ciblés du patrimoine³. Qui plus est, les programmes et les certificats en muséologie intégrant explicitement musée et patrimoine se multiplient au Canada et ailleurs dans le monde⁴; dans plusieurs cas, la muséologie semble même se faire discrète et s'éclipser au profit des études patrimoniales ou des *heritage studies*⁵.

Le cours MSL6514 semble avoir été créé dès le début des années 1990, peu de temps après la naissance du programme conjoint de maîtrise en muséologie. Les deux premiers titulaires du séminaire, Louise Trottier (avant 1995) puis Jacques Lecours (1995-1999)⁶, ont contribué à l'émergence d'une réflexion sur le patrimoine industriel au Québec et figurent parmi les membres fondateurs de l'Association québécoise pour le patrimoine industriel (Aqpi), née en 1988. Au moment où Louise Trottier inaugure le cours MSL6514, son expérience professionnelle conjugue l'étude du patrimoine technique et industriel ainsi que sa mise en valeur muséologique (Trottier, 1983, 1985, 1991). Son expertise est reconnue par Parcs Canada et la Commission des biens culturels du Québec; elle assume aussi des fonctions au Musée canadien des sciences et de la technologie. Ce double ancrage dans la muséologie et le patrimoine industriel caractérise aussi le parcours de Jacques Lecours. Lorsque ce dernier accepte la charge de cours que lui propose l'UQAM, il est conseiller corporatif en matière de patrimoine à Hydro-Québec et gère la Collection historique de la société d'État. Pendant les années 1980, tous deux participent au mouvement qui contribue à l'élargissement de «l'objet patrimoine» au-delà de l'héritage du Québec préindustriel et à une reconnaissance accrue d'un ensemble de témoins plus modestes du passé⁷. La création de l'Aqpi et son dynamisme accordent une notoriété

3. Encore, à titre d'exemple, la maîtrise en études muséales de l'Université Deakin en Australie offre les cours: «Intangible Heritage» et «Virtual Heritage». La formation dispensée en muséologie à l'Université de Toronto propose le cours «Constructing and Curating Digital Heritage». Renseignements disponibles sur les sites Web des deux institutions: <http://www.deakin.edu.au/future-students/courses/course.php?course=A787&stuntype=local&keywords=heritage&study_level=All+levels>; et <<http://www.ischool.utoronto.ca/graduate-courses/msl250oh>>, sites consultés le 11 juillet 2016.

4. Au Québec, cette tendance se manifeste tant au 1^{er} qu'au 3^e cycle. Ainsi, l'Université du Québec en Outaouais crée en 2009 un baccalauréat avec majeure en muséologie et patrimoines, tandis que l'UQAM lance un doctorat en muséologie, médiation et patrimoine en 2006 (Guzin Lukic, 2015).

5. L'Université de Victoria en Colombie-Britannique offre, sous la rubrique «Heritage, Cultural and Museum Studies», un certificat professionnel de cycles supérieurs en Cultural Heritage Studies avec une option en études muséales. Cette option propose un cours obligatoire intitulé «Cultural Heritage Stewardship and Sustainability» qui «*explores cultural heritage in all its diverse forms, along with the critical roles it plays in defining, reinforcing and contributing to a sustainable world. Discusses the scope and meaning of cultural heritage in contemporary society, and analyzes how diverse approaches to the conservation, access to and management of cultural heritage are continuing to evolve in response to philosophical changes and social, economic, cultural and environmental needs*», <<http://web.uvic.ca/calendar2015-05/CDs/CH/560.html>>, consulté le 11 juillet 2016.

6. Entre 1999 et 2010, le cours est aussi offert à quelques reprises par un chargé de cours.

7. Ce processus élargi de patrimonialisation est abordé notamment par le Groupe-conseil de la Politique du patrimoine culturel du Québec (2000) et par Martin Drouin (2005). En rendent compte aussi les ouvrages de la série *Répertoire d'architecture traditionnelle sur le territoire de la Communauté urbaine de Montréal* (CUM) publiés par le Service de planification du territoire de la Communauté urbaine de Montréal au début des années 1980, dont l'un porte sur l'architecture industrielle (CUM, 1982).

certaine au patrimoine de l'industrie et du travail. La présence de sites historiques et de musées dédiés à ce patrimoine – pensons aux Forges du Saint-Maurice, à la Pulperie de Chicoutimi et à l'Écomusée du fier monde – contribue sans doute à la volonté de l'intégrer à la formation lorsque le programme conjoint de maîtrise en muséologie de l'UQAM et de l'UdeM voit le jour en 1987.

11.1.2.

LES ORIENTATIONS ET LES OBJECTIFS DE FORMATION DU COURS MSL6514

Le séminaire de maîtrise MSL6514 « Conservation et mise en valeur du patrimoine industriel » est un cours optionnel de trois crédits offert aux étudiants inscrits au programme conjoint en muséologie, en première comme en deuxième années. Il appartient à un ensemble de 19 cours facultatifs offerts aux futurs muséologues, l'offre annuelle variant selon l'intérêt et la disponibilité des enseignants⁸.

La description officielle de ce cours est la suivante :

Définition du patrimoine industriel, typologie des bâtiments et des ensembles liés à l'histoire de l'industrialisation. Les équipements et les quartiers industriels, leur conservation, recyclage et mise en valeur. Étude de cas (États-Unis, Europe) et application au contexte canadien et québécois (UQAM, s. d.).

Ce descripteur privilégie une certaine conception du patrimoine industriel. Il met nettement l'accent sur le patrimoine bâti, intégrant les lieux de production et les témoins matériels de la vie ouvrière. Il reflète aussi des préoccupations typiques des années 1970 et 1980 marquées par les combats pour conserver, recycler et requalifier le patrimoine urbain (Drouin, 2005); les sensibilités muséales semblent plutôt discrètes. Malgré les qualités de cette proposition, elle ne correspondait pas à ma conception du patrimoine industriel et ne formulait pas des intentions pédagogiques suffisamment explicites. Je l'ai donc adaptée, en m'inspirant de plusieurs sources : les legs de pionniers, les écrits des organismes internationaux voués au patrimoine industriel, la discipline historique et ses méthodes, les modèles pédagogiques proposés par l'histoire appliquée.

Depuis l'émergence d'une sensibilité à l'égard du patrimoine de l'industrie dans les années 1950 et 1960, diverses approches à son étude et à sa défense ont été élaborées. Avec le leadership du Comité international pour

8. L'offre annuelle de cours est aussi balisée par les politiques universitaires quant à la moyenne-noble par groupe-cours. L'ensemble des cours et l'offre de l'année universitaire 2016-2017 sont présentés sur le site Web du programme : <<http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=3420#Cours>>, consulté le 11 juillet 2016.

la conservation du patrimoine industriel ou TICCIH (The International Committee for the Conservation of Industrial Heritage) formé en 1973, et surtout depuis l'adoption de la Charte Nizhny Tagil pour le patrimoine industriel en 2003⁹, un consensus s'est dégagé

Figure 11.1. Affiche du Congrès 2011 de l'Association québécoise pour le patrimoine industriel (Aqpi)



Source : Affiche, Congrès 2011, Association québécoise pour le patrimoine industriel.

autour d'une vision large et inclusive du patrimoine industriel : « *Le patrimoine industriel* comprend les vestiges de la culture industrielle qui sont de valeur historique, sociale, architecturale ou scientifique¹⁰. » La charte insiste aussi sur l'importance de l'identification, de l'inventaire et de la recherche afin de protéger les vestiges industriels pour les générations futures. Alors que le patrimoine industriel est souvent associé à la pratique de l'archéologie industrielle, surtout en Grande-Bretagne, l'histoire et la méthode historique y occupent aussi une place de choix, notamment à cause de la contribution remarquable d'historiens français au développement de ce champ d'étude. Les travaux de Louis Bergeron et sa conception du patrimoine industriel ont profondément marqué ma propre réflexion et la proposition pédagogique formulée dans le séminaire MSL6514. Cette approche est reflétée dans un texte qu'il écrit avec l'historienne Gracia Dorel-Ferre :

Le patrimoine historique de l'industrie, concrètement, ce sont les traces, plus ou moins bien préservées, de son fonctionnement et de son insertion dans le paysage ou dans la société. Les archives d'entreprises, les murs des usines, les débris des infrastructures ou de l'outillage, les collections de produits (ne serait-ce que sur catalogue!), l'impact sur l'environnement, la mémoire des dernières générations de patrons ou de salariés : autant d'éléments matériels ou de souvenirs dont il est de mieux en mieux admis aujourd'hui qu'on ne saurait se passer pour écrire l'histoire de l'industrie, une histoire inscrite non seulement dans les statistiques, les enquêtes, les comptabilités, mais aussi dans l'espace en trois dimensions, dans la vision d'une population, dans des vies quotidiennes (Bergeron et Dorel-Ferre, 1996, p. 5).

Adopter la perspective promue par Bergeron signifie intégrer l'acquisition de connaissances relatives à l'historiographie et à l'histoire industrielle au cursus et initier les étudiants aux méthodes de la discipline

9. Cette charte a été élaborée et adoptée par les membres du Comité international pour la conservation du patrimoine industriel lors de leur congrès de 2003 à Nizhny Tagil (Russie), d'où son intitulé. L'assemblée générale d'ICOMOS (Conseil international des monuments et sites) a adhéré à cette charte en 2011 en adoptant les *Principes conjoints ICOMOS-TICCIH pour la conservation des sites, constructions et paysages du patrimoine industriel*.
 10. Voir la *Charte Nizhny Tagil pour le patrimoine industriel*, juillet 2003, <<http://www.icomos.org/18thapril/2006/nizhny-tagil-charter-f.pdf>>, consulté le 11 juillet 2016.

historique ainsi qu'aux principales sources utiles à l'étude du passé industriel. Et cela sans négliger le riche héritage des méthodologies issues du patrimoine industriel, ce qui oblige à sensibiliser les étudiants à l'archéologie industrielle et à sa pièce maîtresse, l'analyse de terrain.

La charte Nizhny Tagil insiste également sur les valeurs sur lesquelles peut être fondée la protection du patrimoine industriel et elle s'inscrit dans la mouvance, émergente en 2003 mais fortement affirmée depuis, de la gestion du patrimoine par les valeurs (Commission des biens culturels du Québec, 2004). C'est pourquoi le séminaire MSL6514 cherche aussi à situer l'étude du patrimoine industriel dans le champ des études patrimoniales en initiant les étudiants à cette approche et à diverses grilles proposées par les experts et par les organismes pour l'évaluation et la sélection patrimoniale (Carter, 1983; Mason, 2002; Ville de Montréal, 2012).

La recherche et l'évaluation ne doivent pas être une fin en soi : elles sont au service de la conservation¹¹ et de la mise en valeur du patrimoine industriel. C'est pourquoi le séminaire MSL6514 propose aussi une initiation à ces dimensions de l'action patrimoniale par la découverte d'expériences menées au Canada et à l'étranger et par des échanges avec les acteurs du champ à Montréal et ailleurs au Québec. Les étudiants sont alors à même de cerner les enjeux propres à différentes sphères d'intervention : les musées, les sites du patrimoine, les sociétés d'histoire locale, les centres d'archives, les entreprises dotées de collections historiques, les associations faisant la promotion du patrimoine industriel. Cette rencontre avec le milieu peut se poursuivre et s'intensifier dans le cadre de l'activité pédagogique principale du cours : un travail pratique sur un sujet proposé par le milieu et mené en équipe tout au long de la session. Ce dernier volet du projet pédagogique s'inspire du syllabus de mon prédécesseur Jacques Lecours et d'une pratique qui a fait ses preuves au sein de la maîtrise en histoire (profil histoire appliquée) de l'UQAM¹².

Par ses caractéristiques, cette approche pédagogique appartient à l'univers de l'apprentissage expérientiel où l'on retrouve une constellation de formules d'apprentissage avec la communauté, caractérisées par des degrés divers d'intégration des étudiants au milieu de pratique et d'engagement du partenaire dans la formation (Lenton, Sidhu,

11. Il faut toutefois reconnaître que les aspects plus techniques de la conservation du patrimoine industriel sont peu approfondis, qu'il s'agisse d'immeubles, de vestiges archéologiques, d'artéfacts ou d'archives textuelles, iconographiques, sonores ou numériques.

12. Il s'agit de la formule que j'ai développée au sein du séminaire HIS7020 « Production et diffusion de la recherche historique », formule reprise par la suite par d'autres titulaires de ce cours.

Kaur *et al.*, 2014). La proposition pédagogique de mon séminaire me semble correspondre au modèle du *community-based learning*, si l'on en accepte la définition suivante :

Community-based learning (CBL) occurs when community partners are invited into the classroom to present authentic problems, questions or areas of research interest. Students work with the problems provided by the community partners, apply their developing knowledge and skills, and reflect on how the actual experience relates to or informs their learning (Lenton, Sidhu, Kaur *et al.*, 2014, p. 7).

Ce modèle se distingue du *community service learning* qui propose une expérience plus immersive¹³.

Toutes ces influences ont contribué à la définition des intentions pédagogiques du séminaire MSL6514 et s'expriment dans les objectifs présentés aux trois cohortes¹⁴ auxquelles j'ai enseigné entre 2010 et 2015 :

Ce cours a pour objectif[s] d'initier au patrimoine industriel comme champ d'étude, de recherche et d'intervention, de faire découvrir la diversité du patrimoine industriel québécois et de comprendre sa signification. Le cours examinera également les exigences et les enjeux de son étude, de sa protection et de sa mise en valeur. Enfin, le cours sera l'occasion d'approfondir quelques études de cas et d'effectuer un travail pratique faisant appel à vos capacités de recherche, d'analyse, d'évaluation et d'élaboration d'un concept de mise en valeur¹⁵.

Ces intentions se matérialisent ensuite dans un ensemble de dispositifs pédagogiques, au cœur desquels se place la réalisation d'une étude patrimoniale.

-
13. Lenton et ses collègues proposent la définition suivante du *community service learning*: « *Academic community service learning (CSL) sends students into the community as part of a course. Students may engage in CSL by providing a direct service, such as helping at a food bank or by taking on a project that is defined by a community organization. An example might be going to a recreational program in the community to assess how well the program fits with the developmental needs of toddlers* » (Lenton, Sidhu, Kaur *et al.*, 2014, p. 7). La terminologie et les définitions varient énormément : pour certains, « *community-based learning* » englobe une variété de stratégies pédagogiques, dont le « *community service learning* », alors que pour d'autres, le terme « *service learning* » chapeaute diverses formes de rapports entre les activités de formation et le milieu.
 14. Les étudiantes et étudiants admis à la maîtrise en muséologie affichent divers parcours disciplinaires et professionnels. Une majorité est formée en histoire de l'art, mais les futurs muséologues viennent aussi d'histoire, de communications, d'archéologie, de design, des arts visuels et médiatiques, etc.
 15. Syllabus du cours MSL6514, sessions de l'automne 2010 et 2012 et de l'hiver 2015, <http://institutpatrimoine.uqam.ca/upload/files/Web/MSL6514_syllabus_2015_pr%C3%Agliminaire.pdf>, consulté le 11 juillet 2016.

11.1.3.

L'ÉTUDE PATRIMONIALE AU CŒUR DU PROJET PÉDAGOGIQUE

Évoquons rapidement la structure du cours MSL6514 et l'articulation de ses diverses activités pédagogiques tout au long de la session de quinze semaines. Le cours est organisé autour de trois blocs, chacun regroupant trois ou quatre séances consacrées à un volet particulier de la formation. Dans un premier temps, le thème *Le patrimoine industriel: les grands paramètres* initie à ce patrimoine et au processus de sa patrimonialisation dans le monde occidental, portant une attention particulière aux contextes canadien et québécois, avant d'examiner l'industrialisation québécoise et les caractéristiques propres au passé industriel de la métropole. Le deuxième bloc, *Pour connaître et évaluer un élément du patrimoine industriel*, est consacré aux enjeux et aux exigences de la recherche et de la sélection patrimoniales. Ces séances traitent d'abord de la démarche de recherche en insistant sur la complémentarité de la recherche documentaire fondée sur la méthode historique (stratégie et outils de recherche, principales sources et leur critique, la constitution du dossier documentaire) et de celle de terrain, laquelle privilégie les pratiques préconisées en archéologie industrielle ainsi que les outils développés et colligés par ses praticiens (Douet, 2012; Palmer, 1998). Une rencontre est aussi consacrée aux principes et méthodes de l'évaluation et de la sélection patrimoniale, afin d'explorer les critères utilisés à diverses époques au Canada et de cerner la relation entre l'exercice d'évaluation et la formulation d'un énoncé d'intérêt patrimonial. Enfin, avec le troisième bloc, *La conservation et la mise en valeur du patrimoine industriel*, les étudiants ont l'occasion de fréquenter des lieux et des intervenants qui leur font découvrir un éventail de contextes et de dispositifs de mise en valeur du patrimoine industriel. Pour aborder l'ensemble de ces thèmes, exposés magistraux, ateliers, exercices pratiques et visites de terrain se conjuguent et se complètent. Tous ces contenus alimentent aussi le travail pratique collaboratif, réalisé par des équipes de trois ou quatre personnes¹⁶, selon une démarche itérative en trois volets s'échelonnant sur l'ensemble de la session.

En effet, au cœur du projet pédagogique, il y a un travail pratique traitant d'une composante du patrimoine industriel de Montréal (figure 11.2). Les consignes transmises aux étudiants précisent que ce travail doit comprendre trois grands volets: une recherche documentaire

16. La taille des équipes a varié selon l'intérêt porté à différents sujets et les affinités personnelles des étudiants. L'expérience tend toutefois à démontrer que les équipes de moins de trois et plus de quatre éprouvent davantage de difficultés.

Figure 11.2. Usine Pain moderne, rue Papineau à Montréal – objet d'étude d'une équipe étudiante



Source : Studio O. Allard enregistrée, *Pain moderne Toastmaster*, [1957 ?], Fonds Studio O. Allard photographes enregistré, Bibliothèque et Archives nationales du Québec Vieux-Montréal, P244, S1, D4232, P3.

afin de bien connaître « l'objet » ; une évaluation pour en dégager les valeurs patrimoniales les plus significatives ; l'élaboration d'un concept de mise en valeur de « l'objet », avec prise en compte des résultats de l'évaluation et du contexte (état actuel, appropriation par le milieu, possibilités de partenariat avec des acteurs locaux, etc.). La réalisation de chacune des étapes est soumise à un échéancier précis et l'évaluation du travail est continue. Les équipes doivent produire un rapport témoignant des résultats préliminaires de leurs démarches à la fin de chacune des deux premières étapes ; ces résultats pourront être enrichis et révisés lors de la rédaction du rapport final. La remise de chaque rapport d'étape est

doublée d'une présentation orale qui permet aux équipes d'échanger sur l'état d'avancement de leur recherche et de leur analyse. À la fin du cours, un mini-colloque donne aux équipes l'occasion de dévoiler leur proposition de mise en valeur en présence de certains des intervenants en patrimoine rencontrés pendant la session.

La décision de recourir à la réalisation d'un travail pratique collectif pour favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences en patrimoine industriel doit beaucoup à la formule pédagogique proposée par mon prédécesseur, Jacques Lecours. Toutefois, alors que Lecours invitait le groupe à étudier un secteur ou un objet patrimonial de leur choix, ma démarche est différente. En effet, dans mon cours, les étudiants doivent choisir parmi un éventail de propositions présentées par des organismes du milieu. Ces organismes sont contactés et invités à soumettre des propositions touchant au patrimoine industriel montréalais et répondant à leurs besoins. Ils s'engagent à participer à l'encadrement des équipes en leur donnant accès à leur expertise et, le cas échéant, à leurs ressources documentaires ; ils offrent aussi une rétroaction sur le travail final. Pour leur part, les équipes doivent partager les résultats de leurs recherches et leurs propositions de mise en valeur avec l'organisme. Cette formule favorise une rencontre entre l'université et les acteurs du patrimoine industriel et promet des retombées bénéfiques pour les deux milieux.

11.2.

LES RESSOURCES PATRIMONIALES MOBILISÉES

11.2.1.

UN SAVOIR ET UNE EXPÉRIENCE PARTAGÉS

La mise en œuvre du projet pédagogique élaboré pour le cours MS1.6514 et l'atteinte de ses objectifs de formation reposent nécessairement sur la mobilisation d'un grand nombre de ressources patrimoniales. Ces ressources interviennent à différents moments dans le déroulement du séminaire et se présentent sous différentes formes. Il s'agit d'abord de l'expertise et des savoirs des professionnels et des intervenants actifs au sein de diverses institutions et associations. Ces hommes et ces femmes font preuve d'une très grande générosité, se rendant disponibles pour accueillir les étudiants du groupe-cours, effectuer des visites de réserves muséales, d'expositions ou de sites patrimoniaux, présenter des conférences, répondre aux nombreuses questions. Leurs interventions viennent tout particulièrement appuyer la transmission de connaissances relatives aux enjeux de la conservation et de l'interprétation du patrimoine industriel, thématiques abordées dans le troisième volet du séminaire.

Entre 2010 et 2015, les participants au cours ont ainsi pu découvrir des collections d'artéfacts industriels et techniques lors de visites de la Collection historique de Bell Canada (2010), ou encore de la Collection historique de la société Hydro-Québec (2015)¹⁷. Bibliothèque et Archives nationales du Québec nous a reçus à deux reprises en 2010, d'abord à BAnQ Rosemont-La Petite-Patrie pour découvrir ses richesses cartographiques, puis à BAnQ Vieux-Montréal où le personnel a proposé un atelier-conférence personnalisé pendant lequel les étudiants ont été initiés à l'ensemble des ressources archivistiques de l'institution et ont bénéficié d'un accès privilégié à des archives industrielles textuelles et iconographiques. À l'Écomusée du fier monde, le responsable des collections a présenté les artéfacts conservés *in situ* ainsi que les ressources patrimoniales du territoire du musée¹⁸.

L'analyse des stratégies de mise en exposition et d'interprétation du patrimoine industriel est favorisée par le déplacement et la visite de sites, ce que le climat québécois et les frais de transport rendent parfois difficiles. Je me sens particulièrement choyée d'avoir disposé des

17. Ces visites ont été animées respectivement par Lise Noël et par Sylvie Laneuille et Marie-Josée Deschênes.

18. Nous y avons été reçus par Éric Giroux. Le contact avec l'Écomusée a aussi familiarisé les étudiants avec le concept de collection écomuséale défendu par l'institution (Binette et Romano, 2015).

ressources financières requises pour faire découvrir, en région, un patrimoine industriel marqué par l'exploitation des ressources naturelles et une forte emprise sur le paysage et sur l'urbanisation. Les étudiants du séminaire MSL6514 ont pu se rendre à la Cité de l'énergie de Shawinigan (2010 et 2012) et au musée Boréal de Trois-Rivières (2010, 2012 et 2015). Ces visites les ont sensibilisés aux rapports complexes entre patrimoine, tourisme et développement régional. À Montréal, le personnel de Parcs Canada a favorisé une rencontre intime avec le Lieu historique et national du Canada du Canal de Lachine et suscité des échanges nourris sur la difficulté de conserver la lisibilité d'un site vaste et complexe, transformé aujourd'hui par les pressions de la requalification urbaine et de la gentrification¹⁹.

11.2.2.

LE PATRIMOINE INDUSTRIEL MONTRÉALAIS : UNE PRÉOCCUPATION DU MILIEU, UN OBJET D'ÉTUDE

Dans le cadre du séminaire MSL6514, le patrimoine industriel se présente non seulement comme un héritage à découvrir au contact de ses gardiens et médiateurs, mais aussi comme une ressource à étudier et à faire connaître dans le cadre d'un travail pratique. Les étudiants assument alors un rôle actif comme explorateurs, analystes et interprètes du patrimoine industriel. Et, dans ce cadre pédagogique, ils ont l'occasion d'établir une relation d'un autre type avec des acteurs du milieu du patrimoine qui leur proposeront des sujets d'étude et partageront leurs connaissances et leurs préoccupations avec eux.

Les ressources patrimoniales soumises à l'attention des étudiants témoignent pour l'essentiel du passé industriel de Montréal. Plusieurs facteurs concourent à faire de la métropole le terrain d'enquête privilégié du cours. Ce choix s'impose par son importance dans l'histoire industrielle du Québec et du Canada, statut dont témoigne un patrimoine exceptionnel, mais néanmoins peu documenté²⁰ et mis en valeur. Ce patrimoine se démarque par une richesse et une diversité qui s'expriment tant dans ses multiples ancrages chronologiques, sectoriels et spatiaux, que dans la panoplie de formes qu'il emprunte : immobilier, paysager, mobilier, artistique, archivistique, mémoriel, intangible²¹. Outre ses qualités intrinsèques, le choix du patrimoine industriel montréalais s'impose par sa proximité et son accessibilité. Les étudiants peuvent en faire l'observation

19. Un personnel nombreux a contribué à la qualité exceptionnelle des visites et des échanges : à la Cité de l'énergie, Mario Lachance; au musée Boréal, Valérie Bourgeois et Catherine Lampron-Desaulnier; à Parcs Canada, Alain Gelly, Katy Tari et Paul-Émile Cadorette.

20. Les études consacrées à l'histoire industrielle de Montréal sont nombreuses, mais celles traitant de son patrimoine industriel sont plus fragmentaires ou plus sommaires (Burgess, 1995; Thornton, Langford et Slack, 1993; Communauté urbaine de Montréal, 1982).

21. J'utilise l'expression « patrimoine intangible » pour éviter toute confusion avec la signification restreinte du terme « immatériel » selon l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) et la Loi sur le patrimoine culturel du Québec.

in situ et aisément consulter des bibliothèques, des archives et des musées qui en permettent l'étude. Enfin, ce patrimoine interpelle de nombreux organismes et acteurs locaux qui souhaitent mieux le connaître et favoriser sa mise en valeur. Ces organismes se montrent dès lors disponibles pour une collaboration avec le milieu universitaire et sont des partenaires communautaires tout désignés.

Chaque fois que le cours MSL6514 est à l'horaire, dans les semaines qui précèdent le début de la session universitaire je pars à la recherche de sujets potentiels pour le travail pratique que doivent réaliser mes futurs étudiants. Une conception inclusive du patrimoine industriel oriente ces démarches pour identifier des ressources patrimoniales susceptibles de faire l'objet d'une analyse approfondie. Je cible des organismes que je connais bien, afin de solliciter leur collaboration. Au fil des années, ils ont en grand nombre accepté mon invitation à partager une idée, des pistes de réflexion, des connaissances et du matériel de recherche avec les étudiants. On constatera sans surprise que plusieurs de ces partenaires pédagogiques sont des acteurs incontournables du patrimoine industriel montréalais, sollicités pour leur expertise à d'autres moments du séminaire.

Pendant les trois éditions du séminaire, douze équipes d'étudiants ont réalisé des études traitant du patrimoine industriel montréalais²². Ces projets ont été proposés par l'Écomusée du fier monde (cinq propositions) et l'Aqpi (deux propositions), puis l'Atelier d'histoire de la Pointe-aux-Trembles, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, la Collection historique de Bell Canada, la Division de l'expertise en patrimoine et de la toponymie de la Ville de Montréal, la Société du Vieux-Port de Montréal (une proposition chacun). Quant aux ressources patrimoniales placées sous la loupe des étudiants, les immeubles et les complexes industriels dominent avec neuf projets; les trois autres étudient des expressions archivistiques, artistiques (figure 11.3) et intangibles du passé industriel de Montréal. Les mandats confiés aux étudiants par les partenaires témoignent de préoccupations somme toute assez simples : la volonté de mieux connaître ce patrimoine,

Figure 11.3. Rencontre de l'art et de l'industrie – l'œuvre d'Arthur Price orne la façade d'un central de Bell Canada à Saint-Lambert



Source : TDF Artists Ltd., Montréal, 1965. Collection historique Bell, photo 24586-6. Courtoisie de la Collection historique Bell.

22. Deux équipes ont traité de vestiges du patrimoine industriel à l'extérieur de la région montréalaise.

sa connaissance étant jugée essentielle à d'éventuelles interventions visant sa conservation ou sa mise en valeur, même si aucun partenaire n'anticipait de telles actions dans un proche horizon.

11.2.3. LE DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE

La réalisation du travail pratique s'effectue en trois grandes étapes, chacune préparée par des exposés magistraux, des ateliers pratiques et des visites de terrain. Les équipes peuvent aussi compter sur les ressources et le soutien de l'organisme partenaire, de même que sur l'encadrement de la professeure. Chaque projet est évidemment unique – par son sujet, l'état de la documentation, la formation préalable des membres de l'équipe, la dynamique au sein de l'équipe, la qualité des relations établies avec l'organisme ayant proposé le sujet, mais leurs parcours se ressemblent.

Les équipes doivent d'abord apprivoiser la démarche de recherche documentaire, avec sa forte dimension historique. Elles sont ainsi invitées à identifier, à repérer et à consulter des études historiques ou patrimoniales, cartes et plans, photos aériennes, annuaires Lovell, dossiers documentaires déjà constitués par l'organisme partenaire, archives iconographiques ou audiovisuelles, ressources numériques de tous genres. L'existence préalable d'un dossier de recherche ou bien l'accès à une expertise institutionnelle ciblée confère un avantage certain à une équipe qui se lance dans l'exploration d'un vestige industriel. L'Écomusée pouvait être d'un tel secours pour les équipes chargées d'étudier certains complexes industriels du Centre-Sud²³ et un trio d'usines recyclées en ateliers d'artistes²⁴. Parcs Canada a également partagé ses dossiers avec une des équipes, tandis que deux autres ont tiré profit d'études réalisées par la Ville de Montréal²⁵. Trois projets visaient l'étude d'artéfacts ou d'archives conservés par une institution qui offrait à ces équipes des conditions d'accès privilégiées aux objets ou à des sources susceptibles de les documenter²⁶. Toutes les équipes ont fait preuve de débrouillardise dans la quête de sources documentaires, mais quelques-unes se sont démarquées par l'audace de certaines initiatives et leur détermination à effectuer des recherches originales, même en archives²⁷. Les diplômés en histoire bénéficient à cette étape d'un certain avantage,

23. Il s'agit des usines de Pain moderne canadien (2250, avenue Papineau), de David et Frère (1930, rue de Champlain) et de Laura Secord (869, avenue Viger Est).

24. Il s'agit des lieux culturels suivants : le Chat des artistes, la Grover et la Coop Lézarts.

25. Il s'agit d'informations sur les complexes Belding-Corticelli et RCA Victor, ainsi que les ateliers ferroviaires du Canadien National de Pointe-Saint-Charles, tous situés dans l'arrondissement Sud-Ouest de Montréal.

26. Il s'agit d'œuvres artistiques décorant des centraux téléphoniques de Bell Canada, d'un ensemble de témoignages oraux recueillis par la Société du Vieux-Port, et du fonds d'archives de l'architecte Harold Ship conservé par BANQ Vieux-Montréal.

27. Je tiens à souligner ici le travail de l'équipe chargée de documenter l'Entrepôt frigorifique du Port de Montréal, qui a contacté l'archiviste du Vieux-Port et s'est déplacée pour recueillir des données inédites sur l'histoire des fonctions du lieu.

mais l'expérience professionnelle antérieure peut exercer un effet compensatoire. De même, une formation en ethnologie, en histoire de l'art ou en design enrichit souvent la quête de sources et l'analyse des résultats de la recherche. Les équipes ont aussi intégré à leur démarche l'observation minutieuse du patrimoine *in situ*. Elles ont effectué des relevés de terrain, photographié les bâtiments, scruté l'architecture du complexe, confronté leurs observations aux sources historiques (Bradley, 1999). Plusieurs équipes ont aussi entrepris une enquête ethnographique : démarches auprès des occupants actuels et des voisins, ou quête d'anciens ouvriers, pour recueillir leurs témoignages ou des artefacts pouvant enrichir la connaissance du lieu²⁸.

Fortes de tous ces efforts de recherche et riches des informations recueillies, les équipes s'attaquent ensuite à l'exercice d'évaluation de l'intérêt et des valeurs associés à « leur » patrimoine industriel. Avec cette étape, il est possible de prendre la mesure des capacités de synthèse et d'analyse des étudiants. Il est remarquable de constater les modalités très personnalisées d'appropriation et d'adaptation des différentes grilles et des divers critères d'évaluation disponibles. Chaque travail témoigne en effet d'une réflexion et de réponses particulières aux questions suivantes : Quelle grille retenir et comment l'appliquer ? Comment hiérarchiser les valeurs repérées ?

Le travail pratique se termine par un projet de mise en valeur de « l'objet » patrimonial confié à l'équipe, un projet qui doit être arrimé aux étapes préalables de la recherche et de l'évaluation, mais également témoigner d'une sensibilité à l'égard des intérêts du partenaire communautaire. C'est à cette étape que la capacité créatrice des équipes et leur expertise proprement muséologique sont interpellées. Au fil des années, un large éventail de propositions ont été formulées et même, dans quelques cas exceptionnels, des quasi-prototypes présentés. Notons que la plupart des équipes envisagent une proposition de mise en valeur en plusieurs volets, avec prise en compte soit de contraintes budgétaires qui exigeraient une mise en œuvre étagée, soit du besoin d'adapter le médium choisi à divers types de publics. Parmi les dispositifs de mise en valeur proposés : une exposition ; une mise en valeur *in situ* auprès d'occupants d'immeubles recyclés ou requalifiés ; l'intégration des résultats de la recherche aux répertoires du patrimoine de Montréal ou du Québec ; une application mobile ; des dispositifs immersifs *in situ* ; un parcours interactif géolocalisé ; un muséoclip²⁹.

28. Les initiatives des équipes du Pain moderne canadien, des trois ateliers d'artistes et de l'usine Laura Secord méritent d'être soulignées.

29. Voir le muséoclip *Visites d'ateliers rue Parthenais, Montréal* (2010), réalisé par Dorota Jonkajtys, Marianne Routhier, Magali Seux et Sylvie Trudel : <<https://vimeo.com/35758004>>, consulté le 11 juillet 2016 (figure 11.4).

Figure 11.4. Ambitieux dispositif de mise en valeur: le muséoclip *Visites d'ateliers rue Parthenais, Montréal*

33

LE MUSÉOCLIP: LA VALORISATION DU PATRIMOINE PAR LA (RE)CONNAISSANCE

DOROTA JONKAJTYS ET SYLVIE TRUDEL
UQAM



L'Économiste du fer monde a fait appel à une équipe d'étudiantes de maîtrise en muséologie pour enrichir sa connaissance de trois lieux significatifs du passé industriel du quartier Sainte-Marie et de son évolution récente comme pôle de développement culturel de Montréal: le Cimet des ateliers de Grover et le Coop Lécaré. À la suite de l'évaluation patrimoniale de ces trois lieux situés sur la rue Parthenais, nous avons réalisé que leur réappropriation par les occupants actuels (artistes et résidents) constitue déjà une forme de valorisation et ce, d'autant plus que les activités de production artistique sont en adéquation avec leurs anciennes fonctions industrielles.

À notre avis, la création de ce pôle créatif, qui contribue à donner une deuxième vie productive à cet héritage industriel, mérite d'être ciblée comme un exemple de mise en valeur patrimoniale. Plus encore, nous souhaitons favoriser la reconnaissance de la contribution des artistes à la requalification des bâtiments industriels.

Pour cela, nous avons proposé un outil de mise en valeur destiné au grand public, que nous nommons le muséoclip. Cette proposition imagine, basée sur la visite des lieux et sur l'assemblage des traces cumulées au fil de nos recherches documentaires, donner un aperçu de l'intérêt que peut représenter la réalisation de ce type d'outil de communication. La formule du clip muséologique pourrait permettre une meilleure visibilité de cette initiative, et sa diffusion peut aussi être envisagée comme un moyen parmi d'autres de faire découvrir et de développer le sentiment d'appartenance de la communauté à l'égard de son patrimoine industriel passé et actuel.

Le muséoclip *Visites d'ateliers rue Parthenais, Montréal* (2010) est disponible sur la page web VIMEO des Ateliers Créatifs à l'adresse suivante: <http://vimeo.com/161690026>.

Projet réalisé avec l'Économiste du fer monde et Joanne Burgess, professeure en histoire et en muséologie de l'UQAM, dans le cadre du cours Conservation et mise en valeur du patrimoine industriel (automne 2010), par Dorota Jonkajty (UQAM), Sylvie Trudel (UQAM), Marianne Rouffier (UQAM) et Magali Sirex (UQAM).

Régime du Cimet des ateliers, rue Parthenais
Mars 2014, 2015



Source: Jonkajty et Trudel, 2012, p. 33.

11.2.4. LE PARTAGE ET LA DIFFUSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

La proposition de mise en valeur est en quelque sorte l'aboutissement du travail de session. Sa présentation lors d'un mini-colloque en présence des partenaires communautaires est aussi l'occasion de valider une proposition de mise en valeur avec des intervenants expérimentés³⁰.

Chaque équipe dépose un rapport final étoffé qui est remis à l'organisme partenaire; un représentant de l'organisme rencontre par la suite les membres de l'équipe pour leur faire part de ses réactions et, dans certains cas, offrir des commentaires détaillés. Une diffusion plus large de l'étude et de la proposition de mise en valeur est aussi encouragée. Les étudiants sont invités à participer au congrès de l'Aqpi et y faire une présentation par affiche (figure 11.5); ils ont répondu en grand

30. Des grèves étudiantes ont forcé l'annulation des colloques de 2012 et de 2015.

nombre à l'appel en 2011 et en 2013. Plusieurs équipes ont ensuite publié de courts textes relatant leur projet dans le *Bulletin de l'Aqpi*³¹. Ainsi, les projets réalisés par les étudiants ont eu un écho bien au-delà du cercle restreint des partenaires du séminaire. La contribution des étudiants à la connaissance et à la mise en valeur du patrimoine industriel a été reconnue et appréciée par un public nombreux.

11.3. UN REGARD RÉTROSPECTIF : BILAN ET PERSPECTIVES D'AVENIR

Quels constats est-il possible de dégager de ces expériences d'enseignement du cours MSL6514 ? D'abord, j'ose affirmer que les activités proposées aux étudiants et leurs modalités d'évaluation ont très certainement permis l'atteinte des objectifs de formation fondamentaux énoncés en début de parcours. La qualité des travaux produits par les étudiants, les connaissances acquises, la rigueur de leur démarche de recherche, la créativité et la pertinence des interventions patrimoniales proposées en témoignent. Les réalisations étudiantes confirment aussi le fort potentiel interdisciplinaire et intégrateur du travail pratique. Cela s'avère également un projet pédagogique particulièrement adapté à cette clientèle aux profils et parcours variés : les étudiants ont tout à gagner d'une mise en commun de leurs expertises complémentaires. L'importance accordée à la diffusion publique des résultats – lors du cours, auprès des partenaires et en d'autres forums – constitue aussi une valeur ajoutée du cours, appréciée des étudiantes et étudiants.

Mais la formule retenue n'est pas sans écueils. Un travail pratique, réalisé en équipe, sur un sujet imposé – ou du moins choisi parmi un éventail restreint de possibles – peut susciter de l'angoisse, voire de réelles difficultés. Difficultés pour les membres de l'équipe, mais aussi pour la professeure qui doit les accompagner et gérer la dynamique des

Figure 11.5. Communication d'une équipe d'étudiants sur l'histoire et l'intérêt patrimonial d'un complexe industriel lors du congrès de l'Aqpi en 2013



Source : Affiche réalisée par une équipe du cours MSL6514, automne 2013.

31. De courts articles rédigés par des étudiantes du cours sont publiés dans les numéros du *Bulletin de l'Aqpi* consacrés aux congrès de 2011 et de 2013, soit *Le patrimoine montréalais s'affiche* (vol. 23, n° 2, 2012) et *L'intangible industriel. Mémoire, lieu, savoir-faire* (vol. 25, n° 1, 2014).

équipes pendant la recherche. Concilier les attentes des étudiants et des partenaires constitue parfois un défi majeur. Si je sollicite les organismes et que ceux-ci me soumettent des projets, cela ne signifie pas que les sujets proposés expriment des besoins urgents, et encore moins que les partenaires disposent de ressources leur permettant de donner suite aux propositions étudiantes, même les plus novatrices et stimulantes. Les attentes des partenaires peuvent aussi être excessives – par exemple, lorsque l'organisme qui soumet un projet ne comprend pas l'ensemble des objectifs pédagogiques du cours et n'y voit qu'une expertise muséologique mise à sa disposition. De même, certains organismes n'ont ni le personnel, ni les ressources requis pour épauler les équipes qui viennent vers eux chercher conseil. Il s'agit au fond de problèmes de communication, rencontrés surtout lors de la première édition du cours et qui ont pu être réduits, en amont de la rencontre étudiants-organismes, dans les éditions subséquentes. Malgré ces difficultés, les réactions des organismes partenaires permettent de constater que ces travaux engendrent des retombées réelles pour eux et pour l'ensemble du milieu du patrimoine industriel. La participation active des deux premières cohortes au congrès annuel de l'Aqpi témoigne de l'apport du cours à la formation d'une certaine relève sensible au patrimoine industriel, ce qui rejoint une préoccupation de la plupart des partenaires.

Quelles leçons en tirer pour l'avenir – quant aux objectifs poursuivis et à la mise en œuvre du projet pédagogique du cours MSL6514, mais aussi quant au potentiel du patrimoine industriel comme élément structurant d'un apprentissage de type *community-based learning*? Avec ce séminaire destiné aux étudiants en muséologie, j'ai saisi la possibilité de mettre en place une formule pédagogique, inspirée de mes expériences antérieures en histoire appliquée, permettant aux étudiants de faire l'apprentissage de la recherche en milieu de pratique. Mon intention initiale était de favoriser la découverte des préoccupations du milieu en associant des organismes à l'activité pédagogique et en les invitant à jouer un rôle dans les projets réalisés par les étudiants. Il s'agissait en effet de transposer des principes de la recherche partenariale université-communauté à la sphère de l'enseignement. C'est pourquoi le travail pratique proposé aux étudiants ne devait pas uniquement exiger un contact avec le milieu de pratique, il devait chercher à répondre à un besoin exprimé par ce milieu.

Malgré un bilan que j'estime globalement très satisfaisant quant à l'influence de cette forme d'apprentissage sur la formation étudiante, il est évident que des améliorations sont possibles, notamment dans la relation partenariale et dans l'engagement des organismes partenaires dans l'élaboration du projet pédagogique. Comment rendre cette intégration plus soutenue et continue? Comment avoir recours à l'expertise du partenaire non seulement à la phase de recherche, mais aussi aux étapes de l'évaluation et de l'élaboration de la proposition de mise en

valeur? Faudrait-il restreindre le choix initial de sujets proposés aux étudiants? Identifier un seul partenaire ou une équipe de partenaires et élaborer ensemble un projet de recherche/mise en valeur à multiples composantes? Comment reconfigurer les frontières de l'engagement communautaire, tout en reconnaissant les contraintes qui pèsent sur la disponibilité des partenaires? Comment bien cibler les besoins des partenaires et créer des conditions permettant aux activités menées dans le cadre du cours d'y répondre tout en enrichissant la formation des étudiants?

La participation à cet ouvrage collectif – et par conséquent à cet exercice réflexif – aura été l'occasion de découvrir des collègues qui réfléchissent aux enjeux et aux meilleures pratiques d'enseignement du primaire à l'université et qui préconisent le recours à diverses formes d'apprentissage expérientiel. J'y vois une source d'inspiration qui m'aidera à enrichir ma propre réflexion sur les relations entre la recherche partenariale, que je pratique depuis fort longtemps, et la formation étudiante. Je suis convaincu que les ressources patrimoniales offrent un immense potentiel pour l'expérimentation d'un apprentissage dans un cadre partenarial. Et parmi les patrimoines disponibles, le patrimoine industriel me semble particulièrement adapté aux exigences d'un enseignement universitaire davantage engagé dans la communauté. Il possède un potentiel pédagogique et mobilisateur remarquable qui repose à la fois sur ses grandes qualités, soit sa polyvalence et sa capacité d'interpeller différents savoirs, et sur son caractère mal aimé, qui rend plus urgente encore la reconnaissance de sa valeur culturelle et citoyenne.

RÉFÉRENCES

- BERGERON, L. et G. DOREL-FERRE (1996). *Le patrimoine industriel. Un nouveau territoire*, Paris, Liris.
- BINETTE, R. et M. L. ROMANO (2015). «La collection écomuséale, de la pratique au concept», dans Y. Bergeron, D. Arsenault et L. Provencher-Saint-Pierre (dir.), *Musées et muséologies: au-delà des frontières. La muséologie nouvelle en question*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 161-176.
- BRADLEY, B. H. (1999). *The Works. The Industrial Architecture of the United States*, New York, Oxford University Press.
- BURGESS, J. (1995). *Paysages industriels en mutation*, Montréal, Écomusée du fier monde.
- CARTER, M. (1983). *Faire des recherches sur les bâtiments anciens*, Ottawa, Parcs Canada.
- COMMISSION DES BIENS CULTURELS DU QUÉBEC (2004). *La gestion par les valeurs: exploration d'un modèle*, Québec, Commission des biens culturels du Québec, juin, <http://www.cpcq.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/docs/VA%20rapport%20final.pdf>, consulté le 11 juillet 2016.
- COMMUNAUTÉ URBAINE DE MONTRÉAL – CUM (1982). *Répertoire d'architecture traditionnelle – Architecture industrielle*, Montréal, Service de planification du territoire de la CUM.
- DOUET, J. (dir.) (2012). *Industrial Heritage Re-tooled: The TICCIH Guide to Industrial Heritage Conservation*, Lancaster, Carnegie Publishing.
- DROUIN, M. (2005). *Le combat du patrimoine à Montréal, 1973-2003*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- GROUPE-CONSEIL DE LA POLITIQUE DU PATRIMOINE CULTUREL DU QUÉBEC (2000). *Notre patrimoine, un présent du passé*, Québec, Ministère de la Culture et des Communications.
- GUZIN LUKIC, N. (2015). «Mutations en muséologie et programmes de formation à l'Université du Québec en Outaouais», *Éducation et francophonie*, vol. XLIII, n° 1, p. 131-145, <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/08-GUZINLUKIC_vf.pdf>, consulté le 11 juillet 2016.
- JONKAJTYS, D. et S. TRUDEL (2012). «Le muséoclip : la valorisation du patrimoine par la (re)connaissance», *Bulletin de l'Association québécoise pour le patrimoine industriel*, vol. 23, n° 2, printemps, p. 33.
- LENTON, R., R. SIDHU, D. KAUR *et al.* (2014). *Community Service Learning and Community-based Learning as Approaches to Enhancing University Service Learning*, Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario.
- MASON, R. (2002). «Assessing values in conservation planning: Methodological issues and choices», dans M. De la Torre (dir.), *Assessing the Values of Cultural Heritage: Research Report*, Los Angeles, Getty Conservation Institute, p. 5-30, <http://hdl.handle.net/10020/gci_pubs/values_cultural_heritage>, consulté le 11 juillet 2016.
- PALMER, M. (1998). *Industrial Archeology, Principles and Practice*, New York, Routledge.
- THORNTON, P., M. LANGFORD et B. SLACK (1993). *Étude historique du patrimoine industriel de Montréal, phase I*, Montréal, Association québécoise pour le patrimoine industriel (Aqpi), 4 vol.
- TROTTIER, L. (1983). «Notre patrimoine industriel», *Continuité*, n° 19, printemps, p. 20.
- TROTTIER, L. (1985). *Le patrimoine industriel au Québec. État de la situation et recommandations*, Québec, Commission des biens culturels du Québec.
- TROTTIER, L. (1991). «Le Comité canadien pour la conservation du patrimoine industriel/ The Canadian Committee for the Conservation of Industrial Heritage», *Revue de la culture matérielle/Material Culture Review*, vol. 33, printemps, p. 68-69.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL – UQAM (s. d.). «MSL6514 Conservation et mise en valeur du patrimoine industriel», <<http://www.etudier.uqam.ca/cours/?sigle=MSL6514&p=3420>>, consulté le 11 juillet 2016.
- VILLE DE MONTRÉAL – DIRECTION DE LA CULTURE ET DU PATRIMOINE (2012). *L'évaluation de l'intérêt patrimonial d'un lieu. Guide d'application du processus d'évaluation menant à la formulation d'un énoncé d'intérêt patrimonial. Notions, principes et boîte à outils*, Montréal, Ville de Montréal, février.

Partie 5

**LA CONSTITUTION
D'UN PATRIMOINE
POUR L'ENSEIGNEMENT**

Chapitre 12

PATRIMOINE, ENSEIGNEMENT ET RECHERCHE (PATER)

LE PATRIMOINE BAS-LAURENTIEN AU SERVICE DE LA FORMATION COLLÉGIALE ET UNIVERSITAIRE

**Nicolas Beaudry, Karine Hébert, Guillaume Marie,
Renaud Pagniez, Manon Savard, Jean-René Thuot
et Kurt Vignola**

En explorant nos contrées bas-laurentiennes, j'ai pu observer la richesse des paysages, la chaleur des gens, de même que les particularités et les secrets qui ponctuent l'histoire de ces municipalités. En tant qu'auxiliaire de recherche, j'ai été en mesure de constater la ferveur et la passion qui animent les gens et qui les ont motivés à nous dévoiler leurs petits patrimoines et leurs histoires de familles. Au-delà de la recherche d'éléments patrimoniaux et de l'expérience professionnelle auxquelles PATER a contribué, côtoyer des gens aussi passionnés par leur histoire m'a amenée à prendre conscience de la richesse de ces éléments. Et à mes yeux, ça n'a pas de prix.

Une étudiante en histoire de l'UQAR, février 2014¹

1. Témoignage recueilli à l'occasion du lancement de la base de données de PATER.

Héritier d'une histoire séculaire, l'Est-du-Québec dispose d'une richesse patrimoniale remarquable. Les régions qui le composent ayant longtemps été la porte d'entrée de la vallée du Saint-Laurent, on y trouve des traces de toutes les époques de l'aventure humaine du Québec, de la préhistoire jusqu'à nos jours. Ce patrimoine contribue à donner forme aux identités régionales, à les matérialiser et à les transmettre. Il constitue désormais une composante importante d'une offre culturelle essentielle au dynamisme de la vie en région et favorise l'ancrage territorial des populations. C'est aussi un élément incontournable d'une offre touristique qui contribue à diversifier les activités économiques. Les ressources patrimoniales participent ainsi à la vitalité et à la prospérité de toute une région.

Mobilisées dans l'enseignement, ces ressources offrent aux étudiants des liens tangibles avec le passé et fournissent des points d'appui à sa mise en récit (Andrieux, 1997). Elles leur permettent de créer et d'entretenir des liens sociaux fondés sur un héritage commun et favorisent ainsi leur enracinement dans la communauté. Le patrimoine local et régional a en outre l'avantage d'une proximité géographique et culturelle que n'ont pas les manuels et les ouvrages généraux, souvent centrés sur des réalités métropolitaines. Il permet aux étudiants de tisser des liens plus étroits et plus personnels entre leurs apprentissages et leur propre expérience, celle de leur famille et celle de leur communauté, ce qui contribue d'autant plus à éveiller leur intérêt et à consolider les connaissances acquises².

Lancé à l'automne 2011 par des enseignants-chercheurs du Cégep de Rimouski et de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), le projet PATER (patrimoine, enseignement, recherche) a œuvré à la mise en valeur de ressources patrimoniales bas-laurentiennes et gaspésiennes dans l'enseignement et la recherche. Structuré en trois volets complémentaires conçus pour progresser en parallèle, il devait permettre d'investir aussi largement que possible le champ du patrimoine régional, et ce, de l'exploration du territoire à la diffusion et à la mise en valeur des biens patrimoniaux. Le premier volet visait à constituer un inventaire de ressources patrimoniales régionales susceptibles de contribuer à l'enseignement et à la recherche. Le deuxième devait aboutir à la création et à la publication d'une base de données regroupant les résultats de cet inventaire. Le troisième volet concernait le soutien à des initiatives pédagogiques mettant à contribution des ressources patrimoniales régionales. Le projet a été conçu pour répondre à des besoins de l'enseignement et de la recherche dans les deux institutions, mais il devait également consolider et développer une collaboration naissante, favoriser son arrimage avec les acteurs du milieu culturel, contribuer au rayonnement des sciences humaines et faire du patrimoine un axe structurant de leur enseignement au Cégep de Rimouski comme à l'UQAR.

2. Une étude préliminaire suggère une corrélation entre le recours au patrimoine local dans l'enseignement collégial en sciences humaines et le taux de réussite des étudiants (Vignola, 2014).

Ce chapitre s'intéresse à la contribution de PATER à la formation d'étudiants de niveaux collégial et universitaire, autant dans le cadre de l'enseignement formel dans les deux institutions que par les activités et l'animation suscitées par ce vaste chantier. Les trois volets seront abordés successivement, puis un bilan des résultats des trois premières années permettra d'envisager la suite du projet.

12.1. LE CONTEXTE

Le Cégep de Rimouski propose une formation en sciences humaines dans laquelle les questions patrimoniales occupent une place privilégiée. Cette formation est dispensée par des enseignants activement engagés dans des organismes patrimoniaux et culturels rimouskois, en particulier la Société rimouskoise du patrimoine (SRP)³. Certains ont par ailleurs présenté des chroniques historiques et patrimoniales dans la presse régionale et à l'antenne bas-laurentienne de Radio-Canada.

Pour sa part, l'UQAR propose des programmes en histoire, en géographie et en lettres qui s'enrichissent de nouvelles formations théoriques et pratiques en patrimoine, dont plusieurs sont conçues et offertes en collaboration avec des partenaires bas-laurentiens. Depuis environ une décennie, des professeurs-chercheurs développent des créneaux d'enseignement tels que l'archéologie, la culture matérielle, le patrimoine bâti, la géographie culturelle, l'histoire littéraire, l'histoire du patrimoine, etc. De nombreux projets de recherche, individuels ou collectifs, s'intéressent à diverses facettes du patrimoine de l'Est-du-Québec. Ces activités d'enseignement et de recherche peuvent s'appuyer sur le Centre Joseph-Charles Taché, mis en place depuis 2005 et consacré au patrimoine imprimé⁴, ainsi que sur le Laboratoire d'archéologie et de patrimoine, créé en 2009⁵.

Partageant une même volonté d'associer la théorie et la pratique dans l'enseignement des sciences humaines et d'ancrer celui-ci dans les réalités régionales, un groupe d'enseignants-chercheurs du Cégep de Rimouski et de l'UQAR a trouvé dans le patrimoine un objet ouvert et multidisciplinaire propice au développement d'un partenariat. À l'été 2011, un premier projet conjoint a réuni des étudiants et des enseignants des deux institutions à L'Isle-Verte pour une semaine de formation multidisciplinaire intensive sur le patrimoine⁶. Cette première

3. La SRP (<<http://srdp.qc.ca>>, consulté le 11 juillet 2016) est un organisme à but non lucratif dont le mandat comprend l'inventaire du patrimoine bâti rimouskois, la sensibilisation du public à sa conservation, ainsi que la gestion et l'animation d'un bien classé, la maison Lamontagne (XVIII^e siècle).

4. <<http://centre-joseph-charles-tache.uqar.ca>>, consulté le 11 juillet 2016.

5. <<http://lap.uqar.ca>>, consulté le 11 juillet 2016.

6. Cette session a été financée conjointement par le Cégep de Rimouski et l'UQAR dans le cadre du programme Synergie (voir le chapitre 10).

édition d'une Université d'été en patrimoine (UEP) gravitait autour de la maison Louis-Bertrand, une demeure bourgeoise bâtie en 1853, classée par les gouvernements du Québec et du Canada, puis léguée à l'UQAR en 2005 avec tout son contenu.

Forts du succès de cette première initiative conjointe, les enseignants-chercheurs ont formulé le projet, plus ambitieux, de se donner des moyens communs pour mobiliser le patrimoine régional dans l'enseignement et la recherche. C'est à cette fin que le projet PATER (patrimoine, enseignement, recherche) a été lancé à l'automne 2011⁷, grâce à un financement substantiel sur trois ans accordé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme de collaboration universités-collèges. Le projet a été coordonné jusqu'à l'été 2014 par un agent de recherche à plein temps, accompagné des enseignants-chercheurs des deux institutions et épaulé par une nombreuse équipe d'auxiliaires étudiants.

12.2. L'INVENTAIRE DE RESSOURCES PATRIMONIALES

Pour que l'enseignement et la recherche mobilisent des ressources patrimoniales, il faut nécessairement que ces ressources existent et qu'elles soient connues des enseignants-chercheurs. Ces derniers demandent des objets qui leur permettent d'arrimer leur enseignement aux réalités régionales; ils ont particulièrement besoin d'objets qui puissent soulever des réflexions critiques et de nouvelles questions, y compris sur la construction des patrimoines et des identités. Il leur faut aussi une documentation qui leur permette d'exploiter ces objets.

Le premier volet du projet a donc été conçu pour fournir des contenus aux enseignants et aux professeurs: il s'agissait d'identifier des objets du patrimoine régional susceptibles d'être mobilisés dans l'enseignement et la recherche, de les décrire et de les accompagner d'une documentation de qualité. Des objets patrimoniaux avaient déjà été recensés par des autorités publiques soucieuses d'identifier les biens sous leur juridiction, d'en assurer la protection et l'entretien et d'en permettre la mise en valeur. Ainsi, une des premières tâches de la Commission des monuments historiques de la Province de Québec a été de recenser les monuments commémoratifs, puis elle a publié des inventaires

7. Les responsables du projet étaient Nicolas Beaudry (UQAR) et Kurt Vignola (Cégep de Rimouski). Ont aussi fait partie de l'équipe: Renaud Pagniez, agent de recherche (UQAR), Pascal Gagnon et Catherine Gélinas (Cégep de Rimouski), ainsi que Catherine Broué, Julien Goyette, Karine Hébert, Claude La Charité, Guillaume Marie, Manon Savard et Jean-René Thuot (UQAR).

d'églises, de manoirs seigneuriaux et de maisons anciennes (Roy, 1923, 1925, 1927). Il existe également des inventaires thématiques, dont l'*Inventaire des lieux de culte du Québec*, souvent réalisés en partenariat avec des organismes non gouvernementaux (Conseil du patrimoine religieux du Québec, 2012). Cependant, ces inventaires, conçus à des fins de gestion des ressources, recensent en priorité des biens menacés ou dont la valeur patrimoniale a fait l'objet d'un large consensus; ils répertorient donc surtout les monuments d'art et le patrimoine bâti, particulièrement certains types de patrimoines bâtis tels que les maisons anciennes, les églises et les moulins. Les valeurs d'esthétisme et d'ancienneté ont largement déterminé le choix des biens recensés; la première a favorisé un patrimoine urbain ou hérité des élites urbaines, alors que la seconde a pénalisé les régions d'occupation récente, sous-représentées dans les inventaires nationaux⁸. Il existe par ailleurs des inventaires régionaux ou locaux produits pour répondre aux besoins de l'aménagement du territoire ou de l'industrie touristique; ils sont néanmoins éparés, peu accessibles et rarement compatibles entre eux.

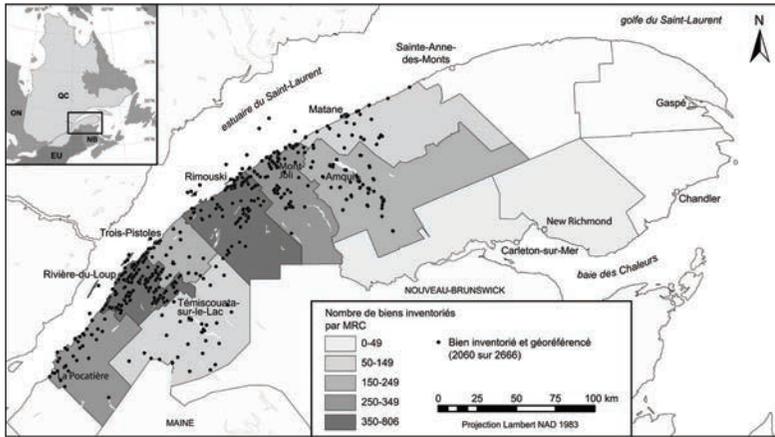
Constatant les zones d'ombre des inventaires nationaux et l'éclatement des recensements régionaux et locaux, l'équipe de PATER a entrepris de les compléter par sa propre démarche de prospection et d'inventaire qui, sans être indifférente aux enjeux relatifs à la gestion des ressources, aurait pour premier objectif de répondre aux besoins de l'enseignement et de la recherche. Cet inventaire a été le plus important chantier de PATER. Toutes les étapes des travaux ont intégré des auxiliaires étudiants, formés et encadrés par l'agent de recherche ou par des membres de l'équipe de professeurs-chercheurs.

12.3. UN INVENTAIRE ARRIMÉ AUX RÉALITÉS RÉGIONALES

L'exploration a commencé par la région de Rimouski, où les deux institutions qui parrainent le projet dispensent la plus grande partie de leur enseignement. Elle s'est rapidement étendue à d'autres territoires du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie, à mesure que de nouveaux partenaires se joignaient au projet et que des besoins particuliers étaient exprimés pour des activités d'enseignement ou de recherche (figure 12.1)⁹.

-
8. La valeur d'ancienneté détermine en partie la hiérarchisation régionale et nationale des lieux de culte du Québec et l'aide financière de l'État en matière de patrimoine religieux. Les églises construites entre 1900 et 1945 ne pouvant obtenir une cote supérieure à « C » au critère d'ancienneté, toutes celles qui sont issues de la vague de colonisation des années 1930 sont écartées d'emblée; des 155 églises recensées sur le territoire du Bas-Saint-Laurent, seules 37 ont été cotées comme ayant une valeur « supérieure » ou « exceptionnelle ».
9. Fortin et Lechasseur (1993) proposent une définition du Bas-Saint-Laurent ainsi qu'une discussion de sa géographie historique et des limites de son identité régionale; pour la Gaspésie, voir Bélanger, Desjardins et Frenette (1981).

Figure 12.1. Couverture géographique de l'inventaire et de la base de données de PATER en janvier 2016



Carte : Guillaume Marie, janvier 2016.

L'histoire dont l'inventaire doit rendre compte est intimement liée à celle du Québec, de l'Occident et du monde. Le Bas-Saint-Laurent est parcouru depuis près de 10 000 ans et recèle des sites archéologiques parmi les plus diversifiés et les plus anciens du Québec (Morin, 2011). Des marins européens fréquentaient l'estuaire dès le début du XIV^e siècle pour y chasser les mammifères marins, pêcher la morue et échanger avec les autochtones (Turgeon, 1998 ; Loewen et Delmas, 2011). L'histoire écrite de la région débute avec les premières descriptions du territoire par Jacques Cartier ; elle se poursuit avec celles de Samuel de Champlain et les relations du missionnaire Henri Nouvel (Fortin et Lechasseur, 1993 ; Larocque, 2006). La plus grande partie du littoral est concédée en seigneuries à la fin du XVII^e siècle mais leur peuplement demeure modeste, sauf peut-être dans les secteurs de Kamouraska, desservi par le chemin royal, et de Rimouski, où les seigneurs sont résidents. La région ne connaît un essor durable qu'après la Conquête, consolidé à partir des années 1820 par le développement de l'industrie forestière : suscitée par la demande de l'Empire britannique, celle-ci transforme profondément les paysages et les rivières, aménagées pour la drave, les moulins à scie et le chargement des navires. La construction de phares et d'infrastructures portuaires favorise l'essor du cabotage et confirme la vocation maritime du littoral. La deuxième moitié du XIX^e siècle voit émerger des centres urbains, dont La Pocatière, Fraserville (Rivière-du-Loup), Rimouski et Matane ; l'agglomération rimouskoise acquiert alors des institutions qui en feront un centre de services régional et qui laisseront une empreinte durable dans son paysage urbain (palais de justice, évêché, collège puis séminaire, couvents, etc.) (Vignola, 2012). Le développement des réseaux de transport favorise celui d'une villégiature côtière, tandis que le saumon attire une riche clientèle qui fréquente les clubs de pêche et

de prestigieuses résidences secondaires. Au tournant du XX^e siècle, un nouvel essor de l'industrie forestière favorise la constitution de villages autour des moulins de l'arrière-pays, notamment dans le Témiscouata et dans la vallée de la Matapédia : le Bas-Saint-Laurent fournit alors jusqu'au tiers du bois d'œuvre du Québec (Fortin et Lechasseur, 1993). La crise des années 1930 relance la colonisation des hauts pays, mais le déclin de l'économie agro-forestière après la Seconde Guerre mondiale entraîne la fermeture de nombreuses paroisses dans les années 1970, tandis que Rimouski consolide son nouveau rôle de métropole régionale.

L'inventaire doit aussi rendre compte de l'évolution importante que la notion de patrimoine a connue depuis quelques décennies. Si elle se rapportait traditionnellement au caractère historique, commémoratif ou esthétique conféré à certains biens, cette notion couvre aujourd'hui un large spectre de ressources comprenant des biens, des paysages, des pratiques, des savoirs et d'autres objets culturels et naturels, matériels et immatériels, dont une collectivité estime devoir assurer la pérennité. Prenant acte de cette évolution, à laquelle la Loi sur le patrimoine culturel entrée en vigueur en 2012 a cherché à répondre à l'échelle provinciale (Gouvernement du Québec, 2012), PATER a opté pour une définition du patrimoine qui soit aussi ouverte et inclusive que possible. Ainsi, non seulement l'inventaire doit-il comprendre tous les biens qui ont fait l'objet d'un classement ou d'une citation, il devrait aussi pouvoir inclure toute ressource susceptible d'éclairer le passé du territoire et de contribuer à la mémoire, à l'appartenance et à l'identité d'une communauté, que l'intérêt patrimonial de cette ressource ait été reconnu ou non par une autorité publique et quel que soit son statut légal.

12.4. LE CHANTIER DE L'INVENTAIRE

Le chantier a débuté par la recension et l'intégration des inventaires existants. Le ministère de la Culture et des Communications du Québec a généreusement extrait les données du *Répertoire du patrimoine culturel du Québec*¹⁰ et de l'*Inventaire des sites archéologiques du Québec* pour qu'elles soient exploitables par la base de données de PATER. Des municipalités régionales de comté (MRC) ont également partagé leurs inventaires¹¹ et plusieurs municipalités ont transmis des informations relatives à des sites et à des bâtiments de leur territoire qui présentent un intérêt historique ou patrimonial. Certains biens tels que les églises, les cimetières, les croix de chemin et les quais ont fait l'objet

10. <<http://www.patrimoine-culturel.gouv.qc.ca>>, consulté le 11 juillet 2016. Le RPCQ comprend à la fois les biens classés en vertu de la Loi sur le patrimoine culturel et des biens inventoriés par des organismes tels que le Conseil du patrimoine religieux, des MRC, etc.

11. Il s'agit des MRC de Rimouski-Neigette, des Basques, de la Mitis et de la Matapédia.

d'inventaires thématiques pour le compte de gouvernements ou de groupes d'intérêt¹². À ces travaux s'ajoutent des données partagées par des sociétés d'histoire, de généalogie et de patrimoine¹³, des chercheurs indépendants¹⁴ et d'autres intervenants : parfois peu structurées, mais souvent inédites, elles ont permis d'inclure et de décrire des ressources patrimoniales de proximité qui ne bénéficient pas forcément d'un statut légal. PATER a lui-même contribué à l'inventaire de collections et de fonds documentaires qui autrement seraient demeurés méconnus et peu accessibles.

Malgré la somme des données obtenues par PATER, des pans entiers de l'histoire, de la culture et du territoire de la région demeurent sous-représentés dans les objets patrimoniaux ainsi recensés. Des démarches de prospection et de recherche ont donc été entreprises pour identifier et décrire de nouveaux objets susceptibles d'enrichir l'inventaire. Des auxiliaires étudiants ont parcouru la MRC de Rimouski-Neigette à la recherche de biens répondant à la définition ouverte du patrimoine adoptée par PATER. Guidés par les inventaires existants, par des monographies paroissiales et par des informateurs issus des communautés, ils avaient pour mission d'identifier des objets originaux puis d'apprécier leur importance et leur signification pour les communautés locales¹⁵. Une autre démarche a consisté à examiner systématiquement un échantillon représentatif du territoire bas-laurentien et de la dynamique de son peuplement : une bande de 40 kilomètres courant de Sainte-Luce-sur-Mer, sur la côte, jusqu'à Saint-Charles-Garnier, une paroisse forestière du haut-pays ouverte dans la dernière vague de colonisation des années 1930. Dans chaque localité, les secteurs d'implantation humaine les plus anciens et les biens culturels isolés ont été identifiés par un étudiant à partir de photographies aériennes, dont les plus anciennes remontent à 1927, puis examinés et décrits sur le terrain. Par ailleurs, des appels au public ont été lancés dans les médias locaux pour inviter les particuliers à signaler et à partager des ressources patrimoniales peu connues.

Toutes les ressources ainsi identifiées ont fait l'objet d'une fiche accompagnée, selon le cas, de photographies originales, de documents numérisés, d'un géoréférencement, d'une bibliographie, de témoignages écrits ou enregistrés, etc. Comme l'état d'un bien patrimonial peut avoir

12. Voir par exemple *l'Inventaire des lieux de culte du Québec* mentionné plus haut. Certaines des études produites dans le cadre de la participation québécoise au projet de *Répertoire canadien des lieux patrimoniaux* ont également un caractère systématique.

13. La SRP, notamment, a partagé intégralement son inventaire du patrimoine bâti rimouskois.

14. C'est le cas entre autres des épaves du Saint-Laurent, systématiquement identifiées par un chercheur étudiant à l'UQAR (Côté, 2012).

15. Ces objets comprennent par exemple les bunkers de l'aéroport de Mont-Joli, des vestiges et des sites de moulins à scie et à farine, des murs qui délimitaient les lots cultivables (Saint-Gabriel), des panneaux qui rappellent les anciens occupants des terres en friche (Les Hauteurs), etc.

changé depuis son recensement et qu'il peut même avoir disparu, les données des inventaires institutionnels ont été systématiquement validées sur le terrain et mises à jour.

Certains sites ont fait l'objet d'un effort de recherche et d'inventaire plus intensif en raison de leur densité, de leur potentiel pédagogique ou des besoins d'une activité associée à PATER. C'est le cas de la maison Louis-Bertrand de L'Isle-Verte, qui était au cœur de l'édition 2011 de l'UEP alors que des travaux de restauration majeurs étaient en cours (voir le chapitre 10). C'est le cas aussi de l'île Saint-Barnabé, au large de Rimouski, où les travaux archéologiques de l'UQAR ont pris à partir de 2012 la forme d'une École de fouilles (voir le chapitre 9). Un effort important a été consacré à la cathédrale Saint-Germain de Rimouski et aux archives de la fabrique en prévision d'activités d'enseignement du Cégep de Rimouski et de la saison 2012 de l'UEP. Dernier témoin bâti de l'activité agricole des institutions religieuses rimouskoises, la grange-étale de la Congrégation des sœurs de Saint-Rosaire de Rimouski a fait l'objet d'une couverture photographique systématique avant et pendant sa démolition, entreprise à l'été 2014.

Toutes ces démarches ont permis d'enrichir l'inventaire d'objets originaux et inédits, y compris des biens et des sites qui possèdent une valeur mémorielle et identitaire mais qui ne rencontrent pas forcément les critères d'ancienneté, de rareté ou d'intégrité des inventaires institutionnels. On a constaté par exemple que les écoles de rang qui n'ont pas disparu ont été transformées au point où leur fonction d'origine est méconnaissable, mais que leur valeur mémorielle demeure : un groupe peut en effet accorder une grande valeur identitaire à un bien défiguré ou même disparu. En faisant appel à des informateurs issus des communautés, le projet associe leurs voix à celles des chercheurs, des groupes d'intérêt et des autorités publiques ; il permet ainsi d'envisager des patrimoines à différentes échelles et à travers différents filtres de valeurs.

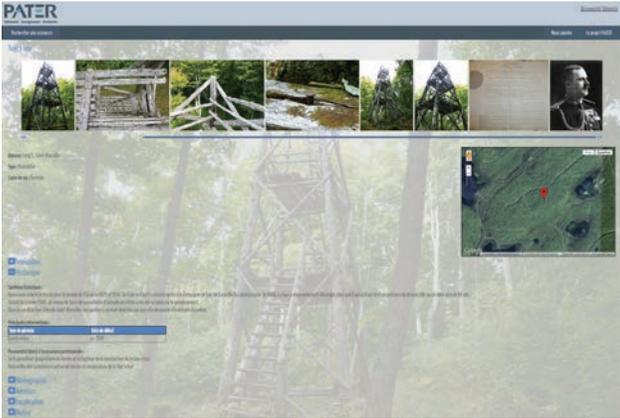
12.5. LA BANQUE DE RESSOURCES PATRIMONIALES

Les résultats de l'inventaire ont été consignés et structurés dans une base de données dont la réalisation et la publication ont constitué le deuxième volet du projet. Cette Banque de ressources patrimoniales a été conçue suivant le modèle éprouvé de bases de données et de portails existants, adaptée et enrichie pour répondre aux particularités du

territoire régional ainsi qu'aux objectifs particuliers de PATER¹⁶. Elle peut être interrogée par mots-clés, ou encore en fonction de paramètres typologiques, chronologiques, géographiques, thématiques ou fonctionnels. Les critères de recherche comprennent aussi des cadres de vie (maritime et littoral, agricole, urbain, forestier) définis à partir des réalités régionales. Les résultats de la recherche se présentent à la fois sous forme de liste et sous forme de points géoréférencés sur une image satellitaire *Google Maps*; les ressources existantes sont distinguées des biens aujourd'hui disparus. Au survol d'un des résultats par le curseur, une fenêtre s'ouvre offrant une brève synthèse des informations sur le bien patrimonial correspondant.

Chaque ressource patrimoniale fait l'objet d'une fiche illustrée et structurée en rubriques qui varient selon les types de biens (figure 12.2). Les renseignements peuvent comprendre une description de la ressource, son adresse civique et sa localisation sur *Google Maps*, une synthèse historique, les thèmes patrimoniaux auxquels la ressource est associée, les éventuelles menaces pesant sur elle, une bibliographie, etc. L'écran de consultation peut en outre donner accès à des documents appartenant à un large éventail de médias et de formats (hyperliens, textes, illustrations, documents audio et vidéo, photographies 360 degrés, etc.). Les images et autres documents sont régis par une licence *Creative Commons* qui autorise leur copie, leur distribution et leur communication à des fins non commerciales: la base de données donne ainsi librement accès à un matériel original comprenant des documents iconographiques et audiovisuels libres de droits, sans filigrane ou dispositif de protection qui pourrait en entraver la lisibilité, et d'une qualité qui permet un usage convenable en classe.

Figure 12.2. Fiche d'un objet recensé: la tour à feu de Saint-Marcellin, érigée en 1930 et haute d'un peu plus de 43 pieds, dernière tour à feu en bois subsistant au Québec



Source: Banque de ressources patrimoniales PATER (PATER, s. d.).

16. Les modèles sont principalement les bases PIMIQU (Patrimoine immobilier, mobilier et immatériel du Québec) qui alimentent le RPCQ, la base Mérimée de l'Inventaire général du patrimoine culturel de France (<<http://www.inventaire.culture.gouv.fr>>, consulté le 11 juillet 2016) et des inventaires problématisés de l'Observatoire du patrimoine maritime culturel de Bretagne (Marie, Péron, Amghar, Vincent et L'Aot, 2008). L'interface a profité de l'expérience du portail breton GLAD, qui inclut une fonction de géolocalisation (<<http://patrimoine.region-bretagne.fr>>, consulté le 11 juillet 2016).

Hébergée sur le site Internet de l'UQAR et accessible à tous, la Banque de ressources patrimoniales a été dévoilée publiquement le 11 février 2014 dans le cadre d'une journée thématique sur le patrimoine. Elle a reçu un accueil très favorable des médias régionaux et du milieu patrimonial régional, dont témoigne une distinction aux 9^e Prix du patrimoine du Bas-Saint-Laurent. Elle recensait alors 2 255 objets, hérités en grande majorité des inventaires gouvernementaux et institutionnels, dont tous les biens classés du Bas-Saint-Laurent; depuis, elle s'est enrichie exclusivement de biens originaux, voire inédits, et comptait plus de 2 600 fiches en janvier 2016.

12.6. UN SOUTIEN À DES INITIATIVES PÉDAGOGIQUES

Le troisième volet du projet a été celui de l'investissement dans la pratique, par un soutien à des initiatives pédagogiques mettant en valeur le patrimoine régional. Les deux principales, l'UEP et l'École de fouilles archéologiques de l'UQAR, s'adressent à des clientèles à la fois collégiales et universitaires; elles ont été retenues principalement pour leur potentiel pédagogique, pour les échanges qu'elles permettent entre les étudiants des deux ordres d'enseignement, ainsi que pour leur capacité à contribuer à l'inventaire patrimonial (voir les chapitres 9 et 10).

PATER disposait par ailleurs d'un budget pour soutenir le développement d'activités et de contenus pédagogiques originaux, qu'ils soient dispensés dans le contexte de cours ou hors des cadres formels de l'enseignement. Des invitations ciblées ont été lancées de façon informelle et plusieurs initiatives proposées par des enseignants du Cégep, des professeurs de l'UQAR, des partenaires extérieurs et des étudiants ont été appuyées. Des bourses ont en outre été offertes en 2012-2013 aux étudiants en sciences de l'éducation de l'UQAR qui se préparaient à leur stage. La contribution de PATER a généralement pris la forme d'un soutien logistique, matériel ou financier, plus rarement d'une partie de la conception ou de la mise en œuvre d'une activité; PATER ne s'est cependant pas substitué aux enseignants dans la définition d'objectifs de formation ou dans le choix de méthodes d'enseignement.

La plupart des activités pédagogiques créées à partir de l'inventaire l'ont été par des étudiants au baccalauréat en enseignement secondaire de l'UQAR (profil univers social), auxquels s'ajoutent quelques étudiants en histoire et en géographie. Tous avaient pris part au préalable à l'une ou l'autre des activités de PATER (inventaire, UEP, École de fouilles, etc.) et cherchaient ainsi à prolonger leur expérience. Qu'elles aient été menées dans le cadre d'un cours, d'une activité tutorale

créditée ou en dehors des cadres de l'enseignement formel, les initiatives étudiantes ont toutes été encadrées par l'agent de recherche ou par des professeurs. Ces initiatives ont donc doublement contribué aux objectifs de PATER puisqu'elles ont offert à leurs porteurs une expérience pratique de qualité. Certains projets ont en outre permis de rejoindre des élèves du primaire et du secondaire et d'élargir ainsi les retombées pédagogiques de PATER. Ainsi, un cours d'« Éthique et culture religieuse » basé sur des ressources patrimoniales colligées par PATER a été offert en 2012-2013 à tous les élèves de 2^e secondaire de l'École Saint-Jean de Rimouski, soit environ 200 élèves. La même année, une situation d'apprentissage et d'évaluation sur la colonisation, élaborée à partir de documents d'archives conservés à l'UQAR, a été expérimentée par deux groupes d'élèves de 5^e secondaire de l'école Paul-Hubert de Rimouski dans le cadre du cours « Monde contemporain », puis un circuit patrimonial a matérialisé des liens entre le patrimoine régional et l'histoire contemporaine (Prohibition et contrebande d'alcool au Bic, Dépression et colonisation aux Hauteurs, Seconde Guerre mondiale aux tours de surveillance de Sainte-Flavie et à l'école de bombardement de Mont-Joli). Toujours en 2012-2013, un atelier de découverte de la cathédrale Saint-Germain de Rimouski, conçu par une étudiante en histoire de l'UQAR à partir de ressources répertoriées par PATER, a été offert *in situ* à deux groupes du programme de sciences humaines du Cégep de Rimouski dans le cadre du cours « Histoire de la civilisation occidentale » (figure 12.3); les collégiens ont découvert l'architecture néogothique de la cathédrale, consacrée en 1862 alors que la paroisse anticipait l'érection du diocèse, puis remaniée en 1967 dans la foulée de Vatican II et de la Révolution tranquille (Bérubé, 2013).

Figure 12.3. Présentation de la cathédrale Saint-Germain à des étudiants en sciences humaines du Cégep de Rimouski par une étudiante en histoire de l'Université du Québec à Rimouski



Photo: Cégep de Rimouski, mars 2013.

Les fruits de l'UEP et de l'École de fouilles ont également été réinvestis dans des outils et des activités pédagogiques. La session d'été 2011 de l'UEP, par exemple, a donné lieu à un questionnaire interactif sur la maison Louis-Bertrand destiné aux élèves du 3^e cycle du primaire; conçu en fonction des apprentissages prescrits au Programme de formation de l'école québécoise (MEES, 2016), il invite les participants à découvrir « une époque et un art de vivre maintenant révolus » par les « goûts

esthétiques et [les] habitudes de vie d'une famille bourgeoise du XIX^e siècle» (Boisvert, s. d.). Des étudiants de l'École de fouilles archéologiques ont composé une trousse pédagogique à partir d'artéfacts de l'île Saint-Barnabé, à l'image de celles que propose le réseau Archéo-Québec¹⁷. Une des activités les plus visibles de PATER est un atelier de simulation de fouille archéologique, développé par un étudiant en sciences de l'éducation à partir de la séquence culturelle de l'île Saint-Barnabé. Il permet à des élèves de niveau primaire de fouiller dans des bacs dont une paroi transparente laisse voir la stratification; les élèves sont ensuite invités à établir une corrélation entre la stratigraphie et la séquence chrono-culturelle suggérée par les artéfacts¹⁸. Cet atelier a été offert pour la première fois dans le cadre de la Semaine des sciences de l'hiver 2013, en partenariat avec le Carrefour des sciences de l'Est-du-Québec; depuis, il est offert régulièrement à des écoles, à des camps de jour et à la clientèle de sites touristiques du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie, toujours animé par des étudiants qui ont acquis une expérience de l'archéologie (figure 12.4).

Figure 12.4. Deux étudiants de l'Université du Québec à Rimouski accueillent un camp de jour à un atelier de simulation de fouille archéologique sur le site du chantier-école de l'île Saint-Barnabé



Photo: Nicolas Beaudry, août 2013.

17. <<http://www.archeoquebec.com/fr/education>>, consulté le 11 juillet 2016. Leur expérience a donné lieu à une communication dans un colloque étudiant.

18. L'étudiant qui a développé l'atelier a proposé des liens avec des compétences en « Sciences et technologies » (« Explorer le monde de la science et de la technologie », « Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie ») et « Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie », ainsi qu'en « Univers social » (« Comprendre l'organisation d'une société sur son territoire »).

12.7.

BILAN ET PERSPECTIVES

Au terme de sa troisième année, PATER a rencontré ses objectifs structurants : le patrimoine s'est imposé à l'UQAR comme un axe de recherche fédérateur en sciences humaines ; la collaboration entre les enseignants-chercheurs des deux institutions est désormais bien engagée et de nouveaux liens ont été établis avec des organismes culturels à travers tout le territoire prospecté. Les membres du projet se sont approprié le patrimoine régional dans leur enseignement comme dans leurs activités de recherche ; ils se sont même faits créateurs de patrimoine en alimentant d'objets nouveaux la Banque de ressources patrimoniales. L'inventaire a lui-même été intégré à l'enseignement : depuis l'édition 2014, les participants à l'UEP doivent inventorier des biens culturels inédits et réaliser des fiches qui seront, après validation, intégrées dans la base de données (figure 12.5). La conception et la réalisation de cette dernière ont cependant accusé des retards si importants¹⁹ que les fonctionnalités prévues à l'origine n'étaient pas toutes développées à la fin de l'été 2014 et qu'elle ne rend compte à ce jour que d'une partie des résultats de l'inventaire, autant dans sa couverture géographique (figure 12.1) que dans les types d'objets recensés²⁰. Elle n'en constitue pas moins un résultat tangible de cette démarche et elle propose aujourd'hui une riche documentation susceptible de porter des projets pédagogiques et scientifiques originaux, au collégial comme à l'université.

Adapter la base de données aux besoins particuliers de l'enseignement primaire et secondaire aurait exigé la participation d'enseignants et de didacticiens dès les premières phases de sa conception. Or, les efforts se sont plutôt concentrés sur les besoins des niveaux collégial et universitaire, ce qui n'exclut pas que les données colligées soient mobilisées sous d'autres formes dans une prochaine phase du projet²¹. En attendant, la Banque de ressources propose à tout le moins un corpus d'objets patrimoniaux susceptibles d'être mis à profit dans des scénarios pédagogiques que les enseignants bâtiront eux-mêmes. Plus de 1 300 biens inventoriés ont en outre été associés à des éléments de la progression des apprentissages en « Univers social » et en « Éthique et culture religieuse », et la Banque de ressources permet des recherches en fonction de ces

19. D'abord confiées à un prestataire extérieur, la conception et la réalisation de la base de données ont dû être poursuivies et complétées par l'agent de recherche de PATER. Cela a permis un processus de développement plus souple et un produit mieux adapté aux besoins, mais au détriment des autres chantiers du projet.

20. Les artefacts et les collections sont relativement peu représentés ; des documents épigraphiques, des paysages et des comptines ont été recensés, mais restent à intégrer.

21. Des liens ont déjà été établis avec un établissement scolaire rimouskois en prévision d'une prochaine phase qui chercherait à répondre aux besoins du milieu scolaire.

Figure 12.5. Deux étudiantes de l'Université d'été en patrimoine préparent la fiche d'inventaire d'une maison de colonisation à Saint-Juste-du-Lac



Photo: Jean-René Thuot, août 2014.

éléments²². D'autres fonctionnalités pourront être implantées à terme sans exiger de remaniement majeur du portail, tels que des critères de recherche permettant d'identifier les ressources de proximité.

Le plus puissant outil pédagogique de PATER a certainement été le projet lui-même. L'inventaire et les autres activités ont généré une animation considérable dans les deux institutions qui parrainaient le projet, particulièrement à l'UQAR. Près de la moitié des étudiants inscrits au 1^{er} cycle en histoire et la grande majorité des étudiants inscrits à la maîtrise en histoire ont contribué aux travaux de PATER; le projet a aussi mobilisé des étudiants et des diplômés en géographie, en enseignement préscolaire-primaire et secondaire, en archéologie, en lettres et dans d'autres disciplines. En tout, plus de cinquante étudiants ont

22. Le phare de Pointe-au-Père, par exemple, est associé pour le cours d'« Univers social » du 3^e cycle du primaire à la compétence « Lire l'organisation d'une société sur son territoire », au thème « La société québécoise vers 1905 » et à l'élément « 2.3 Réalité économique ». Pour le cours d'« Univers social » du 2^e cycle du secondaire, il est associé à la compétence « Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique », au thème « Économie et développement », à l'élément « Économie du bois (Régime britannique) » et à l'élément précis « Effets de l'activité économique sur le développement des transports ». Ces liens ont été établis par des étudiants en sciences de l'éducation de l'UQAR et validés par l'agent de recherche du projet.

travaillé pour PATER entre janvier 2012 et août 2014²³; de ce nombre, près d'une quarantaine ont contribué à l'inventaire et ils sont nombreux à être intervenus aussi dans des activités d'enseignement et de formation. Ces étudiants ont bénéficié d'une expérience originale d'initiation à la recherche, souvent très tôt dans leur cheminement universitaire. Ils ont acquis et mis en œuvre des compétences pratiques telles que la recherche documentaire ou iconographique, la caractérisation de biens et de paysages, la photographie, la cueillette de témoignages, etc. Ils se sont familiarisés avec un territoire, son histoire et sa mémoire. Ils ont été appelés à exercer leur jugement critique et à gagner en autonomie à mesure qu'ils prenaient conscience de devenir les acteurs d'une construction patrimoniale. Certains sont intervenus dans leur propre milieu et ont pu ainsi valoriser leur formation auprès de leurs proches; la Banque de ressources témoigne de leur contribution et c'est avec fierté qu'ils ont pris part à son lancement. Plusieurs ont trouvé dans les activités de PATER une motivation pour poursuivre des études aux cycles supérieurs, certains y ont même puisé le sujet de leur maîtrise. Tous ont développé une sensibilité au patrimoine de leur région qui les suivra bien au-delà de leurs études, aussi bien dans leur pratique professionnelle qu'en tant que citoyens.

Le Programme de collaboration universités-collèges n'ayant pas été reconduit, les activités de PATER et la saisie de données dans la Banque de ressources ne se sont poursuivies que de façon intermittente après l'été 2014, en fonction des besoins et des possibilités de financement. Le projet est le plus souvent en veille, mais la pérennité de ses réalisations ne semble toutefois pas compromise. Un nouveau cadre financier pour les écoles d'été de l'UQAR, mis en œuvre à l'été 2016, permet d'espérer un financement minimal mais récurrent de l'UEP et de l'École de fouilles. La prise en charge par l'UQAR de l'hébergement de la Banque de ressources garantit son accessibilité à long terme; sa pérennité ne se posera donc qu'en termes techniques, quand les mises à jour successives des serveurs et des langages exigeront celle de la base de données, mais ce sera de façon ponctuelle et dans un horizon de plusieurs années. La saisie de données, l'intégration de nouveaux objets et de nouveaux documents, le développement de nouvelles fonctions, ou encore l'adaptation aux besoins particuliers de nouveaux usagers pourront se faire dans le cadre de projets s'appuyant sur les acquis de PATER et bénéficiant d'un financement *ad hoc*.

23. Quarante-six étudiants de niveau collégial et des trois cycles universitaires, trois diplômées récentes et deux post-doctorantes ont été rémunérés par PATER à titre d'auxiliaires d'enseignement, d'auxiliaires de recherche ou de boursiers. Ces nombres comprennent le personnel embauché pour l'UEP et l'École de fouilles, dont plusieurs ont également contribué aux travaux de l'inventaire, mais ils excluent les bénévoles et les étudiants rémunérés par des partenaires du projet. Le recrutement a été beaucoup moins efficace au Cégep qu'à l'UQAR; une prochaine phase du projet devra chercher à mieux intégrer des étudiants de niveau collégial aux activités de recherche, quitte à ajuster leurs tâches en fonction de leurs compétences.

L'expérience de PATER se prolonge avant tout dans des projets qui associent la formation d'étudiants à des activités de recherche bien arrimées aux besoins du milieu, qui soulèvent des réflexions originales et critiques sur la construction des patrimoines et des identités, et qui sont susceptibles de contribuer à l'inventaire patrimonial. C'est dans la foulée de PATER, par exemple, que des enseignants-chercheurs du Cégep de Rimouski et de l'UQAR se sont engagés avec un groupe d'étudiants dans la description et l'étude de la cathédrale Saint-Germain de Rimouski, peu après sa fermeture au public en novembre 2014 (Beaudry, Thuot et Vignola, 2016). Ce chantier a donné lieu à une exposition, à plusieurs activités d'enseignement *in situ* en histoire et en archéologie, ainsi qu'à des collectes de témoignages dans le cadre d'un cours d'histoire orale. À terme, les résultats de ces travaux seront versés à leur tour dans la Banque de ressources et ils contribueront d'autant plus à enrichir l'enseignement collégial et universitaire.

PATER a consolidé les liens entre le Cégep de Rimouski et l'UQAR en sciences humaines et il a contribué à affirmer leur rôle à l'échelle régionale en matière de patrimoine. Il a permis de prendre la mesure des difficultés de réunir un très large éventail de données patrimoniales provenant de sources très diverses. Il a aussi permis de constater à quel point des démarches de prospection, d'inventaire et de mise en valeur peuvent enrichir la formation des étudiants et leur être profitables : une formation n'est pas forcément constituée que de cours, elle comprend l'ensemble des expériences que peut offrir un environnement pédagogique. Après une phase initiale qui lui a donné forme, PATER se poursuit dans des projets collaboratifs qui entretiennent sa démarche d'inventaire : des projets ouverts au milieu, qui appellent un engagement à la fois pratique et intellectuel des étudiants et qui sont autant d'occasions d'éveil à la recherche.

RÉFÉRENCES

- ANDRIEUX, J.-Y. (1997). *Patrimoine et histoire*, Paris, Belin.
- BEAUDRY, N., J.-R. THUOT et K. VIGNOLA (2016). «Cathédrale de Rimouski. Réflexion d'avenir», *Continuité*, n° 148, p. 50-53.
- BÉLANGER, J., M. DESJARDINS et J.-Y. FRENETTE (1981). *Histoire de la Gaspésie*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, coll. «Les régions du Québec», n° 1.
- BÉRUBÉ, C. (2013). «Des étudiants en Sciences humaines visitent la Cathédrale de Rimouski», Communiqué de presse, Cégep de Rimouski, Service de l'information et des communications, 5 avril, <https://www4.cegep-rimouski.qc.ca/pages/nouvelles/pdf/20130405_Cathedrale.pdf>, consulté le 21 janvier 2016.
- BOISVERT, D. (s. d.). «Jeu-questionnaire sur la Maison Louis-Bertrand», Rimouski, Université du Québec à Rimouski, <<http://questionnairemlb.uqar.ca/>>, accès limité, consulté le 11 juillet 2016.
- CONSEIL DU PATRIMOINE RELIGIEUX DU QUÉBEC (2012). *Inventaire des lieux de culte du Québec*, <<http://www.lieuxdeculte.qc.ca/>>, consulté le 11 juillet 2016.
- CÔTÉ, S. (2012). *Les naufrages du Québec au XX^e siècle*, Saint-Constant, Broquet.

- FORTIN, J.-C. et A. LECHASSEUR (1993). *Histoire du Bas-Saint-Laurent*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, coll. «Les régions du Québec», n° 5.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2012). *Loi sur le patrimoine culturel* (L.R.Q., chap. P-9.002), <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/P-9.002>>, consulté le 11 juillet 2016.
- LAROCQUE, P. (dir.) (2006). *Rimouski depuis ses origines*, Rimouski, Société d'histoire du Bas-Saint-Laurent, Société de généalogie et d'histoire de Rimouski et Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec.
- LOEWEN, B. et V. DELMAS (2011). «Les occupations basques dans le golfe du Saint-Laurent, 1530-1760. Périodisation, répartition géographique et culture matérielle», *Archéologiques*, vol. 24, p. 23-55.
- MARIE, G., F. PÉRON, J. AMGHAR, J. VINCENT et L. LAOT (2008). «Le patrimoine maritime culturel, de l'inventaire à l'action (exemple des espaces côtiers bretons)», dans *Actes du colloque international pluridisciplinaire «Le littoral : subir, dire, agir» – Lille, France, 16-18 janvier 2008*, Lille, Maison européenne des sciences de l'Homme et de la société, <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00270386/document>>, consulté le 11 juillet 2016.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR – MEES (2016). «Programme de formation de l'école québécoise», Québec, Gouvernement du Québec, <<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation>>, consulté le 11 juillet 2016.
- MORIN, E. (2011). «L'archéologie au Bas-Saint-Laurent : cinquante ans de recherches, de découvertes et de mise en valeur», *L'Estuaire*, vol. 71, p. 20-26.
- PATER (s. d.). *PATER – Patrimoine, enseignement, recherche*, Rimouski, UQAR, <<http://pater.uqar.ca>>, consulté le 11 juillet 2016.
- ROY, P.-G. (1923). *Les monuments commémoratifs de la province de Québec*, Québec, Commission des monuments historiques de la Province de Québec (CMH).
- ROY, P.-G. (1925). *Les vieilles églises de la province de Québec, 1644-1800*, Québec, CMH.
- ROY, P.-G. (1927). *Vieux manoirs, vieilles maisons*, Québec, CMH.
- TURGEON, L. (1998). «French fishers, fur traders, and Amerindians during the sixteenth century: History and archaeology», *William and Mary Quarterly*, 3^e série, vol. 55, p. 585-610.
- VIGNOLA, K. (2012). «De seigneurie à métropole régionale. L'évolution de l'urbanisation à Rimouski de la Nouvelle-France à nos jours», *L'Estuaire*, vol. 72, p. 4-19.
- VIGNOLA, K. (2014). «L'impact de l'utilisation de ressources patrimoniales sur la réussite des étudiants au collégial», Communication présentée au colloque *Patrimoines et pédagogies : approches innovantes dans la mise en valeur et l'exploitation pédagogique des ressources patrimoniales*, 82^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Université Concordia.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Nicolas Beaudry est professeur d'histoire et d'archéologie à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Spécialisé en archéologie romaine et byzantine, il s'intéresse aussi à l'archéologie historique de l'Est-du-Québec ainsi qu'à l'archéologie des passés récents et contemporains. Cofondateur du Laboratoire d'archéologie et de patrimoine de l'UQAR et codirecteur de son École de fouilles archéologiques, il est coresponsable du projet PATER (patrimoine, enseignement, recherche).

Harold Bérubé est professeur au Département d'histoire de l'Université de Sherbrooke. Ses champs d'intérêt concernent l'histoire politique et culturelle des villes et de leurs habitants.

Vincent Boutonnet est professeur de didactique des sciences humaines au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ses recherches portent sur les pratiques enseignantes en ce qui a trait à l'usage des ressources didactiques et au développement des compétences en classe d'histoire au secondaire, ainsi que sur le discours public concernant l'enseignement de l'histoire et son rapport avec la citoyenneté.

Joanne Burgess est professeure au Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Spécialiste de l'histoire économique et sociale de Montréal, ses recherches portent sur l'industrialisation et le travail, de même que sur l'évolution des pratiques et des espaces commerciaux de la métropole. Elle a créé et dirige le Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal. Elle a également été la directrice de l'Institut du patrimoine de l'UQAM de 2010 à 2016.

Philippe Couture est professeur d'histoire au Collège Lionel-Groulx. Avant d'amorcer sa carrière d'enseignant au Collège, il a travaillé comme animateur-rechercheur pour le Collectif d'animation urbaine L'Autre

Montréal. Il s'intéresse à l'histoire des États-Unis, du Québec et de Montréal et travaille comme chercheur régulier au Laboratoire d'histoire et du patrimoine de Montréal depuis 2011.

Stéphanie Demers est professeure en fondements de l'éducation au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ses travaux de recherche portent sur l'agentivité dans les cultures et pratiques scolaires (enseignants et élèves) et visent à alimenter les réflexions sur le pouvoir, les savoirs et les modes d'accès aux savoirs comme enjeu de justice sociale.

Vincent Duhaime est professeur d'histoire au Collège Lionel-Groulx depuis 2003. Il s'intéresse à la vulgarisation de l'information et de la culture. Il a cosigné en 2011 le manuel *Histoire de l'Occident* destiné aux étudiants du collégial. Avec son collègue Philippe Couture, il a mené un projet de recherche visant à intégrer le patrimoine de la région de Sainte-Thérèse dans l'enseignement de l'histoire au Collège Lionel-Groulx.

Marc-André Éthier est professeur de didactique de l'histoire à l'Université de Montréal. Ses recherches, ses cours et ses écrits concernent notamment la pensée historique et l'éducation à la citoyenneté. Depuis de nombreuses années, il travaille étroitement avec David Lefrançois, ainsi qu'avec Stéphanie Demers et Vincent Boutonnet.

Michelle Forest est conseillère pédagogique en univers social à la Commission scolaire de la Côte-du-Sud et chargée de cours à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR-Lévis). Elle s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement de l'univers social au primaire, à l'intégration des technologies en classe et à l'apprentissage coopératif.

Karine Hébert est professeure d'histoire à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) depuis 2003. Ses recherches et publications portent sur l'histoire des femmes, de la jeunesse et du patrimoine dans le Québec contemporain. Elle est vice-présidente de l'Institut d'histoire de l'Amérique française.

Marie-Claude Larouche est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses travaux portent principalement sur la didactique des sciences humaines et sur la médiation culturelle, étudiant les liens qui peuvent se tisser entre les milieux éducatifs formel et non formel, notamment au moyen d'outils et de ressources numériques.

David Lefrançois est professeur en fondements de l'éducation au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ses recherches portent sur l'analyse des outils didactiques en

classe d'histoire; le développement de la pensée critique en histoire; le transfert des apprentissages dans la pratique politique et communautaire et la délibération démocratique en classe de sciences sociales.

Geneviève Lessard est professeure en adaptation scolaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ses recherches portent sur la transformation des habitus des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire, sur la reconstruction de leurs rapports aux savoirs, ainsi que sur la découverte du pouvoir qu'ils peuvent opérer sur leur environnement social et naturel.

Guillaume Marie est professeur en géographie des zones côtières à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) depuis 2011. Ses recherches portent à la fois sur la mise au point d'outils d'aide à la gestion et à la valorisation du patrimoine maritime culturel, sur la prévention des géorisques côtiers et sur les questions de géomorphologie littorale.

Renaud Pagniez a complété un baccalauréat en enseignement secondaire à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) après des diplômes de 2^e cycle en communication et en informatique. Il a entrepris une maîtrise en histoire, puis a été agent de recherche et coordonnateur du projet PATER de 2011 à 2014.

Julia Poyet est professeure de didactique au Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses intérêts de recherche sont essentiellement liés à la définition par les individus de leurs identités, à l'enseignement et l'apprentissage des concepts en sciences humaines ainsi qu'aux pratiques innovantes en enseignement de l'histoire de la maternelle à l'université.

Léon Robichaud est directeur du Département d'histoire de l'Université de Sherbrooke et codirecteur du Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal. Spécialiste de la Nouvelle-France, il s'intéresse aussi aux rapports entre l'histoire, le patrimoine et le numérique en recherche et en enseignement.

Manon Savard est professeure en géographie humaine de l'environnement à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Depuis son établissement dans le Bas-Saint-Laurent, elle a développé un axe de recherche sur l'archéologie de l'Est-du-Québec. Cofondatrice du Laboratoire d'archéologie et de patrimoine de l'UQAR et codirectrice de son École de fouilles, elle est à l'origine des travaux archéologiques sur l'île Saint-Barnabé.

Christophe Surget travaille pour la Commission scolaire des Affluents. Il enseigne particulièrement en 4^e secondaire depuis 2008 et pilote, depuis 2010, l'option « Exploration culturelle » en 5^e secondaire, qu'il a

lui-même conçue. En janvier 2014, il recevait une bourse de 7 000\$ accordée par le ministère de la Culture et des Loisirs et celui de l'Éducation à la suite d'une exposition réalisée l'année précédente en partenariat avec le Musée des beaux-arts de Montréal.

Jean-René Thuot est professeur d'histoire au Département des lettres et humanités de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Depuis 2011, il agit comme responsable pédagogique du cours-stage Université d'été en patrimoine de l'UQAR. Spécialiste de l'étude des processus de reproduction sociale dans les milieux ruraux, ses travaux actuels portent sur l'évolution des paysages bâtis, la construction de la mémoire et les processus de patrimonialisation.

Kurt Vignola est enseignant en histoire au Cégep de Rimouski depuis 2005 et coresponsable du projet PATER. Il pratique depuis 2011 à titre de chroniqueur historique hebdomadaire à l'émission *Le monde aujourd'hui* pour ICI Radio-Canada Première – Bas-Saint-Laurent et a contribué à plusieurs articles et ouvrages depuis 2004. Ses travaux de recherche concernent l'histoire du Bas-Saint-Laurent et l'enseignement collégial.

Médias et société

La perspective de la communication sociale

Sous la direction de Jason Luckerhoff

ISBN 978-2-7605-4641-7, 2016, 280 p.

La parodie dans la bande dessinée franco-belge

Critique ou esthétisme ?

Pierre Huard † – Édition posthume par Raymond Corriveau,
Jason Luckerhoff et Claude Martin

ISBN 978-2-7605-4504-5, 2016, 272 p.

Une histoire du syndicalisme enseignant

Anik Meunier et Jean-François Piché

Préface de Jacques Rouillard

ISBN 978-2-7605-3377-6, 2012, 232 p.

La muséologie, champ de théories et de pratiques

Sous la direction d'Anik Meunier

Avec la collaboration de Jason Luckerhoff

ISBN 978-2-7605-3403-2, 2012, 324 p.

La médiation culturelle

Le sens des mots et l'essence des pratiques

Sous la direction de Jean-Marie Lafortune

ISBN 978-2-7605-3362-2, 2012, 248 p.

Looking for Non-publics

Edited by Daniel Jacobi and Jason Luckerhoff

ISBN 978-2-7605-3371-4, 2012, 188 p.

L'école d'antan (1860-1960)

Découvrir et se souvenir de l'école du Québec

Robert Cadotte et Anik Meunier

ISBN 978-2-7605-3306-6, 2011, 212 p.

Du primaire à l'université, l'exploitation des ressources patrimoniales à des fins pédagogiques suscite un intérêt grandissant chez les enseignants et les formateurs. Grâce à la richesse et à la diversité du patrimoine culturel, ces derniers peuvent envisager des formules pédagogiques originales, dans différents contextes d'enseignement, pour répondre à des objectifs très divers. Les traces du passé permettent aussi d'appuyer l'enseignement sur l'expérience d'une communauté; elles permettent aux élèves et aux étudiants de s'éveiller à cette expérience, d'y ancrer des apprentissages et de s'inscrire dans sa continuité.

Dans cet ouvrage, des enseignants et des chercheurs partagent leurs pratiques, leurs expériences et leurs réflexions sur l'exploitation des ressources patrimoniales dans l'enseignement. Quel est ce patrimoine auquel s'intéressent les enseignants? Comment devient-il une ressource pédagogique? Dans quels contextes disciplinaires et à quelles fins est-il mobilisé? Quelles stratégies originales, quelles pratiques novatrices sont mises en œuvre? Dans quelle mesure favorisent-elles un éveil au patrimoine et à son appréhension critique? Enseignants, formateurs, chercheurs et étudiants trouveront dans cet ouvrage une esquisse d'un nouveau champ de recherche et d'intervention multidisciplinaire.



Marie-Claude Larouche est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses travaux portent principalement sur la didactique des sciences humaines, sur l'exploitation pédagogique du patrimoine culturel et sur la médiation culturelle, notamment au moyen d'outils et de ressources numériques.



Joanne Burgess est professeure au Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Spécialiste de l'histoire économique et sociale de Montréal, ses recherches portent notamment sur le travail et l'industrialisation. Elle a créé et dirigé le Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal.



Nicolas Beaudry est professeur au Département des lettres et humanités de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Cofondateur du Laboratoire d'archéologie et de patrimoine de l'UQAR et codirecteur de son École de fouilles, il mène des travaux archéologiques au Québec et dans l'Ancien Monde.

Avec la collaboration de Nicolas Beaudry, Harold Bérubé, Vincent Boutonnet, Joanne Burgess, Philippe Couture, Stéphanie Demers, Vincent Duhaime, Marc-André Éthier, Michelle Forest, Karine Hébert, Marie-Claude Larouche, David Lefrançois, Geneviève Lessard, Guillaume Marie, Renaud Pagniez, Julia Poyet, Léon Robichaud, Manon Savard, Christophe Surget, Jean-René Thuot et Kurt Vignola.